

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN



**UN ANÁLISIS FILOSÓFICO Y EMPÍRICO
DE LOS CONCEPTOS ÉTICOS INVOLUCRADOS
EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
EN CHILE**

Tesis presentada para obtener el
Grado de Magíster en Educación
Mención Evaluación Educacional

Estudiante:
Gustavo Troncoso Tejada

Profesor guía de tesis:
Dr. Samuel Herrera Balboa

TEMUCO – CHILE
2021

Agradecimientos

Esta tesis está dedicada a todos/as los que han luchado por construir un país más digno, justo e igualitario. A mi memoria vienen distintos/as actores que con un espíritu crítico han entregado una semilla de conciencia por una educación de mejor calidad tanto en el aula, como en el campo y las calles. También, todos/as aquellos/as que durante la primavera de octubre del 2019 entregaron una cuota de sangre, unión y amor por un Chile más justo. Gracias por esa chispa necesaria que marca un precedente importante para construir una sociedad mejor y a la cual esta tesis busca hacer un aporte significativo.

A Valeria, compañera y novia que ha sabido sostenerme con su amor incondicional en momentos de crisis, en medio de los cuales me ha impulsado a mejorar; sin ella, el tiempo de estudio hubiese sido más difícil. A Vivaldo y Elizabeth, mis padres, que desde niño me han inculcado la importancia de ser una persona crítica, íntegra y con valores éticos; sin duda que en el desarrollo de esta tesis habita una parte de ello.

A Samuel Herrera, profesor y maestro, que sin ningún interés comprometido me aceptó como estudiante de tesis, con su paciencia, asertividad y detención. Las preocupaciones filosóficas en mi mente se logran desarrollar en estas páginas gracias a su amor y pasión por la enseñanza crítica y reflexiva, y que abre camino a la filosofía en distintos espacios. Al profesor Jaime Garrido, que dio parte de su tiempo para orientar y reflexionar sobre un camino metodológico para esta investigación. A los profesores de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, que dieron atención para discutir sobre las primeras ideas de este proyecto; sin duda que esa cuota de voluntad es la necesaria de propagar en nuestra sociedad y escuelas. A ellos muchas gracias.

A las comunidades educativas de la ciudad de Temuco, que dieron un paso para dialogar en profundidad sobre los aspectos y problemáticas que suceden en sus espacios educativos.

Finalmente, el desarrollo de esta tesis pudo tener lugar gracias al financiamiento de la Beca para Profesionales de la Educación 2018 ANID – CONICYT N° de Proyecto 50180196.

Índice

Resumen	4
Introducción	5
CAPÍTULO I	7
IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
1.1 Planteamiento del problema	7
1.2 Supuestos	13
1.3 Objetivos de la investigación	14
1.3.1 Objetivo general	14
1.3.2 Objetivos específicos	14
CAPÍTULO II	19
MARCO REFERENCIAL	19
2.1 Principales pilares de la Educación en Chile	19
2.1.1 Aspectos contextuales	19
2.1.2 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza	24
2.1.3 Crisis educativa frente a los pilares del modelo chileno	33
2.1.4 Dimensiones de la Ley General de Educación	40
2.2 Conceptos axiológicos centrales	49
2.2.1 Sobre la axiología	49
2.2.2 Sobre los problemas conceptuales de la Ley General de Educación	52
2.2.3 Sobre la formación valórica y ética para el servicio de lo público	58
2.2.4 La educación desde la filosofía platónica	62
2.2.5 ¿Para qué educa el maestro griego y el maestro contemporáneo?	65
2.2.6 La ética como pilar en la educación contemporánea	74
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	78
3.1 Un preámbulo epistemológico	78
3.2 Paradigma de investigación	84
3.3 Enfoque de la investigación	86
3.4 Alcance del estudio	88
3.5 Diseño de estudio	89

3.6 Contexto de la investigación	91
3.7 Participantes	92
3.8 Técnica de recolección de datos	94
3.9 Técnica de indagación	96
3.10 Plan de análisis	103
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	105
4.1 Análisis documental	105
4.2 Análisis de contenido	112
5. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	164
5.1 Discusión relativa a la Ley General de Educación en Chile	164
5.2 Relevancia que le asignan los directivos a los principios declarados en la Ley General de Educación	172
5.2.1 Sobre la categoría relación escuela y política educativa	172
5.2.2 Sobre la categoría creencias	177
5.3 Conceptualización de los directivos hacia las dimensiones éticas y valóricas declaradas en la Ley General de Educación	180
5.3.1 Sobre la categoría dimensión social	180
5.3.2 Sobre la categoría dimensión individual	184
5.4. Construcción de la estructura formativa valórica y ética para su implementación en los respectivos establecimientos	188
5.4.1 Sobre la categoría obstaculizadores	188
5.4.2 Sobre la categoría acciones que promueven la formación valórica-ética	192
6. RIGOR METODOLÓGICO	196
6.1 Criterios de rigor científico	196
6.2 Dimensión ética del estudio	198
6.3 Triangulación de datos	201
7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	208
8. HALLAZGOS Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN	209
9. LISTA DE REFERENCIAS	218
10. ANEXOS	227

Resumen

Las últimas reformas educativas en Chile han intentado dar respuesta a problemas de desigualdad social y calidad en el sistema de enseñanza. El desarrollo de estas iniciativas ha sido impulsado fundamentalmente por la presión ejercida desde distintas movilizaciones sociales en las últimas décadas. En este escenario, se han promulgado instrumentos legales ambiciosos y de carácter amplio para atender las problemáticas educativas, dentro de los que se destaca la Ley General de Educación (2009), que declara perseguir el desarrollo de las distintas dimensiones de la naturaleza humana a través del cultivo de valores.

La educación chilena no ha podido dar respuesta a problemáticas de desigualdad social y educación de calidad, evidenciándose según cifras estadísticas del MINEDUC (2016) un gran debilitamiento de la educación pública. Ante este panorama, la presente tesis indaga en cómo las dimensiones éticas y valóricas declaradas en la ley pueden hacerse responsables de una mejora en la educación pública chilena, por medio del estudio analítico de la normativa y las representaciones sociales de los respectivos participantes. En este sentido, la investigación involucra dos focos de desarrollo. Uno de nivel teórico que consiste en el análisis de una matriz filosófica con principios metafísicos platónicos para clarificar conceptos involucrados en la ley, específicamente desarrollando el concepto de *paideia* (παιδεία, educación), y otro de nivel empírico, que dio cuenta de cómo los sujetos construyen las estructuras axiológicas de las normativas declaradas en la ley.

Esta investigación se desarrolla bajo el paradigma hermenéutico con enfoque cualitativo. Su diseño de estudio es de caso instrumental y sus participantes son grupos directivos de escuelas de la ciudad de Temuco. La técnica de recolección de datos fue la aplicación de entrevistas en profundidad y la revisión documental de los proyectos educativos. Entre los principales aportes de la investigación se destaca la lectura filosófica de la ley a la luz de la idea de bien, justicia y orden ético, la cual permite sostener una base para desarrollar un acompañamiento evaluativo de los valores, además de la representación de la escuela como un espacio que, si bien intenta promover la justicia, se ve obstaculizada por la política pública que prioriza el cultivo de valores mercantiles.

Introducción

La presente tesis, titulada *Un análisis filosófico y empírico de los conceptos éticos involucrados en la Ley General de Educación en Chile*, intentaremos responder al problema implicado en la pregunta ¿De qué forma la educación pública en Chile se hace cargo de los aspectos formativos valóricos y éticos declarados en la Ley General de Educación? Y para reflexionar sobre esta interrogante en nuestra investigación sostenemos y partimos de tres supuestos: primero, que para cumplir los objetivos declarados en la ley es necesario clarificar su matriz filosófica; segundo, que clarificar conceptos desde una matriz platónica permite acercarse a los propósitos que la ley señala; y tercero, que mientras estos supuestos no se visibilicen en profundidad es imposible evaluar los propósitos definidos en la normativa educacional.

Por todo lo anterior, el objetivo general planteado en la tesis consiste en caracterizar los aspectos axiológicos de la Ley General de Educación y dar cuenta de las representaciones sociales de un grupo de directivos respecto a las estructuras valóricas y éticas de la educación chilena. Para ello, en el primer capítulo, denominado Identificación del problema de investigación, se presentan antecedentes teóricos relevantes para el estudio del problema planteado en relación con este fenómeno educativo. Específicamente, se exponen referentes que dan cuenta de cómo se conduce el proceso educativo y las preocupaciones asociadas al desarrollo de los aspectos formativos éticos y valóricos en el trayecto escolar de los estudiantes. A continuación, se presentan los objetivos específicos, los cuales son de carácter cualitativo y orientados por la hermenéutica.

En el segundo capítulo, denominado marco referencial, se exponen aspectos teóricos que sirven para comprender con mayor profundidad el fenómeno relativo a la forma de cómo la educación pública se ha hecho cargo del desarrollo de los aspectos formativos valóricos y éticos.

Primeramente, en ese capítulo se hace una revisión sistemática sobre los elementos constitucionales existentes en la promulgación de leyes chilenas, lo que permite propender una mayor distinción sobre cómo se han desarrollado las estructuras éticas y valóricas en los últimos cuarenta años. Posteriormente, se exponen los aspectos axiológicos centrales para el estudio del valor y la ética,

los cuales son abordados a la luz de una matriz filosófica griega. La profundización en el concepto de *paideia* (παιδεία, educación), que clarifica principios metafísicos presentes en los diálogos de Platón, nos permite visibilizar tres conceptos teóricos como base para el desarrollo y lectura de esta investigación; a) idea de bien b) justicia c) orden ético.

El tercer capítulo da cuenta de la metodología utilizada para esta investigación, la cual incluye un apartado inicial epistemológico para el estudio de las representaciones sociales de los entrevistados. Luego, en otros apartados, se define el paradigma al cual se suscribe esta investigación, su alcance y diseño de estudio, el contexto y los participantes, la técnica de recolección de datos, la técnica de análisis de datos y la dimensión ética para este estudio.

El cuarto y quinto capítulo se titulan Análisis de resultados y Discusión de resultados. En el primero de ellos, se desarrolla el análisis documental de los Proyectos Educativos Institucionales involucrados en el estudio y luego se da cuenta de las seis categorías emergentes de las entrevistas en profundidad y sus respectivos esquemas analizados con el programa Atlas ti 7. En el segundo, se desarrolla la discusión relativa a los aspectos empíricos, los cuales son discutidos a la luz de los fundamentos conceptuales platónicos, para dar una lectura filosófica a los propósitos que persigue la ley en la educación pública.

El sexto y séptimo capítulo, titulados Triangulación y Limitaciones de la investigación, respectivamente, presentan ideas que consisten en el desarrollo de algunos aspectos centrales de cómo se realizó la triangulación de los resultados expuestos en la discusión anterior y en la exposición de las limitantes contextuales y científicas existentes durante la realización de esta tesis.

Finalmente, a modo de conclusión se presenta el capítulo Hallazgos y proyecciones de la investigación, el cual describe los principales elementos que tienen lugar para comprender el fenómeno en estudio. Así mismo, se proponen ideas para darle continuidad al estudio de los aspectos éticos y valóricos con una fuerte problematización filosófica y el desarrollo de aspectos evaluativos en formación valórica.

CAPÍTULO I

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Tanto el sistema educativo chileno como el de otros muchos se encuentran constantemente en procesos de evaluación que miden los niveles de logros obtenidos por los grupos humanos que se educan; procesos que tienen como objetivo analizar el éxito de las reformas en los respectivos países (Benveniste, 2002, pp.89-118).

Para lograr esa medición, se aplican evaluaciones para el rendimiento de los estudiantes como parte de una cultura global que aboga por la descentralización, la responsabilidad y la competencia en el mercado (Benveniste, 2002, p.90). Esto ha sido interpretado como un fenómeno donde las formas de evaluación y categorización responden básicamente a la dependencia del paradigma positivista que no admite como válidos otros conocimientos sino los que proceden de las ciencias empíricas (Meza, 2015, p.1). En otras palabras, se observa que países como Chile evalúan a través de pruebas estandarizadas una determinada cantidad de aprendizajes, las cuales permiten mirar el nivel de logro alcanzado por diversos grupos humanos para ser comparados y entrar en una lógica competitiva y mercantil con pares de otras instituciones y latitudes.

Esta forma de conducir el proceso formativo en los y las estudiantes pareciera que deja de lado otros aspectos no menos importantes para cada uno. Nos referimos a dimensiones orientadas a desarrollar un crecimiento íntegro, las cuales tienen una relación directa con la diversidad de virtudes, deseos e intereses propios de cada persona. Pero ocurre que estos elementos son de facto no evaluados a nivel de política nacional. Todo lo anterior debe ser pensado en el marco de una interpretación que permita mostrarnos qué entendemos por educación y a su vez cómo concebimos el valor que se le otorga al proceso educativo orientado a cultivar dimensiones ético-valóricas en el sistema educacional chileno.

En este sentido, Werner Jaeger (1962) indica primeramente que “la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual”. (Jaeger, 1962, p. 4). Por lo tanto, entendemos que el proceso educativo tendrá valor, relevancia y profundidad para la sociedad a medida que se generen espacios que propicien el desarrollo de estas dimensiones señaladas.

Por otra parte, podemos observar las conclusiones arrojadas en las evaluaciones e informes del Informe Tuning para Latinoamérica, desde sus criterios genéricos. En estos se plantea que en el año 2007 los cambios de enfoques y objetivos de enseñanza-aprendizaje implicaron modificaciones en los métodos y criterios de evaluación, en función no sólo de los contenidos sino también de habilidades, destrezas y valores. Según esto, se visualiza que a nivel internacional la evaluación no solamente debe centrarse única y exclusivamente en la enseñanza de contenidos curriculares específicos, sino que además debe modificar enfoques y criterios de evaluación en pro del cultivo de valores (Tuning, 2007, p.16).

Lo expuesto generó un cambio relevante a nivel de política educativa chilena, el cual vendría de la mano de las movilizaciones estudiantiles de los secundarios durante el año 2006 que exigían una educación de mejor calidad y el fin a la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (en adelante LOCE).

Para dar respuesta a lo señalado en el Informe Tuning a nivel genérico y la demanda de los secundarios, en Chile durante el año 2009 se promulga la Ley N° 20.370 o Ley General de Educación (en adelante LGE), señalando específicamente en su artículo segundo:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley 20.370, 2009, p.1).

Desde esta perspectiva, entendemos que la ley exige explícitamente un desarrollo integral del ser humano en sus distintas etapas de crecimiento, para lo cual el cultivo de valores vendría a posicionarse como un derecho que debe llevarse a cabo en el ámbito educacional, más aún cuando esta definición supone como objetivo primero de la educación los aspectos “espirituales”, “éticos” y “morales”.

Sin embargo, en la actualidad en el dominio de la *praxis* educativa se visualiza un fenómeno que puede interpretarse contradictorio a lo establecido en la LGE. Actualmente, sospechamos que la educación pública le otorga un foco de atención único a los logros de aprendizajes medibles en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, invisibilizando el proceso de formación valórica de los estudiantes. Un ejemplo de esto vendría a ser la prueba estandarizada del Sistema Nacional de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), la cual sólo mide una parte de los aprendizajes considerados fundamentales, empobreciendo las distintas oportunidades de aprendizaje que los establecimientos ofrecen a sus alumnos (Ortiz, 2012, pp.355-373). Desde esta perspectiva, no solamente se destaca que las pruebas estandarizadas no centren su atención en las distintas orientaciones de aprendizaje, sino que además no se observa que estas busquen evaluar los valores educativos que se trabajan en los establecimientos para mejorar la calidad del proceso educativo en Chile y lo estipulado en la ley.

Esto nos genera diversas interrogantes, las cuales permiten levantar distintas hipótesis. Sin embargo, el foco de atención se centra en comprender cómo la educación pública en nuestro país se hace responsable de mejorar los procesos de calidad de enseñanza por medio del cultivo de valores.

Para ello y como primera instancia, entendemos que la estandarización normaliza una parte de lo considerado fundamental para las prácticas educativas en sus distintos niveles, actuando de forma transversal. Esto nos permite entender que las pruebas consolidan hábitos y prácticas en materia educativa orientando el foco en tan solo una parte, lo que, en el caso de Chile, viene a generar un proceso altamente fortificado ya que, como lo señala Ortiz (2012), el SIMCE es una prueba que se

consolida desde principios de los años 90, permitiendo medir solo una parte de lo que el sistema educativo entiende por fundamental.

Ahora bien, las dimensiones fundamentales que son evaluadas corresponden a los contenidos orientados por los planes y programas en los diversos niveles. De este modo se consolida una fuerte matriz estandarizada, cuya eficiente singularidad radica en su capacidad para penetrar el pensamiento educativo e instrumentalizar su práctica, mediante una racionalidad que maximiza su capacidad normalizadora (Oliva y Gascón, 2016, pp. 301-318).

Pero tal como hemos señalado, la LGE vislumbra distintos elementos a los cuales la educación pública debe servir, entre los que destaca el desarrollo “espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”. Estos elementos no deben ser transmitidos y/o cultivados solamente desde el nivel del “conocimiento” sino también desde una formación centrada en lo valórico (Ley N° 20.370).

En relación con lo anterior, cabe preguntarnos si es que realmente la formación educativa centrada en el cultivo de los valores de la persona tiene alguna relevancia como para ser un elemento de aprendizaje determinante en el desarrollo y crecimiento de los seres humanos. O quizás es tan solo una mera declaración, la cual para los agentes que velan por el cumplimiento de las políticas educativas tanto a nivel micro curricular como meso curricular, solo centra los resultados de aprendizaje –también llamado estándar de aprendizaje, objetivo de aprendizaje o estándar de contenido– en los logros terminales esperables para una asignatura al final de cada año escolar (Bases Curriculares Chile, 2009).

Es importante resaltar que, según Antonio Bolívar (2002), una educación centrada en la formación valórica no discrimina o clasifica, es decir, no mide ni sanciona según sus logros, y más bien se centra en la acción de desarrollo a partir de la diversidad sociocultural y las diferencias individuales (Bolívar, 2002, p.5). Ante esto, nos preguntamos si es que los agentes responsables de velar por los principios explícitos en la LGE se hacen cargo de que la formación valórica sea concebida como

un elemento que contribuye realmente a un desarrollo íntegro y no únicamente centrado en conocimientos específicos medibles en los niveles de aprendizaje.

Otro factor para considerar dentro de este fenómeno es que actualmente los establecimientos educacionales son categorizados según su cumplimiento en logros de aprendizaje e indicadores de calidad educativa, tal como se señala en el Artículo N° 17 de la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (en adelante Ley SNAC):

“La metodología de Ordenación con la que la Agencia debe clasificar a los establecimientos en cuatro categorías: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente, sobre la base de una evaluación integral de los resultados obtenidos por sus alumnos. Este procedimiento considera los resultados de aprendizaje de los alumnos evaluados mediante las pruebas SIMCE, la distribución de los resultados de los alumnos en relación con los Estándares de Aprendizaje, indicadores de progreso, y el grado de cumplimiento de los Otros Indicadores de Calidad Educativa aprobados por el Consejo Nacional de Educación”. (Ley N° 20.529, 2014, p.3)

Lo anterior promueve una disonancia debido a que explicita una categorización a partir de conceptos como evaluación integral pero que sin embargo son evaluados por una prueba estandarizada que, según lo señalado por Ortiz (2012), se considera únicamente una parte de los aprendizajes fundamentales, mermando la posibilidad de un desarrollo integral de los estudiantes que promueva diversas oportunidades de aprendizaje, tales como la capacidad reflexiva, crítica e introspectiva. Esta última se encuentra referida a la capacidad de mirarse a sí mismo y de conocerse internamente, es decir, cultivar valores implícitos como "aprender acerca de uno mismo y la sabiduría de la vida" en una exploración que podría ser de manera sistemática y científica a través de la educación formal. (Cordero, 2018, pp. 176-184).

Sin duda, cabe destacar que la LGE hace mención al desarrollo de aspectos espirituales, éticos, morales, afectivos, intelectuales, artísticos y físicos por medio del cultivo de una formación valórica (elementos ya mencionados con anterioridad). Sin embargo, se observa que, al hacerlo de

ese modo, la ley no define con mayor amplitud los conceptos que ella misma plantea, dejando un espacio para la interpretación laxa y general que termina perdiendo especificidad.

Ante este problema, sorprende a primera vista que el lenguaje utilizado recurre a una matriz conceptual que está presente, por ejemplo, en la doctrina filosófica propuesta por Platón. Claro, que decir lo anterior es un supuesto general que habría que fundamentar respondiendo a una pregunta como ¿Sería posible que la ley chilena tuviese hoy, a inicios del siglo XXI, sentidos similares de aquellos enunciados por un filósofo del siglo IV a.C.?

La presente tesis pretende orientarnos y trazar un camino reflexivo para profundizar en conceptos declarados principalmente en la LGE y otras anteriores que se han promulgado en las últimas décadas por el Estado de Chile. Esta acción implica volver a mirar los pilares éticos en los que se sostiene a la luz de principios educativos desarrollados por una matriz filosófica ofrecida principalmente por los griegos.

Para enfrentar el desafío que supone esta investigación nos orientaremos a través del principio de la *mayéutica* (*μαιευτικός*) socrática, que como explica Jaeger consiste en el método utilizado por Sócrates en sus enseñanzas formulando preguntas y respuestas a través de un intercambio verbal, permitiendo así visibilizar elementos centrales para iluminar el desarrollo del conocimiento (Jaeger, 1987, p. 395). En este sentido, entenderemos a la *mayéutica* como una característica propia de la pedagogía que nos permite facilitar discutir y clarificar con mayor profundidad las cualidades de la naturaleza de los objetos de estudio.

Para intentar clarificar lo anterior cabría plantearnos preguntas tales como:

¿La LGE queda simplemente en la abstracción o realmente cumple su propósito formativo valorativo? ¿Cómo podríamos visualizar el proceso formativo valorativo-ético que se ejecuta en los establecimientos a raíz de lo planteado en dicha ley? ¿Podemos interpretar estos fenómenos a partir de una matriz filosófica griega?

Pero para poder dar respuestas a esas preguntas se hace necesario añadir una pregunta general de investigación que tiene que ver con el vacío del conocimiento que se tiene con respecto a lo señalado. Por ello planteamos la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las representaciones sociales de los directivos con respecto a los aspectos formativos valóricos y éticos declarados en la LGE en Chile?

1.2 Supuestos

En relación con la pregunta general de investigación, se pueden desplegar los siguientes supuestos:

- Supuesto 1: Para llevar a cabo los fines de la educación establecidos en la ley lo primero que debe tenerse en cuenta es una clarificación de la matriz filosófica que ella implica.
- Supuesto 2: Una clarificación conceptual a partir de la matriz platónica permite aproximarnos a definiciones que permitan más claridad respecto de los objetivos propios de la ley.
- Supuesto 3: Sostenemos que mientras estos supuestos no se encuentren clarificados es imposible evaluarlos.

Por otra parte, cabe preguntarnos otras interrogantes que nacen del fenómeno, como ¿por qué solo se evalúan los aspectos relativos a contenidos? o ¿no interesa conocer el proceso de formación valórica? ¿es que acaso a la sociedad chilena no le importa conocer este aspecto?, sin embargo ¿qué pasaría si les importara?

En definitiva, para entender este fenómeno entre lo establecido de *iuris* y la *praxis*, habría que explicitar qué piensan los distintos actores respecto a esta disonancia, analizando las percepciones y opiniones de los estudiantes, padres y apoderados, profesores, directivos y autoridades que tengan relación con materias educativas. En este sentido, la extensión del problema es sumamente amplia y significativa.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

A partir de lo anterior, quisiéramos iniciar este camino investigativo planteándonos el siguiente objetivo general:

Caracterizar los aspectos axiológicos de la LGE y dar cuenta de las representaciones sociales de directivos insertos en la ciudad de Temuco en relación con las estructuras valóricas y éticas de la educación chilena.

1.3.2 Objetivos específicos

En relación con esto, es necesario trazarnos objetivos específicos que puedan dar respuesta de nuestro objetivo general. Para ello, nos planteamos los siguientes:

- Objetivo Específico 1: Analizar cuáles son los pilares o elementos centrales de la LGE.
- Objetivo Específico 2: Describir el concepto de valor y ética a la luz de una mirada filosófica.
- Objetivo Específico 3: Explorar y describir la relevancia que les asignan los directivos a los principios declarados en la LGE.
- Objetivo Específico 4: Indagar en cómo conceptualizan los directivos las dimensiones éticas y valóricas declaradas en la LGE.
- Objetivo Específico 5: Describir cómo los directivos construyen la estructura formativa valórica y ética, para implementarla en la acción de sus respectivos establecimientos.

Cabe destacar que el objetivo general busca analizar teóricamente la forma en cómo la LGE tiene incidencia en los establecimientos educacionales. Para lograrlo, en esta investigación se realiza un estudio empírico que busca responder ¿qué piensan los directivos respecto a la formación valórica en la educación? Con dichos alcances, se espera tener una aproximación mayor con respecto a la importancia que se le otorga desde las comunidades educativas al proceso formativo valórico y tratar de determinar cómo la ley influye en ese proceso.

En efecto, distinguir las conceptualizaciones del proceso de formación valórica en los/las estudiantes es clave para el objetivo de esta investigación, ya que, aunque este tipo de formación sea exigible en su proceso formativo dentro de la LGE, sospechamos que existen factores que invisibilizan la verdadera importancia del cultivo de valores con los estudiantes. Tal es la relevancia de este proceso que incluso hay quienes sostienen que la formación de valores en la educación es el medio para contextualizar y hacer ontológicamente significativos los contenidos y aprendizajes asociados a ellos y serían los aspectos valóricos verdaderos criterios para evaluar la educación. (Carrasco y Osses, 2008, p.46).

En definitiva, conocer las representaciones sociales de los directivos en el proceso educativo de formación valórica es clave para problematizar con fundamentos cómo se gesta un desarrollo íntegro para cada estudiante. A su vez, explorar en la percepción directiva permitirá visibilizar un camino para generar una propuesta evaluativa de la mano con el análisis de los principios educativos de la LGE a la luz de una matriz filosófica platónica.

1.4 Justificación del estudio

1.4.1. Relevancia social

El aporte de este estudio se relaciona con la necesidad de explorar y describir cómo la política educativa es capaz de evidenciar procesos educativos centrados en el desarrollo máximo de las virtudes humanas por medio del cultivo de valores, tal como se declara en la última reforma educativa. Para esto, consideramos relevante develar cómo los sujetos involucrados en el estudio construyen sus representaciones sociales referentes a los aspectos formativos éticos y valóricos declarados en la ley. Con ese aporte podremos aproximarnos a definiciones más críticas sobre las lógicas que inciden en el sistema escolar chileno, principalmente porque entendemos que la educación, tal como lo señala Jaeger (1962), debiese ser entendida como un medio que propicia el desarrollo de sociedades más justas y centradas en el bienestar comunitario.

Ante lo expuesto, consideramos que aproximarnos a definiciones más claras de los conceptos involucrados en la política educativa para el ejercicio pedagógico, nos permite visibilizar distintos puntos críticos entre las demandas sociales por una mejor educación de calidad y los fines que persigue la educación en Chile.

Desde esta perspectiva, los resultados de esta investigación buscan ser pertinentes a lo planteado por Bolívar (1998), quien entiende que es necesario repensar el papel educativo de la escuela, es decir, preguntarse ¿para qué educar?, refiriéndose a la necesidad de levantar preguntas básicas sobre hacia dónde se dirigen realmente los fines de la educación y qué valores deseamos transmitir a las futuras generaciones.

La necesidad señalada puede ser entendida como una situación compleja de abordar puesto que, tal como lo señala Bolívar (1998), estamos frente a un gran desafío, debido a que las preocupaciones de las escuelas estarían centradas en responder a resultados estandarizados para el mercado y la productividad y desde ese escenario sería un reto para ellas focalizar el desarrollo de procesos educativos centrados en el cultivo de valores. En otras palabras, al no existir una claridad en dicho consenso formativo valórico y ético, se convierte en un elemento obstaculizador para desarrollar procesos formativos escolares orientados al cultivo de las virtudes humanas para el bienestar social.

Por ello, esta investigación toma como eje central discutir sobre cómo se construyen y entienden los conceptos formativos valóricos y éticos declarados en la LGE, pretendiendo dar una idea del imaginario de los participantes y las diversas preocupaciones que existen al momento de querer alcanzar operatividad en las escuelas, frente al modelo neoliberal del sistema político chileno.

Esta discusión se sostiene desde una matriz conceptual filosófica platónica, puesto que los principios y fines que persigue la LGE presentan declaraciones similares a la idea educativa platónica en la *paideia* griega. Por lo tanto, generar una discusión desde la teoría platónica nos permite clarificar conceptos que pueden ser tratados en la política educativa nacional, para alcanzar consensos en cuanto a la formación de valores en los y las estudiantes.

1.4.2 Utilidad práctica

Este estudio pretende tener sentido para futuros investigadores, debido a que se proponen objetivos indagatorios, analíticos y descriptivos, además de poseer una metodología de naturaleza interpretativa hermenéutica, centrada en intentar dar cuenta de la realidad del fenómeno, lo que podría servir para definir con mayor claridad conceptos que se establecen entre las normas y el imaginario de los sujetos.

Desde esta perspectiva, los resultados que se arrojan en esta investigación pretenden dar respuestas a distintas preguntas de índole filosófica sobre los fundamentos conceptuales, éticos y valóricos que sostienen al sistema educacional, de manera tal que sean un aporte para los sujetos que participan del estudio y las escuelas involucradas, y sirvan también para ampliar el conocimiento relativo sobre cómo desarrollar procedimientos de evaluación valórica en los sistemas escolares.

En relación con lo anterior, Bolívar (1998) menciona que la enseñanza de valores se enfrenta constantemente a la arbitrariedad, debido a que primero es importante destacar y justificar el valor con el cual se fundamenta, para desde ahí aportar legitimidad, sentido y fuerza a la norma. En tal sentido, esta investigación pretende dar cuenta de cuáles son los fundamentos que justifican la enseñanza valórica y ética en el sistema escolar chileno, por medio de una revisión teórica y el estudio de las representaciones sociales en los sujetos.

Pensar filosóficamente la utilidad con la que se llevan a cabo en la práctica las políticas evaluativas en el sistema escolar chileno y con qué criterios y fundamentos se construyen las normas educativas que rigen los valores a transmitir y heredar a las futuras generaciones, son elementos de suma importancia para desarrollar políticas educativas centradas en el bienestar social.

1.4.3. Conveniencia

En primer lugar, esta investigación se presenta como conveniente para dar respuesta crítica a normativas de base que impulsan un tipo de modelo para la sociedad chilena, a través de la enseñanza de un currículo oficial en las escuelas.

En este sentido, problematizar filosóficamente las bases del modelo nos permite, según Garnica (2016), transformar el pensamiento universal y generar conocimiento relativo a los distintos ámbitos del saber humano. En efecto, esto puede beneficiar a que el conocimiento o nuevas interrogantes obtenidas a partir de la discusión de los resultados nos aproximen a clarificar cómo podríamos mejorar los procesos de enseñanza relativos al cultivo de valores para el desarrollo de las distintas virtudes humanas, los cuales son de facto declarados en la normativa oficial.

Desarrollar esta investigación con una matriz axiológica filosófica platónica nos permite volver a mirar definiciones valóricas que se presentan internalizadas en las estructuras valóricas de la sociedad y los sujetos, y que pueden ser referentes a distintas creencias, ideas o concepciones del imaginario, pero que podrían carecer de seriedad al momento de propiciar el desarrollo del conocimiento científico tanto desde las escuelas como otras instituciones de educación. Por ende, tal como lo señala Garnica (2016), el pensamiento de la escuela platónica ha evidenciado el esfuerzo y dedicación de la razón humana para explicar los fenómenos, mediante un análisis y argumentos lógicos y coherentes sin acudir a explicaciones de carácter mítico o religioso. Es decir, sostener la discusión desde conceptos involucrados en la escuela platónica permite describir con mayor lucidez la problemática en estudio.

Finalmente, esta investigación resulta conveniente para el estudio académico de cómo poder sostener políticas educativas centradas en la formación ética-valórica y para el estudio de la evaluación en valores, esto debido a que se presenta inconsistencia en los estudios empíricos y científicos relativos a dichos conceptos, específicamente para consensuar proyectos educativos que propicien el cultivo de estos en la formación escolar chilena.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Principales pilares de la Educación en Chile

2.1.1 Aspectos contextuales

La educación en Chile ha sido tema de discusión constante en los últimos catorce años en materia de políticas públicas, esto debido a los fuertes movimientos que se han impulsado desde la ciudadanía en base a la cual el modelo educativo se sostiene. En este sentido, se vislumbra una profunda crisis social asociada al actual paradigma educativo chileno. Kuhn (1962) define crisis como el momento que proporciona la ocasión para rediseñar las herramientas y a su vez como una condición previa y necesaria para el nacimiento de nuevas teorías (Kuhn, 1962, p.127-128).

Desde esta perspectiva, los constantes movimientos sociales han marcado un punto de partida necesario para visibilizar la crisis en el modelo educativo chileno y han permitido desarrollar herramientas necesarias para el cambio y nuevas teorías educativas en Chile.

Por ello, nos centraremos en primera instancia en diversos aspectos contextuales que movilizan esta investigación. Interpretar y definir los pilares que sustentan la actual LGE en Chile se posiciona como un hito relevante para aproximarse a una comprensión mayor del estudio de nuestro fenómeno. En este sentido, comprendemos que toda ley siempre estará sujeta a los principios declarados en un texto constitucional, el cual para el caso chileno es la Constitución promulgada el año 1980 durante el gobierno militar.

A partir de esto, observamos que el concepto de Constitución tiene múltiples interpretaciones que pueden estar orientadas desde distintos enfoques y políticas; sin embargo, para efecto de esta tesis, la entenderemos, desde las palabras señaladas por Guastini (1999), como el conjunto de normas fundamentales que identifican o caracterizan cualquier ordenamiento jurídico estatal que da forma al sistema de gobierno y disciplina la producción normativa. Desde este punto de vista, todo Estado

tiene necesariamente su propia Constitución, ya sea liberal o no liberal, siendo esta políticamente neutra¹.

En relación con lo anterior, la Constitución de 1980 viene a normar los principios fundamentales que dan forma al actual modelo político educativo del Estado de Chile, originado bajo un contexto de intervención militar y que concreta un proceso de consenso de un grupo político. En este sentido, el ordenamiento jurídico constituyente tiene relación directa en el cómo en Chile consolidan los principios de las normativas educativas públicas articulándose con las diversas leyes, tales como la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza y posteriormente la actual LGE.

En consideración a lo anteriormente mencionado, cabe resaltar que la actual forma del Estado de Chile se sustenta en la Constitución promulgada el 21 de octubre de 1980 por el Decreto Supremo N°1.150 del Ministerio del Interior.

En efecto, las leyes educativas se sustentan desde las diversas garantías constitucionales que se establecen en el Capítulo III De los Derechos y Deberes Constitucionales, Artículo número 19 de la Constitución de la República de Chile, sobre el Derecho a la Educación y no así en los principios constitucionales los cuales se definen en el Capítulo I sobre las Bases de la Institucionalidad. En este sentido, las garantías constitucionales enfatizan que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida y que la libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. Finalmente señala que es una ley orgánica constitucional la que establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de enseñanza básica y media e indicará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Del mismo modo dicha ley establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel ².

¹ Véase en Henríquez, M. (2016).

² Texto Constitucional, 1980.

Bajo este contexto, los pilares de la Constitución que acentúan las actuales políticas educativas fueron construidas a la base de diversas intervenciones políticas realizadas en el país desde el año 1973, las cuales permitieron consolidar la Constitución de 1980 y por efecto establecer un modelo económico neoliberal de mercado. Por ello, entenderemos a este proceso como el posicionamiento de un paradigma político que delimita la formulación de leyes para el estado de Chile.

Cabe señalar que entendemos el concepto de paradigma, siguiendo a Grinspun (1974), como un patrón o una descripción que nos oriente y nos haga comprender algún hecho explícito. Es decir, el paradigma es como un modelo o patrón aceptado por una determinada comunidad. Posicionaremos esta definición para iluminar la forma en que se establece el texto constitucional de la República y destacaremos que este paradigma o patrón aceptado desde aquel momento responde a una intervención violenta hacia la democracia, pero que por efecto logró desde entonces ser aceptado por la comunidad que ejerce el control, a través del modelo económico neoliberal.

Paralelamente, Kuhn (1962) en el marco de su obra *Las estructuras de las revoluciones científicas* había señalado múltiples definiciones de paradigma, entre las cuales cabe destacar que “un paradigma es un objeto que debe articularse y especificarse ulteriormente en condiciones nuevas o más rigurosas, al modo de una decisión judicial aceptada que sienta precedente” (Kuhn, 1962, p. 132). Por lo tanto, se puede considerar que el paradigma político posicionado en Chile es efectivo gracias a las condiciones internas de la comunidad, permitiendo desde el control político articularse y especificarse en condiciones favorables para que este sea aceptado políticamente.

Desde esta perspectiva, el paradigma que se posiciona responde a un modelo económico neoliberal, con un fuerte sentido del valor mercado, lo cual, por efecto, permite generar una fuerte incidencia en las políticas educativas. Al respecto, Brunner (2008) entiende este proceso como una transformación del modelo chileno, en el que los individuos buscan satisfacer sus necesidades y deseos a través del intercambio en el mercado de bienes y servicios.

Esto también responde al fuerte vínculo que se establece con el principio de subsidiariedad presente en la Constitución de 1980, el cual señala en su Artículo 1 inciso 3 que “El Estado reconoce y

ampara a los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad y les garantiza la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos³”. En efecto, entendemos que es el Estado quien respalda desde este principio constitucional el hecho de que los individuos puedan ejercer sus fines específicos para satisfacer la necesidad de la demanda. En consecuencia, se evidencia un proceso de descentralización de distintos servicios, inclusive aquellos relacionados con la educación, con un fuerte énfasis en desplazarlo de la injerencia del estado y entregarlos a la libertad autónoma de los grupos medios que puedan ofertar y competir dentro de un mercado, bienes y servicios necesarios para satisfacer la demanda.

A raíz de lo señalado podemos observar que el intercambio de bienes y servicios en el mercado se posiciona con fuerza en las distintas áreas de las instituciones estatales del país, por lo que rápidamente “el nuevo gobierno extendió su control hacia todos los aspectos e instituciones de la sociedad.” (Brunner, 2008, p.137). Esto facilita el fortalecimiento de estructuras no visibles de control, permitiendo que el paradigma político chileno se establezca de forma autoritaria y con una fuerte corriente vertical desde arriba hacia abajo, reemplazando los valores y principios que se buscaban posicionar en Chile hasta antes de 1973.

Lo anterior sin duda produjo un giro considerable en las políticas educativas que hasta ese entonces había en Chile y se puede observar que desde entonces en la educación se inicia un proceso de mimetización con la lógica de mercado especialmente a través de la descentralización. Este hecho comienza a desarrollarse durante la Junta Militar de Gobierno, para más tarde consensuarse en la constitución de 1980. Sin embargo, si consideramos los lineamientos de Rousseau, pensador francés del siglo XVIII que reflexionó en torno a la educación y la política, podemos concluir que la forma de cómo se conduce este proceso en el país es totalmente contradictorio en relación con el consenso de políticas educativas. Al respecto, Vergara (2012) destaca que la postura del francés hace alusión a que la democracia republicana no puede reducirse a un método político que asegure las condiciones de reproducción de la sociedad de mercado, sino que debe ser una forma que favorezca el desarrollo de las potencialidades humanas.

³ Texto Constitucional, 1980.

Desde esta lógica, se entiende que el cultivo de las virtudes humanas no puede ser una acción que por efecto permita fortalecer la lógica de mercado, ya que entenderíamos, en palabras de Vergara (2012), que el sentido al derecho de la educación tendría una lógica mercantil y no una lógica que favorezca el desarrollo de las distintas dimensiones humanas.

En continuidad con lo anterior, también podemos observar que las garantías constitucionales declaradas en materia de educación, tales como el desarrollo pleno de la persona en sus distintas etapas de la vida junto con la libertad de enseñanza, la moral, las buenas costumbres y la seguridad nacional, responden al principio constitucional de subsidiaridad y los valores implícitos que ofrece el intercambio de bienes y servicios en el mercado. Estos responden a lo que desde la legalidad se concibe como educación de calidad que cultiva valores; sin embargo, podemos observar que esta concepción de calidad se acentúa desde una lógica de estandarización, específicamente lo que se denominada una reforma basada en estándares (en adelante RBE).

Espínola y Claro (2010) define las RBE como “señales técnicamente validadas y socialmente acordadas, sobre lo que se espera que los alumnos aprendan y sobre las competencias con que deben contar los actores para asegurar esos aprendizajes”. Justamente, en el caso de Chile se entiende como aquellos estándares definidos por una élite política teniendo como base las garantías constitucionales en el Artículo 19 de la Constitución de la República, sobre lo que se espera que aprendan los estudiantes durante su proceso educativo.

En este mismo sentido, las políticas educativas en el plano internacional de aquel entonces también buscaron recoger sus propias corrientes ideológicas y de mercado, considerando el pleno desarrollo de la guerra fría. Para esos años, las RBE constituyen modelos instrumentales a los que optan países como Estados Unidos e Inglaterra para medir el control de calidad en sus procesos educativos⁴. En este contexto, el caso chileno es también un modelo educativo que permite controlar la calidad de

⁴ Véase en Bellei, 2010.

sus procesos educativos, y sostener el desarrollo de la política neoliberal implementada desde aquel entonces.

En complemento de las observaciones anteriores, podemos referirnos a las ideas planteadas por Atria (2015), quien señala que “cuando a principios de los años 80 la educación pasó en Chile a organizarse como un mercado, eso no solo cambió la manera de distribuir educación, cambió lo que la educación era”. Es decir, se entiende que la educación tomó un giro completo de lo que hasta ese entonces la definía, pasando a ser el estándar un indicador de calidad orientado a la política educativa del mercado en la educación.

Esto nos orienta a entender los principios que están a la base de nuestra actual LGE, definidos por el valor mercado y el intercambio de bienes y servicios, es decir, oferta y demanda. Flores (2014) señala que “para que el derecho de los educandos, o de los padres a elegir un establecimiento educacional de su agrado, pueda ser ejercido libremente, debe necesariamente, existir una oferta educativa distinta de aquella propuesta educacional impartida por los centros educacionales públicos.” (p.128).

También se observa que la libertad de enseñanza permitida por la Constitución de la República da pie para que no se definan con claridad los valores y principios que una nación pretenda construir en sus educandos. Dicho en palabras de Flores (2014), “la libertad de elección del educando o de los padres se refiere a la ausencia de un monopolio estatal en la enseñanza.” (p.129). En esta línea, la enseñanza, como la entiende De Los Mozos (1995), es la que se dirige a producir los resultados de la educación, es decir, la instrucción. Por ende, entendemos que el Estado carece de una promulgación clara y definida para conducir el proceso de educación que vaya en busca del alcance íntegro de las distintas etapas de desarrollo del ser humano, por medio del cultivo de valores.

2.1.2 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

Considerando la importancia de los pilares, principios y garantías establecidas en la Constitución de la República de 1980 para el desarrollo de las políticas educativas que se

implantarán a partir de las leyes orgánicas, el 10 de marzo de 1990 el régimen militar aprueba la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Lo que supuso esta ley es fundamental para comprender el contexto en el cual los lineamientos educativos se concretan en el currículum oficial chileno ya que, como se mencionó, es esta la que caracteriza la forma en la que los principios y garantías se articulan.

Como punto de partida, comprenderemos el currículum desde la perspectiva señalada por Cox (2003), quien lo concibe como el resultado de un enorme proceso de reflexión y construcción política, del orden social y su sistema educativo, sus valores e identidad. Así mismo, el autor señala que el currículum está en el núcleo de la disputa por transmitir escolarmente unos valores y una determinada visión de la sociedad que se quiere construir. De esta forma, entendemos que esta idea y la LOCE se encuentran directamente relacionadas, puesto que el currículum es una respuesta a lo establecido en dicha ley para promover valores y principios en las escuelas de Chile.

Desde esta perspectiva, la construcción del currículum en la LOCE busca responder a los principios y garantías expuestas con anterioridad en la explicación sobre la Constitución de la República. Como un primer paso, Cox (2003) expone que este proceso tuvo un inicio forzado, ya que para marzo de 1990 esta debía incluir y definir un marco de ‘Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios’, dentro del cual los establecimientos escolares tendrían la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio. Sin embargo, el mandato de transición del presidente Patricio Aylwin hereda un problema impuesto por el gobierno anterior, el cual consistía en elaborar en breve plazo este marco curricular de objetivos y contenidos, lo que no estaba dentro del plan de prioridades de su presidencia. Los plazos para generarlos no se cumplieron y consiguientemente sus definiciones tampoco. Por lo tanto, entendemos que los establecimientos educacionales de Chile, ante el vacío de una clara definición conceptual valórica y ética que pudiese orientar con sustento y claridad los objetivos transversales y de contenidos mínimos en el currículum, restringieron el alcance de una profundización y reflexión mayor para el proceso de enseñanza en la educación pública.

En relación con lo anterior, se puede inferir que el establecer un marco con contenidos mínimos obligatorios y objetivos transversales que busquen el pleno desarrollo de cada etapa de las personas, implica una tarea difícil de definir; sin embargo, para Morín (1999) debiese ser algo prioritario, por lo que plantea:

“La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana, donde estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.” (Morín, 1999, p.21).

A partir de esta idea, entendemos que el focalizar el desarrollo universal de las distintas dimensiones de la condición humana debe ser una tarea fundamental en el consenso de un marco curricular y que, por ende, si esta se posterga, no podríamos dar respuesta en profundidad a las exigencias que demanda una educación orientada al cultivo de valores y pilares éticos.

En esta misma línea, Morin sostiene que la educación es un pilar fundamental para definir el tipo de sociedad y ciudadanos futuros que aporten al bien común. En este sentido, pareciese que para el Estado el sentido de bien común no es una respuesta prioritaria. Desde esta concepción y para una mayor comprensión contextual, cabe clarificar sucesos históricos importantes para la sociedad chilena.

El primer acontecimiento relevante fue la vuelta a la democracia. Cox (2003) señala que para alcanzar esa nueva institucionalidad fue primordial la reconciliación nacional y que las instituciones responsables de generarla optaron por seguir con los mandatos del contexto y la política más que guiarse por la propia ley, mostrando un interés nulo por desafiar lo estipulado en la regulación constitucional de 1980⁵ impuesta por el gobierno anterior. Esto se debió a que el

⁵ En dicho contexto político también se observa una falta de aprobación en el Congreso para el desarrollo de una discusión mayor respecto la reforma educativa. Este suceso ocurrió por una falta de quórum de los senadores, cuyos puestos fueron previamente asignados por el gobierno militar para respaldar intereses ya zanjados en la Constitución de 1980.

gobierno electo quería evitar a toda costa tensiones políticas con las cuales no estaría dispuesto a lidiar.

Desde esta perspectiva, se comprende que el intento por modificar principios establecidos en el Texto Constitucional, ya sea a través de la LOCE o de otra ley educativa asociada, hubiese implicado un trabajo tenso para la situación política nacional, sobre todo dadas las condiciones de un Chile dañado por las violaciones a los derechos humanos⁶. Esto no sería una prioridad para el plan de gobierno de Patricio Aylwin, pues así se podrían evitar tensiones que revocasen acontecimientos vividos durante la dictadura militar.

El efecto producido por la tensión política durante el retorno a la democracia permitió que los principios y garantías declaradas en la Constitución de 1980 se profundizaran con creces en el sistema político chileno, sobre todo en el sistema educacional, generando un largo daño a la educación pública chilena. Por ello, al no profundizar, intervenir o consensuar de forma legítima principios valóricos orientados al desarrollo de las distintas dimensiones de la vida humana, se produjo que el principio de intercambio de bienes y servicios se acentuase con mayor fuerza en las instituciones educativas, a través del modelo neoliberal y de libre mercado.

El segundo suceso a considerar está relacionado con la idea de bien común, el cual lo podemos examinar a la luz de lo señalado por Morín, quien lo concibe un punto de encuentro desde la naturaleza humana. Desde esta lógica, clarificamos que la Constitución abarca el bien común en su Artículo 1 inciso 4, en el que establece que “el Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común⁷”. Sin embargo, el efecto de promover el cultivo del bien común se limita a un principio de subsidiaridad o política de *vouchers*⁸, y no a un punto de encuentro reflexivo desde la naturaleza humana, para lo cual deja a las personas que se desarrollen

⁶ Según Cox, 2006, para el presidente Patricio Aylwin la prioridad era la reconciliación nacional.

⁷ Véase en Texto Constitucional, 1980.

⁸ Según Aedo y Sapelli, 2001, el propósito de este mecanismo es promover la competencia entre las escuelas con financiamiento fiscal —tanto públicas como privadas— para atraer y retener alumnos, al hacer depender el ingreso de los establecimientos de la elección que efectúen los alumnos y sus familias.

libremente, fijando límites de alcance al mismo Estado y un marco mínimo regulatorio para intervenir. En este sentido, se entiende que el bien común no es pues el bien del Estado ni tampoco es el bien de la mayoría y mucho menos de una minoría, alejada de un punto de encuentro, sino que es el conjunto de condiciones que permitan a todos y a cada uno de los miembros de la sociedad alcanzar su verdadero bien individual y libremente.

Lo anterior expone la necesidad de volver a mirar las definiciones subyacentes a las garantías constitucionales y elementos centrales declarados en la LOCE, puesto que se observan conceptualizaciones que precisan de ser clarificadas para saber cuáles son los elementos valóricos y éticos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

Desde esta misma perspectiva, la definición valórica y ética son para la educación elementos trascendentales. Por ello y en palabras de Vivanco (2006), no se puede hablar de educación real y auténtica a menos que ésta cumpla con la condición de perfeccionar todas las manifestaciones de la naturaleza humana, reconociendo su sentido globalizante y plenario de la educación, pues conviene al ser humano entero y no a una parte o un aspecto aislado de él. Por ende, se comprende que la LOCE en primera instancia no cumple con perfeccionar las manifestaciones de la naturaleza humana, pues solamente se limita a responder a los principios declarados en la Constitución relacionados con el intercambio de bienes y servicios, la libertad de enseñanza, la moral y las buenas costumbres, y la seguridad nacional.

De esta forma, entendemos que la garantía con respecto al derecho de la educación se relega a manos de privados y para sectores medios con aportes estatales, con tal de satisfacer la demanda educativa de los estudiantes. Por ello, la libertad de enseñanza y el mercado se complementan para proponer distintas ofertas educativas, movilizándolo y fortaleciendo la competitividad en la educación, con tal de captar a padres y apoderados en la elección de una escuela que cumpla con las expectativas construidas desde la percepción de calidad de los diversos individuos, y donde la formación valórica puede ser o no abordada en profundidad en los respectivos proyectos educativos.

En ese panorama, para cumplir con la realización del marco curricular, Cox (2003) señala que el primer gobierno democrático (1990-1994) delegó la responsabilidad de generar un marco curricular al Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el cual fue rechazado por el Consejo Superior de Educación (CSE) debido a criterios de inconsistencia y comunicabilidad, generándose nuevamente un plazo no cumplido para el gobierno, por lo que se observa que esta fecha toma un giro indefinido para la elaboración del documento.

Lo anterior condujo a un fuerte conflicto, ya que, como el mismo autor señala, en el año 1992 hubo un consenso en el equipo de trabajo responsable de la elaboración del texto, pero después se generó un nuevo debate. Al respecto Cox (2003) señala que el nuevo documento no fue más que la repetición de la Escuela Nacional Unificada (ENU)⁹, un proyecto en el ámbito educacional del Gobierno del presidente Allende que terminó dividiendo el país en forma dramática para el año 1973.

En este sentido, y en medio de una latente coyuntura, Cox (2003) señala que para la oposición y la Iglesia Católica era una innovación amenazante, puesto que la definición estatal de valores que el currículum nacional debía comunicar obligatoriamente a través de sus objetivos y contenidos transversales, eran los relacionados con derechos humanos, medio ambiente y ecología, y asuntos de género. De esta forma, la propuesta fue altamente criticada por la CSE y se decidió sacarla de la discusión pública y no caer así en un conflicto ideológico y para que finalmente en ese año 1996 existiese un consenso en la aprobación del marco curricular para la enseñanza básica.

Con respecto al consenso curricular anterior, el Ministerio de Educación determina los valores a ser trabajados en los objetivos fundamentales transversales, los cuales se orientan según la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) de 1996, que señala:

⁹ Fue un proyecto de transformación integral de la educación chilena, el cual buscaba que la educación fuese permanente desde el nivel preescolar y para toda la vida, democrática, participativa, pluralista y acorde con las necesidades económicas del país. Véase en Memoria Chilena <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93514.html>

El programa común de formación general y personal de la educación chilena debe tener una identidad formativa que promueva valores e ideales nacionalmente compartidos. En este sentido, la Comisión Nacional de Modernización de la Educación coincidió en un conjunto de finalidades fundamentales, de carácter ético valórico, que deben orientar el currículum. (Ley Chile, Ministerio de Educación Pública, 1996, p.7)

En relación con lo anterior se elabora una tabla con lo definido en la Ley, la cual presenta los valores que promueven la identidad formativa nacional a través del currículum y las orientaciones para formular los Objetivos Fundamentales Transversales.

Tabla 1 Objetivos Fundamentales Transversales de la LOCE

Valores	Orientaciones
Desarrollo pleno de todas las potencialidades y su capacidad de aprender a lo largo de la vida.	La moral
Desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza humana.	La trascendencia personal, el respeto al otro, la vida, el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de la convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones.

Nota: La presente tabla da cuenta de la definición de los valores subyacentes en la LOCE y la forma para ser trabajados en las escuelas de Chile.

Fuente de elaboración propia.

En esta misma línea, el marco curricular de la educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas y señala formarlas tanto dentro de valores que se revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz¹⁰.

¹⁰ Véase en Mineduc, 1996.

Desde esta perspectiva la LOCE define contribuir desde sus objetivos transversales a fortalecer la formación ética de los estudiantes, con sus respectivas orientaciones, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2 Orientaciones éticas de la LOCE

Formación Ética	Orientación
Autorregular su conducta.	Trascendencia, vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.
Ejercer de modo responsable.	Libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común.
Respetar y valorar.	Ideas y creencias distintas de las propias. Reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad.
Reconocer, respetar y defender derechos de las personas.	Igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

Nota: La presente tabla da cuenta de cómo se entiende desde la LOCE los aspectos formativos éticos y como dichas definiciones deben ser orientadas en el trabajo en aula.

Fuente de elaboración propia.

En relación con lo anterior, la LOCE (1996) señala que se considerará que la escolarización ha sido exitosa cuando los estudiantes consigan formarse en las distintas dimensiones señaladas por la ley orgánica.

Según lo consensuado en el documento oficial de marzo de 1996, se visibiliza un enfoque educativo transversal orientado por los criterios que la LOCE define en cuanto a lo valórico y ético. Por ello, solamente se considerará un proceso exitoso y de calidad si el estudiante consigue desarrollar en sus distintas etapas una educación que esté a la altura de lo que se define desde las orientaciones por la moral, el respeto, la vida, el amor, la justicia y la belleza, la convivencia democrática, el espíritu emprendedor, el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones.

En este sentido y retomando lo estipulado en la Constitución de 1980, el derecho a la educación se concibe como una garantía que otorga el Estado. Por ende, las articulaciones que se definen para este proceso educativo quedan estipuladas en la Ley Orgánica Constitucional y no desde un principio o pilar que se pueda definir en la Constitución. Por ello, entendemos que lo definido en la propuesta curricular de la LOCE es lo que se estipula como una educación orientada hacia la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes, y de esta forma cumplir con lo propuesto desde la garantía constitucional, expuesta en el artículo 19.

En este sentido, y en palabras de Díaz (1973), el derecho a la educación está en la facultad para acceder a un tipo de educación, es decir un acceso al saber, de las distintas manifestaciones o propuestas educativas valóricas surgidas bajo el alero de la libertad de enseñanza y transmitidas en la libertad por terceros. En efecto, se comprende que para el caso chileno, los y las estudiantes pueden exigir este derecho en la medida que su condición social lo permite, es decir, si entendemos que la base es la libertad de enseñanza y la oferta educativa se extiende en la amplitud que la misma ley le otorga, podrán acceder a la oferta formativa valórica, estipulada en los proyectos educativos de los establecimientos públicos, subvencionados, privados o de administración delegada, y que desde su base se legitima por la garantía constitucional de libertad de enseñanza.

Respecto a lo anterior, Flores (2014) señala que “la libertad de aprendizaje conlleva indisolublemente unida la libertad de elegir la educación que se pretende recibir, los conocimientos y valores que se buscan internalizar.” (Flores, p. 114). Desde este horizonte, los valores que se buscan cultivar se definen desde la libertad de elección de los sujetos, en torno a la percepción de calidad declarada en los proyectos educativos institucionales de las escuelas, dejando al amparo que esta libertad se condiciona desde la capacidad económica de los sujetos para poder acceder a un tipo de formación valórica en el proceso de enseñanza.

En definitiva, podemos comprender que las propuestas educativas se sustentan bajo el principio constitucional de oferta y demanda, donde la oferta incide en la elección de los padres y apoderados, a partir de su condición socio económica. Por eso, el derecho de recibir una educación formativa valórica centrada en el desarrollo de las dimensiones de la naturaleza humana se relega al tipo de educación al que pueden acceder sus hijos/as. Como una de las múltiples consecuencias observamos que la forma en que opera este principio constitucional deja abierta la puerta a la segregación en la sociedad chilena, que repercutirá en movimientos sociales, los cuales se explicitarán en el siguiente apartado. Sin embargo, lo que esta tesis busca comprender se ampara en los pilares valóricos y éticos que se definen en el currículum nacional chileno, el cual busca alcanzar procesos educativos exitosos en los y las estudiantes entorno al cultivo de valores. En esto, el rol de los establecimientos pasa a tener una posición determinante para ayudarnos a comprender el cómo la libertad de enseñanza pretende cultivarlos en los y las estudiantes, según las definiciones que ofrece el currículum oficial.

2.1.3 Crisis educativa frente a los pilares del modelo chileno

En el apartado anterior nos referimos a los pilares del modelo constitucional chileno. Para ampliar la comprensión de cómo funcionan estos, destacamos el aporte realizado por Cornejo (2006), quien menciona que se constituyen a través de un eje central, pero que fueron definidos a la base de un experimento radical que consistió en la aplicación de principios neoliberales básicos a las políticas educacionales. Un ejemplo vendría a ser la aplicación de un sistema generalizado de subsidios estatales portables para los estudiantes independientes que sean de escuelas públicas o privadas,

promoviendo mecanismos de competencia de tipo mercado en los establecimientos, el traspaso de recursos del Estado a privados y el desmantelamiento de los sistemas estatales.

Desde este punto de vista, comprendemos que los principios y garantías constitucionales se sustentan bajo este eje central de subsidio, facilitando la consolidación de un modelo neoliberal de valor mercado en la educación chilena. En ese mismo sentido, se observan pilares educativos que se fortalecen durante el transcurso de los años y los distintos gobiernos de concertación, durante los cuales la reforma educativa de los noventa y el documento oficial de la Ley Orgánica Constitucional no consiguen generar condiciones profundas para una transformación a la matriz central de valor mercado. Por lo anterior, Bellei, Contreras y Valenzuela (2010) señalan que estos cambios no son una garantía para que el sistema educacional chileno mejore. Más bien la evidencia científica señala que las reformas institucionales tienen un enorme potencial de impacto, pero también un riesgo de quedarse atrapadas en su misma efervescencia, sin llegar al aula o más bien terminar como un imperceptible susurro.

El sistema educacional chileno genera un profundo impacto para conservar su eje central en torno a dos pilares estructurales educativos. El primer pilar se sustenta en la transformación radical de las formas de financiamiento de los establecimientos educativos (a través de *vouchers* o subsidios portables a los alumnos) y el segundo pilar consiste en un nuevo modelo de “Gestión del Sistema educativo” que se conoció como Municipalización (Cornejo, 2006, p.119).

El primer pilar estructural la OCDE (2004) lo define como un sistema de subvenciones donde el estado subsidia colegios privados esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales (OCDE, 2004, p. 117). En este sentido, Cornejo (2006) precisa que el objetivo del sistema de subvenciones y sus consecuencias inmediatas es:

“introducir mecanismos de competencia de tipo mercado entre los colegios. Los establecimientos educacionales competirían por captar alumnos/as para recibir la subvención estatal y ello generaría una dinámica de mejora de los resultados académicos.” (Cornejo, 2006, p.119).

Lo anterior tendría un propósito en sí mismo, visto como el fortalecimiento profundo del valor mercado en la educación, sustentado en la competitividad, fortaleciendo en gran manera al sector privado y generando una fuerte emigración de estudiantes provenientes desde el sector público. Tal como lo devela la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC (2016), hasta el 2014 la matrícula de estudiantes en el sector público corresponde al 37% de la población total estudiantil, reflejándose un descenso con respecto al año 2004, en el cual poseía un 50% de alumnos matriculados. En este sentido, los establecimientos educacionales subvencionados presentaron un aumento total de 54% de estudiantes matriculados a nivel país y se incrementó desde el año 2004, donde hasta esa fecha contaba con un 41% de matrículas. Por otra parte, el sector privado conserva su porcentaje de total de matrículas entre el año 2004-2014 con un total de 8% de la poblacional estudiantil chilena. Este mismo fenómeno sucede en las corporaciones de administración delegada, que conserva su curva del 1% del total de alumnos matriculados entre el 2004-2014.

En complemento, Canalsa, Aguirreb, Blancoc, Fábregad, Menae y Paulus (2019) sostienen que:

“No habría, consecuentemente en Chile, subsidio “a la demanda”, sino subsidio “dependiente de la demanda”. Al no pasar por las manos de las familias, no se garantiza que se enteren de que tal subsidio existe, de qué monto tiene, ni que depende de su asistencia a la escuela. En definitiva, podría haber una invisibilización del “yo pago”. Si bien, como un subsidio a la demanda, podría promover la competencia entre oferentes por captar estudiantes no necesariamente asegura el incentivo al comportamiento de cliente por parte de los padres. Este comportamiento, es el que llevaría a, tras una buena experiencia con el servicio, alentar a otros a adquirirlo, y tras una mala experiencia, a quejarse –exigiendo mejoras o compensaciones–, a abandonar su consumo –en este caso a cambiarse de colegio, y a desalentar a otros a consumirlo.” (Canalsa C., Aguirre, C., Blancoc, C., Fábregad, F., Menae, C y Paulus, P. 2019, p. 145)

A partir de lo expuesto, cabe señalar que los porcentajes migratorios desde el sector público al particular subvencionado responden a la respuesta satisfactoria del consumo o una mala experiencia que desalienta a sus pares a consumirlos, siendo consistente con la lógica de libertad de enseñanza.

Por lo anterior, se observa que el pilar de la subvención ha permitido a los padres y apoderados escoger según la oferta y la demanda del mercado educacional en relación con los criterios de calidad definidos por las pruebas estandarizadas de la medición de la enseñanza a los cuales los establecimientos educacionales son sometidos. Estos presentan sus orígenes según Ortiz (2012) “en el año 1982, cuando se inicia un programa de evaluaciones del desempeño escolar.” (Ortiz, 2012, p.356).

En este sentido, se infiere que la información de los resultados permitía elegir un buen establecimiento para sus hijos (Ortiz; 2012, p.356), generando una demanda calificada, capaz de movilizar una oferta educativa en post de la competencia, lo cual era complementario a la privatización de la educación y al financiamiento de esta mediante el sistema de *vouchers*. Esto evidencia la existencia del pilar estructural de subvención que en complemento con las pruebas estandarizadas permite fortalecer el intercambio de bienes y servicios como un eje central del modelo educativo en Chile.

El segundo pilar estructural corresponde a la institucionalidad y gestión del sistema escolar, en el que se distinguen, según el estudio de Cornejo (2006), tres niveles: el nivel central (Ministerio de Educación); los niveles intermedios de administración y gestión (que cumplen un rol fundamental en la articulación de las escuelas con el nivel central, tales como los Sostenedores, Departamentos de Educación y actualmente los Servicios Locales de Educación); y finalmente, los equipos de gestión en cada establecimiento educativo; siendo estos tres modelos los que se articulan para configurar el segundo pilar estructural educativo.

La evidencia científica relativa a estos aspectos muestra que los modelos educativos con mayor equidad son aquellos que poseen una estructura altamente descentralizada. En Chile, durante los

años 80' se generó un modelo de descentralización que se conoció como “municipalización”. Pese a ello, desde entonces las escuelas dependen de las estructuras intermedias que se conocen como “sostenedores”, por lo que la autonomía de cada escuela continúa siendo baja y son los sostenedores los que principalmente deciden sobre los aspectos centrales de la vida escolar mediante la administración de los subsidios estatales, por lo que los equipos de gestión se deben a sus sostenedores (Cornejo, 2006).

Desde este escenario, especialistas como Gary Anderson (2013) consideran que, en efecto, el quehacer docente se desprofesionaliza, se precarizan las condiciones y la docencia comienza a concebirse como un oficio técnico que aplica políticas diseñadas por expertos externos a la escuela. En este panorama, podemos comprender que el impacto de la docencia en aula para una formación valórica queda sujeta a un alto grado de incidencia desde lo que el sostenedor pueda decidir sobre lo que es necesario para la vida escolar de su establecimiento.

En complemento, Cornejo (2006) afirma que “el Ministerio de Educación, en el actual modelo, no tiene injerencia alguna sobre el funcionamiento de las escuelas de administración particular (pagada y subvencionada) y, en la práctica, ha perdido gran parte de su capacidad de influir en la marcha de las escuelas municipales.” (Cornejo, 2006, p.120). Por otra parte, se observa una alta migración desde el sector público al particular subvencionado, como se arroja en los datos de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Mineduc 2016, con cifras estratificadas hasta el año 2014. Como consecuencia, se visibiliza un fortalecimiento del principio de mercado en la lógica de intercambio de bienes y servicios, los cuales caracterizan el segundo pilar estructural de la educación en Chile.

Según lo señalado, se concibe a estos dos pilares educativos estructurales del modelo chileno como aquellos que profundizan una creciente crisis en el actual paradigma educativo. Al respecto, especialistas como Bellei, Contreras y Valenzuela (2010) han planteado que existen múltiples causas de la crisis educativa chilena y que la dependencia de las escuelas hacia el municipio ha sido un factor negativo, y por ello se hace necesario proponer un plan de fortalecimiento orientado a crear una nueva institucionalidad para su administración. Consideramos que lo anterior deja en

evidencia que el proceso de municipalización en vez de favorecer la educación pública generó un efecto contrario, el cual desencadenó una profunda crisis educativa que ha afectado el desarrollo pleno de la naturaleza humana en los estudiantes chilenos y, además, ha favorecido en aumentar las brechas de desigualdad social en nuestro país.

En esta misma línea, se observa que lo heredado desde el gobierno militar en cuanto a la reforma educativa de 1990 vino a profundizar una crisis que se ha sostenido con fuerza a través del tiempo, a la cual los gobiernos no han conseguido cambiar sino más bien solo generar ciertas modificaciones. Este efecto, diversos especialistas de las ciencias sociales tales como Garretón, Cruz, Aguirre, Bro, Farías, Ferreti y Ramos (2011) denominan a este periodo “democracia de los acuerdos”, por establecerse determinados consensos políticos entre los gobiernos de la concertación y la oposición de derecha.

En efecto, los determinados acuerdos no generaron un cambio estructural en los pilares del modelo educativo. Estos se sostuvieron entre los años 1990 a 2009, y más bien no fue hasta el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2006-2010) que el modelo educativo se ve cuestionado. Tal como lo interpreta Garretón *et al.* (2011), los gobiernos de la concertación no enfrentaron el modelo educacional como uno de los enclaves autoritarios de la dictadura. Sólo recién con Bachelet lo hacen y casi por obligación ante las movilizaciones estudiantiles, las cuales apuntaban a atacar las dos herencias fundamentales de la institucionalidad, una en el plano político y la otra en la desigualdad en el plano económico-social. Sin embargo, más allá de los objetivos, Garretón mismo entiende que este proceso político-social carecía de la presencia de verdaderos debates sobre el fondo de las cuestiones, y que aún estaba sujeto a lo denominado como democracia de los acuerdos.

Desde esta perspectiva, es relevante comprender el contexto social que vino a cuestionar los pilares estructurales del modelo educativo. Las movilizaciones estudiantiles impulsaron una profunda crítica a la estructura del sistema educacional, por cuanto los estudiantes secundarios salieron a las calles para pedir una educación de mayor calidad y equidad (Brunner, 2008). En este sentido, entendemos que la LOCE no estuvo a la altura de la exigencia educativa de los y las estudiantes

chilenos, por lo que las orientaciones para una formación valórica no pudieron contribuir a una idea de calidad para el proceso de enseñanza en la formación escolar, sino que más bien este vacío, el fuerte fortalecimiento del sector privado y el aumento de la brecha desigual visibilizaron con fuerza las profundas grietas estructurales en los pilares de la educación pública chilena.

El sistema de subvenciones (*vouchers*) y la institucionalidad y gestión del sistema escolar los entendemos como pilares estructurales que reflejan un eje crítico central dentro de la educación pública chilena, la cual se había sostenido hasta la actualidad por más de 15 años desde la reforma de 1990. Este modelo educativo se caracteriza principalmente por las debilidades de la institucionalidad y las consecuentes dificultades del municipio chileno para llevar a cabo la gestión educativa, existiendo una gran desigualdad de capacidades y condiciones, las cuales se reflejan en la mayor o menor capacidad de transmitir competencias desde el municipio a sus escuelas. Además, se puede observar una relación de desigualdad con el sector subvencionado y, por otra parte, dificultades financieras estructurales en la educación municipal (Consejo Asesor, 2006b, pp.43-47 citado en Bellei, et al. 2010).

Lo anterior es definitivamente clave para comprender de modo genérico los motivos de la crisis educacional y se refleja con claridad en la preponderancia a sostener un modelo basado en *vouchers* y en un sistema particular de gestión educativo, que sin duda reflejaban en los resultados de pruebas estandarizadas la existencia de una brecha asociada al nivel socioeconómico familiar, lo que sería el reflejo de una severa segmentación escolar (Contreras, 2010, p.317).¹¹

Una de las grandes secuelas que dejaría en evidencia la estructura pilar educativa de *vouchers* se evidencia en los datos arrojados por el MINEDUC (2016), los cuales tendrían relación con la alta migración de estudiantes desde el sector municipal al sector subvencionado, y una curva sostenida por años en el sector privado. Esto revela la desigualdad social y la crisis profunda en el actual modelo educativo chileno.

¹¹ Véase en Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J., 2010. Específicamente en el apartado titulado La cuestión de la calidad.

Lo anterior permite visibilizar cómo el fortalecimiento del intercambio de bienes y servicios en la educación permitió levantar estos dos pilares estructurales en el modelo. Desde esta perspectiva, el incremento en la brecha de desigualdad puede ser entendida como una consecuencia, siendo que lo esperable vendría a ser el fortalecimiento de una educación de calidad orientada desde las definiciones éticas y valóricas declaradas en el currículum oficial.

En este sentido, se puede observar que hasta la crisis del año 2006 estas definiciones formativas valóricas estipuladas en el marco regulatorio del MINEDUC quedaron relegadas, en ausencia de un debate profundo para el consenso de lo que la ciudadanía exigía y necesitaba desde la vuelta a la democracia. Por todo ello, los aspectos formativos valóricos los podemos considerar cómo declaraciones laxas que no consiguieron sintonizar con una educación de calidad para el desarrollo pleno de las dimensiones de la naturaleza humana.

2.1.4 Dimensiones de la Ley General de Educación

Teniendo como referencia a los pilares del modelo educativo chileno y a la crisis del año 2006 es que a partir de los datos causales analizados por el Consejo Asesor Presidencial (2006) podemos afirmar que dicha crisis no solamente demostró el reflejo desigual a nivel cuantitativo, la cual ya se venía observando a través de los años con los reiterados informes de la OCDE (2018)¹², sino que también demuestra una fuerte crisis ética y valórica a nivel cualitativo, que no pudo encontrar respuesta entorno a lo pedagógico, ya definido en el marco regulatorio educacional, el cual como hemos querido mostrar nunca fue tomado explícitamente en las políticas educativas mismas.

A partir de la crisis expuesta con anterioridad, en el año 2009 se promulga una nueva reforma educacional durante el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010). Esta buscó responder a las demandas sociales que mantuvieron una fuerte agitación en Chile con el movimiento de la

¹² Véase en Estudios Económicos de la OCDE en Chile., 2018. Este presenta, a través de un gráfico obtenido de la base de datos, que los niveles de desigualdad entre el año 2009 y 2015 siguen siendo elevados, pese a que la calidad de vida de los ciudadanos chilenos ha mejorado. Lo anterior es medido por medio del índice de Gini, que calcula el índice de desigualdad.

“*revolución pingüina*”. Al respecto, el especialista en derecho constitucional Flores (2014) señala que este movimiento estudiantil vino a exigir y colocar en un debate profundo cuestiones como el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y el financiamiento estatal, los cuales se posicionan desde entonces un tema central del acontecer político en Chile.

Este movimiento social exigió que los tres elementos mencionados fueran los ejes centrales de los debates en materia de política pública, alejándose de las indicaciones normativas que formaban parte de las preocupaciones del gobierno del presidente Aylwin y que apuntaban con fuerza hacia la reconciliación nacional. En este sentido, comprendemos que el movimiento estudiantil exigió no solamente dar respuesta a temáticas en torno a recibir una educación de calidad, sino que como efecto vino a cuestionar normativas definidas como derecho a la educación, libertad de enseñanza y financiamiento estatal, las cuales supuestamente deberían conducir a mejorar la educación pública. Sin embargo, lo visibilizado hasta la fecha era que las brechas de desigualdad continuaban perpetuándose durante el transcurso del tiempo.

Como consecuencia de dicho movimiento social se dictó la LGE N° 20.370, del año 2010, que derogó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.692, de 1990, y adicionalmente, se creó una nueva institucionalidad en materia de educación escolar. En efecto, mediante la Ley N° 20.370, complementada por la Ley N° 20.529, se crearon el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación (Rivas, 2014, p.110).

En este sentido, la LGE se posiciona como una respuesta que debiese ser efectiva ante el escenario crítico que paralizó a la educación pública durante el año 2006. Para ello, su nuevo marco curricular, orientado en la práctica del aula a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes¹³, busca fomentar el desarrollo de las distintas dimensiones de la naturaleza humana por medio del cultivo de valores, garantizando el derecho a una educación de calidad.

¹³ Véase en las orientaciones de Las bases curriculares año 2009

Desde este horizonte, destacamos lo propuesto por Flores (2014), quien, pese a la reforma del 2010, sostiene que cuando hablamos de derecho a la educación dogmáticamente se vincula con la libertad de enseñanza; en otras palabras, se enlaza la garantía con los principios constitucionales. En esto podemos entender que, pese a la intención de mejorar el alcance del derecho para una educación de calidad, esta desde su base constitucional continúa ligada a la libertad de enseñanza, es decir, el derecho a la educación se vinculará indudablemente al intercambio de bienes y servicios en la educación.

Por otra parte, el mismo autor establece una cuestión esencial antes de continuar en la comprensión a la base de la ley, y es que, para ampliar la visión del cómo la educación pública se hace responsable de los aspectos formativos valóricos en los y las estudiantes, se debe entender que:

“ambas realidades no pueden ser estudiadas sin atender en forma prioritaria a sus protagonistas, esto es, a los educandos, a quienes se dirige la educación, y a los educadores, quienes ejercen la enseñanza precisamente en función de los primeros.”
(Flores, 2014, p.111).

Por ello y para entender con mayor profundidad la realidad de cómo la educación puede hacerse responsable de los aspectos valóricos, es preciso considerar la mirada de ambos protagonistas de la praxis educativa, ya que son estos, en los establecimientos educacionales, los que vivencian las distintas dificultades en el proceso formativo establecido en la ley.

Desde esta perspectiva, la LGE en su artículo 2° del D.F.L. N° 2, de 2 de julio de 2010, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la LGE N° 20.370, de 2010, define a la educación como:

“Un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los

derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.” (LGE, 2009, p.1)

Desde esta declaración normativa, entendemos que la LGE busca definir principios máximos orientados a desarrollar en plenitud la naturaleza humana de los y las estudiantes, sin embargo, podemos observar disonancia con el principio de libertad de enseñanza, ya que permite que estos se depositen en manos individuales, tales como sostenedores privados o corporaciones educacionales, dejando a libertad, disposición e intereses de cada uno la gestión para desarrollar los aspectos formativos valóricos en la cultura estudiantil, lo que iría en continuidad con la problemática expuesta en el apartado anterior, donde los niveles intermedios y de gestión presentaban la misma dificultad para desarrollar una educación de mejor calidad en los estudiantes, desencadenando el movimiento estudiantil del año 2006.

Podemos observar que González, Segura y San Martín (2013) comprenden que estos principios pueden ser entendidos, desde una ética deontológica de Kant, como máximas universales, para lo cual, en el caso chileno, si estas se dejan en manos de los sujetos, las personas podrían no tener la voluntad de que estos principios se vuelvan una máxima y más bien vendrían a convertirse en reglas o normas que orienten la acción humana. Esto tendría una relación directa con el proceso definido en la LGE como aprendizaje permanente, ya que, al depositar este principio en manos individuales, estos podrían terminar siendo declaraciones laxas alejadas de principios máximos universales a desarrollar durante el proceso formativo valórico de los y las estudiantes.

Otro suceso que puede obstaculizar el desarrollo permanente de este aprendizaje es lo relacionado con el producto que se puede generar a partir de la oferta y la demanda en el mercado educativo. Para esclarecerlo, entendemos que las instituciones privadas y/o subvencionadas se esfuerzan enormemente por definir en sus proyectos educativos misiones y visiones que tengan relación directa con los aspectos valóricos declarados en la LGE, con el fin de generar un producto llamativo

para los padres y apoderados que deben escoger una institución educativa para sus hijos/as, dejando en evidencia que el fin a perseguir es orientar el aprendizaje hacia un fin declarativo con sustento en el valor mercado de la competitividad.

Por lo anterior, en el artículo N°3 de la LGE se presentan principios que evidencian el derecho a la educación de calidad como un derecho universal y permanente para todas las personas, presentándose en el párrafo N°2 sobre “Derechos y Deberes” como una obligación del Estado y de los padres educar a sus hijos y protegerlos en ese derecho. Desde la lógica de González, Segura y San Martín (2013), el principio de garantizar una educación de calidad vendría a ser entendido como un fin y no un deber. Por ello, a pesar de que existe una respuesta política con la LGE, para dejar atrás la LOCE, se observa que esta presenta definiciones que precisan ser repensadas desde una luz teórica que permita abordar con plenitud principios valóricos y éticos para el desarrollo de las distintas dimensiones de la naturaleza humana, entendidas no como un fin último para alcanzar objetivos individuales, sino más bien como un deber.

En esta misma línea, los principios educativos de la ley buscan desarrollar distintas dimensiones, que giran en torno a lo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. En este sentido, podemos comprender, según las Bases Curriculares y los Planes y Programas del Mineduc (2011), que la transversalidad de las dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física deben cultivarse bajo el dominio de las actitudes, conocimientos y habilidades, que cada plan y programa de estudio subdivide en unidades de aprendizajes orientadas al cumplimiento del currículum oficial. Lo ético se incluye dentro del proceso de enseñanza valórica en el currículum oficial y el marco normativo de la LGE lo recoge en su artículo N°9 correspondiente a los derechos y deberes, el cual establece:

“La comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico.

El propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno. Este reglamento debe permitir el ejercicio efectivo de los derechos y deberes señalados en esta ley.” (LGE, 2009, p.3)

En cuanto a lo señalado por la LGE, se observa que la dimensión ética se define entorno a los lineamientos definidos por los equipos directivos de las comunidades educativas. De acuerdo con la estructura del sistema educativo chileno, el director del establecimiento educacional es quien está llamado a liderar todo el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) al interior de los colegios (Mineduc, 2015). En otras palabras, el desarrollo pleno de las distintas dimensiones y particularmente de la ética en los estudiantes girará en torno al PEI de los establecimientos educacionales. Estos pueden orientar libremente sus planes de trabajo conforme a lo estipulado en la ley, siempre y cuando estos sean capaces de responder a los estándares de aprendizajes y las respectivas mediciones curriculares tanto nacionales como internacionales.

En este sentido, se recuerda que a partir de la promulgación de la Ley N°20.529 se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, conformado por la Agencia de la Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. En este sistema se destaca el rol asignado a la Agencia de la Calidad de la Educación, la cual posee como objetivo evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.

Desde lo señalado, se observa que el rol de la Agencia es funcionar como un mecanismo externo de control de la calidad en los establecimientos educacionales, según lo definido en las bases curriculares. En otras palabras, se entiende que este debiese funcionar como un apoyo del desarrollo pleno de las dimensiones humanas estipuladas en la ley, de manera tal que se garantice el derecho a una educación de calidad desde un plano formativo valórico.

Sin embargo, la Agencia de Calidad de la Educación es entendida por Flores (2014) como un organismo cuyas competencias se extienden a definir, evaluar, fiscalizar y, eventualmente sancionar, a los centros educativos públicos o privados que impartan educación escolar con la finalidad de que éstos cumplan con los estándares de calidad. Desde esta perspectiva, el rol sancionador y fiscalizador responde a un paradigma tradicional de la evaluación, el cual sustenta sus pilares en torno a los resultados y no al proceso educativo pleno de un estudiante. Por lo tanto, este organismo categoriza a los establecimientos, si estos no responden a los estándares nacionales e internacionales definidos en las RBE.

Comprendemos, entonces, que lo estipulado en la LGE en cuanto a la dimensión ética tendría similitud en torno al principio de educación de calidad, el cual se plasma en una declaración laxa que cumple un rol figurativo más que operativo, evidenciando que esta dimensión tan trascendental expresada en la normatividad educativa queda en manos de las voluntades y capacidades de los establecimientos educacionales. En última instancia, si estas pueden llegar a ser articuladas de manera concreta en el aula depende en estricto rigor de cada uno de los establecimientos.

En cuanto a la definición de valores, el marco normativo de la LGE los concibe como requisitos mínimos para el desarrollo de la educación parvularia, básica y media, a través de objetivos generales, los cuales se presentan en su artículo N°29 inciso 1:

“La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: En el ámbito personal y social; Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.” (LGE, 2009, p.9)

Así mismo, define para la educación media en su artículo N°30, inciso 2 que:

“La educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: En el ámbito del conocimiento y la cultura; Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan.” (LGE, 2009, pp.9-10)

A partir de lo estipulado en el marco normativo, se entiende que estas definiciones valóricas deben ir en sintonía con el desarrollo de las distintas dimensiones explicitadas. Por ende, se comprende que los establecimientos educacionales, a partir de la libertad de enseñanza y las diferentes propuestas educativas que pueden ofrecer al mercado y la ciudadanía, deben diseñar proyectos educativos que incluyan determinados valores, tales como la convivencia cívica, pacífica, derechos y responsabilidades, valoración por la historia y geografía de Chile, institucionalidad democrática y los diversos valores cívicos. Estos valores deben procurar el desarrollo de las dimensiones declaradas en los principios de la LGE.

En esta línea, y de acuerdo con lo sostenido por Vargas (2018), las dimensiones de la ley es un tema que no ha recibido atención empírica en nuestro país; sin embargo, existen percepciones desde los directivos en cuanto a la vinculación y cruce de información entorno a algunas dimensiones declaradas en la ley, asociándose con otros conceptos. Por ejemplo, el autor señala en su estudio que “los directores manifiestan que asocian desarrollo espiritual con desarrollo ético-valórico. Esta asociación constituye una voz mayoritaria entre ellos, sin mayores diferencias entre directores de colegios laicos y colegios confesionales.” (Vargas, 2018, p.8). Esto podemos interpretarlo como una falta de profundización en torno a las definiciones formativas ética y valóricas en el marco normativo educacional.

Lo anterior podemos entenderlo como una falta de claridad de los principios y dimensiones declaradas en la LGE por parte de los directivos. Esto tendría relación directa con las críticas

realizadas a la Agencia de Calidad de la Educación, específicamente en los elementos relativos con los objetivos de evaluar los procesos de calidad de educación, ya que, si estamos hablando de evaluar y acompañar un proceso educativo, debiese existir una definición clara de lo que los directivos entienden por formación ética y valórica, la cual debiese ser consensuada en la política educativa nacional.

En este sentido, podemos concluir esta sección sosteniendo que lo definido en la LGE no puede abarcar en totalidad el desarrollo pleno de las dimensiones de la naturaleza humana en los estudiantes chilenos, por lo que la educación solamente se plasmaría en un fin personal y no un deber en común (González, Segura y San Martín, 2013). Por ello, los principios definidos en la LGE se presentan como normativas que no persiguen un acuerdo social entorno sobre qué principios valóricos deben orientar el proceso formativo escolar chileno, dejando una limitante para el cultivo de las distintas virtudes humanas de forma universal. Desde esta perspectiva, podemos concluir que, a pesar de que existió una respuesta política para las demandas estudiantiles del año 2006, la LGE presenta disonancias con el deber de alcanzar una educación de calidad para todos los miembros de la sociedad.

En definitiva, es esta disonancia teórica la que se busca interpretar a la luz de los principios educativos afirmados por los griegos, ya que en ellos podemos observar consensos profundos de como el deber puede movilizar el cultivo de la excelencia y la virtud por sobre los intereses individuales de cada sujeto. Por esta razón es que en el siguiente capítulo abordaremos los conceptos axiológicos valóricos desde una matriz griega, la cual permita iluminar los principios educativos de la LGE y las representaciones sociales de un grupo de directivos, de manera que podamos conocer en mayor profundidad cómo la educación pública en Chile puede hacerse responsable de los aspectos formativos valóricos de nuestros estudiantes.

2.2 Conceptos axiológicos centrales

2.2.1 Sobre la axiología

A la luz de lo desarrollado en el capítulo anterior sobre los principales pilares de la educación en Chile, entendemos que las definiciones valóricas y éticas elaboradas desde la LGE precisan de ser interpretadas a la luz de una matriz filosófica, con el fin de alcanzar consensos superiores en torno al derecho de una educación de calidad.

En primera instancia, se presenta una perspectiva axiológica, la cual entenderemos a partir de la definición de Lalande como “la ciencia de los valores morales, o lógicos o estéticos.” (Lalande, 1967, p.99) y la concebiremos particularmente a la axiología como el estudio de las estructuras valóricas definidas en un marco regulatorio educativos. En este mismo sentido, Martínez (2010) señala que la “axiología desde los antiguos griegos es tratada como la reflexión filosófica a los llamados problemas de valor.” (Martínez, 2010, p.2). Por ende, entenderemos la axiología como la ciencia que estudia los valores y también como una práctica de toma de conciencia acerca de la existencia de valores asociados a los pilares educativos de Chile y a partir de ello reflexionar en torno a las problemáticas asociadas a estos valores. Desde esta perspectiva, consideramos que un análisis axiológico de los conceptos éticos y valóricos de la LGE iluminará el camino de nuestra investigación.

Sostener el estudio axiológico implica considerar aspectos que enriquecen la reflexión sobre definiciones conceptuales valóricas. Para ello, se puede partir del principio de falsabilidad planteado por Popper, el cual indica que la búsqueda de conocimiento se basa en hallar teorías verdaderas o, al menos, teorías que estén más cerca de la verdad que otras, que correspondan mejor a los hechos (Popper, 1983, p.276). Este principio nos permite iluminar con mayor claridad aquellas definiciones que se plantean como verdades que, para el caso chileno, se presentan como pilares estructurales que norman desde la LGE el desarrollo de los aspectos valóricos y éticos para una educación de calidad. Nos ayuda a describir o explicar algún aspecto de este conocimiento, no como una verdad única, sino más bien como una verdad o hipótesis contrastable empíricamente.

Desde este horizonte, concebimos que, por el principio de falsabilidad, los aspectos valóricos y éticos declaradas en el marco curricular del Ministerio de Educación son altamente refutables en cuanto a sus definiciones y los objetivos que persiguen para el desarrollo de una educación de calidad.

En cuanto al estudio de las ciencias valóricas y éticas desde una comprensión axiológica, Frondizi señala que este tipo de estudio de los valores es relativamente nuevo en la filosofía y que la axiología es la disciplina que se ocupa de estudiarlos (Frondizi, 1972, p.11). Por ende, como disciplina nueva se hace necesario clarificar, tal como lo señala Martínez (2010), que la palabra axiología es de origen reciente. Corzo y Ramón ya habían indicado que el uso del término se produce a principios del siglo XX (Corzo, F. y Ramón, J. 1989, p. 9). Sin embargo, lo expuesto con anterioridad también estaría presente en el desarrollo de la cultura griega antigua puesto que este concepto, formado por las palabras *axia* (valor), y *logos* (estudio), se presentaba como una práctica característica para abordar el problema del valor (Martínez, 2010, p.2). Por lo tanto, para el estudio de los aspectos valóricos de la LGE se hace necesario abordarlos desde un análisis axiológico.

Desde esta disciplina se buscará aproximarse a una comprensión más amplia sobre lo que el currículum chileno entiende por una educación que abarque las distintas etapas de la vida de las personas, en cuanto a lo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores¹⁴. En otras palabras, es la axiología un camino que nos ayudará a profundizar en cómo se conciben algunos aspectos del conocimiento en torno a una educación de calidad desde los aspectos formativos valóricos. En complemento a lo anterior, Frondizi, señala que:

“Los intentos de axiología se dirigían, sin excepción, a valores aislados y en particular al bien y al mal. El estudio de estos valores aislados adquiere hoy nueva significación al advertirse el hilo sutil que los une y la proyección de luz sobre cada uno de estos sectores

¹⁴ Véase en LGE, 2009.

que arroja toda investigación de conjunto sobre la naturaleza propia del valor. De ahí que tanto la ética como la estética -de vieja estirpe filosófica- hayan dado, en los últimos años, un gran paso adelante al afinarse la capacidad de examen del valor en tanto valor.” (Frondizi, 1972, pp.11-12)

Estas consideraciones cobran importancia en la renovación del estudio de la axiología porque, antiguamente y desde el mundo antiguo, los estudios de los valores se hacían por separado, es decir, tanto los autores antiguos como los modernos incluían, sin tener conciencia de ello, el valor en el ser, y median a ambos con la misma vara (Frondizi, 1972). Sin embargo, la postura del autor marca un aporte para la profundización de las definiciones actuales, ya que no separa los valores, al considerar que cada valor posee un hilo que se conecta con otro, determinado por su misma naturaleza. En este sentido, para el desarrollo de nuestra investigación, posicionar el estudio de los valores estipulados en la LGE nos ayuda a comprender que estos en su base pueden estar conectados a otros desde una misma naturaleza relacionada a la estructura de los pilares educativos.

Por otra parte, el desarrollar un estudio axiológico de los aspectos formativos valóricos puede ser complementado mediante la disciplina de la pedagogía por cuanto, para esta investigación, se relaciona directamente con las prácticas que se ejercen en la praxis educativa tanto a nivel de aula como en la gestión y liderazgo educativo. Por ello es por lo que Manjón (1996) entiende que el aporte de la pedagogía a la comprensión del estudio axiológico es profundamente necesario, debido a que, en ningún otro momento de la historia de la educación, el estudio de los valores ha tomado “carta de naturaleza” en el ámbito de los estudios pedagógicos, tanto a niveles de reflexión analítica-teórica como empírica e investigadora. Desde esta perspectiva, podemos entender que el estudio de los valores, en las definiciones curriculares, se complementa con el aporte que la pedagogía realiza para su comprensión, desde el plano empírico y la reflexión analítica en torno al impacto que estos han tenido lugar de incidencia en la educación chilena.

En definitiva, entendemos que la axiología se presenta como el estudio científico y reflexivo de los valores, por lo que, desde esta visión, nos permite profundizar en los aspectos axiológicos centrales de la LGE. Consideramos, además, que éstos pueden ser refutados desde el principio de falsabilidad

señalada por Popper. También podemos reflexionar sus definiciones desde un plano empírico y analítico con el aporte dado desde la pedagogía para el estudio axiológico de los valores del modelo educativo chileno.

2.2.2 Sobre los problemas conceptuales de la Ley General de Educación

Para una explicación conceptual sobre los elementos valóricos y éticos de la LGE, solo se ha utilizado un tipo de lenguaje para su lectura. Corvalán (2013) indica que la *narrativa de mercado* es la forma explicativa que se ha utilizado para visibilizar las definiciones axiológicas de la ley y acota al respecto que es la “economía neoliberal como la principal e incluso única disciplina [científica] capaz de generar lenguaje explicativo y analítico del sistema educativo” (Corvalán, 2013, p. 68).

Desde esta perspectiva, podemos visibilizar que, para profundizar en el estudio de los conceptos valóricos y éticos estipulados en la ley, las lógicas de mercado insertas en la Constitución de la República de 1980 permiten conocer cuáles son los fines con los que decretan los aspectos valóricos formativos.

En este sentido, destacamos como necesario relacionar las definiciones presentes en las garantías constitucionales del Texto Constitucional de 1980 con aquellas que se indican en el marco regulatorio curricular con la reforma educacional del año 2009. Cabe señalar que, según lo estipulado en las Bases Curriculares del mismo año, la composición de esta sufrió modificaciones para las respectivas asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, pero sin que ninguno de los conceptos que estructuraban el currículum nacional desde 1996 fuera modificado¹⁵.

En lo anterior destaca que los conceptos no recibieron una modificación estructural en cuanto a los pilares de la educación en Chile. En cuanto a ello, el mismo marco regulatorio sostiene que “se

¹⁵ Véase en Mineduc, 2009.

mantienen los requerimientos, los principios valóricos y las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje –definidos en el marco de los principios de la Constitución Política, y el ordenamiento jurídico y la declaración Universal de los Derechos Humanos.” (Bases Curriculares, 2009, p.12). De esta forma, la estructura de este marco curricular sostiene la misma arquitectura valórica definida en la Constitución, pese a las distintas presiones sociales y contextuales que impulsaron la modificación de la LOCE.

En efecto, podemos observar que los avances definidos en las bases curriculares sostienen sus principios valóricos en la misma similitud del principio constitucional de bien común. La LGE muestra la finalidad del Estado en promover ese bien común y por ello debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan, a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, su mayor realización espiritual y material posible (Bases Curriculares, 2009, p.20).

Desde esta perspectiva, podemos entender que el principio valórico de bien común definido en la Constitución apunta hacia una lógica que valora el crecimiento de todos dentro del marco al respeto de los derechos humanos. Sin embargo, tal como lo entiende Donoso, Castro y Alarcón (2015), “la relación entre la libertad de enseñanza y el derecho a una educación de calidad no hace alusión al lucro ni impide los mecanismos indirectos de instalación del mismo.” (Donoso, Castro y Alarcón, 2015, p.308)

En este sentido, la narrativa de mercado propuesta por Corvalán (2013) interpreta que, a la luz de las definiciones valóricas orientadas hacia el bien común, no podríamos hablar de un cultivo entorno a este principio valórico si a contrapuesta se sostiene que la libertad de enseñanza reposa en manos de privados, permitiendo el beneficio individual de cada uno y no estando hacia un colectivo, por lo que se ha fortalecido con la poca regulación al lucro en la educación. Desde este punto de vista, entendemos que el principio de bien común solamente estaría desplegando su desarrollo en manos de la disposición y voluntad que tengan los privados por trabajar este principio de forma transversal en los contenidos curriculares.

Así mismo, observamos que las bases curriculares mantienen el mismo sentido de educación definido en la Constitución de la República, el de contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en su dimensión espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores conocimientos y destrezas (Bases Curriculares, 2009, p.18). Aquí, los objetivos de las bases curriculares son los mismos que se estipulan en los objetivos generales de la LGE, los cuales se orientan en el artículo 29 en el ámbito personal y social y en el ámbito del conocimiento y la cultura.¹⁶

Desde este horizonte, entendemos que los principios valóricos y éticos definidos en el marco regulatorio chileno responden a una idea de obtener una educación que impulse la educación de calidad para el desarrollo completo de las distintas dimensiones de la naturaleza humana. Para una mejor comprensión de estos conceptos, los revisaremos desde la axiología.

Werner Jaeger, filósofo germano-estadounidense de mediados del siglo XX expone en su obra de investigación histórica la formación del ser humano griego. En ella da cuenta de cómo la escuela platónica y la aristotélica buscan la construcción de un ideal de humanidad a través del concepto *paideia* (educación), dejando en evidencia la importancia de mirar nuestros problemas educativos actuales a la luz de la esencialidad del conocimiento de la educación griega. Desde esta perspectiva, Jaeger concibe a la educación como “el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual.” (Jaeger, 1962, p.3). Por lo expuesto entenderemos que la idea sobre educación tendría su base en al aporte desarrollado por los griegos antiguos, cuyo objetivo sería alcanzar un desarrollo pleno de la naturaleza humana, el cual se despliega en una doble estructura, una corporal y otra espiritual¹⁷.

¹⁶ El artículo 29 de la LGE señala que la educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan, desarrollarse tanto en el ámbito personal y social como en el ámbito del conocimiento y la cultura.

¹⁷ Véase en Werner Jaeger, 1962. pp. 1 – 5.

Esta concepción griega tendría coincidencia con lo declarado en la LGE con respecto a la búsqueda del desarrollo de las dimensiones humanas, tanto físicas como espirituales¹⁸. Los griegos sostuvieron que “incluso la naturaleza corporal del hombre y sus cualidades pueden cambiar mediante una educación consciente y elevar sus capacidades a un rango superior.” (Jaeger, 1962, p.3). Desde este plano, entendemos que, al generar una conciencia sobre el desarrollo de estas dimensiones en el proceso educativo, podrían elevar aún más las cualidades durante el proceso formativo valórico. Es decir, si existe una conciencia sobre qué valores hay a la base en relación con las dimensiones que se proponen desarrollar, estas podrían favorecer el camino hacia una mejor educación de calidad.

Cabe señalar que las definiciones propuestas en el ideal griego buscan desarrollar dos estructuras de la naturaleza humana y elevarlas hacia un rango superior, por medio de una educación consciente de los aspectos valóricos con las cuales se vivencia el proceso. En este sentido, definir con un mayor nivel de conciencia la conceptualización de los aspectos valóricos formativos en la educación pública chilena, puede permitir que los agentes involucrados en el proceso educativo favorezcan el desarrollo de valores que se orienten a estas dos estructuras como un deber en común y no como un fin individual.

En este aspecto, Bolívar (1998) comprende la formación valórica como aquella que posee “entre sus principales finalidades la integración de los niños y jóvenes en la cultura de un grupo social, lo que incluye la formación cívica en aquellos valores y normas de dicho grupo, y en aquellos otros propiamente éticos.” (Bolívar, 1998, p.3). En este sentido, entendemos que, si los valores declarados en la LGE buscan un fin que promueva la integración en común para la sociedad, no debiesen existir problemas de segregación y desigualdad en la sociedad chilena, ya que estos valores cívicos y normas culturales irían por el cultivo y desarrollo de aspectos que fortalezcan la educación pública por sobre la privatización y desigualdad social.

¹⁸ Véase en Educación M. d., 2010.

En relación con lo anterior, Corvalán (2013) señala que el lenguaje que se ha utilizado para analizar la arquitectura de los conceptos valóricos del marco curricular ha sido el de la *narrativa de mercado*. En este sentido, comprendemos que el valor mercado está presente en el modelo educativo chileno. La libertad de enseñanza y la profundización del lucro han producido un impacto en la concepción y toma de conciencia de lo que se define por calidad en la enseñanza, desatándose una crisis profunda en los últimos quince años. En este sentido, entendemos que la idea de calidad declarada desde los derechos y deberes y por ende en las definiciones de las bases curriculares, se orienta fuertemente desde las RBE, con foco en la estandarización de la educación por encima de una profundización en torno a las estructuras valóricas de la naturaleza humana, pese a existir normativas transversales que deben ser incluidas para una formación valórica.

Los griegos perseguían la búsqueda de elevación de la naturaleza, y esta misma concepción queda reflejada en el marco curricular chileno, siendo declarativas en la LGE. Sin embargo, se observa una problemática conceptual en que la lógica de mercado contradice la concepción de educación que los griegos proponían para desarrollar una plenitud de las estructuras corporales y espirituales humanas. Jaeger (1962) entiende que para los griegos la idea de la educación descansaba en la formación de un alto tipo de ser humano que desarrolle sus virtudes e individualidades para la existencia de una comunidad centrada en el bienestar social de sus ciudadanos.¹⁹ Pero podemos observar que para el caso de la educación chilena, al presentar una lógica de mercado, esta idea de formar un alto tipo de ser humano estaría más próxima a desarrollar fines individuales y competitivos por sobre la idea de comunidad.

En consideración de lo expuesto, entendemos que las bases curriculares forman un eje central de la arquitectura formativa valórica del currículum nacional, permitiendo una libertad para que los establecimientos educacionales construyan sus proyectos educativos institucionales con la misión de incorporar, en sus planes de trabajo, el desarrollo de las distintas dimensiones de la naturaleza humano con el fin de proponer una oferta educativa. Sin embargo, continuando con la idea de educación que sostenían los griegos, cabe preguntarnos cómo podemos aproximarnos a una

¹⁹ Véase en Werner Jaeger., 1962., pp. 11- 12.

definición conceptual para el desarrollo de las distintas dimensiones de la naturaleza humana en el plano normativo chileno, si estas definiciones son conceptualmente legibles a través de una *narrativa de mercado*. En otras palabras, se entiende que la lectura de los aspectos valóricos estaría ligada a los objetivos que persigue el modelo neoliberal de mercado, el cual se sostiene en el intercambio de bienes y servicios, incluyendo a los derechos sociales como la educación.

En este sentido, Atria (2015) define que el contexto en el que se desarrolla un mercado es aquel en el que “todos los que concurren al mercado tienen libertad para contratar (en el sentido de que no les está prohibido contratar) pero no tienen ni derecho a contratar ni deber de contratar” (Atria, 2015, p.4). Desde esta perspectiva, se entiende que las definiciones conceptuales valóricas deberían interpretarse a la luz de un contexto de contratación de servicio más que desde un ambiente propicio para el desarrollo de las estructuras de la naturaleza humana, lo cual vendría a ser totalmente contradictorio a una búsqueda superior del desarrollo del hombre. Por lo expuesto, entendemos que se observan definiciones valóricas de la ley pero que no responden a los objetivos de una educación valórica entendida desde el ideal griego, sino que más bien tienen una mayor coherencia con un ideal mercantil presente en el modelo educativo neoliberal.

Por otra parte, entendemos que “la educación chilena se ha segmentado socialmente, de modo que el perfil socioeconómico está muy marcado por el tipo de establecimiento al que asisten los estudiantes” (Valenzuela, Bellei y Ríos, 2014). En este sentido, se observa que el modelo mercantil ha contribuido a ampliar más esta segmentación que fortalecer la calidad de la enseñanza y sobre todo profundizar en las estructuras de la naturaleza humana, principalmente debido a los errores conceptuales que se enmarcan en el plano curricular.

En definitiva, se comprende que la lógica de fortalecer el desarrollo de un modelo neoliberal a luz de la lectura de la narrativa de mercado impide una construcción superior entorno a las dimensiones valóricas señaladas por los griegos. Desde esta perspectiva, podemos observar una crisis educativa que se profundiza al alero de un modelo educativo, Donoso (2015) sostiene que “el problema central de la educación chilena se refiere a la baja calidad de la enseñanza y su estrecha asociación con la alta segregación socioeconómica y territorial del sistema educacional en su conjunto.”

(Donosos, et al, 2015). Es decir, el problema de la educación tendría relación con entregar aspectos formativos valóricos claros para una educación de calidad.

En este sentido, entendemos que, para llevarla a cabo, esta podría ser interpretada a la luz de un ideal griego que busca el pleno desarrollo de la estructura corporal y espiritual humana para la comunidad y no desde la narrativa de mercado, la cual se orienta desde la competitividad, determinada por la estandarización generando como efecto una alta segregación socioeconómica en la sociedad chilena.

2.2.3 Sobre la formación valórica y ética para el servicio de lo público

En el desarrollo del apartado anterior revisamos las principales tensiones conceptuales con respecto a la LGE, a la luz de un ideal educativo griego. Por ende, con el fin de aproximarnos hacia definiciones de mayor claridad acordes con el propósito de esta investigación se expondrán aspectos referentes a la formación valórica y ética para poder aportar al proceso educativo chileno.

En primer lugar, Correa (2015) entiende que “la educación es esencialmente formación moral y esta se funda en unos valores que derivan de los sentidos, convicciones y modelos de excelencia que una sociedad o comunidad histórica quiere legar a una nueva generación.” (Correa, 2015, p.15). Desde la visión del autor, podemos decir que la formación valórica en los modelos educativos es entendida como aquella que se cultiva desde la búsqueda de la excelencia para la construcción de significados culturales y representaciones sociales dentro de un modelo de sociedad, la cual se heredará a futuras generaciones a través del currículum nacional en las escuelas.

Este aspecto formativo valórico en nuestro contexto educacional vendría a visibilizar la principal conceptualización que se impone desde una élite política por medio del currículum oficial, es decir, la *narrativa de mercado*, la cual, según lo observado, permite la propagación de una formación valórica centrada desde la subsidiaridad o política de *vouchers*, la libertad de enseñanza, las RBE y la competitividad.

Desde esta lógica resulta difícil generar un sentido educativo centrado en una formación valórica y ética para el desarrollo de las dimensiones de la naturaleza humana. Esto nos permite profundizar en el problema a la luz de la teoría de la reproducción cultural²⁰, postulada por el sociólogo francés Bourdieu (1981), según la cual, la reproducción cultural se relaciona con el *habitus* pues este permite reproducir de forma condicionada distintas experiencias sociales, sujetas además a distintas percepciones sociales. Desde esta perspectiva, las experiencias sociales se reproducen en un *habitus* a modo de consolidar las estructuras de control social. Lo anterior nos permite pensar la existencia de una política educativa que propicia la reproducción de valores mercantiles presentes en las garantías del texto constitucional y en las normativas curriculares, las cuales se desarrollan en la educación chilena.

Con respecto a esto, Correa (2015) señala que la formación valórica “se funda así mismo en la visión sobre lo que tal sociedad quiere ser en el futuro”. Esto nos permite entender que, desde la dinámica de control político, ejercido a través del currículum y las RBE, la sociedad que se esfuerza por construir es una sociedad de mercado, relegando las estructuras físicas y espirituales de la naturaleza humana a un plano de menor importancia, independiente a que estas se declaren en el currículum formativo y en la LGE.

Esto, como ya lo abordamos en el capítulo II, ha traído consecuencias para la educación pública chilena, puesto que la crisis educativa se profundiza, a pesar de las reformas educativas que intentan dar una respuesta política a las demandas de la ciudadanía.

Profundizar sobre los aspectos valóricos y éticos responde a uno de nuestros objetivos. Abordarlos desde una matriz griega permite reflexionar filosóficamente sobre las estructuras axiológicas valóricas con las cuales se conectan cada una de las definiciones presentes en la LGE.

²⁰ Véase en Bourdieu, P., y Passeron, J. (1981). El autor relaciona principalmente la *reproducción cultural* desde un nivel teórico con el *habitus*, el cual permite reproducir de forma condicionada distintas experiencias sociales que pueden estar sujetas a distintas percepciones sociales. Estas se reproducen a modo de consolidar las estructuras de control social.

Uno de los aspectos griegos a considerar tiene relación directa con el sentido formativo valórico para el servicio de lo público. Los griegos entendían lo público como el espacio de encuentro de todos los ciudadanos que forman parte de la polis o ciudad política²¹. Esto es entendido por Gagin (2002) como la originalidad de una ciudad como Atenas en la época de mayor desarrollo de su democracia donde los individuos poseían un orden de existencia en ella, basada en la libertad, prosperidad y la salvación de la ciudad. En esta línea, el sentido de libertad y prosperidad iría en relación directa con el fortalecimiento de lo público o la ciudad. Además, los filósofos entienden como privilegio el formar ciudadanos mejores y crear condiciones por lo menos a nivel teórico para que la ciudad sea más justa.

Lo público puede ser entendido como la idea de movilizar el deber en la formación educativa de los individuos para la prosperidad de la ciudad o la comunidad, a través del cultivo de la justicia. En este sentido, Platón en un pasaje de la República IV señala que para Sócrates lo justo se define por el cultivo del conocimiento²². En efecto, un proceso formativo valórico para el servicio de lo público según los fundamentos platónicos debiese ir en un sentido que favorezca la amplitud de los conocimientos que se tienen con respecto al desarrollo de las dimensiones humanas para el crecimiento de la misma comunidad. Sin embargo, al detenernos a mirar las definiciones expuestas en las normativas del actual modelo educativo chileno se podría estar en presencia de un desarrollo orientado a la individualidad en las personas por sobre el desarrollo de un servicio a lo público.

²¹ Véase en Platón., 1988., 432b. En esta parte del diálogo, Sócrates se refiere a la justicia como una de las cualidades primordiales para que el Estado alcance la excelencia, al decir que: “-Bien; hemos observado ya tres cualidades en el Estado; al menos así creo. En cuanto a la especie que queda para que el Estado alcance la excelencia, ¿cuál podría ser? La justicia, evidentemente.” En este fragmento se hace referencia a que los ciudadanos puedan hacer lo que es pertinente para un Estado que alcance la excelencia en el encuentro de lo público.

²² Véase en Platón., 1988., 517c. En este pasaje del diálogo, Sócrates, al referirse a la idea del bien, afirma: “Una vez percibida, ha de concluirse que es la causa de todas las cosas rectas y bellas, que en el ámbito visible ha engendrado la luz y al señor de ésta, y que en el ámbito inteligible es señora y productora de la verdad y de la inteligencia, y que es necesario tenerla en vista para poder obrar con sabiduría tanto en lo privado como en lo público.”

Por lo anterior, los aspectos de libertad, prosperidad y justicia manifestados desde el ideal griego podrían ser entendidos como una respuesta política necesaria para abrazar aspectos que fortalezcan una educación de calidad para los estudiantes en las conceptualizaciones de las leyes chilenas.

Considerando la relevancia del sentido de lo público en el ideal griego es que el fortalecimiento de la comunidad estaría por encima de fines e intereses individuales que obstaculizan el desarrollo de aspectos formativos valóricos centrados en el bienestar social de las comunidades. En este sentido, el papel que desenvuelven los formadores, educadores o maestros en la educación de las personas vendría a tener un rol determinante, ya que son estos desde la praxis educativa quienes tendrían un alto grado de incidencia en el desarrollo de los valores que se juegan durante el proceso formativo escolar.

Entendemos que la postura de los griegos en la educación deriva en la importancia universal que ellos proponen en torno a los educadores con respecto a la posición del individuo en la sociedad y la dignidad humana.²³ Lo anterior se puede interpretar con Jaeger como el “gran problema de la individualidad en lo más alto de su desenvolvimiento filosófico.” (Jaeger, 1962, p.8). Con esto y a la luz del ideal griego, queremos decir que el desarrollo de las virtudes individuales no tendría un fin egoísta, sino más bien orientado al desarrollo humano desde una comprensión problematizadora filosófica con respecto a su posición en el universo y cómo, una vez identificada su posición en este, puede fortalecer la vida en comunidad para el desarrollo pleno de todos sus miembros.

El fortalecimiento de la comunidad por medio del cultivo de valores de orden corporal y espiritual con su base en la justicia puede ser entendido como el fundamento estructural necesario de lo que Platón denominaba principio de orden ético. Sin este, los valores humanos no tendrían lugar para un orden político para el servicio de lo público. Según Francisca Tomar (1998), esto vendría a ser la aspiración suprema para la creación de un orden moral para la realización de la virtud. Dicha realización abarcaría la prudencia, fortaleza, templanza y justicia, sobre todo esta última, ya que comprende todas las demás virtudes. En otras palabras, podemos entender que la ética para Platón

²³ Véase en W. Jaeger., 1962., pp. 7- 8.

tiene su fundamentación desde la creación de un orden de los valores humanos para desarrollar un espacio de crecimiento de las virtudes que benefician la prosperidad de la ciudad o estado.

Tomar (1998) entiende que la intención de Platón no se relega a hacer del Estado un fin en sí mismo ni subordinar al hombre a la ciudad, sino, por el contrario, hacer que la ciudad sirva de instrumento a la perfección moral del individuo, por lo que el gobierno debe fundarse en la ética y en la razón. Esta comprensión nos permite observar que, a medida que exista un principio de orden ético en los valores humanos para el servicio hacia lo público, este principio posibilita no solamente que las personas puedan desarrollar sus virtudes para el Estado, sino que también y primordialmente sean ellas mismas un instrumento para mejorar la ética valórica de los propios individuos, y por ende, mejorar el orden ético y por efecto el cultivo de las virtudes.

Desde este horizonte, Tomar (1998) indica que la verdadera política es una actividad racional que pone en juego las más altas facultades del espíritu humano, guiado por el sentimiento del deber y el cuidado del bien. Por ende, entendemos que la toma de conciencia responde a la racionalidad del acto político de la ciudadanía para colocar en un orden ético los valores que permitan desarrollar las estructuras corporales y espirituales de las personas. Lo anterior se presenta como una respuesta formativa para el desarrollo de las distintas dimensiones de la naturaleza humana, y un elemento necesario para la racionalidad de los valores que deben ordenarse estructuralmente desde un principio ético que los conecte. De esta forma, la educación podría responder al proceso de desarrollo de las dimensiones físicas y espirituales necesarias para los estudiantes.

2.2.4 La educación desde la filosofía platónica

En los apartados anteriores introducimos el concepto de la axiología como una forma de generar un estudio estructural de los conceptos valóricos y éticos de la LGE. Desde esa línea, se expuso cómo ambos conceptos tienen un espacio determinante para el desarrollo de las personas y la ciudad desde el servicio en lo público. Por ello, abordarlo desde el ideal griego y específicamente de lo que propone Platón, nos ha permitido visibilizar la importancia de abordar principios generales de nuestra LGE a la luz del ideal platónico en la educación.

Por lo anterior, nos adscribimos a la visión platónica de la educación, ya que desde su esencia filosófica aspira a resolver con la mayor ambición el problema de la educación del ser humano.²⁴ En este sentido, valoramos la posición que ocupa el ideal platónico por la búsqueda inagotable de la esencia del conocimiento. Según Jaeger (1962), “su obra de reformador se halla animada por el espíritu educador de la socrática, que no se contenta con contemplar la esencia de las cosas, sino que quiere crear el bien.” (Jaeger, 1962, p.465). Esta idea de bien la entenderemos como la aspiración máxima del ideal platónico, el cual propone que la búsqueda de la felicidad para las personas se centra en el desarrollo de las virtudes para el servicio de la polis, ciudad o comunidad.

Desde esta perspectiva, la filosofía platónica nos plantea la importancia de lo que es la educación o *paideia* (παιδεία). Alberto González entiende que la “*paideia* no era la instrucción en un oficio o la formación profesional” (González, 2012, p.22). Más bien era el inculcar la virtud para desear convertirse en un perfecto ciudadano con saber suficiente para gobernar y ser gobernado en justicia.²⁵ En este sentido, la educación desde una filosofía platónica es entendida como el cultivo de la virtud o la excelencia para elevar la justicia en los hombres y la ciudad.

Desde esta lógica, Jaeger (1962) señala que “la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad.” (Jaeger, 1962, p.3). Es decir, que la *paideia* desde la filosofía platónica no solamente responde a un proceso de crecimiento individual sino más bien a un crecimiento para todos. Por lo tanto, una educación de calidad centrada en una formación valórica no puede presentarse como un elemento exclusivo para algunos y para otros excluyente, o más bien segregador, sino más bien como un elemento en el cual todos sus miembros tienen un espacio igualitario de desarrollo, en la búsqueda del bienestar y felicidad de sus ciudadanos. Por ello, si entendemos el crecimiento de las personas desde esta perspectiva, entendemos que el crecimiento y desarrollo de una ciudad también se direcciona desde este ideal platónico.

²⁴ Véase en Werner Jaeger., 1962., pp.10-12.

²⁵ Véase en Platón., 1999., 806d – 808c. En este pasaje, Sócrates afirma: “La ley justa ordena que sea la más importante de todas”. En efecto, es necesario que ninguna otra tarea secundaria se convierta en un impedimento para la entrega de los ejercicios y a la alimentación conveniente al cuerpo ni a los conocimientos y costumbres adecuados al alma para una educación igualitaria para mujeres y varones.

Desde esta perspectiva, podemos entender que, si existe a la base del sistema educativo el cultivo del valor de la justicia, este podría presentarse como una respuesta para mejorar el orden ético con el que se trabajan los valores en los estudiantes. González (2012) plantea que “sólo mediante la educación podría la *polis* constituirse en una sociedad justa.” (González, 2012, p.22). En otras palabras, entendemos que la justicia viene a ser una respuesta para mejorar el desarrollo del proceso educativo en las dimensiones corporales y espirituales del ser humano, como también la de la *polis*.

Esta búsqueda de la justicia en la educación filosófica platónica podemos entenderla como la justificación final de elevar la verdad por medio del proceso educativo centrada en la búsqueda de la verdad del conocimiento. Jaeger (1962) sostiene que para Platón el deseo por la verdad es la necesidad del desarrollo del conocimiento para la conservación y estructuración de la vida, y que se aspira a una verdadera comunidad a través de la suprema virtud del ser humano. En otras palabras, es esta idea un proceso que permite desarrollar una ciudad ideal y a su vez generar una estructura de orden para las personas que forman parte de ella, las cuales en primera instancia puedan ser gobernadas por principios fundamentales, realmente orientados al cultivo del desarrollo de las distintas dimensiones de la naturaleza humana. Esto es entendido por González (2012) como una “instrumentalización” que busca cambiar el comportamiento social. Por lo tanto, esta instrumentalización nos permite observar con claridad los valores que existen a la base del ideal educativo platónico, y por efecto la orientación de los jóvenes que se forman dentro de la *polis* iría en una búsqueda por ampliar el conocimiento de la verdad de las cosas para el servicio en comunidad.

En definitiva, podemos entender que la educación desde una filosofía platónica es la búsqueda del desarrollo de una persona para ser justa a través de la racionalidad o la toma de conciencia mediante la *paideia*, por lo que vendría a ser esta una respuesta que propicia el desarrollo de las virtudes del hombre para el crecimiento de un estado justo como también vendría a ser una respuesta para alcanzar niveles superiores de bienestar y felicidad del ser humano, por medio del bien y principios éticos de orden.

2.2.5 ¿Para qué educa el maestro griego y el maestro contemporáneo?

2.2.5.1 El maestro griego

Una vez abordado el ideal educativo desde una filosofía platónica, entendemos que esta se sostiene a través de la búsqueda de justicia y cultivo de la excelencia. Sin embargo, estamos hablando de un contexto ideal que data de definiciones desarrolladas durante el siglo IV a.C. La figura del maestro griego en ese contexto se nos presenta como un elemento fundamental para comprender el para qué educaba durante el proceso formativo valórico en la vida de los jóvenes atenienses.

Entendemos que la figura del maestro o educador griego vendría a ser aquel que se desenvuelve en un contexto que busca el desarrollo comunitario de todos los ciudadanos, su bienestar y prosperidad tanto para ellos como para la ciudad. En este sentido, los aspectos formativos valóricos se presentan como elementos de bien para cultivar durante el proceso educativo. Así mismo lo entiende Platón (1988), quién declara que la educación valórica es “la productora de la verdad y de la inteligencia, y que es necesario tenerla en vista para poder obrar con sabiduría tanto en lo privado como en lo público”²⁶. Es decir, esta idea de bien es concebida por los educadores griegos como un deber que persigue la búsqueda para el alcance de la verdad y la sabiduría, a través del cultivo de la excelencia en sus estudiantes que viven en una misma comunidad, los cuales se pueden desenvolver en los distintos aspectos que la ciudad puede entregar.

Esta idea de educación en el maestro griego podemos entenderla como un factor latente en la búsqueda por guiar o cuidar con excelencia el crecimiento de los estudiantes desde muy temprana edad. Esto, para ser ejemplificado, Platón explicita la importancia de cuidar, guiar o educar el alma

²⁶ Véase en Platón., 1988., 517b. En este pasaje del diálogo, Sócrates afirma: “–Pues bien, querido Glaucón, debemos aplicar integra esta alegoría a lo que anteriormente ha sido dicho, comparando la región que se manifiesta por medio de la vista con la morada-prisión, y la luz del fuego que hay en ella con el poder del sol; compara, por otro lado, el ascenso y contemplación de las cosas arriba con el camino del alma hacia el ámbito inteligible, y no te equivocarás en cuanto a lo que estoy esperando, y que es lo que deseas oír. Dios sabe si esto es realmente cierto”.

del ser humano a través de una formación valórica que permita aproximarse hacia la luz o la verdad. Es decir, el educador griego es aquel que nos cuida para la polis, pero que también guía el alma del estudiante para elevarla hacia una aproximación superior de conocimiento y verdad.

En este sentido, aquel que guía el alma no solamente es entendido como una persona que posee habilidades, conocimientos y aptitudes para llevar a cabo este proceso educativo, sino que también es un maestro capaz de distinguir las partes del alma²⁷, que son necesarias para orientar el proceso educativo.

La discusión de la excelencia que debe poseer el maestro griego se nos presenta como un problema ético que debiese ser abordado con claridad. El diálogo del *Laques* o del *Valor* nos manifiesta la importancia y responsabilidad social con la cual un educador debe hacerse responsable del alma de otra persona, ya que es esta acción la más importante para el desarrollo de la idea de bien en comunidad en la *polis*.

El *Laques* se presenta como un diálogo platónico en el que se aborda la figura del educador griego. Tal como lo entiende Salcedo (2016), nos muestra la relevancia que comprende el educar, puesto que esto no se hace con simpleza sino más bien con la responsabilidad de alguien que guía la enseñanza como quien se permite guiar para comprender los aspectos esenciales de su propia vida. Esta responsabilidad la entendemos como la importancia ética que caracteriza la figura del educador griego, puesto que es necesario abordar la educación como una idea que no solamente permita formar para perseguir un objetivo, sino más bien como un deber permanente en ser ético, para elevar las distintas dimensiones del hombre.

²⁷ Véase en Platón., 1988., 439 a - 440 a. Según la filosofía socrática el alma tiene tres partes: la del raciocinio, la irracional y la fogosa. Las dos últimas son reconocidas como partes mortales, y la primera, como inmortal. En palabras de Sócrates, “el alma que razona la denominaremos 'raciocinio', mientras que aquella por la que el alma ama, tiene hambre y sed y es excitada por todos los demás apetitos es la irracional.”

Bajo este contexto, el diálogo socrático menor de Platón²⁸ nos presenta un problema ético entre Sócrates, Nicías, Laques, Lisímaco y Melesías, cuya discusión se posiciona en cómo enseñar el valor o valentía. Para ello, Nicías y Laques, dos generales atenienses, aparecen como personas que cuentan con experiencia en la guerra para poder dar su opinión acerca de lo que es el valor (Dobbs, 1986, p. 828). Sin embargo, es Sócrates quien reúne la experiencia tanto en el arte de la guerra, como en el de participar en discusiones sobre la educación, lo cual supone en él un cierto conocimiento de lo que implica ser excelente (Salcedo, 2016, p.220). Es decir, que a pesar de que haya personas con experiencia técnica en un área específica, para Platón esto no es suficiente, ya que entiende al educador como una persona que no solamente debe manejar conocimientos técnicos específicos, sino que además es quién debe manejar aspectos sobre el cómo abordar la educación de los jóvenes.

Dicho esto, podemos visibilizar que en el diálogo *Laques* se presenta la valentía como una virtud a enseñar en los jóvenes atenienses para afrontar la guerra, sin embargo, esta enseñanza no puede ir alejada del conocimiento de cómo ser enseñada, es decir, se posiciona la relevancia que posee una persona maestra en el arte de educar, la cual entendemos como una figura que no tomará la educación como un acto simple y de arduo adoctrinamiento, sino más bien con una relevancia que comprende el educar (Salcedo, 2016, p.219). En otras palabras, es un maestro que está a la altura para entender la educación como un deber para el servicio de lo público y no con un objetivo técnico de formar por formar.

El problema ético que nos presenta este diálogo es fundamental para precisar una lectura que delibera acerca de la forma en cómo debiese educar el ideal de maestro griego. Dicha lectura nos permite tomar una conciencia necesaria para reflexionar sobre el para qué educamos y formamos

²⁸ Kraut., 2017 presenta la obra de Platón dividiéndola en tres tipos de diálogos con el fin de poder diferenciar la voz de Sócrates de la de Platón. Los primeros eran los diálogos socráticos tempranos, entre los cuales incluye el *Laques o del Valor*, se centraban en el estudio de la moral. Los diálogos medios exploran principalmente la teoría del recuerdo, con foco primordial en el *Menón o la Virtud*. Por último, los diálogos tardíos, que incluyen las *Leyes*, resultan esenciales para terminar de comprender la teoría de las ideas o de las formas de Platón.

actualmente preguntas que eran decisivas en la figura del educador griego, quien era el que cuidaba el alma del estudiante para lo público.

Entendemos que, si el educador griego es quien cuida el alma, este cuidado responde a las cuestiones éticas con las que Sócrates se preocupaba para la formación valórica en los jóvenes atenienses. Estas cuestiones éticas forman parte de una característica fundamental en la figura del educador, puesto que vendría a ser una virtud necesaria en el maestro para reflexionar sobre su propia praxis educativa. Tal como se ejemplifica en el diálogo del *Laques*, el maestro Sócrates reflexiona de forma ética cuáles son los aspectos necesarios de considerar en la educación de los hijos y para ello deja la pregunta en torno a quién sería el maestro más capacitado para educar a los jóvenes atenienses. Este se presenta como un problema de carácter ético y que termina inconcluso, sin solución inmediata. Dicho problema nos ofrece un espacio necesario para pensar en la educación no como un acto de adoctrinamiento inmediato, sino más bien como una forma necesaria para desarrollar de manera más excelente las distintas virtudes de la persona.

La búsqueda permanente de la excelencia para el crecimiento del alma pública es una forma de entender otro aspecto del educador griego, y es que este entiende a la educación como el arte de hacer volver la vista del alma y el cuerpo por completo hacia luz de las cosas. Por ello, Platón (1988) entiende que “en el alma de cada uno hay el poder de aprender...y que, así como el ojo no puede volverse hacia la luz y dejar las tinieblas si no gira todo el cuerpo, del mismo modo hay que volverse desde lo que tiene génesis con toda el alma.” (Platón, 1988, p.343). En otras palabras, la educación entendida por el griego corresponde a la acción de girar la vista de los jóvenes de la forma más armoniosa y delicada posible, de manera que esta no sea dañada por la luz de las cosas perteneciente al mundo inteligible²⁹, y por efecto esta se voltee a la oscuridad de las cosas, las

²⁹ Véase en Platón., 1988., 514a – 541b. En relación con la teoría de las ideas, Platón nos presenta el mito de la caverna como una forma de repensar la educación filosófica de la sociedad ateniense. En ese sentido, se presenta un grupo de prisioneros que se encuentran en una caverna, los cuales construyen su realidad a través de sombras de objetos proyectadas por otras personas, con un fuego que ilumina otra parte del muro. Esto es entendido por Platón como el mundo sensible, ya que estas sombras responden a la manipulación de la realidad, impidiendo que los prisioneros volteen su comprensión hacia ideas de realidad superiores. Posteriormente, uno de los prisioneros consigue liberarse, pudiendo escapar de la caverna, y este es capaz de observar a las personas que proyectan las sombras de los objetos, cuya luz le presenta dificultades para escapar de la caverna, debido al fuerte impacto que

cuales pertenecen a la oscuridad del mundo sensible. Es decir, el formar la vida de un joven no solo implica educar para un objetivo del mundo sensible, sino más bien entender la educación para elevar su alma al mundo inteligible, el cual es el que muestra la esencia de las cosas.

La educación para el griego Platón la entiende como “el arte de volver este órgano del alma del modo más fácil y eficaz en que puede ser vuelto” (Platón, trad. en 1988, p. 344). Es decir, la figura del educador corresponde a entender la educación como un arte de hacer girar la vista de los ojos de las personas hacia la esencia de las cosas, de la forma más delicada posible, de manera que esta vida no sea dañada. Esto se entiende como una característica fundamental, puesto que es el educador quien opera como un transformador no solo del alma sino también del cuerpo físico del estudiante, de manera que esta transformación conduzca al bienestar de la comunidad.

Platón entiende que el alma y el cuerpo deben ser trabajadas por el educador, puesto que, desde la teoría de las ideas, es necesario trabajar las pasiones del cuerpo, las cuales impulsan a voltear la mirada hacia lo sensible. En este sentido Platón (1988) considera que el cuerpo nos produce mil dificultades, solamente por la necesidad de alimentarlo. Por otra parte, además nos llena de amores, deseos, temores, quimeras y de toda clase de guerras, siendo todas ellas disensiones que se presentan como batallas, cuya única causa son los apetitos del cuerpo, obligándolo a estar en esclavitud. En efecto, Platón entiende que el cuerpo funciona como una prisión del alma, y este dificulta el discernir la verdad.

La figura del pedagogo termina por definirse como una persona que es capaz de educar bajo dos conceptos, el valor y la virtud. Platón (1988) entiende que “el valor no es solo el conocimiento de lo temible y lo reconfortante, sino en general, el conocimiento de lo bueno y lo malo de cualquier condición.” (Platón, 1988, p. 482). Esta búsqueda del conocimiento sobre el valor es la que está presente en el para qué educa el maestro griego, puesto que forma parte de una educación

genera en sus ojos. Este poco a poco se va acostumbrando a la luz del fuego pudiendo salir de la caverna, donde finalmente su vista consigue adaptarse a la luz de la realidad de las cosas, que sería el mundo inteligible, pues aquí el prisionero es capaz de razonar y comprender en profundidad el conocimiento de las cosas, accediendo así un mundo superior.

transformadora del alma para lo público, entiendo el valor como conocimiento de todas las dimensiones de lo bueno y lo malo para el alma y el cuerpo.

Cultivar el valor en el cuerpo permite a la persona tener una conciencia más cercana hacia la luz de las cosas, es decir, a lo racional, permitiendo que el alma no se voltee con tanta facilidad hacia la oscuridad en lo sensible.

El concepto de la virtud se presentaría entonces como el cultivo de la excelencia del alma y el cuerpo para el bienestar en comunidad. Esto se deja entrevisto en el diálogo del *Laques*. Al respecto Platón (1985) plantea la siguiente pregunta “¿te parece, buen amigo, que le faltaría algo de la virtud a la persona que conociera los bienes en su totalidad y completamente y como suceden, sucederán y han sucedido, y lo mismo los males?” (Platón, 1985, p. 482). Esto quiere decir que el cuerpo que cultiva la virtud correspondería no a una parte sino a una entera, es decir, la virtud en su totalidad, incluyendo el cultivo del alma.

En la *alegoría de la caverna* se vislumbra un orden ético el cual persigue el maestro griego para la educación de los jóvenes, y es que, para alcanzar un Estado ordenado, Platón (1988) señala que “sólo en él gobiernan los que son realmente ricos, no en oro. Sino en la riqueza que hace la felicidad: una vida virtuosa y sabia”. (Platón, 1988, p.347). En efecto, entendemos que, para el educador platónico, el cultivo del concepto virtud tanto para el alma como para el cuerpo se constituye como un deber no solamente para el alcance de la felicidad propia, sino más bien para una vida que está al servicio de lo público en sabiduría y no con un carácter esclavizador para la polis, ya que, al cultivar la virtud para su felicidad, lo hace también para la felicidad de su ciudad, simultáneamente.

2.2.5.2 El maestro contemporáneo

En el apartado anterior hemos podido entender que la figura del maestro griego responde al deber de educar a los jóvenes para lo público, donde el valor y la virtud se entienden como conceptos que deben ser profundizados con un nivel de exigencia ética necesaria para ser enseñados

según las características de cada persona, de manera que esta pueda voltear su mirada hacia la esencia del conocimiento y la verdad.

Desde este escenario, el para qué educa el maestro contemporáneo podría ser entendido a la luz de lo que plantea la visión platónica del educador en su rol para con el proceso formativo. En este punto, es necesario contextualizar como se construye el perfil actual de un maestro contemporáneo. Sin duda, para alcanzar una respuesta objetiva, podríamos generar distintos estudios y focos de atención según el contexto y el currículum de cada estado-nación, pero, por otra parte, mirar los modelos educativos de occidente nos hace replantear los objetivos que persiguen los modelos por competencia en la formación universitaria.

En este sentido, un modelo por competencia en el perfil de un maestro contemporáneo según López (2018) se construye a partir de la necesidad de formar un profesional capaz de enfrentar una educación escolarizada, marcada por un currículum de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, etc. Por lo tanto, el maestro deberá construir sus competencias profesionales en torno al cumplimiento del desarrollo de estos objetivos. Esto nos permite observar que el para qué educa el maestro contemporáneo podría establecer una línea que tribute al desarrollo de estos objetivos. Sin embargo, según Vargas (2008) es necesario entender que el término competencia surge en el ámbito laboral como una respuesta a los cambios registrados en un mundo más complejo y con mayor inclusión de la tecnología. En efecto, se comprende que un modelo por competencia estaría ligado al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, que puedan tener un espacio específico para el mercado laboral.

Por lo anterior, el problema de enfrentar la educación por parte de los maestros podría estar ligado a formar para un mercado específico, donde la formación valórica pudiese tener un grado menor de incidencia. Al respecto, López (2018) señala que “el análisis de las competencias profesionales está inevitablemente atravesado por la naturaleza del vínculo entre educación superior y mercado de trabajo, porque en ambos mundos confluye la formación profesional.” (López, 2018, p.21)³⁰. El

³⁰ Véase en Lourdes López., 2018.

vínculo, que especifica la autora, lo podemos entender como un pilar fundamental para conceptualizar el para qué educa el maestro contemporáneo, y es que por más que un profesor pudiese generar instancias de enseñanza-aprendizaje, el propósito que perseguiría esto en la educación, estaría fuertemente vinculado al mercado. En este sentido, tal como lo mencionamos en capítulos anteriores, resulta muy difícil hablar de educación para una formación valórica centrada en el cultivo de la excelencia y la virtud, si esta se centra en fortalecer una educación de mercado, la cual, desde esta lógica, la entendemos como una forma que fortalece el individualismo y la competencia por sobre el bienestar comunitario.

Desde esta perspectiva, podemos posicionar los hitos históricos que han marcado el enfoque por competencia en la educación superior. A manera contextual, Ganga, González y Smith (2018) señalan que este enfoque deviene de la conceptualización del capital humano, entendido principalmente como la capacidad de rendir más en aquellos obreros alfabetizados que en los no alfabetizados, dando paso a un giro en concebir a la educación como un gasto más que a entenderla como una inversión.³¹ Frente a lo señalado, el perfil del maestro contemporáneo pudiese responder a formar personas que rindan mejor en sus respectivos trabajos, dando cuenta del mercado que cada puesto laboral persigue como objetivo.

Sin duda, Ganga, González y Smith (2018) entienden que se han hecho innovaciones curriculares en la educación superior para el enfoque por competencia, destacando el plan Bolonia para Europa y Tunning para Latinoamérica, para los cuales los estados también han impulsado estas innovaciones curriculares financiadas desde el Banco Mundial. Sin embargo, podemos observar que estos esfuerzos por innovar en medio de una lógica mercantil educativa siguen respondiendo a enfoques economistas desde sus orígenes.

En efecto, podemos observar que el enfoque por competencia para los docentes del siglo XXI puede limitar el sentido con el que se desarrolla el proceso educativo en las escuelas. Tal como lo entienden Ganga, González y Smith (2018) “existe demasiado planteamientos funcionalistas que

³¹ Véase en Francisco Ganga, Adolfo González y Claudia Smith., 2018.

enfatan de sobremanera las competencias técnicas o instrumentales, quitando densidad a las cognitivas y éticas, que son muy relevantes en el mundo contemporáneo, diríamos indispensables.” (Ganga, González y Smith, 2018, p. 49). Por ello, podemos concebir que la base curricular con la cual se forman los maestros contemporáneos respondería a un sentido de desarrollar competencias técnicas en sus estudiantes para enfrentar de mejor manera los procesos industriales y tecnológicos de las sociedades contemporáneas, relegando a un plano menor las cuestiones éticas, que sin duda eran relevantes para el maestro griego.

Sin duda que en medio de una sociedad que, desde su modelo educativo, funciona por un enfoque de competencia, este respondería a la estandarización de los resultados de aprendizajes, los cuales son medibles a través de distintas pruebas de medición para lo que esta sociedad definiría como calidad en la educación. En este sentido, si hablamos de calidad en una sociedad que funciona por competencias, Cavieres (2014) entiende que lo que se ha considerado calidad educativa debe incluir los resultados de los y las estudiantes; y esta orientación hacia los resultados significa que las prioridades en la educación son determinadas a través de un análisis económico, de la implementación de estándares y la medición de estos estándares. Por esto, los maestros contemporáneos que se desenvuelven en este contexto definen sus procesos formativos a través de la medición para el desarrollo de la competitividad en el mercado laboral y no para un fin comunitario.

Desde este horizonte, hablar del desarrollo de sociedades más justas y centradas en el bienestar comunitario por sobre el individual se posiciona como un desafío a enfrentar en la educación pública, puesto que la escuela funcionaría como un mecanismo que facilita la instrumentalización de la educación en las personas y no así como lo pudiese concebir Sócrates, Platón u Aristóteles, quienes por medio de la *areté*³²(excelencia o virtud) consolidan una idea de la educación como un

³² Véase en Werner Jaeger., 1962., pp19-29. El tema esencial de la historia de la educación griega es el concepto de *areté*. En este sentido, el autor posiciona este concepto como una cuestión que concentra el ideal del educador de este periodo en su forma más pura. Sin embargo, esta palabra al traducirla al castellano no es capaz de contener una comprensión tan acabada de la palabra; por ende, la palabra virtud se posiciona como un concepto que podría expresar el sentido de la palabra griega, la cual es entendida no como lo puramente moral, sino más bien vinculada al heroísmo guerrero.

proceso inteligible que ilumina el camino del alma de las personas para el desarrollo máximo de las virtudes de cada ser humano, volteando la mirada hacia la esencia de las cosas y no hacia lo sensible.

2.2.6 La ética como pilar en la educación contemporánea

Abordar los conceptos axiológicos centrales para una educación centrada en la formación valórica se ha presentado hasta el momento como un elemento primordial en la *paideia* griega. Desde este punto, no podemos dejar de centrar la atención en el rol con el que se ocupa la ética del proceso formativo. Para ello, en este apartado abordaremos cómo la ética puede posicionar una reflexión necesaria sobre nuestro sistema educativo, el cual permita alcanzar un pensamiento que nos invite a mirar la educación no como proceso que persigue un objetivo, sino más bien como un procedimiento permanente de crecimiento y bienestar en comunidad.

Hernández (2010) afirma que “la ética es la ciencia rectora del fin y de los medios para llevar al hombre a un estado de convivencia ideal.” (Hernández, 2010, p.216). Por ende, entenderemos a la ética como la ciencia que nos invita a saber el cómo relacionarse con el otro en un mismo espacio social, mediado por los valores, el deber y la responsabilidad, conceptos que facilitan el alcance de un bienestar comunitario. Así mismo, Correa (2015) señala que “la ética es una ciencia, o sea, es el estudio racional y sistemático de un ámbito de la realidad.” (Correa, 2015, p.29). Esto nos permite clarificar que la ética es el estudio permanente y consciente de cómo se le otorga importancia a los valores que serán capaces de sostener la idea de bien, dentro una comunidad.

Esta idea de bien, dentro de la ciencia ética, tiene un espacio de similitud con la que Platón buscaba alcanzar mediante la *paideia*. Hernández (2010) también entenderá que la búsqueda del bien constituye una posibilidad para engrandecer al ser humano a través del desarrollo de sus capacidades intelectuales, con un nivel de conciencia moral regidas por criterios racionales y anhelos de vida propios y colectivos. Esto lo podemos entender como un pilar fundamental para reflexionar entorno al proceso educativo valórico de nuestras sociedades, particularmente el modelo educativo chileno.

Desde este escenario, la LGE define un propósito para la educación que sostiene alcanzar un desarrollo ético a través del cultivo de valores. Sin embargo, esta desde su base funciona bajo las lógicas de mercado, lo que podría entenderse como una contradicción al deber que envuelve el desarrollo de la ética, debido a que, si la educación se concibe como objeto que se puede intercambiar, comprar y/o vender dentro de un mercado competitivo, la ética no iría para el desarrollo de un bienestar comunitario, tal como lo planteasen los griegos, sino que más bien pasaría a un plano menor de importancia, dándole cabida a las lógicas economistas en la educación.

A partir de lo anterior, podemos contextualizar al proceso de mercantilización, el cual se ha sometido a la educación en nuestra época contemporánea, alejándola de los principios platónicos definidos en la Grecia antigua. En torno a esto, Hernández (2010) afirma que “dentro del tipo de sociedad global, mercantilista, la “educación” se vende como concepto redituable, es decir, como la fórmula del éxito económico, no del engrandecimiento cultural y humano.” (Hernández, 2010, p.218). Desde esta perspectiva, podemos entender que los valores con los cuales se pretende desarrollar la ética dentro de un modelo neoliberal se sostienen a través del éxito económico y no por uno que persiga el deber de alcanzar una educación integral para el desarrollo de las virtudes de las personas.

Racionalizar la importancia de mejorar éticamente en la educación invita no solamente a aceptar el conocimiento que se impone a través del currículum oficial, sino más bien a entender a la educación como un proceso permanente de desarrollo. Esto actualmente se posiciona como un horizonte difícil de abordar, ya que como lo entiende Bauman (2007) cuando la educación se considera como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se consigue, completa y resulta terminada, o relativamente acabada. Desde esta perspectiva, entendemos que un producto es capaz de comercializarse en un mercado que contenga una demanda que necesite consumirlo, lo que reduce categóricamente el principio educativo entendido por los griegos un fin comercial u como lo define Paulo Freire, un fin bancario³³.

³³ Véase en Paulo Freire., 1970. En su obra, él entiende a la educación bancaria como el sentido al cual el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica de los contenidos y por ello los educandos serán entendidos como mejores al recibir ese “saber” por parte de los que se definen desde una élite como sabios. Dentro del paradigma emancipador, Freire ejemplifica a la

Ante este escenario, cabe plantearse cómo se podría posicionar la ética como un pilar que realmente responda a las definiciones que persigue la educación chilena. Avanzar en materias de esta discusión implicaría no solamente volver a mirar el currículum oficial y llegar a concretar acuerdos para trabajar en las escuelas de Chile, sino también poder generar un proyecto social como país, que posicione la convivencia ideal en la relación con el otro por medio de los valores y conocimientos a cultivar en el proceso educativo. Hernández (2010) entiende esto como algo necesario para la educación, ya que implica mirar la esencia misma del conocimiento y el saber como un fin para el bien social, y no como un objeto de intercambio mercantil.

Alcanzar niveles superiores de ética en la educación para un bienestar social se presenta como una realidad que permite reflexionar sobre cómo la educación humaniza al ser humano o por el contrario, si esta, tal como lo plantea Chomsky (2000) es una (des)educación que lleva a las personas a la destrucción de la solidaridad. Este cuestionamiento, desde un pilar ético, lo podemos entender como un proceso necesario para mirar con claridad el proceso educativo contemporáneo, ya que, como lo entiende Hernández (2010), hablar de humanismo implica analizar el presente y cómo este ha forjado el pensamiento social y humanístico a partir del racionalismo cartesiano, siendo esto un punto necesario para que la educación y el mundo axiológico posibiliten el trato interpersonal para una humanización del hombre en lo social.

Desde esta comprensión, podemos entender que la ética fortalece el estudio axiológico de los valores que se definen en una sociedad, puesto que permite mirar con lucidez el currículum que guía el proceso formativo valórico de los jóvenes, elevando los niveles de racionalidad frente a las definiciones valóricas incluidas en él. En efecto, el tener claridad de los valores que están a la base del sistema educativo, permite no solo orientar a la persona a un plano educativo humanizador para el bienestar social, sino además diferenciar en cómo la educación puede servir a intereses

educación bancaria como el acto de llenar una vasija, lo que conlleva dejarse llenar de la forma más dócil posible, para ser reconocido como un mejor educando. Lo dócil, el autor lo concibe como un cuerpo que puede ser sometido o utilizado para un objetivo específico dentro de una cultura dominante.

competitivos, segregadores y desiguales, frente a un modelo que entiende a la educación como un objeto.

En conclusión, podemos señalar que los puntos abordados en este capítulo nos permiten situar el estudio necesario de los valores que se definen en la política educacional chilena. Pese a que, como se presentó en el capítulo anterior, existen definiciones que pueden mostrarse como humanizadoras al momento de entender la educación, se hace necesario revisarlas a la luz del estudio axiológico de los valores, donde la ética debiese ser el pilar que permita cuestionar lo entendido como “saber” en el currículum oficial, a la luz de las posturas que se definen en la *paideia* griega.

Esto se presenta como una acción necesaria para aproximarnos a fines que permitan cultivar con excelencia las virtudes de los jóvenes chilenos, puesto que la claridad de los valores nos permite construir un acuerdo superior frente al tipo de sociedad que vamos a heredar. En este sentido, apuntar hacia un modelo educativo como lo definían los griegos nos permite mirar cómo entendemos a la educación, qué fines persigue y cómo la educación pública puede hacerse responsable de una formación valórica de calidad, en medio de una sociedad contemporánea que se puede inclinar con facilidad a lo individual por sobre el bienestar comunitario.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Un preámbulo epistemológico

Dada la naturaleza de esta investigación y su objetivo general es tratar de develar el proceso de axiológica de los valores en los sujetos, proponemos clarificar la ruta epistemológica para comprender mejor las representaciones sociales mediante el análisis de los conceptos y de esta forma poder llegar a conclusiones más confiables con respecto a lo observado en el contexto de los participantes. En este sentido, Jodelet (1993) define la noción de representación social como “imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clarificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos.” (Jodelet, 1993, p.472)³⁴. Esta definición nos permite trazar el camino para analizar las representaciones sociales mediante el levantamiento de categorías en torno a cómo los participantes construyen los conceptos formativos valóricos y éticos para el desarrollo educativo en las escuelas.

Para aproximarnos a la representación social, no podemos ignorar el contexto histórico de los sujetos, puesto que esto permite posicionar a la persona en una situación de relación con la cultura y los valores que han sido heredados. Jodelet (1993) afirma que el análisis de los discursos se sostiene en una forma de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, es decir, una forma de conocimiento social. En este sentido, se trata de fijar una posición con relación a las situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que conciernen al caso. Esto lo podemos entender como un punto de inicio para comprender en qué dimensión comienza el participante a construir su realidad, es decir, no podemos ignorar en esta investigación que, para interpretar la forma en cómo se construye el conocimiento, este también está mediado por una realidad histórica a nivel país y no se puede perder de vista que el sistema político educativo de Chile es neoliberal y es a partir de este contexto que los y las participantes dialogan y construyen su realidad.

³⁴ Véase en Serge Moscovici., 1993.

Por ello, comprender cómo se construye la representación social en un grupo de individuos forma parte del desafío de acercamiento a la realidad social e individual de los grupos. Al respecto, Jodelet (1993) afirma que las representaciones sociales provienen principalmente de los “modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.” (Jodelet, 1993, p.473). Mediante esto podemos comprender que para efectos de esta investigación la representación social de los participantes puede estar mediada por el sistema político y educativo de los últimos cuarenta años en Chile. Este sistema interviene a través del currículum oficial desde el nivel de política central en la formación de los y las estudiantes y también de quienes enseñan y modelan las tradiciones culturales declaradas en el currículum en el aula. Por ello, el estudio de los conceptos axiológicos valóricos de la LGE nos permite aproximarnos con mayor claridad a cómo estas estructuras de pensamiento se han podido mantener o transformar para definir la sociedad que se quiere construir desde la política central.

Entendemos que, para aproximarnos a una representación social, en el desarrollo de esta investigación no solamente basta con mirar el contenido. Banch (2000) lo entiende como un proceso necesario que debe honrar el carácter histórico social de las representaciones, y para esto no basta con estudiar los mecanismos de los contenidos, sino que es necesario interpretarlos desde la memoria social y su huella cultural, analizando los procesos sociales de su construcción en la interacción cara a cara. En otras palabras, para efectos de alcanzar una interpretación más objetiva de la representación social, es necesario analizar el contexto social y/o histórico de cómo se han heredado elementos culturales y valóricos a través de la educación, los medios y la tradición, por medio del puente de diálogo que se ha sostenido entre el entorno y el sujeto.

3.1.2 El enfoque de la representación social

Para continuar con la investigación se hace necesario precisar el enfoque con el cual se podrá dar cuenta de las representaciones sociales de un grupo de personas, esto con la idea de poder clarificar cómo sucede el fenómeno. En este sentido, se presenta como un camino epistemológico interpretar de forma más objetiva el contexto del sujeto. Para ello, Jodelet (1993) comprende que toda representación social, ya sea de algo y de alguien, es necesario constituirla desde el proceso

por el cual se establece su relación. Es decir, esto lo entenderemos como la relación del sujeto con el mundo.

En esta misma idea, clarificar el camino para el análisis de los conceptos se presenta como un paso necesario a examinar, puesto que Banch (2000) distingue la representación como proceso y la representación como producto. Entendemos que esta distinción es clarificadora para definir el enfoque de la representación y no abandonar la esencia histórica de esta, a través de la interacción.

Según Banch (2000), la representación como proceso puede ser atendida tanto desde una dinámica social, que incluye los procesos de interacción y contextuales de carácter social, como desde una dinámica psíquica, concebida como un proceso cognitivo o mental de carácter individual, por lo que ambas dinámicas inciden en la conformación de la representación social. Esto lo entendemos como un fundamento epistémico necesario para dar cuenta del proceso con el que los sujetos construyen la representación en la interacción social, teniendo en consideración las dos dinámicas, la social y la psíquica.

Atribuir el enfoque de proceso a la construcción de la representación responde a su vez a la comprensión de su núcleo central. Marambio, Gil de Montes y Valencia (2015) entienden al núcleo central como “un conjunto de elementos que le dan coherencia y significado. Además, constituye la base común y consensuada de la representación social; es su elemento fundamental, el componente más estable que delimita su organización y significado.” (Marambio, Gil de Montes y Valencia, 2015, p.2). Esta definición nos permite entender cómo se consensuan las representaciones en los sujetos, las cuales se dan según su contexto histórico y social. De igual manera lo entienden Carugati y Serelli (2004), quienes señalan que el núcleo central depende de las condiciones históricas y sociales, permitiendo que las representaciones sociales se puedan enmarcar en un carácter plástico que adquiere formas dinámicas. Este lo entenderemos como la dinámica que otorga el nivel psíquico y el nivel social para el enfoque procesual en la comprensión del análisis discursivo de los participantes en la investigación.

Orientar el trabajo hacia el enfoque procesual nos permite asumir según Banch (2000) ciertas características de lo que denominan “interaccionismo simbólico procesual”. Para ello, nos apegamos a la línea de Blumer (1982), quien afirma que “el interaccionismo simbólico no se limita a aceptar la interacción social, sino que le reconoce una vitalidad en sí misma. Dicha importancia reside en el hecho de que la interacción es un proceso que forma el comportamiento humano.” (Blumer, 1982, p.6). En efecto, asumir el enfoque procesual como medio para caracterizar las representaciones sociales nos permite clarificar la incidencia que posee el interaccionismo simbólico, ya que este permite reparar en el hecho de que los discursos de los participantes también van a definir el comportamiento humano. Esto, para nuestro estudio, nos permite llegar a una aproximación de cómo las estructuras valóricas se construyen en los participantes para estas ser desplegadas en la práctica educativa.

En complemento, profundizar sobre cómo el enfoque procesual nos permite interpretar la realidad del sujeto se presenta como un desafío para incorporar elementos epistémicos que permitan enriquecer la discusión de los conceptos. Deutsher (1979) entiende que esto nos permite aproximarnos hacia un enfoque procesual más integral para el estudio del conocimiento en esta investigación, puesto que, dado su naturaleza, nos permite tomar consciencia de la reactividad, efectos experimentales, efectos del entrevistador como una parte normal en un proceso de interacción social. Esta unidad integradora en el proceso de análisis nos permite comprometer con mayor fuerza las técnicas del método cualitativo a utilizar, las cuales consisten en la realización de entrevistas en profundidad, en las que el objetivo no es alterar la realidad por parte del entrevistador, sino que más bien es hacerse parte de ella, mediante el intercambio del diálogo.

Otra de las características mencionadas por Deutsher (1979) se basa principalmente en considerar que aquello que los miembros de una sociedad definen como real merece ser estudiado, puesto que trata sobre lo que ellos actúan. Esto podemos entenderlo como la comprensión de la práctica social en la que los sujetos se desenvuelven, interactúan y dialogan en sus contextos, lo cual para este estudio podría estar determinado por la construcción de los valores o definiciones a nivel de política educativa.

En definitiva, apegarnos al enfoque procesual en el estudio de las representaciones sociales nos permite trazar rigor en la investigación, puesto que el objetivo es dar cuenta de las representaciones sociales de los sujetos, los cuales responden a un comportamiento que está dado por el contexto histórico y político del sistema educativo de Chile. Esto nos permite aproximarnos al núcleo central de cómo construyen las estructuras axiológicas de los valores.

3.1.3 Relevancia de lo social

En esta investigación el estudio de las representaciones sociales se abordó desde un enfoque procesual, cuyo propósito descansó en comprender el comportamiento de los participantes a partir de lo que el entorno social define e incide a raíz de las vertientes políticas de un sistema. En este sentido, la importancia de entender qué es el adjetivo social en medio de esta investigación responde a una de las características de este enfoque. Banch (2000) nos aclara que este enfoque teórico se fundamenta en el sentido que le otorga al término social, es decir, por haberle atribuido identidad a lo social, ya sea desde el contexto o los procesos cognitivos mentales de los sujetos.

Para que se atribuya un adjetivo social debe existir una condición determinada por los sujetos que forman parte del estudio. Banch (2000) explica que una situación es social cuando reúne a dos o más individuos que se constituyen para fines determinados. Desde este enfoque, situación social es la instancia donde convergen los atributos de identidad y existe un contexto e historia con sentido social para generar una situación de representación social.

Desde esta perspectiva, la comprensión de lo social nos permite entender los conocimientos que están a la base de lo que un grupo entenderá por sentido social común. Para ello, Serge Moscovici (1983) refiere que antiguamente la ciencia buscaba la comprensión del sentido común para que esta resultase entendida como algo menos común entre las comunidades. Sin embargo, en la actualidad la ciencia se desarrolla para la comprensión del sentido común de todos. Por lo anterior, para alcanzar una comprensión sobre el adjetivo social en una determinada instancia social, es relevante considerar cómo los participantes construyen el sentido social común, es decir, los conocimientos con los cuales se concuerda en un grupo social para ser entendidos como algo en común.

Lo anterior nos permite entender cómo los participantes construyen su mundo social o instancia social en lo que Banch (2000) clarifica como una forma de determinación central en cuanto a nuestra pertenencia a una nación. En otras palabras, podemos visibilizar a la determinación central como una determinación social de cómo se constituye el mundo social de los individuos y a la vez se puede reconstruir. En este sentido, podemos considerar que el concepto ético-valórico de un grupo de sujetos va a estar mediado por la pertenencia que tienen estos hacia una identidad cultural como un país, nación o comunidad.

Atribuir la importancia de lo social en las representaciones se sostiene bajo la premisa de la expresión de sociedad en la que vivimos. Jodelet (1989) sostiene que el carácter de lo social se desprende de la proyección de valores y aspiraciones sociales, es decir, la representación también es considerada la expresión de una sociedad determinada. En efecto, podríamos entender a lo social como la importancia que se le atribuye a los valores con los cuales el sistema educativo chileno va a permitir construir un tipo o modelo de sociedad, la cual va a influenciar en la construcción de la representación social de los habitantes del territorio.

Por lo anterior es que nos apegamos a la comprensión constituyente en el enfoque procesual, de manera de clarificar lo constituido desde su núcleo central. Al respecto, Jodelet (1989) nos señala que las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración de esta realidad. En otras palabras, considerar el proceso como el producto también forma parte de una comprensión mayor de la realidad del sujeto.

Desde esta perspectiva, la riqueza que representa el estudio de lo social permite entender los diversos elementos que caracterizan al núcleo central del concepto. En este sentido, Jodelet (1984) afirma que las representaciones sociales “son tanto innovadoras como rígidas, tanto móviles como remanentes y, a veces al interior de un mismo sistema.” (Jodelet, 1984, p.375). Por ello es que mirar no solamente lo procesual sino también el producto permite acercarnos según Banch (2000) al aspecto sociohistórico de las representaciones. Esto también nos permite mirar la construcción de los valores de los sujetos, a partir de lo que las políticas y el modelo económico de Chile ha

incidido desde su posicionamiento en los años 80' hasta la actualidad, el cual ha estado no ajeno a distintas crisis políticas y sociales, en las cuales la ciudadanía ha tenido una respuesta activa al frente de determinados movimientos sociales propios de nuestra historia desde el retorno a la democracia.

Mirar el aspecto sociohistórico en lo social permite acercarnos al núcleo central. Molinari y Emiliani (1996) señalan que “el núcleo central está determinado socialmente, ligado a condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, y constituye la base social y colectiva de las representaciones.” (Molinari y Emiliani, 1996, p.42). En efecto, posicionar la determinación social para la construcción de las representaciones sería integrar la cultura a través de las ideologías, la historia, los paradigmas y modelos para alcanzar la objetividad en el estudio del núcleo central de las representaciones.

En definitiva, la importancia de la determinación social para el estudio responde a cómo afrontar la pregunta que plantea Banch (2000) referente a qué entendemos por social cuando hablamos de representaciones sociales. Esta pregunta es necesaria para dar cuenta de las representaciones sociales de los participantes en la investigación, puesto que daremos cuenta de los aspectos contextuales, culturales e históricos y de los aspectos cognitivos en relación con la asignación de importancia axiológica para los aspectos formativos valóricos y éticos en los y las estudiantes de Chile.

3.2 Paradigma de investigación

Esta investigación se ampara en el paradigma interpretativo hermenéutico, puesto que para Ricoy (2006) en este paradigma son los propios individuos quienes construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo, a la que, desde el contexto, se le da un significado pleno. Además, Gurdián (2007) señala que “la hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte” (Gurdián, 2007, p.147). En este sentido, el

investigador busca comprender y dar cuenta de las representaciones sociales de un grupo humano que se sitúan en contextos educacionales y cómo desde ahí construyen las estructuras formativas valóricas y éticas que se declaran en la LGE.

Desde esta perspectiva, Pérez Serrano (1994) señala que “los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad, y la misma investigación es influida por los valores del contexto social y cultural.” (Pérez Serrano, 1994, p.28). Por lo tanto, develar las estructuras axiológicas de los participantes incide en el levantamiento de supuestos y preguntas que esta investigación puede desarrollar. En tal sentido, la misma autora entiende que este paradigma permite reflexionar la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, quienes viven sus procesos desde sus propias creencias, valores y reflexiones. En palabras de Ricoy (2006), se intenta comprender la realidad a partir de los significados de los sujetos en el sentido de su cultura y la cotidianidad del fenómeno educativo. En efecto, considerar lo señalado por las autoras permite al investigador dar cuenta, desde el paradigma interpretativo-hermenéutico, de significados construidos por los participantes desde la interacción cotidiana con su contexto social y con las incidencias que tienen las leyes y normativas políticas educativas chilenas.

Finalmente, para efectos de esta tesis es necesario destacar el rol del investigador desde el paradigma interpretativo-hermenéutico, el cual devela cómo los participantes construyen sus estructuras axiológicas de los aspectos formativos valóricos y éticos declarados en la LGE. Según lo expuesto en Gurdían (2007), los investigadores son responsables de dicha construcción, siendo clave en el círculo hermenéutico, ya que el sujeto se encuentra inmerso en el proceso interpretativo. Por eso la responsabilidad implica también tener objetividad dentro de una naturaleza cualitativa. Así lo señala Monje (2011) al afirmar que el investigador “debe tener cierta actitud de objetividad de tal manera que no distorsione la información de acuerdo con intereses ajenos o en función de su propia racionalización o proceso de aculturación.” (Monje, 2011, p. 161).

En complemento a lo anterior, Monje (2011) entiende que el pensamiento hermenéutico sostiene que los actores sociales no son solo objetos de estudio, sino que también significan, hablan, reflexionan y que se interesan por comprender el significado de los fenómenos, dando prioridad a

las razones de los individuos. Por ende, los participantes también están sujetos a reflexionar sobre cómo construyen sus estructuras axiológicas, dando espacio a que estas puedan tener una apertura a ser reinterpretadas y resignificadas durante el proceso de investigación o una vez concluida la devolución de los análisis de resultados. Así mismo, Gurdián (2007) señala que “la hermenéutica reubica el sujeto en el centro de la investigación y parte de la propia experiencia” (Gurdián, 2007, p.184). Esto permite referirse y entender la posición de la persona con lo que respecta a su contexto y mundo, permitiendo a través de la reflexión de la experiencia determinar cómo el accionar en un contexto educativo puede estar mediado en la forma que se interpreta el entorno.

3.3 Enfoque de la investigación

La presente investigación está diseñada bajo el planteamiento metodológico del enfoque cualitativo, puesto que este tipo de enfoque permite dar cuenta de la naturaleza de esta investigación. Desde esta perspectiva, entendemos que la investigación cualitativa otorga niveles de flexibilidad dentro de un marco que apunta hacia la objetividad. Así mismo el enfoque cualitativo puede ser entendido como un arte, tal como lo consideran Taylor y Bodgan (1986), quienes señalan que los métodos cualitativos no han sido estandarizados, reflejando la naturaleza de los métodos en sí mismos, y permitiendo a los investigadores cualitativos ser flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios, seguidos por lineamientos orientadores pero no por reglas, donde nunca es el investigador esclavo de un procedimiento o técnica.

Esta flexibilidad mencionada permite que, desde el enfoque cualitativo, esta investigación pueda alcanzar el propósito de caracterizar el sentido y significados que le otorgan los y las participantes a los aspectos formativos valóricos y éticos declarados en la LGE. Olabuénaga (2012) afirma que “los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva *insider*, de captar el *significado particular* que a cada hecho atribuya su propio protagonista.” (Ruiz, 2012, P.17). Desde esa perspectiva, el enfoque cualitativo permite dar cuenta de las necesidades de esta tesis, puesto que las técnicas a utilizar se ajustan con mayor sentido a él y permiten aproximarnos a la construcción de los significados por los cuales los participantes les asignan importancia a las declaraciones normativas.

Desde este horizonte, la información recolectada dentro de los alcances posibles en establecimientos educacionales de la ciudad de Temuco, regidos por la LGE, buscó explorar la importancia que le otorgan los participantes a los conceptos éticos-valóricos en la formación del estudiante, de tal manera de poder aproximarnos a develar cómo la política educativa alcanza a responsabilizarse desde sus líneas generales a una formación integral. En este sentido, para Gurdián (2007) la investigación cualitativa requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa estudiada, principalmente en la contextualización holística y natural de la situación o fenómeno. En efecto, entendemos que este enfoque direccionó con mayor objetividad esta investigación, pues delimitó por sus criterios de inclusión el campo contextual de las situaciones sociales e individuales donde ocurrió el fenómeno de estudio.

En esta misma línea, Taylor y Bodgan (1986) afirman que los investigadores en el enfoque cualitativo “tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como los otros la experimentan.” (Taylor y Bodgan, 1986, p.20). Por ello, la relación con el sujeto de investigación no pasa solamente por caracterizar y cuantificar códigos semánticos en resultados, sino que más bien se suscribe a la premisa de comprender la dimensión completa del fenómeno con un carácter holístico. En complemento, Hernández, Fernández y Baptista (2004) señalan que lo holístico responde a considerar el todo, sin reducirlo al estudio de sus partes. También, Ayala (2008) sostiene que “el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente” (Ayala, 2008, p.144). En este sentido, podemos señalar que el enfoque cualitativo, orientó a la investigación a que se desarrollase desde un punto holístico, cuya postura permitió facilitar la comprensión de las representaciones sociales de los participantes, según la realidad social e individual de los involucrados en el fenómeno.

Finalmente, esta investigación, al poseer una cualidad flexible pero orientada hacia una objetividad, ha permitido desde su diseño de investigación, comunicar y levantar desde lo cualitativo preguntas

y supuestos necesarios para reflexionar sobre los aspectos de incidencia de la política pública en la educación chilena. Por esto, como señala Monje (2011) la investigación cualitativa apunta a informar con objetividad, claridad y precisión acerca de las observaciones del mundo social y las experiencias de los demás. Es decir, entendemos que esto aportó desde la experiencia de los participantes, entendidos como agentes relevantes en el fenómeno educativo, en clarificar las estructuras axiológicas que están a la base de las definiciones éticas y valóricas de las normativas generales de nuestro sistema educativo.

3.4 Alcance del estudio

En primer lugar, es necesario destacar que uno de los propósitos que persiguió esta investigación se emplaza en el deber de aportar a la mejora de los distintos espacios y comunidades educativas, donde convergen las distintas dinámicas sociales vinculadas al contexto y la experiencia de los participantes. Desde este lugar se facilita la comprensión de la realidad en la cual están insertos para generar preguntas, propuestas o supuestos que permitan enriquecer la investigación del problema. Según Monje (2011), esta acción se orienta a que la población con la cual se trabaje mejore su calidad de vida y alcance niveles superiores de bienestar.

En segundo lugar, esta investigación tomó una línea de alcance de tipo descriptivo, el cual según Lafuente y Marín (2008) señalan que “se lleva a cabo cuando queremos mostrar las características de un grupo, de un fenómeno o de un sector, a través de la observación y medición de sus elementos” (Lafuente y Marín, 2008, p.9). Para efectos de esta investigación, se consideró la observación y recolección de información a nivel descriptivo, las cuales se utilizan para analizar los pilares centrales de la LGE y dar cuenta de las representaciones sociales de un grupo humano. Los estudios descriptivos, según Danhke (1989)³⁵, buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Esto nos permite acercarnos con mayor confiabilidad al núcleo central de las descripciones semánticas en los participantes. Para ello, Aguirre y Jaramillo (2015) afirman que “el éxito de la descripción estaría en que lo descrito correspondiera de modo

³⁵ Véase como cita en Hernández, Fernández y Baptista., 2004.

fiel (“cabal”: “completo, exacto, perfecto” (DRAE)) con el objeto, lo que presupone que el objeto es transparente a quien describe y a quien se describe.” (Aguirre y Jaramillo, 2015, p.177). Por lo tanto, podemos señalar que el alcance descriptivo en este estudio nos permitió develar con mayor transparencia las estructuras axiológicas tanto de la LGE como la de los participantes, en el espacio donde ocurre el fenómeno.

Por último, esta investigación destaca por su tipo de estudio descriptivo, ya que busca recolectar datos desde la experiencia de las personas, los documentos que complementen la comprensión del medio cultural y las leyes en el cual se desenvuelven. Esto lo complementan Hernández, et al. (2004) quienes afirman que “los estudios descriptivos se centran en recolectar datos que muestren un evento, una comunidad, un fenómeno, hecho, contexto o situación que ocurre”. (Hernández, et al, 2004, p.96). En definitiva, es el investigador quien busca describir con la mayor claridad posible y para ello utiliza diversas técnicas de recolección, tales como las entrevistas en profundidad y el análisis documental. Esto permite dar una apertura a diversos análisis necesarios para complementar el trabajo de campo. Los autores señalan al respecto que este tipo de investigación puede ser profunda, debido a la recolección de datos y a qué contexto se enmarca en lo cualitativo³⁶.

3.5 Diseño de estudio

Dado que la presente investigación busca dar cuenta de las representaciones sociales de grupos directivos insertos en contextos educativos regidos por la LGE, el diseño de estudio más apropiado al que se suscribe esta investigación es el estudio de caso instrumental. Stake (1999) entiende que este diseño sirve para conseguir una comprensión general desde la particularidad de los participantes, la cual puede ser muy distinta a la comprensión concreta de los involucrados en el fenómeno. Esto nos permite aproximarnos a comprensiones generales de cómo las políticas educativas inciden en la particularidad de los involucrados, específicamente en la operatividad de los aspectos formativos valóricos y éticos en las escuelas chilenas.

³⁶ Véase en Hernández, Fernández y Baptista, 2004.

En complemento a lo anterior Simons (2011) afirma que “cuando se realiza un estudio de caso instrumental, se puede escoger cualquiera de una serie de casos para investigar el tema que se esté estudiando.” (Simons, 2011, p.53). Es decir, que escoger el diseño instrumental nos permite involucrarnos en determinados casos que puedan dar cuenta de los procesos formativos valóricos y éticos declarados en la LGE, según el contexto y criterios de inclusión para esta investigación.

Desde esta perspectiva, Stake (2005) entiende que el estudio de caso instrumental sirve para examinar y profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario. En este sentido, entendemos que, al no profundizar en lo intrínseco, podemos llegar a una distinción más clara de la universalidad del problema, la cual nos permite representarla en distintos contextos.

Lo anterior se enlaza con el objetivo de comprender elementos generales que pueden compartir en común distintas escuelas y sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales (en adelante PEI), normados por la Ley N° 20.370. Rule y Mitchell (2015) entienden que este tipo de estudio permite explorar el problema en varias unidades de análisis, develando resultados más confiables para aproximarse a una comprensión general. Esto posibilita explorar en problemáticas de carácter político y público que inciden en los procesos formativos valóricos y éticos en los establecimientos. Finalmente, cabe señalar que para Ponce Andrade (2018) este tipo de diseño se centra en encontrar aspectos comunes que permitan considerar los múltiples casos como manifestaciones de la misma cosa, es decir, provenientes de la misma fuente o sistema político educativo. Por ello es que conducir esta tesis a una triangulación de datos es clave para la comprensión y descripción de los respectivos aspectos que se generan a la luz del trabajo de campo. En efecto, este proceso, tal como lo entiende Yin (1989), permite comprobar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio. Esto facilita el acercarnos a una mayor confiabilidad en nuestro estudio cualitativo, donde la triangulación con documentos como el PEI permiten develar elementos sujetos a las representaciones sociales de aspectos axiológicos en los participantes.

3.6 Contexto de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en distintos establecimientos educacionales de la ciudad de Temuco, capital de la Región de la Araucanía, Chile. Esta región cuenta con un índice de vulnerabilidad estudiantil (de ahora en adelante IVE) del 87,35%.

Esta investigación se realizó específicamente en tres escuelas, cuyas características se especifican a continuación:

a.- Escuela 1 ubicada en el sector urbano y residencial de la ciudad de Temuco. Con dependencia Municipal, Urbana. Perteneciente al Departamento de Educación de la Municipalidad de Temuco, Región de la Araucanía. Cuenta con una matrícula de 1.161 estudiantes hasta julio del 2020. Su índice de vulnerabilidad alcanza hasta un 93.63% y tiene una concentración de estudiantes prioritarios del 65.19%, según los análisis arrojados hasta el año 2019 por el mismo establecimiento. La escuela atiende a una gran cantidad de estudiantes en situación de vulnerabilidad provenientes de sectores aledaños, valorando su diversidad a través de distintas instancias como el Proyecto de Integración, asignatura de lengua indígena, diversos talleres artístico-deportivos y redes de apoyo externas. Un 6,3% de los estudiantes son migrantes de diversos países. Los niveles de escolarización que aborda van desde la enseñanza prebásica hasta octavo año básico, con una planta docente de 66 personas y 5 directivos.³⁷

b.- Escuela 2 ubicada en el área norponiente de la ciudad de Temuco y con dependencia Municipal, Urbana. Perteneciente al Departamento de Educación de la Municipalidad de Temuco, Región de la Araucanía. Cuenta con una matrícula de 415 estudiantes hasta julio del 2020. Las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno la categorizan como una escuela de desempeño en condiciones difíciles y, según el MINEDUC y la JUNAEB tiene estudiantes con un alto índice de vulnerabilidad y riesgo social³⁸. Su nivel de enseñanza va desde la enseñanza prebásica hasta octavo año básico y cuenta con una planta de 37 docentes más 3 directivos.

³⁷ Proyecto Educativo Institucional 1 (2019-2022).

³⁸ Proyecto Educativo Institucional Escuela 2 (2020).

c.- Escuela 3 ubicada en un sector histórico y principal de la ciudad de Temuco y con Dependencia Particular Subvencionada, Urbana. Cuenta con una matrícula de 180 estudiantes hasta el mes de Julio del 2020, siendo además categorizado por el Ministerio de Educación para efectos de la prueba SIMCE como un grupo socioeconómico alto, encontrándose los estudiantes entre un 7,01% y 36% en condición de vulnerabilidad social. Su nivel de enseñanza va desde primer año básico hasta octavo año básico y cuenta con una planta de 11 docentes más 3 directivos.³⁹

3.7 Participantes

En esta investigación se mantuvo como criterio de base una selección intencionada en los participantes, tal como señala Gurdíán (2007). Así la selección apropiada de los y las participantes responde a la necesidad a que estos tengan un mejor conocimiento del fenómeno por investigar, lo que permite una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de óptima calidad. Se han tomado en consideración miembros de los equipos directivos de cada establecimiento, ya sea directores (as), jefes de la unidad técnica pedagógica, inspectores generales y/o coordinadores, debido a que son estos los responsables de formular los PEI y liderar el desarrollo de lo declarado en los principios de la LGE.

Lo anterior se orientó para que exista una estrategia de validación durante el proceso de recolección y análisis de información. Morse, Barrett, Mayan, Olso y Spiers (2002) señalan la importancia de utilizar estrategias para la revisión durante el proceso de investigación, debido a que la validez y la confiabilidad no son aspectos evaluados por pares externos al finalizar el desarrollo de la investigación. Por ende, es el investigador/a en el proceso de investigación el responsable de visibilizar distintas estrategias para alcanzar grados mayores de validez y confiabilidad. Por eso nos suscribimos a las estrategias señaladas por Gurdíán (2007), las cuales orientan lineamientos en torno a la creatividad, sensibilidad, flexibilidad para responder de forma propositiva, la coherencia metodológica, la selección apropiada de los y las participantes, y finalmente la recolección y

³⁹ Proyecto Educativo Institucional Escuela 3 (actualización 2020).

análisis de información coincidentes para lograr la interacción y la saturación de la información. Estas estrategias propuestas se hacen visibles en el desarrollo de esta tesis, en sus diferentes etapas metodológicas y en la recolección de campo.

En este sentido, son los miembros de los equipos directivos los que pueden describir de forma más confiable el cómo se articulan y operativizan los aspectos formativos valóricos y éticos en los respectivos establecimientos educacionales. Tal como señala la misma autora “la interacción entre la recolección y el análisis de la información es esencial para lograr la validez y la confiabilidad.” (Gurdián, 2007, p.247).

Con respecto a los criterios de inclusión y exclusión en esta selección intencionada de participantes, se consideró como contexto sociocultural a participantes que estén insertos en distintas escuelas de la ciudad de Temuco, los cuales se desglosan en la siguiente tabla 3.

Tabla 3. Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Establecimientos Regidos por la LGE.	Establecimientos con Educación Alternativa.
Laicos.	Confesionales o Religiosos.
Proyectos Educativos Institucionales que declaren aspectos formativos valóricos y/o éticos.	Proyectos Educativos Institucionales que no declare aspectos formativos valóricos y/o éticos.
Profesionales de la Educación que se encuentren actualmente con cargo directivos, en el área de gestión y/o convivencia escolar.	Profesionales de la educación que no hayan participado en la formulación de PEI y que no tengan experiencia en cargos directivos.

Sin distinción de género ni edad.

Profesionales en formación universitaria.

Nota: El universo de participantes se limita en esta instancia de investigación a profundizar el fenómeno desde un contexto de docentes con experiencias en dirección de establecimientos públicos y/o laicos puesto que en ellos podemos encontrar valores no orientados por la religión, además de la experiencia necesaria para el diseño de proyectos educativos institucionales.

Fuente elaboración propia.

Finalmente, la intención de esta investigación cualitativa se sustenta en estudiar a nivel empírico y con una matriz filosófica la realidad de un fenómeno que primeramente visualiza el investigador. Por lo tanto, la forma de dirigir este estudio se caracteriza por poseer un carácter reflexivo, ya que como señala John Creswell “el investigador reflexiona sobre cómo su papel en el estudio y su experiencia personal, cultura y experiencias tienen potencial para dar forma a sus interpretaciones, como estos temas avanzan y el significado que atribuyen a los datos”. (Creswell, 2014, p.235).

En definitiva, la reflexión a partir del análisis de la recolección de datos con los participantes permitió aproximarse a una propuesta que debe filosóficamente los conceptos explicitados en la LGE a la luz de una matriz platónica. Así mismo, esto permitirá tener un punto de partida para pensar en procesos evaluativos que eleven los principios que persigue la educación orientada hacia la calidad y la valoración del estudiante como un sujeto social.

3.8 Técnica de recolección de datos

Para esta investigación se utilizaron dos técnicas de recolección de la primera de las cuales es la entrevista en profundidad. Monje (2011) dice que el investigador cualitativo se servirá de diferentes sistemas de observación entre los que se encuentra la entrevista en profundidad, que consiste en primera instancia de una recogida amplia de información para llegar después a una información más focalizada. Así mismo, el autor define a las entrevistas en profundidad como aquellas que “siguen el modelo de una conversación entre iguales, donde el propio investigador es

el instrumento y no lo que está escrito en el papel: éste avanza lentamente al principio, intenta establecer un *rapport* inicial, plantea preguntas no directivas, etc.” (Monje, 2011, p. 150).

En relación con lo anterior, la entrevista en profundidad es la técnica que responde a una interacción de manera más amplia, confiable y real con la experiencia de los participantes. Como menciona Mayan (2011) “el investigador simplemente pide a los participantes que “cuenten su historia” o “hablen sobre sus experiencias”, y escucha y aprende.” (Mayan, 2001, p.15).

La segunda técnica para la recolección de datos es el análisis documental, definida por Dulzaides y Molina (2004) como, “una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación.” (Dulzaides y Molina, 2004, p.1). En este sentido se busca poder realizar una sistematización de los conceptos que se encuentran en los proyectos educativos institucionales de los distintos establecimientos, como también en la Ley N°20.370 abordada a través del marco referencial.

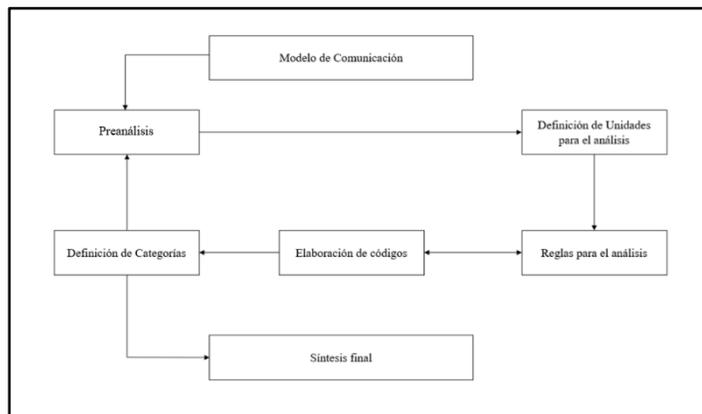
En esta línea, se comprende la idea de que al análisis documental posee un carácter de contenido, debido a que su objetivo, tal como lo entienden Chaves, Moraes, y Duarte (2007), es desarrollar “procesos de análisis y descripción de los aspectos intrínsecos del documento, ligados a su contenido temático.” (Chaves, Moraes y Duarte, 2007, p. 94). Por lo tanto, la descripción de los distintos conceptos claves presentes en los documentos, tanto de los establecimientos, como de los normativos y los ministeriales, se orientan a describir el sentido del por qué están declarados y cuál es su objetivo en relación con los aspectos formativos valóricos y éticos en la educación. Gómez (2010) por su parte señala que “se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido. “(Gómez citado en Monje, 2011, p.157).

3.9 Técnica de indagación

Establecidas las técnicas para la recolección de datos, se clarifica a continuación lo que corresponde a la técnica de indagación, la cual es orientada por el análisis de contenido. Tal como se señaló con anterioridad, las dos técnicas de recolección, la entrevista en profundidad y la recogida de datos, poseen líneas semánticas de contenido temático, las cuales nos aproximan a develar las representaciones sociales de los participantes. Para ello, entenderemos al análisis cualitativo de contenido siguiendo la línea de Mayring (2000), quien expone principalmente que este se caracteriza por ser una aproximación empírica de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio.

Desde esta perspectiva, y siguiendo la línea del autor, se propone orientar la técnica de indagación desde distintos pasos que nos aproximen a mayores grados de validez y confiabilidad. Entenderemos esta técnica como un procedimiento que se simplifica en la siguiente figura 1.

Figura 1: Procedimiento general para la técnica de análisis de contenido, según la propuesta de Mayring (2000)⁴⁰.



Nota: Esta figura explica el proceso de técnica de recolección de datos para nuestra investigación.

Fuente: Pablo Cáceres (2003). Elaboración propia.

⁴⁰ Véase en Pablo Cáceres., 2003. En el texto se recoge el modelo de Mayring a partir de la sistematización del análisis de contenido esquematizada y explicada paso a paso.

3.9.1 Modelo de comunicación

Para dar cuenta de cómo se comienza el análisis de contenido en las representaciones sociales, autores como Heath (1997) entienden que, para profundizar en la riqueza de esta técnica, es necesario expresar el paradigma de investigación que existe a la base. Este paso queda expuesto desde el inicio de esta investigación, clarificando la intención de nuestro proyecto de tesis.

En complemento a lo anterior, Cáceres (2003) entiende que no se puede aspirar a generar un análisis libre de la influencia del investigador. Esto nos da a entender que, pese a ser una investigación con enfoque cualitativo, se realza la necesidad de levantar criterios que nos ayuden alcanzar la objetividad. Desde esta perspectiva, Baudino y Reising (2000) entienden que puede ser muy necesario contar con supuestos para comenzar el trabajo, ya que estos jugarán a favor de la objetividad.

Ante lo señalado, justificamos la necesidad de que esta investigación, pese a ser de carácter cualitativo, comience con supuestos que pueden orientar hacia la objetividad. Esto no necesariamente se encasilla como una condición esclavizadora, puesto que no responde a corrientes positivistas, pues más bien, al ser de naturaleza cualitativa en el paradigma interpretativo-hermenéutico, nos permite levantar nuevos supuestos e inclusive otras preguntas de investigación.

3.9.2 Preanálisis

Este paso lo entenderemos según Bardin (1996) como un periodo dominado por la intuición, pero con el objetivo de establecer una forma para hacer las cosas. Desde esta perspectiva, una vez declarado el modelo de comunicación es que este paso implica poder orientar mediante la información disponible un camino para analizar el contenido. En este sentido, Cáceres (2003) señala que es necesario “colectar los documentos o corpus de contenidos, formular guías al trabajo de análisis y establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado.” (Cáceres, 2003, p. 59). Esto nos permite clarificar tópicos o líneas que facilitarían nuestra futura codificación y categorización de las líneas semánticas del discurso.

3.9.3 Definición de unidades para el análisis

Para este paso en el procedimiento de Mayring, nos suscribimos a la definición de Cáceres (2003), quien entiende que “las unidades de análisis corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales comenzaremos a elaborar los análisis, representan el alimento informativo principal para procesar, pero ajustándolo a los requerimientos de quien “devorará” dicha información.” (Cáceres, 2003, p.60). Ante esto, el mismo autor define distintos tipos de unidades de análisis para poder alizar la información, sin embargo, la más pertinente según él es la que corresponde a “las frases, el párrafo o tema”, puesto que, para efectos de esta investigación, se considera el análisis de un grupo de palabras reunidas gramaticalmente, y que en conjunto tienen valor y no de manera aislada.

Por eso las unidades de análisis nos permiten representar la información de los participantes en códigos y categorías, los cuales son pensados con anterioridad en la fase de preanálisis. El paso previo nos facilita a que, en la definición de unidades de análisis, la información semántica entregada en las entrevistas en profundidad no se aleje en demasía por efectos de la subjetividad.

3.9.4 Reglas para el análisis y elaboración de códigos

En esta fase, Mayring (2000) señala la importancia de establecer reglas que puedan indicarle al investigador y a quienes sean partícipes del proyecto las condiciones para codificar y posteriormente categorizar la información con la que se cuenta. Estas reglas podemos entenderlas como necesarias para apuntar hacia la objetividad. Sin embargo, Cáceres (2003) también nos da a entender que, dada la naturaleza cualitativa, estas siempre quedan sujetas a la apertura de la modificación, en la medida que la información a codificar y/o categorizar se entienda como un recurso permanente de reflexión en el proceso de investigación. Desde esta línea, el autor clarifica que este procedimiento se realiza hasta haber clasificado todo el material disponible, y que a medida que progresa el investigador puede generar criterios de clasificación que excluye e incluye contenido. Esto nos permite definir con mayor claridad las líneas semánticas que van en cada código, debido a que las preguntas orientadoras del problema de investigación y los supuestos pensados, también facilitan la acción en este paso.

Así mismo, Mayring (2000) realiza el alcance que en ocasiones no es necesario llegar hasta la revisión del último dato para definir el contenido de las reglas de clasificación de la información. Sin embargo, sí se hace indispensable volver a hacer una revisión final de las reglas una vez clasificado todo el material. Esto nos da la flexibilidad de reflexionar permanentemente en la información, pues las propiedades del análisis cualitativo de contenido nos impulsan a liberar el sesgo que puede estar implícito en el investigador.

Una vez que se consigue el alcance de reglas para el análisis, se pasa a una etapa denominada codificación abierta, la cual según Rodríguez (1996) consiste en que el investigador revise las unidades de análisis, generando preguntas con respecto a la temática y el significado que ellas encierran. Así mismo, Strauss y Corbin (1998) señalan que esta fase implica que el investigador analice línea por línea siendo entendido como un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Lo señalado permite orientar el camino para llegar a relevancias teóricas mayores con un sentido en las problemáticas del fenómeno. Una vez realizada esta codificación abierta, Cáceres (2003) señala que el investigador puede pasar a la codificación, puesto que ya existe una segmentación o etiqueta de la información.

Posteriormente, se hace necesario generar una explicación del código, y para ello el mismo autor señala que “la definición precisa del código permite tener una idea de la atingencia de los criterios aplicados.” (Cáceres, 2003, p.65). De aquí entendemos que este paso es necesario para la clarificación de la existencia del código, el cual incluye citas textuales de la misma entrevista en profundidad. Esto nos permite alcanzar mayor validez y confiabilidad en el marco del desarrollo de la investigación.

Finalmente, es necesario hacer la salvedad de que estos códigos se pueden entender según el autor desde dos vertientes, la primera como códigos descriptivos y la segunda como códigos explicativos. La concepción de códigos descriptivos es la que más se apega a la naturaleza de esta investigación. Estos códigos son entendidos por Cáceres (2003) como identificadores de las características de segmentos de los registros, los cuales permiten llegar mucho más allá en el proceso inferencial,

puesto que sus descripciones son integradoras de un conjunto de datos. Esto nos permite profundizar en la estructura interna y núcleo central de las representaciones sociales de los participantes, para develar cómo interpretan los conceptos axiológicos en la LGE.

3.9.5 Definición de categorías

Otro de los pasos involucrados en la técnica de indagación corresponde a la tarea de definir las categorías. En primer lugar, Ruiz Olabuénaga (2015) la define como “el resultado heurístico entre ambas orientaciones, la teórica y la pragmática. El código resultante es un mapa al que en todo momento se pueden añadir categorías.” (Ruiz, 2015, p.207). Esto quiere decir que las categorías se entenderán como el resultado final de la formulación de distintos códigos, los cuales irán comprometidos entre sí, unidos en una gran red semántica, según las definiciones teóricas y empíricas de los participantes. Así mismo, Hernández (1994) las entiende como casillas donde el contenido previamente codificado se clasifica de forma definitiva. Esto nos permite aproximarnos a definiciones más acabadas de la representación social para luego ser discutidas.

Otro aspecto para considerar en la categorización guarda relación con las habilidades del investigador, lo que es entendido por Cáceres (2003) como el momento donde se pone en práctica la creatividad, la capacidad de integración y síntesis, que en definitiva son las que conducirán a nuevas representaciones teóricas y nuevas formas de entender la información recogida. Tomar conciencia de lo señalado nos permitirá generar instancias para la finalización de la unión de códigos en redes de categorías.

Una de las características de este proceso de categorización es que tiene dos finalidades. La primera corresponde a lo señalado por Glaser y Strauss (1999), quienes entienden que pese a existir una ausencia de intencionalidad en la idea de una estrategia definida, el análisis cualitativo de contenido recurre sin intención a la teoría fundamentada y por ende al procedimiento de comparación constante. Esto permite una apertura de integración parcial de esta teoría para el proceso de categorización emergente en la codificación abierta, permitiendo aproximarnos según Glaser y

Strauss (1999) a procesos analíticos, con una relevancia en la formulación de la teoría que se está generando.

Lo expuesto visibiliza la segunda finalidad, la cual trata principalmente de la flexibilidad para que en el análisis cualitativo de contenido exista una reestructuración de la información. De esa manera lo entiende Valles (2000), quien expresa que, al poseer un carácter analítico, permite una reestructuración de los datos, para acercarse a nuevos planteamientos teóricos. Estos nuevos planteamientos los entendemos como elementos necesarios para repensar y discutir las bases teóricas con las que se sostiene el sistema educativo actual.

Durante este proceso, Cáceres (2003) realiza la distinción entre categorías descriptivas y categorías interpretativas. Para el caso de nuestra investigación, entendemos que las categorías interpretativas son las que responden de mejor manera el proceso de indagación. Este tipo de categorías, según el mismo autor, son entendidas como las relaciones establecidas por una categoría común para más de un código, puesto que la afinidad o denominador común denota mayor nivel de inferencia, permitiendo interpretaciones de mayor riqueza. En otras palabras, suscribirnos al carácter interpretativo nos da la posibilidad de generar una expansión en la discusión, para ser abordada reflexivamente sobre los planteamientos teóricos establecidos en el imaginario de los participantes.

En complemento para el proceso de categorización, se considera el uso de rectas o ejes de análisis, lo que según Glaser y Strauss (1999) permite el ordenamiento del proceso analítico y clasifica los datos brutos, los códigos y las categorías, marcando el desarrollo del análisis desde las bases hasta las categorías emergentes. Esto nos facilita la relación que puede existir entre las mismas categorías, lo que nos conduce a poder explorar con mayor propiedad los objetivos trazados en la investigación.

Otro elemento para considerar en esta investigación inductiva guarda relación con lo explicitado en el mismo método comparativo constante de Glaser y Strauss (1999), el cual corresponde al uso de memos o notas de campo que se utilizan durante la investigación. Estos memos funcionan como ayuda de memoria necesarios para ser trabajados en el análisis cualitativo de contenido, puesto

que, según los mismos autores, permite levantar las categorías desde la base de la información y además mantener una coherencia entre la información estudiada.

3.9.6 Síntesis final

Finalmente, el último paso en el procedimiento considera aspectos relevantes para Cáceres (2003), quien expone la importancia de que el desarrollo analítico de la aproximación cualitativa de contenido se vea reflejada en la síntesis final de la investigación, la cual se garantiza al tratar de incorporar los supuestos y fines definidos en el trasfondo epistemológico. En este sentido, entendemos que los elementos a incorporar en la síntesis final responden, para el caso de esta tesis, a la comprensión de lo que es el núcleo central en las representaciones sociales de los participantes, los cuales se discuten a la luz de conceptos propios de la *paideia* griega.

Desde esta perspectiva, Cáceres (2003) pone énfasis en que, en esta fase, el investigador se apoye de todo el trabajo inductivo previo, comprometiendo la reflexión y críticas necesarias para interpretar los datos. Así mismo, Valles (2000) señala que, para llegar a un alcance de análisis cualitativo de contenido, este se enriquece de la elaboración teórica previa, así como también de la recolección de datos brutos dentro del mismo universo del fenómeno. Esto nos da el espacio para considerar documentos complementarios en el análisis final, los cuales tienen relación con los proyectos educativos institucionales, contruidos por los propios participantes, sirviendo como apoyo para la interpretación final.

Cáceres (2003) señala que no es necesario que todas las categorías queden integradas entre sí, puesto que estas mismas pueden representar diversas interpretaciones que faciliten la comprensión de la realidad investigada. Desde esta perspectiva, se considera este alcance para no desviar el foco de la investigación. Por ende, la información emergente categorizada vendrá a tratar de dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos trazados inicialmente en la investigación.

3.10 Plan de análisis

Como se señaló anteriormente, esta investigación responde al paradigma interpretativo-hermenéutico y por lo tanto buscó describir cuáles son las representaciones sociales de un grupo de directivos insertos en un determinado contexto sociocultural. Para este fin se mencionaron dos técnicas de recolección de datos, la entrevista en profundidad y el análisis documental, más una técnica de indagación para el análisis cualitativo de contenido. En nuestra investigación, estas técnicas se realizan siguiendo un procedimiento, el cual se resume en la tabla 4.

Tabla 4. Procedimiento para el desarrollo de la investigación.

Procedimiento
1. Acceso a los participantes:
a. Contacto y firma de los consentimientos con los equipos directivos de los distintos establecimientos educacionales.
2. Recolección de datos:
a. Aplicación de dos a tres entrevistas en profundidad durante 6-8 meses o hasta la saturación de información.
b. Análisis documental de los PEI y estudio en profundidad de la Ley N° 20.370.
3. Análisis de datos:
a. Transcripción de entrevistas.
b. Análisis de datos con programas Atlas Ti.
c. Triangulación de los datos recolectados.
4. Devolución de los resultados obtenidos.

Nota: La presente tabla explicita los pasos realizados durante esta investigación.

Fuente elaboración propia

Como se muestra en la tabla 4, el procedimiento de investigación se afirma desde una metodología cualitativa y por ello el describir las representaciones sociales de los distintos participantes se realizó con ayuda de un software, el cual no busca sustituir el rol del investigador sino que ayuda

a manipular de manera más simple los datos obtenidos, pues como se señala en Gurdíán (2007) “el análisis de los datos es de responsabilidad exclusiva de la investigadora y del investigador cualitativo.” (Gurdíán, 2007, p.248).

En esta línea, la misma autora señala que existe gran diversidad de paquetes computacionales para ayudar en el análisis de los datos cualitativos, pero el más adecuado es el programa Atlas Ti 7., debido a que este software, según Trejo (2009), permite el desarrollo de clasificaciones y ordenaciones de alto nivel que derivan de los textos y posteriormente poder formular proposiciones e incluso visualizar conexiones entre categorías como apoyo a la formación de hipótesis o conceptos.

Consideramos que para nuestra investigación el uso de un programa Software como Atlas Ti 7. colabora en el análisis de datos basados en un estudio de caso instrumental. Según Trejo, este programa consiste en un “análisis comparativo cualitativo y se apoya en términos de salidas a lo largo de los casos; utiliza lógica y matemáticas para identificar en forma sistemática condiciones universales que están siempre presentes cuando el fenómeno ocurre.” (Trejo, 2009, p.98). Como se menciona, este programa colabora en el proceso de la investigación, pero en ningún escenario se espera que el programa descubra resultados, ya que ese objetivo pasa por el mismo investigador quien está inserto en el campo donde se desarrolla el fenómeno. Tal como lo señala Carvajal (2002), “ningún programa para el análisis cualitativo genera resultados que puedan incluirse directamente como parte del reporte de investigación, es el investigador quien tiene que escribir sus propias conclusiones del informe de investigación.” (Carvajal, 2002, citado en Trejo, 2009, p. 98-99).

Posteriormente, en esta investigación se desarrolló un análisis cualitativo de contenido, el cual según Monje (2011) es una técnica de investigación para el análisis sistemático del contenido ya sea oral o escrito. En este sentido, el mismo autor clarifica que el análisis de contenido cualitativo, en el que se enmarca esta tesis permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido. Es decir, con esta técnica se pueden resaltar conceptos y descripciones que se repiten y aquellos que no se repiten, en los múltiples casos de cada comunidad socioeducativa.

4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente apartado se pretende dar cuenta del análisis documental y de contenido, para lo cual se presenta una síntesis de las líneas discursivas utilizadas como recursos para el desarrollo de la investigación. A partir de esto, se presentará la categorización relativa de las unidades de análisis las que con posterioridad serán tratadas en el apartado de la discusión de los resultados.

4.1 Análisis documental

El presente apartado pretende exponer una síntesis de los aspectos centrales que son pensados en los respectivos Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas involucradas en esta investigación. En este análisis entendemos que los directivos que fueron entrevistados también fueron partícipes del desarrollo de los respectivos PEI y por lo tanto leer los fundamentos conceptuales descritos en estos proyectos permite mirar con mayor amplitud las representaciones sociales.

Tabla 5 PEI Escuela 1

Datos Generales	
Nombre del Proyecto Educativo Institucional	Proyecto Educativo Institucional 2019- 2022
Institución educativa	Escuela 1
Año del diseño del proyecto	2019
Propósito	El proyecto se encuentra enfocado en la formación académica, valórica, artística y deportiva de las niñas y niños que componen la matrícula desde nivel transición 1 hasta octavo año básico.
índice de vulnerabilidad	93.63%

Características Centrales	
Definiciones ideales	<p>Sellos educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Deportivo como medio para el aprendizaje <p>Una escuela que concibe el desarrollo de la actividad física, como medio para fortalecer capacidades cognitivas, físicas y sociales en los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Liderazgo compartido <p>Se concibe a la escuela como un espacio de interacción colectiva e individualmente en la gestión institucional y pedagógica, propiciando la sana convivencia escolar.</p>
Visión y misión	<p>Se caracteriza por una escuela que declara formar estudiantes integrales, felices y preparados en términos cognitivos, sociales y valóricos, que desarrollen el máximo de sus capacidades para avanzar hacia un país más justo y equitativo.</p>
Fundamentos conceptuales	<p>Ser coherente con el principio orientador de la Reforma Educacional, basado en el enfoque constructivista del aprendizaje y la enseñanza, donde su principal compromiso es promover en sus estudiantes un claro sentido de identidad con sólidos principios valóricos en una interacción social armoniosa y motivadora.</p> <p>Con una educación de calidad, donde la enseñanza y el aprendizaje están centrados en el estudiante.</p> <p>Con compromiso y respeto a la diversidad.</p> <p>Que nuestros estudiantes desarrollen actitudes de respeto, solidaridad, trabajo en equipo, participación y comunicación.</p>

Principios	Declaran sostenerlo en relación con los objetivos que persigue el sistema educativo chileno y sus derechos garantizados en la Constitución de 1980. Se apega al derecho a la educación y la libertad de enseñanza y los principios promulgados en el Artículo n° 3 de la LGE.
Valores éticos	Valores transversales - Respeto- Justicia – Compromiso de liderazgo – Responsabilidad – Valores deportivos – Equidad – Compromiso ético social – Orientación a la calidad

Fuente elaboración propia según documento oficial institucional

El PEI de la Escuela 1 posee un proyecto en el que se destaca una formación académica, valórica, artística y deportiva de los niños y niñas, por lo que se fundamenta en desarrollar dos ideales, uno de carácter deportivo y otro de compromiso de liderazgo, los cuales definen como sellos deseables para alcanzar.

También se destaca por poseer fundamentos conceptuales con fuerte evidencia teórica. Así mismo, se observa que se apegan a los principios constitucionales relativos al derecho de la educación y la libertad de enseñanza, donde también destaca el amplio abanico de valores que desean trabajar en la institución.

Tabla 6 PEI Escuela 2

Datos Generales	
Nombre del Proyecto Educativo Institucional	Proyecto Educativo Institucional 2020 Escuela 2
Institución Educativa	Escuela 2
Año del diseño del proyecto	2020

Propósito	El proyecto se encuentra pensado desde un organigrama que coloca en el centro al estudiante, por ende, se entiende que las acciones de los agentes primeramente son centradas en el niño/a.
Índice de vulnerabilidad	Declara poseer un alto índice de vulnerabilidad no en porcentaje.
Características Centrales	
Definiciones ideales	<p>Define su ideal por medio de lo entregado en las bases curriculares 2013. Destaca el proceso permanente que “contribuye al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.”</p> <p>Paralelamente indica como característica el Sello de Formación Ciudadana que permite desarrollar una mayor inclusión, interculturalidad y aspectos formativos valóricos.</p>
Visión y misión	Se caracteriza por una escuela que declara ser reconocida como una institución educativa moderna, innovadora, inclusiva y altamente comprometida con la formación valórica, aportando con una educación intercultural bilingüe para el reconocimiento y valoración cultural mapuche. Asimismo, busca promover el desarrollo autónomo en los estudiantes.
Fundamentos conceptuales	La opción curricular que ofrece la Escuela está fundamentada en el modelo constructivista y el cognitivo.

	La Escuela 2 piensa sus fundamentos conceptuales a partir de que los estudiantes logren aprendizajes significativos a la luz de los postulados de Ausubel.
Principios	Alcanzar los objetivos de aprendizaje declarados en las bases curriculares. Promover el respeto a la diversidad cultural, religiosa y social de los educandos. Incentivar respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, valorar al individuo en su especificidad cultural y origen, educación integral para el desarrollo ético y moral, compromiso de padres y apoderados, clima armonioso para el aprendizaje, desarrollo de personas libres y espíritu crítico.
Valores éticos	Respeto – responsabilidad – honestidad – tolerancia – solidaridad – esfuerzo – dialogo – justicia – lealtad.

Fuente elaboración propia según documento oficial institucional

El PEI de la Escuela 2 se destaca por eliminar el organigrama común y establecer un organigrama en función y foco de la vida del estudiante. Desde esa misma perspectiva se apegan con fuerza a la normativa de la LGE, declarando centrarse en el estudiante para potenciar el desarrollo de todas sus dimensiones y aspectos formativos valóricos.

También agregan en su ideal centrarse en alcanzar un sello de formación ciudadana que permita integrar un trabajo superior para favorecer la inclusión, la interculturalidad y los aspectos formativos valóricos. Así mismo, declaran poseer bases conceptuales en la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel para alcanzar la totalidad de los aprendizajes declarado en las bases curriculares. Finalmente, agregan trabajar con centro en el respeto por la diversidad y valoración del medio ambiente a través de medios como la cultura mapuche, donde suman un abanico amplio de valores para trabajar como característicos en la institución.

Tabla 7 PEI Escuela 3

Datos Generales	
Nombre del Proyecto Educativo Institucional	Proyecto Educativo Institucional Escuela 3
Institución educativa	Corporación Educacional Escuela 3
Año del diseño del proyecto	2020
Propósito	Resguardar el ejercicio del Derecho a la Educación desde una formación que releva el manejo del idioma inglés, el despliegue de los talentos musicales y escénicos, la entrega de herramientas para vivenciar trayectorias educativas exitosas y la integración plena y activa a la sociedad.
Índice de vulnerabilidad	7,01% y 36% en condición de vulnerabilidad social.
Características Centrales	
Definiciones ideales	Define su ideal por medio del Sello Hogar de Aprendizajes orientado a la formación de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten el pleno desarrollo personal y valórico, con énfasis en el manejo del idioma inglés y el despliegue de los talentos musicales y escénicos.
Visión y Misión	Comunidad Educativa que forma personas que se desarrollan de manera plena, que valoran la libertad y el respeto, a partir de una formación que releva el manejo del idioma inglés y el despliegue de los talentos musicales y escénicos, entregando experiencias educativas basadas en el desarrollo valórico, de los talentos y de los idiomas.
Fundamentos conceptuales	Fundamentadas en los principios de la LGE y los decretos N°83/2015, N°170/2009.

<p>Principios</p>	<p>Sostenidos en las bases curriculares ministeriales observando el currículum desde la perspectiva de potenciar habilidades personales, emocionales, sociales y cognitivas, enfatizando aquellos elementos que fomentan la inclusión y la atención a la diversidad. Tiene un reglamento de Convivencia Escolar y Evaluación participativo y se apega al Diseño Universal del Aprendizaje, con el propósito de pensar una propuesta curricular para el desarrollo autónomo de los distintos espacios del colegio.</p>
<p>Valores éticos</p>	<p>Declaran a la aceptación, perseverancia, empatía, respeto, reconocimiento hacia el otro y valoración de los derechos y deberes, solidaridad, responsabilidad, patriotismo como valoración a la cultura natal, equidad y honestidad.</p>

Fuente elaboración propia según documento oficial institucional

El PEI de la Escuela 3 se destaca por poseer un proyecto sostenido en la construcción del concepto Hogar de Aprendizajes. Dicho centro busca desarrollar y apegarse al derecho de la educación de manera tal que permita el desarrollo exitoso de aspectos académicos, valóricos, artísticos y deportivos.

Desde esa perspectiva declaran apegarse a las reformas educacionales y los respectivos decretos de integración escolar con lo que buscan desarrollar distintos valores a lo largo de la formación escolar.

4.2 Análisis de contenido

En el siguiente apartado se dan a conocer los resultados de la investigación por medio de redes semánticas, las cuales responden al levantamiento de categorías y sus respectivos códigos durante el proceso de análisis con ayuda del software Atlas Ti 7.

Los participantes son cuatro personas miembros de los distintos equipos directivos, a los cuales se les aplica en totalidad entre una a tres entrevistas en profundidad, lo que es equivalente a 392 minutos de conversación con los participantes en un total de nueve entrevistas.

A raíz de estas conversaciones, se generan distintas redes de categorías para dar cuenta de las representaciones sociales que tienen los participantes en relación con los conceptos éticos y valóricos de la LGE en Chile. Se levantaron seis categorías, las cuales están en relación tres de los objetivos específicos planteados en esta investigación. Estos se especifican en la tabla 8.

Tabla 8. Objetivos de naturaleza empírica

Objetivo específico 3		Objetivo específico 4		Objetivo específico 5	
Explorar y describir la relevancia que les asignan los directivos a los principios declarados en la LGE.		Indagar en cómo conceptualizan los directivos las dimensiones éticas y valóricas declaradas en la LGE.		Describir cómo los directivos construyen la estructura formativa valórica y ética, para implementarlos en la acción de sus respectivos establecimientos.	
Categorías					
Relación Escuela– Política Educativa.	Creencias.	Dimensión Social.	Dimensión Individual.	Obstaculizadores.	Acciones que promueven la formación valórica-ética.

Nota: Resumen esquemático y orientador para el análisis de los objetivos específicos empíricos centrados en las representaciones sociales de los participantes.

Fuente elaboración propia

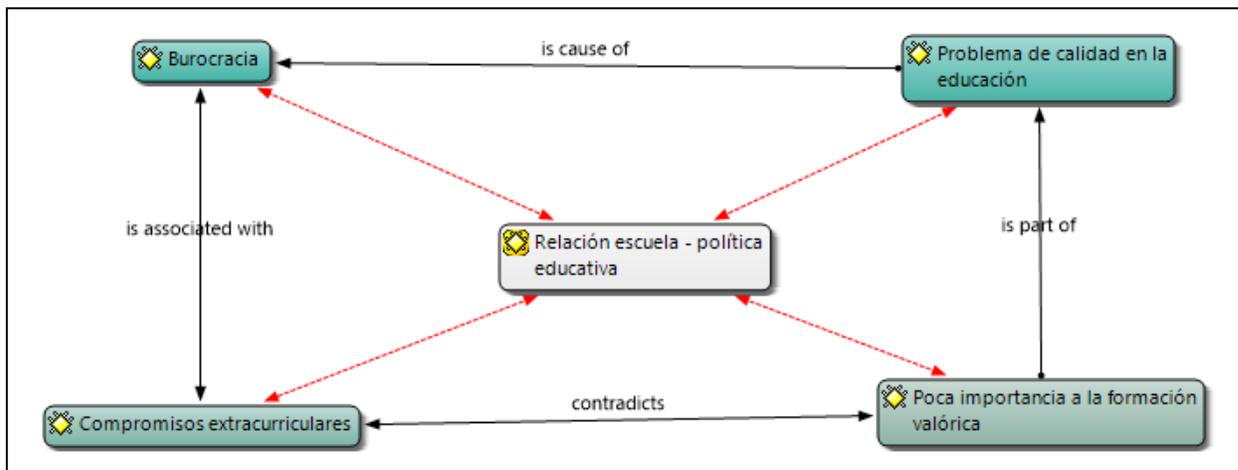
Estas categorías fueron emergiendo a partir de la codificación abierta presente en el análisis de los discursos de los participantes, los cuales dan cuenta de un total de 49 códigos. Estos se presentan a continuación en forma simbólica por medio de una red semántica que da cuenta de la categoría a la cual pertenecen los códigos.

5.1 Relevancia que le asignan los/as directivos/as a los principios declarados en la Ley General de Educación

En lo que respecta a los datos relacionados a la relevancia que le asignan los directivos a los principios declarados en la LGE, podemos establecer dos categorías emergentes: relación escuela – política educativa y creencias.

La categoría “relación escuela-política educativa” (ver figura 2), se constituye principalmente por la fuerte relevancia de códigos descriptivos que emergen en el discurso de los participantes. Estos refieren principalmente sobre elementos que inciden en la asignación de importancia a las definiciones que existen en la LGE, los cuales, son entendidos desde el contexto que rodea a los sujetos en la práctica educativa y desde percepciones individuales.

Figura 2: Relación escuela – política educativa, vinculada a la LGE.



Fuente elaboración a partir de software Atlas Ti 7.

El primer código que se vincula con fuerza a la relación escuela - política educativa refiere a los *compromisos extracurriculares*.

E4: “de repente es más pega porque hay que encantar, y a lo mejor ahí tengo que sensibilizar a mis profes, que de pronto hay compromisos extras que son para ellos.”

E5: “porque resulta que el liceo, por ejemplo, el Gabriela Mistral, ha tenido que luchar mucho con respecto a su estigma también, al igual que yo, de los chicos que son delictivos, que no quieren eso, que no quieren lo otro, qué sé yo. Pero entonces, como para evitar el tiempo, o sea, una pérdida de tiempo en que conozcan al estudiante, uno se hace cargo y efectivamente dice: “poténcienla”, para que ella ayude a tirar a otros también del mismo liceo.”

E6: “entonces también son personas claves que uno va escogiendo con el tiempo, que tienen habilidades o que tienen aptitudes de líder y que son positivos también, que se atreven al cambio, que quieren innovar y que están dispuestos a entregar un poco más de su tiempo, y de su compromiso también, porque las cosas son así.”

E.9: “y para eso me he tenido que dar el tiempo dentro de lo reducido que se da de tiempos, porque si no estoy hablando con un niño o con un apoderado, me necesita un profesor, o me están buscando porque viene otro apoderado más, o porque se me acerca el tiempo del recreo, o porque estamos en una actividad dentro de la escuela”

Tal como lo señalan los participantes, la asignación de importancia a los principios que rigen la educación chilena, se vincula con la necesidad de tener una disposición permanente a invertir tiempo extra para las actividades educativas. En lo mencionado se evidencia el reducido tiempo con el que cuentan para el desarrollo del trabajo en un establecimiento educacional. Esto es entendido por los actores como un elemento necesario que los caracteriza a ellos/as y como también debiese caracterizar al perfil docente con el que trabajan.

Lo anterior hace alusión a que los principios educativos de la ley chilena son importantes para los directivos, pues para que estos puedan alcanzar niveles de operatividad en la práctica educativa, necesitan movilizar y hacer innovaciones dentro de tiempos no establecidos de forma oficial por parte de la política educativa.

Se observa que los compromisos extracurriculares permiten dar cuenta de cómo funciona la relación entre la escuela y la política educativa. Puesto que en las líneas descriptivas de los actores se observa una necesidad de movilizarse por el bien común de sus estudiantes, y esto implica la necesidad de contar con más tiempo oficial, hace forzar prácticas educativas desde la gestión que permitan alcanzar principios de enseñanza declarados en la ley.

El segundo código que se vincula con fuerza a la relación escuela - política educativa indica que existe un *problema de calidad en la educación*, lo que pone en énfasis que las políticas educativas no son claras con el consenso de calidad, puesto que estas son marcadas por la precariedad en cuanto a infraestructura, administración y también en cuanto a contenido de formación valórica y ética.

E5: “En cuanto a herramientas creo que estamos al debe en el sistema, igual que sabemos perfectamente que hay gente que no, a ver, no está haciendo un buen trabajo en el sistema público y están ahí, porque tú para poder sacarlos tienes que hacer un sumario administrativo en donde efectivamente se diga que no cumple, pero la persona cumple, el profesor cumple, pero, ¿con calidad?”

E5: “Se cumple con lo que te piden, porque el ministerio para implementar un curso, o para abrir un colegio te pide, mesas, sillas, esto, lo otro, pero, ¿de calidad? Entonces todas esas cositas son las que...”

E8: “En la calidad de la educación, siendo bien honesto, desconozco con profundidad respecto de cuál es la función.”

E10: “En el sistema público nosotros tenemos una educación estándar, que quieras o no es la alternativa que le estamos dando, ofreciendo a la mayoría de los chilenos. Entonces, ahí tampoco hay una propuesta que la educación pública sea, o se identifique para potenciar una de las áreas, o de las dimensiones que se mencionan en la ley, porque

también tú puedes plasmar en tu sello a dónde quieres apuntar y qué proyecto educativo vas a tomar finalmente.”

E10: “uno ve los resultados académicos de las escuelas cuando se hace el análisis año tras año y no es que hayamos avanzado mucho tampoco, en las evaluaciones internacionales en la que nos hemos medido tampoco hemos dado un salto considerable, por lo tanto, uno podría decir que ese modelo no sé si es el adecuado o es el correcto de implementar”

Los participantes manifiestan en su discurso que el sistema público ofrece un tipo de educación estándar que no explicita las dimensiones de la LGE, dejando a la voluntad de cada grupo educativo plasmar el sello identitario según sus creencias y voluntades.

Este ofrecimiento de educación estándar que mencionan los actores provoca que la educación pública carezca de componentes identitarios claros para fortalecer en calidad a la educación chilena, e inclusive provocando interpretaciones diversas sobre cuál es la función de la educación.

Por otra parte, los actores mencionan que el problema de calidad se vincula fuertemente con elementos de administración e infraestructura necesaria para propiciar condiciones de bienestar en las escuelas. Esto implicaría que la asignación de importancia a los principios de la LGE estaría altamente marcado por la forma en cómo se desarrolla la relación entre la escuela con las políticas educativas.

El tercer código se presenta como una causa del problema de la calidad de la educación. A este código de *burocracia* hacen referencia los directivos como un elemento constante de esta categoría de la relevancia de los directivos en la interpretación de los principios declarados en la LGE.

E2: “Si yo, yo encuentro que está bien el tema de la igualdad, pero entreguemos herramientas distintas también, quizás a ese niño que ingresa a un liceo Bicentenario, un liceo de excelencia, que requiere un apoyo pedagógico aparte, asígnesele, que no sea un trámite, o una tremenda burocracia entrar a un plan especial.”

Esta burocracia que mencionan los participantes forma parte del problema de calidad de la educación, puesto que destacan la importancia de que el sistema sea un facilitador para el

acompañamiento educativo del estudiante. Esto al no ser así se quedaría en la carencia de un sistema que no da herramientas acordes a las necesidades de cada niño.

También se menciona un aspecto que se vincula con la necesidad de que el sistema sea más facilitador para que los directivos puedan ocupar los recursos con mayor libertad según las necesidades contextuales de los establecimientos. Tal como se ve a continuación, esto implica generar diversos cuestionamientos con el trato de los recursos estatales para ocuparlos en la mejorar de la educación.

E5: “¿por qué no asignamos estos recursos y fundamentemos y traspasémoslos a la cuenta tanto?, y podemos pintar toda la escuela. Sabe que esta plata está sobrando, ¿cree usted que lo vayan a ocupar?, ya, traspasémosla a esto otro y hagamos capacitación tanto. Entonces, ¿por qué no es un poco más facilitador en ese tema?”

Por otra parte, el problema de calidad de la educación en esta categoría se relaciona con el código descriptivo *poca importancia por la formación valórica*. Esta además genera una contradicción con lo que respecta al código *compromisos extracurriculares*, puesto que tal como se mencionó las prácticas educativas que se definen desde los participantes hacen alusión a tener cierto nivel de conciencia y valoración por alcanzar expectativas mayores en la educación de sus estudiantes, pese a que exista el factor falta de tiempo.

Esta poca importancia por la formación valórica dentro de la relación escuela – política educativa la manifiestan los participantes como la poca importancia que existe desde el sistema político en generar prácticas educativas relevantes para la formación valórica. Además, expresan la preocupación de que las autoridades políticas puedan darle importancia y espacio para que estos aspectos sean los que realmente acompañen a los estudiantes durante la formación escolar.

E10: “Yo lo atribuyo netamente a que nuestro sistema en la formación valórica ha estado al debe, por lo tanto, se hace importante, casi urgente, modificar ese aspecto y relevarlo.”

E9: “la formación valórica no está tan, no es una priorización, me da la impresión, no sé si a lo mejor me estoy equivocando, pero me da esa impresión. A comparación de algunos años atrás, me parece que estaba todo centrado más en esa parte de poder, a lo mejor, fortalecer los aspectos valóricos”

E9: “Lo veo en mi hijo, yo a la edad de él cuándo había visto un celular, entonces, como que se han ido perdiendo un poquito algunos aspectos valóricos dentro de los colegios.”

Así mismo, los agentes educativos manifiestan que los diversos agentes de medición inciden en esta poca importancia para con la formación valórica.

E4: “Y de pronto estos agentes externos de la medición, como la agencia de calidad y lo que usted me acaba de mencionar, cuando vienen a evaluar, ¿en qué se centran más?, ¿se centran en la cuestión valórica?, ¿en los resultados académicos?, ¿en los resultados SIMCE?, por ejemplo, o los indicadores de calidad, ¿en qué se centran ellos?”

Lo valórico es como anexo.”

Esta misma baja de importancia se vincula con la operatividad en el aula a través del currículum y los planes de estudio, puesto que el enfoque de competencias en asignaturas como orientación carecen de importancia para los docentes, dado que desde la política no se le ha dado la relevancia necesaria para que estas tengan un impacto y no sea cumplir por cumplir.

E10: “Si por eso es que las clases de orientación hoy día se ocupan para cualquier cosa, por eso es que las clases de religión hoy día, para algunos, son innecesarias, por eso es que las actividades de los planes de formación ciudadana, hoy día se hacen por cumplir con la ley, por cumplir con la norma, pero no son los que realmente mueven la vida, la participación y la vida democrática dentro de una escuela.”

E10: “Si bien es cierto, la formación valórica podría estar incluida dentro de la competencia⁴¹, podría ser, creo que, yo creo que se ha relevado poco, se le ha dado muy poca importancia.”

E10: “Si tú lo estás haciendo por cumplir no más. Y eso es precisamente porque creemos que lo valórico, lo transversal, que aparece en el currículum no tiene tanta importancia como el conocimiento o la habilidad.”

Resulta interesante poder observar que los distintos directivos construyen su representación social de importancia de los principios de la LGE con elementos contextuales y vivencias propias desde sus comunidades, a partir de lo que pueden observar en el desarrollo de la operatividad con la ley.

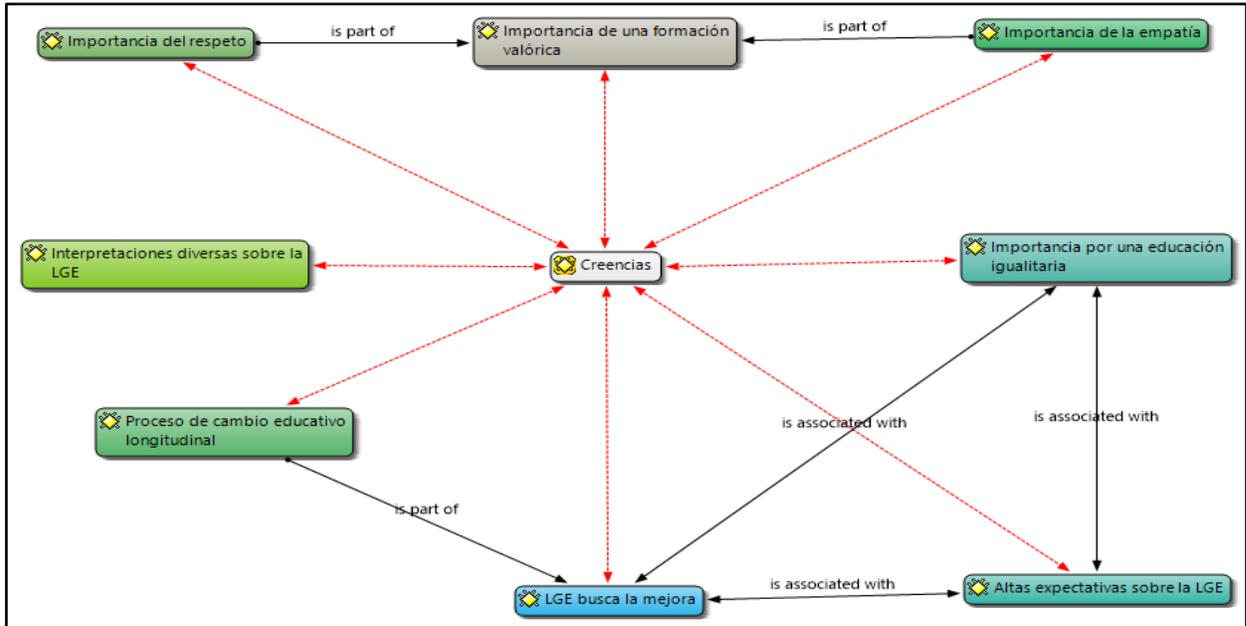
Desde esta categorización interpretativa, manifiestan que los efectos de la relación existente entre la escuela y la política educativa es relevante para ver con qué condiciones se les puede asignar relevancia a los principios. Dado esto, señalan que el elemento tiempo es un factor que los presiona a generar prácticas directivas extraoficiales para dar cumpliendo a una de las exigencias de la ley.

Por otra parte, resulta curioso observar que la importancia que le asignan a tener que invertir más tiempo del oficial se manifieste de forma contradictoria con la baja importancia en dedicar tiempo para una formación valórica. Esto, a su vez, los directivos lo entenderían como parte de un problema en la calidad de la educación, puesto que, al invertir tiempo en otros elementos que exige la ley, se pierde el foco de calidad de la enseñanza, cuya causa de mala calidad también estaría mediada por un sistema altamente burocrático.

Continuando con el análisis de los resultados, podemos observar en la figura 3 la categoría emergente *creencias* vinculadas con el modo en cómo los participantes construyen desde su imaginario la importancia de los principios de la LGE.

⁴¹ El entrevistado hace referencia al modelo por competencia que rige actualmente el currículum oficial chileno.

Figura 3: Creencias, vinculada a la importancia de los principios de la LGE.



Fuente: Elaborado desde Atlas Ti 7.

Para esta categoría podemos establecer la existencia del código *interpretaciones diversas sobre la LGE*, en la que se hace énfasis en las múltiples definiciones que le asignan los directivos desde su imaginario a los principios declarados en la ley. Estas se mantienen de forma aislada en lo que respecta al vínculo con los otros códigos, puesto que, según lo manifestado por los participantes, estas interpretaciones no tienen mucha fuerza de incidencia con el resto de las creencias.

E5: “a los 15, a los 20, con un criterio igualitario al momento de la implementación, después que contextualicen o qué sé yo, o hagan una selección por región, para que sea, no sé, pero al final, todos lo estamos..., cada uno interpretando las cosas como quiere. Entonces ahí...”

E10: “A mí me cuesta identificar que la ley se focalice en una de las dimensiones que tu mencionas. Yo sin haber leído la ley de pe a pa, pero las veces que tuvimos la opción de analizarlo, o sea, en lo que respecta a nuestro rol como directivo, es bien poco lo que sale

ahí en la ley, o sea, dice que tenemos el derecho de dirigir, de ejecutar o de liderar el proyecto educativo.”

E8: “entonces para mi es relevante, a lo mejor no lo definimos como tal, como ética, pero si está implícita dentro de nuestro actuar, o debiera estar dentro, implícito dentro de nuestro actuar en el ámbito educativo, aquí en nuestro colegio, entonces, lo considero importante, no lo había pensado como ética como tal, pero es fundamental.”

E10: “No le veo mucha focalización a uno de los ámbitos, yo diría que como todas las, una opinión personal, que, como toda la política pública en educación, es como tan general, que tiene tanto de mucho, pero al final no tiene nada en concreto, deja todo esto abierto para que, bueno, en algún momento lo señala, la libertad de enseñanza, que tú en el fondo, tú con tu proyecto eliges, cuál área vas a focalizar y vas a potenciar en tu proyecto educativo...”

E8: “entonces, no sé, si supiéramos conducirnos éticamente, entonces, creo que debiera ser algo que debiera aclararse más...”

Tal como se evidencia en las declaraciones discursivas de los actores, se muestra que los principios de la LGE para cada uno tienen una interpretación totalmente distinta y que inclusive a algunos les resulta muy abstracta y resaltan la necesidad de que esta sea más clara para mejorar éticamente en el quehacer educativo.

Por otra parte, manifiestan que la libertad de enseñanza es una consecuencia de la generalidad de la política pública en educación porque no es concreta. Esto es interesante de observar puesto que, pese a manifestar que la ley permite liderar proyectos educativos a libertad, esta no entrega definiciones claras y orientadoras con respecto a las dimensiones a trabajar en los estudiantes, provocando que cada uno interprete lo que quiere según su propio imaginario.

Por otra parte, podemos visualizar la existencia de una intensidad que se establece en el código *altas expectativas de la LGE*, al cual se asocia el de *importancia de una educación igualitaria* y la *LGE busca la mejora*, que se relaciona a su vez con el de *proceso de cambio educativo longitudinal*.

A continuación, se explica la relación mencionada entre estos cuatro códigos descriptivos:

En lo que respecta a las *altas expectativas de la LGE*, estas resaltan en creencias de los grupos directivos ante la imagen que proyecta la reforma educativa como una forma de dar respuesta al problema de calidad en la enseñanza.

E3: “Yo pienso que, de todas maneras, va a ser un 100% aplicable a la vida, porque en el fondo lo que nosotros necesitamos hoy en día son mejores personas, no mejores profesionales, porque de repente uno se encuentra con profesionales pero fantásticos, son eminencias, pero humanamente son muy pobres...”

E5: “de manera bien general, yo creo que es lo correcto, que todos aspiramos a eso, la realización de las distintas dimensiones, o en las distintas áreas.”

E5: “Yo estoy de acuerdo que efectivamente, uno tiene que aspirar siempre al máximo, a lo máximo, en todas las áreas, en lo ético, a lo moral, intelectual...”

Según lo manifestado, los directivos hacen hincapié en que la LGE es una respuesta para combatir la deshumanización, y además se posiciona con fuerza el ideal de que esta puede dar cuenta de aspirar al máximo desarrollo de las dimensiones en los estudiantes y que de todas maneras es un camino correcto para la educación.

En esta línea descriptiva, el código *altas expectativas de la LGE* se asocia con el de *importancia por una educación igualitaria*, puesto que, según lo expresado, la ley puede abrir camino para alcanzar una educación donde todos los ciudadanos sean capaces de alcanzar un desarrollo intelectual desde las distintas dimensiones.

E5: “el objetivo principal es que efectivamente tengamos ciudadanos, no sé, que aspiren a lo mejor en las distintas dimensiones, y que tengan las herramientas necesarias para su desarrollo intelectual...”

También los directivos manifiestan que la LGE puede servir para que los estudiantes sean medidos de otra manera:

E3: “Yo creo que, una de las cosas fuertes que debiesen cambiarse es que no se midan a los niños de la misma manera.”

E3: “yo creo que si se le da más énfasis a eso, a lo mejor habrían algunos ramos en donde dirían en alguna parte, en donde se pudiese catalogar las habilidades que tiene más desarrollado uno, cuáles son los potenciales que tiene los otros, entonces podríamos como encauzar para donde cada niño podría saber para qué es mejor, no para qué es bueno, porque yo creo que todos somos buenos en todo, unos más que otros, pero siempre hay alguien que es mejor para algo.”

E5: “Pero el nivel educativo para todos los chilenos tendría que ser en un sistema igual para todos, creo que podría ser una alternativa. Entonces dejar la posibilidad como un extra. Si yo quiero que me hijo se potencie en artes, bueno, si quiero lo inscribo en un after, en lo que sea que tenga artes o deporte. Si quiero que sepa inglés, bueno, para allá irían mis recursos, si tengo la posibilidad de dárselo. Pero si no, que mi hijo tenga las mismas posibilidades que los otros.”

Esto resulta muy interesante de observar, debido a que los agentes educativos manifiestan desde sus creencias que sería ideal que la política educativa pueda dar paso a la apertura de una nueva forma de medición a nivel escolar, facilitando el desarrollo de las habilidades de cada uno según sus propias características. Ante esto, podemos establecer que los discursos que se construyen desde el imaginario referente a la ley se contraponen en cuanto a lo que persiguen las definiciones

curriculares, puesto que los directivos manifiestan que esto sería posible a raíz de lo definido por ley. Sin embargo, se visualiza que se continúa la espera de que esta tenga mayor operatividad.

Por último, se hace hincapié que efectivamente la *LGE busca la mejora*, y que dentro de esta mejora se incluye *un proceso de cambio longitudinal* para que esta pueda ser evidente a largo plazo.

E5: “creo que las palabras, como dicen por ahí, construyen realidades, entonces hay que empezar por algo. Y yo creo que esto es el primer paso, o sea, la LGE no digo que sea perfecta, ¿ya?, pero la intención o el sentido de la ley es hacia la mejora, entonces, hay que hacerse cargo de eso y hay que empezar...”

En relación con lo anterior, se observa que el sentido que genera la LGE en los directivos se traduce como una vía que puede mejorar la educación chilena y en la que la disposición de los involucrados sería fundamental para alcanzar las definiciones que persigue la política educativa. Esto para que sea posible se establece en conjunto con el tiempo que involucraría sostener un cambio en la educación, tal como lo señalan en las entrevistas.

E3: “porque ya van a venir con otra percepción, con otra forma de pensar, entonces, eso se demora 10, 20 años, creo yo, así como uno de una generación a otra nota diferencias importantes”

E5: “quiénes estamos, quienes dirigimos algunos colegios, tener un buen lineamiento de esto no más, y poder ir sumándonos en el sentido de facilitar la tarea y no tener tanta pérdida de tiempo, porque tampoco podemos irnos en este minuto encuentro yo, es algo que está en proceso de implementación y faltan años para decir si es que funcionó o no.”

E3: “si una persona trae ese conocimiento ya con experiencia, con todo esto que se habla de las neurociencias cierto, y empiezo a trabajar en un lugar así como el ministerio, donde se puede hacer cierto cambios de a poquito va a ir cambiando la cosa, pero no de inmediato.”

Esto deja a la vista que los participantes creen que, para que la LGE logre cumplir o alcanzar las propuestas educativas, estas deben dejarse trabajar en un proceso largo de tiempo, puesto que los cambios que necesita un sistema educativo no pueden ser rápido, sino que más bien este debe ser pensado como un cambio a largo plazo. Aquí se observa que la postura de aquellos que lideran las instituciones educativas debiese ir en función de sumarse a los lineamientos oficiales del MINEDUC, para así lograr los cambios que el nivel central espera. Esto hace referencia a una visión existente que se visualiza desde lo contextual, en la que los directivos permeados por lo señalado desde la política pública deben crear la realidad en sus cuerpos docentes, tal como lo señalan.

E10: “Nos tomó dos años poder convencer a los profesores, solo, de que era una práctica que nos iba a conducir a la mejora, a la mejora a partir de la reflexión de ellos mismos.”

Lo anterior refleja el tiempo que implica poder alinear la práctica docente con los lineamientos oficiales del MINEDUC. Esto para los directivos se manifiesta como algo importante de poder instalar, puesto que de esta forma se podrían alcanzar procesos de mejora para la educación.

Otro punto importante relacionado con las creencias es la *importancia por una formación valórica*, la cual se vincula con la *importancia del respeto* y la *importancia de la empatía*. En las palabras de los involucrados en el estudio se hace referencia a que la LGE puede llegar a implicar un impacto relevante en las formas de entender la gestión educativa en las escuelas, al señalar que:

E3: “se van a dar cuenta que esas cosas sirven, más que por sobre lo otro, entonces yo pienso que para todos los directores que tengan esa política, porque los que les gusta la parte académica no les serviría, sería terrible para ellos.”

E6: “Si tú tienes que demostrar lo importante que son los valores, como el respeto, o como la responsabilidad, como la puntualidad, como el trabajo en equipo, no sé, hartas cosas que uno tiene que ir demostrando con hechos que son valorables.”

Desde esta percepción, se observa que los participantes develan la importancia que implica involucrarse en la formación valórica, puesto que esta se presenta como un elemento de facto necesario para movilizar una transformación de las propias prácticas directivas ya que esta, tal como lo señalan, puede traer consecuencias negativas o positivas para la enseñanza de los estudiantes.

E4: “si tú no tienes tus valores y principios, es bien establecido caer en algunas conductas que no son normales.”

E4: “A través de la formación valórica de los estudiantes puedes desde pequeñito irles encauzando correcto, por decirlo de alguna forma, porque las vivencias que ellos tienen en el día a día son particulares, son complejas.”

E8: “si yo quiero aportar en lo valórico en los niños, yo como tal, tengo que tener muy claro el tema valórico”

E8: “si yo le miento al niño y salgo descubierto de que yo mentí, se va a evidenciar tarde o temprano eso en mí, y por ende me van a calificar como una persona que no dice la verdad, o que no es honesta o que no es transparente, o que no es sincera, entonces continuamente repaso mi manual de conducta personal que tengo y trato de reafirmarlo y mantenerme en eso.”

E5: “Y ya entienden también que de pronto con cosas simples, o sea, nosotros no podemos querer formar un estudiante crítico, útil a la sociedad, con, no sé, que sea capaz de tomar distintos antecedentes antes de decidir él qué hacer, con su vida, porque lamentablemente, un alumno aquí a los 13 años ya tiene que decidir qué hacer con su vida.”

Según lo anterior, se establece que el involucrarse con la educación desde la formación valórica, es relevante para el desarrollo sano del estudiante. Esto, visto desde la estructura del concepto manifestado por los participantes, implica que este tipo de formación es una de las más importantes

y que por ende debiese ser tratada con seriedad por parte del nivel central, tal como lo manifiestan en sus palabras.

E10: “creo que hoy día es necesario y es fundamental que esa formación valórica esté presente en nuestro sistema, en nuestro modelo, considero que los directivos deberíamos darle la importancia que tienen, y que además la política pública debería focalizar en que nuestro modelo tribute una formación valórica como base, y a partir de esa venga todo lo demás.”

Esto devela la relevancia con la que debe ser tratada, puesto que a ella se vinculan otros conceptos importantes señalados por los directivos, tales como la importancia de trabajar el respeto y la empatía. Además, manifiestan que ambas ideas deben vincularse en el trabajo propiciado por las escuelas.

E4: “lo que quiero es generar en los profesores o en la comunidad entera la valoración y el respeto a lo que viven nuestros estudiantes, y que deben partir desde ahí, porque este es un contexto complejo.”

E4: “Entonces por eso tiene que existir confianza, tiene que existir vínculo, tiene que existir, como te decía, lo fundamental, la coherencia, yo no puedo hablar de respeto si no respeto. Entonces eso es.”

E4: “creo que no hay más, o sea, para estar en la escuela hay que tener cierto perfil y ese perfil es que hay que partir desde efectivamente lo valórico, o desde la empatía.”

Lo anterior manifiesta que existe un nivel de importancia en la estructura conceptual de la formación valórica, la cual se despliega a raíz de creencias que existen en torno a los principios de la LGE. Desde esta perspectiva resulta interesante agregar que la importancia del respeto es relevante para los directivos, sin embargo, como se manifiesta en el imaginario tributa a múltiples definiciones.

E7: “darle lugar al profesor y darle lugar al apoderado y que el estudiante sepa cuáles son sus deberes por sobre sus derechos, si no es un campo de concentración estar en los colegios, si es un lugar en donde van a aprender, ojalá contentos, y si hay algo que no corresponde, también se tiene que denunciar, o sea, yo soy la primera en criticar algo que no está bien, la primera, y a mí también me interesa que los alumnos sean capaces de manifestar su opinión, de una forma amigable, o no tan amigable, pero respetuosa...”

E7: “la profesora se equivocó, ok, y nosotros fuimos a conversar con los niños, y luego conversamos con los apoderados, se conversó respecto al respeto mutuo y la profesora se equivocó, todos nos podemos equivocar, no fue la forma, pero lo otro fue una falta de respeto tras otra, tras otra, y no es la forma.”

E8: “voy por la parte de entender que todos merecemos respetarnos, y no pasa por el usted, que muchas veces como cultura nosotros tenemos la idea de eso y de hecho los niños lo hacen notar, porque las nuevas generaciones a uno no lo tratan como usted, sino que le dicen “tú”, o hasta por el nombre, entonces, creo que el respeto general, pasa por la forma en la que yo me relaciono con las otras personas.”

E8: “el respeto hacia la autoridad y que para mí es fundamental en todo orden de cosas, porque si yo pierdo el respeto a la autoridad, perdí el respeto a la autoridad familiar que es el padre y la madre, entonces aquí como colegio estamos todos los días trabajando en eso y en énfasis se les hace mucho a los profesores también.”

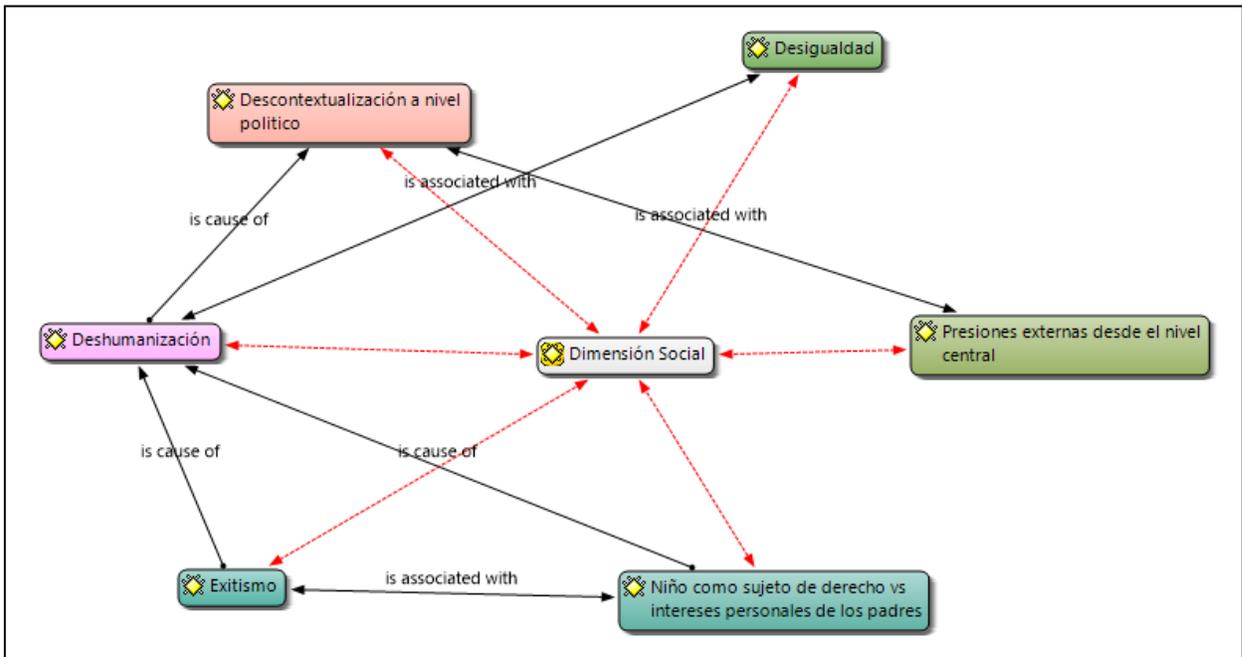
Los actores manifiestan que, para que el respeto pueda ser trabajado, debe pasar por elementos como las múltiples formas de manifestar opinión, la escuela como un espacio para mantener contento a los estudiantes, la forma de relacionarse con los adultos, la autoridad, entre otros. Estas múltiples concepciones se vinculan con la creencia de que estas formas de trabajar la enseñanza valórica, tributa a los principios que existen a la base de la educación chilena.

5.2 Elementos que conceptualizan los directivos para las dimensiones éticas y valóricas declaradas en la LGE

En lo que corresponde a la información relacionada a cómo los agentes educativos construyen las estructuras éticas y valóricas de la LGE, se establecen dos categorías emergentes, las cuales se apegan a la teoría de la representación social planteada por Jodelet en la línea de Moscovici, en la que categorías las podemos analizar desde una dimensión social y otra dimensión individual.

En la etapa de codificación axial emerge la categoría de dimensión social (ver figura 4), la cual incluye unidades de análisis referentes a códigos descriptivos que tributan al contexto social que influye en las representaciones de los participantes. Estos códigos se vinculan con distinto nivel de asociación y causa, según los discursos de los involucrados.

Figura 4: Dimensión social, vinculada a cómo conceptualizan las dimensiones éticas-valóricas de la LGE.



Fuente. Elaboración a través de Software Atlas Ti.

En primer lugar, lo que se visibiliza con fuerza en el discurso de los participantes es lo referente al concepto de *exitismo*, el cual, según estos, se manifiesta en distintos niveles de la sociedad. Además, se asocia permanentemente con la disyuntiva de ver al **niño** como *sujeto de derecho vs intereses personales de los padres*. Ambos conceptos, serían causados según los directivos por los efectos de un sistema de *deshumanización* en la educación y que incide con fuerza en las dos descripciones mencionadas. Los participantes conciben que la conceptualización de las dimensiones éticas y valóricas de la LGE estaría caracterizada fuertemente en desarrollar el *exitismo* en la sociedad, como queda manifiesto en lo siguiente:

E2: “yo pienso que hoy en día la parte valórica está tan manoseada, está tan en tercer, cuarto, quinto, último plano, porque hoy en día todo..., hay una falsa intención de los papás del exitismo, si te fijas, no sé, uno ha recorrido tanto, que los papás de repente pelean por las notas...”

E2: “el niño tiene que dibujar bien, tiene que socializar de otra forma, no solamente estar pegado todo el día con eso, entonces, los colegios en general, están muy abocados a lo que es la parte académica, al exitismo, el exitismo es una palabra que a mí me enferma, pero que está tan presente en los padres hoy en día, quieren que sus hijos sean exitosos...”

E7: “le hemos dado mucho enfoque a todo lo que es la parte exitismo, rendimiento, ser de los mejores, tener buenos puntajes, pero se ha olvidado todo lo que es la parte humana.”

E2: “en todo tipo de profesión, el exitismo está, pero, ahí fuerte.”

E2: “la gran mayoría de los colegios hoy en día están enfocados, yo diría un 100% en la parte académica...”

Según lo anterior, se evidencia que la percepción de *exitismo* en la educación de las estudiantes tiene un gran refuerzo desde los padres y apoderados, los establecimientos educacionales, las pruebas de medición y la parte académica, llegando a marcar con fuerza el desarrollo de un

profesional. Esto significaría pensar que la educación valórica y ética desde estos contextos educacionales sería interpretada como un espacio que ofrece el desarrollo del exitismo en los seres humanos.

En relación con lo anterior, el exitismo se complementa con el código descriptivo *niño como sujeto de derecho vs intereses personales de los padres* y así lo refieren los participantes:

E2: “lo que veo es que la sociedad hoy en día, es que la gente hace todo por el tener cosas, el obtener, el beneficio económico, y ahí se pierden muchas cosas, aparte trabajan todo el día y después se van al happy hour y los cabros se quedan solos...”

E5: “sí, pero en otro lugar el papá también trabaja todo el día, no lo tiene al lado, qué sé yo”, pero quizás en la noche cuando ese niño se va a acostar le dice buenas noches y le da un beso en la frente. Donde yo trabajo no lo veo.”

E7: “el colegio ha tratado de, por ejemplo, de cultivar la vida saludable con los alumnos, los profesores que hagan reuniones, que conversen con los niños, que hagan un desayuno saludable, pero los papás le mandan una coca cola con un paquete de papas fritas de colación, uno ya no se puede ir a meter a la casa y decirles que le den esto, y esto otro...”

E7: “En reunión de apoderado uno puede decirle que se sugiere no mandarle esto, esto otro al niño, pero esos apoderados que mandan papas fritas, son los mismos apoderados que no vienen a las reuniones, o que nunca leen la agenda, que no se interesan en el fondo...”

Esto hace alusión a que la visualización del concepto de derecho en los y las estudiantes se relega a satisfacer de forma más simple y rápida las necesidades que implica involucrarse con los derechos en ellos. Esto según los directivos se manifiesta en que los padres y apoderados, independientemente del contexto, les dan una alta prioridad a intereses económicos, dejando de lado otros aspectos importantes del desarrollo, evidenciando así un bajo interés por el compromiso

con la educación de sus hijos. Según lo manifestado, podemos establecer que los intereses de la sociedad actual tienen una fuerte tendencia a garantizar aspectos económicos por sobre valorar las instancias formativas valóricas y éticas en la educación de las nuevas generaciones.

A partir de los códigos anteriores, podemos establecer que ambos son causas de la deshumanización, la cual se vincula con fuerza a la dimensión social que incide en las representaciones de los participantes. Esta se caracteriza desde distintas experiencias e impresiones vividas por los grupos directivos, siendo en palabras de ellos/as entendidas com:

E2: “la otra vez veía en las redes sociales un tipo que golpeó a un profesor porque le quitó el celular a su hijo, entonces esa parte a mí me tiene muy desilusionada.”

E2: una colega la otra vez, no aquí, sino que de otro lugar, una niña en práctica en realidad, estaba haciendo clases, su práctica en un colegio de estos grandes, que son, para el lado de la feria, no sé cuál sería, y un chico, era un profesor de educación física y un chico va y le pasa a tocar el trasero a la profesora, a la alumna en práctica y ella se enoja y él le dice: “vas a ir al ministerio y no va a pasar nada”, ese tipo de cosas yo creo que se han perdido y eso a mí me desilusiona.”

E3: “en la misma área de la medicina, por ejemplo, donde todos quieren ser médicos, ¿por qué? Porque tienen un buen pasar, porque ganan mucho dinero, que sé yo, están socialmente muy bien catalogados, una serie de cosas, pero a veces uno se encuentra con tantos médicos que humanamente son tan pobres.”

E6: “Entonces, está, como, menospreciado el hecho, el ser persona actualmente ligado a los valores que son fundamentales, porque una persona si tiene el recurso o el título puede tratar a alguien como se le dé la gana y siempre va a haber a alguien que justifica”

E1: “Hace unos años atrás hubo un accidente acá en el liceo X⁴² en donde murió una abuela con su nieta, a mi gracias a dios no me llegó, pero la foto de la niña muerta, ahí, y dicen que estaba lleno de cabros del colegio filmando, ¿cómo es eso?, o sea, se ha perdido, yo creo que el gran problema ha sido ese, se ha perdido humanidad.”

E1: “Yo pienso que la escuela ha tratado de sobrevivir, primero.”

E3: “El profesor como no ha querido batallar con esas cosas, ha cedido en decir: “ya bueno, total que más da” como dejando pasar ciertas cosas, y nos hemos desentendido un poco de que, o hemos perdido el horizonte.”

E3: “No, ya no hay ética, o sea, se han querido exceder, se ha querido romper la ética”

Las citas anteriores nos permiten establecer que los factores que inciden en la deshumanización de la sociedad son múltiples y en todo nivel de orden. Frente a esto, resulta curioso señalar las palabras de los directivos que indican la importancia de cómo la escuela en cuanto la institución ha tenido que “sobrevivir” frente a las distintas corrientes que inciden en la pérdida de humanidad. Ante esto, se manifiesta la preocupación de que los mismos agentes educativos caen en la despreocupación y desinterés por afrontar con distintas herramientas los problemas que conlleva reproducir una sociedad deshumanizadora, vinculándolo con fuerza a una pérdida de la ética en medio de la educación escolar.

En relación con la anterior, el problema de la deshumanización también se asocia con la *desigualdad*, la cual para los participantes entienden como un elemento de contexto social que incide en la conceptualización de las dimensiones éticas y valóricas. Ante esto manifiestan que:

⁴² Se utiliza el término liceo X para guardar la confidencialidad de los establecimientos nombrados durante la entrevista en profundidad.

E1: “para mí el SIMCE no es algo muy significativo por lo mismo, porque decimos que todos somos diferentes, que todos somos diversos, qué sé yo, pero aplicamos lo mismo para todos.”

E5: “Entonces tu empiezas a averiguar cómo lo hacen escuelas municipales, Los Trigales, o qué sé yo, otras escuelas, “oye no, los apoderados ponen una cuota y todo”, pero cómo yo les voy a poner a mis apoderados, que yo conozco la realidad, o sea no es necesario preguntarla.”

E5: “Yo estoy de acuerdo que efectivamente, uno tiene que aspirar siempre al máximo, a lo máximo, en todas las áreas, en lo ético, a lo moral, intelectual, pero, ¿cómo llegas a eso tú si no tienes las mismas herramientas? Porque no están.”

E5: “Porque tú no puedes hablar de igualdad de educación cuando tú tienes inconvenientes, o no tienes un adecuado lugar para hacer deporte, o un auditorium, o una sala, o qué sé yo.”

E6: “Yo creo que está ligada un poco ahora el tema valórico principalmente a lo que tú puedes tener o a lo que tienes acceso, que no es el ideal, porque de pronto si tú tienes un título universitario por decirlo de alguna forma, o tienes un buen negocio, estás mejor valorado, ¿por qué? Porque tienes acceso o posibilidad de tener algunos privilegios que otros no tienen.”

E10: “hoy día el sistema te limita para acceder a propuestas educativas distintas a la gran mayoría de los estudiantes chilenos, porque hoy día un estudiante que quiera acceder a un proyecto educativo distinto tiene que pagar, porque está la mayoría en el sistema privado.”

Según lo manifestado, los participantes dan a entender que para que existan dimensiones éticas y valóricas que puedan ser operativas en las escuelas, estas deben propiciar la igualdad. Ante este escenario, las descripciones señalan que las distintas pruebas de medición, las necesidades de

infraestructura y el pagar por acceder a distintas posibilidades, propician la desigualdad. Ante esto, podemos establecer un fuerte vínculo con el problema de deshumanización como una relación permanente ante la desigualdad que viven los diversos contextos educativos.

Frente a lo señalado, cabe destacar el código descriptivo de *descontextualización a nivel político* como uno de los elementos que propicia la deshumanización y la desigualdad. Ante esto, los participantes hacen referencia a que las políticas educativas se piensan de la siguiente forma:

E2: “el profesor en Finlandia es un personaje sumamente respetado, las subvenciones por niño creo que son como quinientos mil pesos, en monedas chilenas digamos, entonces la realidad es muy distinta, la cultura es muy distinta.”

E4: “es complejo, porque el ministerio te dice una cosa y te entrega una carga que es para todos igual, independiente del contexto en donde tu estés.”

E5: “Entonces, si bien los recursos se entregan, podría ser de acuerdo a nuestro propio diagnóstico, la posibilidad de mejorar lo elemental, lo simple, para no perder tiempo o desgastándonos en cómo vamos a solucionar esas cosas.”

Lo señalado hace referencia a una invisibilización del contexto educativo de las escuelas, la cual quedaría sujeta solamente desde la visión central, por quien dicta la política o ley. En este sentido, los directivos manifiestan que esto conlleva una serie de consecuencias a nivel de cada realidad educativa.

E5: “Entonces, todas las leyes simplemente están sobre la marcha. Entonces, los que la hacen efectivamente la conocen, pero los que tenemos que implementarla, no.”

E5: “Porque el espíritu de la ley, yo creo que, a formar un buen ciudadano, y todo lo demás, en todas sus dimensiones, pero las personas, lo que hacemos en la bajada, tenemos distintas interpretaciones. Entonces ahí es donde tenemos que abonar criterios”

E10: “Y siempre dio que hoy día la ley no está mirando de manera responsable toda la importancia que tiene un directivo, un director, para mejorar los procesos en la educación chilena.”

Desde esta perspectiva, podemos señalar que la descontextualización de las políticas educativas quedaría en las múltiples percepciones de los agentes educativos, lo que como consecuencia implicaría una falta de responsabilidad para tratar los aspectos formativos valóricos y éticos en la educación chilena. A lo anterior los participantes agregan que, para esta falta de conexión, los agentes del nivel central debiesen considerar recomendaciones emanadas desde las bases. En sus palabras manifiestan lo siguiente:

E5: “Yo creo que falta una organización precisa, o sea, yo creo que al igual que con los profes, los directores ya tendríamos que estar pasando por un proceso, ya, usted es director, usted ha esta cantidad de años se somete a este tipo de evaluación.”

E6: “Es que yo creo que, como te decía, o sea, el Ministerio entrega algunas herramientas, pero son voluntarias, y no deberían ser voluntarias, tendrían que ser obligatorias.”

E10: “Los planes de estudio tienen muy pocas horas, creo que son alrededor de 22, 23 horas en el año. Estamos hablando de horas pedagógicas, de 45 minutos, y eso tú lo armas en bloques de 90 minutos, y estaríamos hablando, ¿de cuánto?, de 10 clases en el año. Para un profesor jefe que quiere trabajar aspectos formativos, que quiere trabajar aspectos éticos, valóricos, con su grupo, no alcanza.”

Finalmente, uno de los aspectos que incide con fuerza en la descontextualización de las políticas educativas con la realidad de los establecimientos se vincula según los participantes con presiones externas desde el nivel central. Estas develan el control que ejercen desde el MINEDUC para con las escuelas dejándolas con falta de autonomía, presionadas por la categorización y la medición, aparte de tener que cumplir exhaustivamente con un currículum amplio.

E1: *“estos últimos años como que estoy cansada en el sentido de que los docentes y la parte educativa a nivel país está siendo..., tiene como las manos muy atadas.”*

E1 *“Si, por eso yo le digo que el ministerio apunta a cosas que no debiese ser, por ejemplo, tiempo atrás, no sé si se acuerda, estaba el semáforo de la escuelas, con verde, con rojo, eso menos mal se eliminó, pero si existe la agencia de calidad que hace categorización, está el insuficiente que es grave, el medio bajo, nosotros en este minuto, desde que empezó estamos en el medio bajo, entonces, hemos tenido intervención, estamos con un supervisor del ministerio que nos ayuda a arreglar, qué sé yo, el año pasado modificamos toda la arquitectura institucional, de ese tipo de apoyo, entonces uno lo quiera o no lo quiera va a tener que empezar a preocuparse más de eso...”*

E2: *“nuestro norte era formar una persona integral, que supiera un poquito más de inglés, todo eso, pero lamentablemente con estas mediciones que se hacen, el colegio nuestro está en una categorización que es medio bajo, después viene insuficiente, cuando un colegio cae en insuficiente por tres años seguidos lo pueden cerrar, nosotros estamos en medio bajo, un poquito más arriba, la idea de nosotros es subir, entonces que hemos tenido que ir haciendo con el tiempo, empezar a preocuparnos más de lo académico...”*

E7: *“al estar categorizados así, todos te preguntan, que te vienen a supervisar, no a supervisar, pero si nos ayuda el ministerio eso sí, pero hace que el colegio tenga que dar una visión distinta a lo que tú quieres, es decir, que tengan más énfasis en lo que es la parte rendimiento porque hay que cumplir ciertas reglas y hay que salir de esa categorización. Entonces eso para mí es un obstáculo”*

E10: *“Y en esa transformación tienes que relevar muchos procesos de reflexión, y en esos procesos de reflexión te va a tomar tiempo, te va a tomar días donde probablemente vas a tener que dedicarles una jornada completa a reflexionar con los profesionales, con los docentes, con los asistentes, y esos espacios no están fijados, ni desde la administración, y cuesta un mundo poder implementarlos o planificarlos desde tu organización interna,*

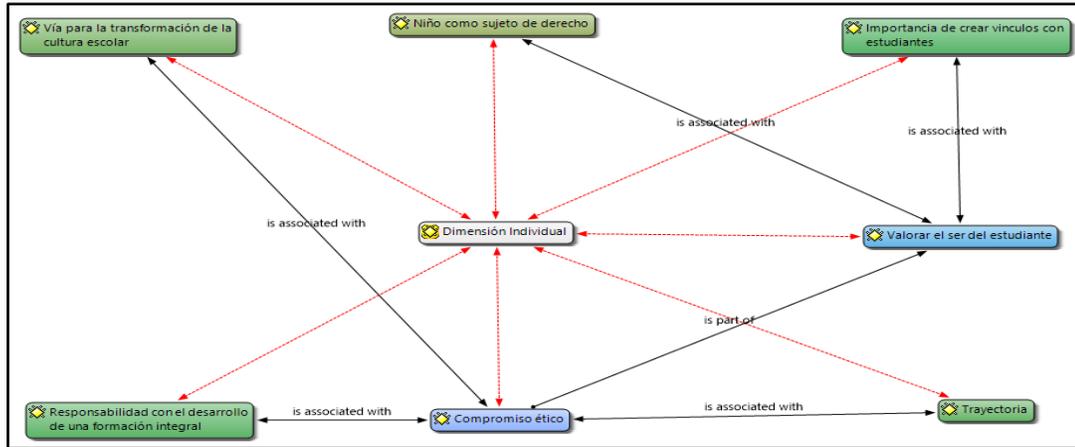
porque están los plazos también súper acotados, y también tenemos un currículum que es súper amplio...”

E10: “Y, por una parte, te están controlando desde arriba que tú tienes que avanzar, que tienes que avanzar en la cobertura curricular, que tienes que demostrar resultados académicos, y por otra parte tienes que avanzar en este otro aspecto, en el aspecto en donde tienes que transformar una organización.”

Estas descripciones dan cuenta de los aspectos contextuales que inciden en el proceso estructural de la representación social de un grupo de directivos, por lo que podemos establecer que los distintos elementos mencionados de manera negativa en la construcción de la conceptualización ética y valórica para el proceso de enseñanza, dificultando según los mismos directivos el poder tratar elementos de mayor importancia y que afectan en la distintas manifestaciones de vulnerabilidad con los estudiantes.

Para proseguir con el análisis descriptivo de los resultados referente a los elementos que se indagan para la conceptualización de las dimensiones en la LGE es que emerge la categoría de dimensión individual (ver figura 5). Continuando con la línea de la teoría de las representaciones sociales, se considera como aspectos necesarios que inciden en las representaciones sociales a aquellos que se derivan desde la experiencia personal de los sujetos, puesto que esta también tiene una incidencia en la estructura del concepto.

Figura 5. Dimensión individual.



Fuente. Elaboración a través de software Atlas Ti 7.

Para dar cuenta de lo expresado, los participantes manifiestan en sus líneas descriptivas principalmente elementos ideales que debiesen considerar las escuelas y otros equipos directivos para darle sentido a las dimensiones éticas y valóricas de la ley. Para esto se hace referencia al *compromiso ético* como un elemento de base para alcanzar las dimensiones señaladas.

E4: “para entregar contenido u objetivos, o materia, llámalo como quieras, existe hoy en día lo que es básico para todo que es el tema del computador y el internet, creo que la ética y la socialización es lo que nosotros estamos a cargo de entregar, ya.”

E4: “Aquí un profe se mandó un condoro y yo soy la primera en salir, porque yo soy la responsable de ese condoro, no el profe, ¿ya? Entonces todas esas cositas, yo le digo, si ustedes, por muy mínimas que sean, sus decisiones también me afectan a mí porque yo soy la responsable, soy la cara visible de la escuela y voy a estar ahí.”

E10: “Pero nosotros como profesores, nosotros como educadores tenemos la obligación de darles ese, hacerles sentir a ellos que el ser buena persona, el ser un buen compañero, el ser un buen estudiante, no solo en lo académico, sino que también cumplir con el reglamento de la escuela, ser respetuoso con sus mayores, respetar las normas de

convivencia dentro y fuera de la sala, le va a ayudar el día de mañana poder formar parte de una sociedad y ser un actor importante en esta sociedad.”

E10: “los que somos profesionales de la educación tenemos una responsabilidad distinta, porque nosotros sabemos, deberíamos saber por qué los niños reaccionan de tal o cual forma, y qué necesitan entonces de nosotros para ayudarles.”

Lo que presenta mayor presencia en las líneas discursivas tiene relación con la valoración por la responsabilidad ética que implica ser un profesional de la educación. Esto debido a que son los maestros y/o agentes que conforman la comunidad educativa los responsables de formar según las necesidades contextuales de cada estudiante.

Desde este mismo horizonte el compromiso ético se asocia con fuerza a la *trayectoria*, entendida como el tiempo que necesita un equipo directivo para conseguir resultados en los desafíos educacionales.

E4: “O sea, a pesar de haber bajado, no bajamos de categoría. Entonces si se están implementando nuevas estrategias que son valoradas por los estudiantes, y por la comunidad, entonces a lo mejor no estamos tan equivocados, yo creo que es cuestión de tiempo...”

E5: “la evaluación sea más continua, ¿me entiendes? Podría ser un periodo ya, siete, ocho años, para que tu demuestres con hechos concretos, porque también tú tienes que demostrar a qué proyectos postulaste, qué cosas hiciste, qué ciclos cerraste, porque la mayoría de las etapas de implementación de algún programa, o proyecto son cuatro años...”

También el compromiso ético se asocia con la *responsabilidad con el desarrollo de una formación integral*, la cual es entendida en palabras de los participantes como:

E2: “Para mí es relevante, porque es sumamente importante en la actividad que tu realices, no solamente en la parte educacional, pero yo siento que esa cuestión se ha perdido mucho...”

E1: “¿qué es el éxito?, que es un concepto muy abstracto según quién sea, para mí el éxito no tiene nada que ver con eso, porque hay miles de formas de aprender, si quiere una persona exitosa llenarlo de cosas, pero si es un pobre y triste ser humano, ¿de qué les sirve?, ¿cuántas personas no ha conocido uno en la vida así?, que son cabezones y tienen miles de conocimientos, pero humanamente no pasa nada, entonces, ahí hay un equilibrio que uno trata de formar.”

E4: “para mí, es lo fundamental, porque creo que los colegios estamos a cargo de eso...”

De acuerdo con lo señalado, esta formación integral se estaría perdiendo en manos del exitismo y la deshumanización. Frente a esto, los directivos entienden que alcanzar integridad debe ser una característica representativa de las instituciones educativas.

Otro elemento para interpretar es el referente a la *vía para una transformación de la cultura escolar*, la cual se asocia con el compromiso ético.

E4: “eso nos va a ayudar a los que queremos, o a los que estamos haciendo cambio frente a esta percepción valórica, porque como existe también un acompañamiento y un trabajo, una tutoría frente a ese estudiante que no le está yendo bien, eso me obliga a mí a conocer la realidad...”

E4: “pero, ¿cuánto han ganado en otras cosas?, o sea, también ir visibilizando los logros, no quedarnos solamente con esa evaluación, y poder defenderla también frente a quienes nos vienen a evaluar, porque si, a lo mejor voy a perder alguna asignación monetaria, porque el SIMCE bajó, qué sé yo, porque también hay estímulos, pero también tengo que ser capaz de decirle a mi empleador que está bien, perdí esto, pero cuánto hemos ido

ganando en esto otro, cuánto ha mejorado la asistencia, cuánto ha mejorado, no sé, los apoderados que llegan al colegio, pregunte cuál es la imagen que tienen de la escuela, o a que van al colegio, entonces también ir valorizando esas otras cosas, hacer visible lo otro.”

E10: “Entonces, por ejemplo, instalar una cultura evaluativa al interior de las escuelas, que es lo que dice la literatura que debería hacerse, en todo sentido, no te va tomar seis meses, no te va a tomar un año, porque partiendo de las concepciones que tenga cada integrante de la escuela, de lo que significa evaluación, hay que hacer una transformación...”

E10: “Entonces, me mantengo, lo sigo haciendo tal cual. Ahora, si quisiéramos realmente cambiar el sistema, vamos a necesitar mucho más tiempo, y vamos a necesitar mucho más espacio, que como te decía lamentablemente el sistema no te los entrega.”

Desde las líneas discursivas, se presentan elementos que debiesen tener los profesionales de la educación, tales como la capacidad de poder contextualizar la enseñanza de forma permanente, el coraje para quebrar presiones externas y la necesidad de contar con más tiempo para transformar las prácticas evaluativas dentro de los establecimientos educacionales.

Otro elemento descriptivo que emerge desde la dimensión individual hace referencia al *niño como sujeto de derecho*. Este concepto los directivos lo entienden como todo lo necesario que necesita un estudiante para poseer un ambiente de bienestar en su proceso formativo, siendo mirados como sujetos de derechos y no como objetos.

E1: “desde que comenzamos el colegio, para nosotros fue muy importante cómo formar personas, más que, nunca nos preocupó el SIMCE, aquí nunca hicimos como colador para entrar, el que llegaba y había cupo, hasta el día de hoy, entra.

E1: “hemos tenido niños con piel de cristal, niños con problemas motores, no hemos tenido ciegos, pero si niños con mucha dificultad visual, y ahora este año recién comenzamos el

PIE, entonces ahí vamos a tener un poco más de herramientas, porque antes era más como la pura buena voluntad de querer ayudar...”

E3: “yo, siempre he sido una defensora de que los niños tienen que expresarse y si están en desacuerdo conmigo ok, pero díganmelo con argumentos sólidos, no me vengas a decir: “porque la ley tanto lo dice” ya, y ¿qué dice la ley?, entonces es lo mismo que dice la tele, es una parte así de lo que es, entonces no repitan como loros, sino que, si van a hacer un argumento, que sea sólido...”

E5: “el contexto es el que nos debe entregar algunas claves a nosotros, porque no es igual aspirar al logro o al desarrollo óptimo de cada una de estas dimensiones, si tú estás carente por ejemplo de satisfacer necesidades básicas”

E4: “Nosotros tenemos hartas denuncias, no hartas denuncias a nosotros, sino que nosotros hacemos denuncias también para con las familias por vulneración de derechos, o qué sé yo, y eso al principio había temor de hacerlo, pero ahora el apoderado entiende el contexto, cuál es mi misión desde acá, yo no estoy diciendo que ellos sean culpables, pero tengo que, a mí la ley me obliga a hacer ciertas cosas...”

Estas líneas discursivas presentan declaraciones con un contenido de alta propiedad frente a la vulneración de los derechos de la infancia. Ante esto se hace hincapié desde los participantes en que es imposible alcanzar distintas dimensiones de desarrollo, si primeramente no somos capaces de generar ambientes de contención frente a las múltiples necesidades de vulneración a la que pueden estar expuestos nuestros estudiantes.

Frente a lo señalado, estas ideas se asocian dentro de la categorización con *valorar el ser del estudiante*. Los participantes dan cuenta de lo siguiente:

E1: “yo creo que como en otros países que están más desarrollados tienen las diferentes asignaturas |que no son muchas, pero las aplicas a la agricultura, al juego, al deporte, van

relacionando las cosas como para que tengan una actitud distinta ante a lo mejor una misma materia, pero aplicada de distintas maneras, pero eso tiene que ver más allá de la parte académica, sino que, de la parte humana, la parte del ser.”

E5: “Lo que yo planteo es que hay cosas que se pueden mejorar, ¿ya? Pero lo que tenemos ya es un avance, y ahí es donde marcamos diferencias cada uno de los directores, porque de acuerdo con el enfoque que nosotros le demos o la mirada que tengamos es cómo vamos en logro de esos objetivos, para mí es súper relevante el ser persona, ponte tú.”

E6: “Según yo, te tienen que primero, hacer valer y explicar a la persona para que te valore por lo que eres, no por lo que lograste.”

Ante esto, los participantes señalan con propiedad la existencia de que, antes de que el estudiante sea mirado como un objeto medible frente a los resultados académicos, estos deben ser entendidos desde su esencia y manifiestan con importancia poder alcanzar procesos de enseñanza para responsabilizarse del proceso formativo desde distintas acciones tales como:

E7: “hay que darles más importancia a esos miles de otras formas de evaluar porque muchas veces los niños ojalá no se dieran ni cuenta que los están evaluando, porque existe el tema de la presión, del sentirse con un estrés que no permite mostrar lo que son realmente”

E8 “cuando yo entrego amor como persona, sano, puede afectar o puede cambiar mucho más que el que yo entregue un contenido”

E9: “si tuviéramos un poco de esa mentalidad, nos centraríamos en las fortalezas de las personas y sería mucho más enriquecedor todo, que centrarnos en lo que no tiene, en lo que le falta, en lo que podría ser, sería mucho, nos daría mucho más valor a todas las personas, a todos los seres humanos.”

E10: “Y ahí uno también tiene que utilizar el criterio, tiene que entrar, insisto, a empatizar con los estudiantes, con los niños. Pero los niños en general cuando tú los escuchas, cuando les das el espacio de hablarte, de sincerarte contigo, ellos son niños y ven el mundo como niños.”

Esta valoración del ser tendría una asociación con la importancia de crear vínculos con estudiantes, para lo cual señalan que:

E4: “en escuelas como la mía, ..., tú te encuentras que no puedes entregar un contenido así a secas, porque hay un trasfondo atrás, entonces tienes que motivar, tienes que incentivar, tienes que generar un vínculo, y tienes que primero generar criterios frente a un determinado concepto.”

E4: a través de este tipo de actividad y de valoración también del contexto cultural, de la mochila que traigo y todo ese discurso que suena bonito, pero que en la realidad cuesta mucho hacerlo, que el profesor le tome sentido, porque está tan apurado en pasar su contenido, y yo digo, ¿qué sacan con pasar el contenido?, si el estudiante ha estado todo el rato, entra, que sale, entra, que sale, entonces si la actividad no es motivante, no es desafiante, no genera un vínculo para él, en su vida, en su quehacer no sirve

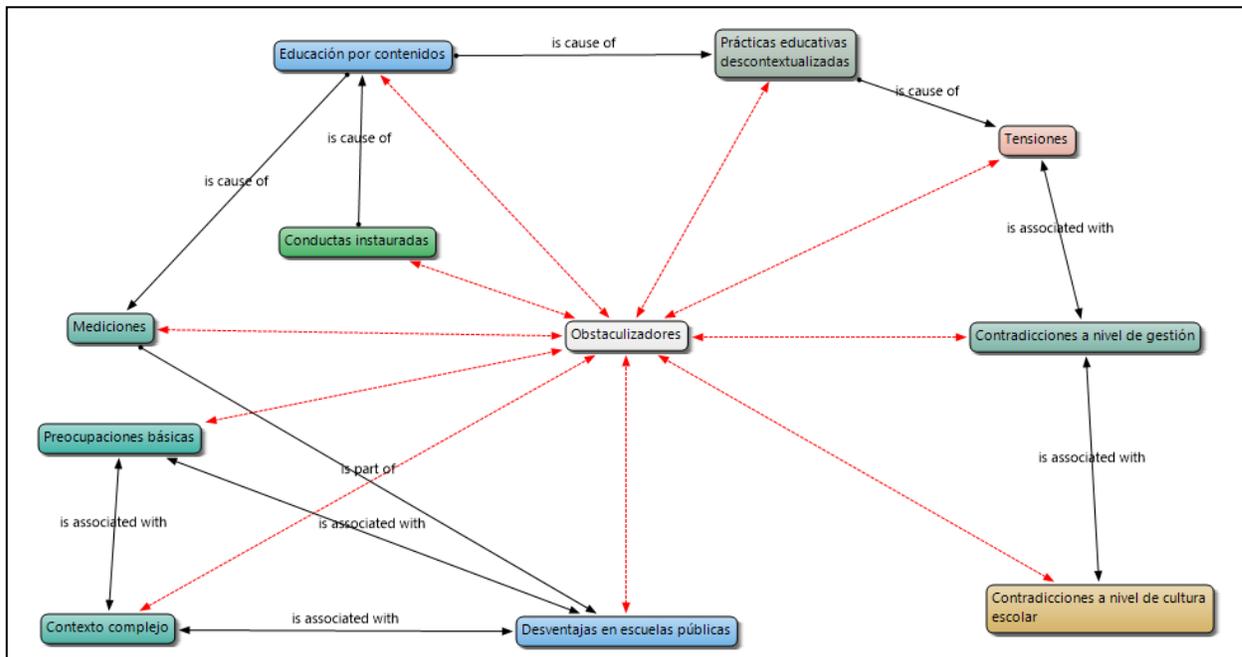
Esta condición entendida por los participantes como necesaria para operativizar el desarrollo de las dimensiones éticas y valóricas en los estudiantes, se presenta como parte de una comprensión mayor y permanente del niño como un sujeto y no como un objeto. Esto queda manifiesto en la fuerza de los vínculos de cada código descriptivo, puesto que es aquí donde la representación individual de las estructuras éticas y valóricas de la ley logran dar cuenta del núcleo central con el cual los participantes develan como debiese orientarse la educación, independientemente de lo que manifiesta en la dimensión social, la cual esta incidida por el contexto a la que pertenece.

5.3 Descripción de las estructuras formativas valóricas y éticas para ser implementadas en la acción de los respectivos establecimientos educacionales de los participantes

Para dar cuenta del último objetivo específico dentro de las representaciones sociales de los participantes, se presenta de forma descriptiva el proceso en el cual los participantes llevan a cabo el desarrollo de los aspectos formativos valóricos y éticos en las escuelas. Frente a esto, se observa que emergen dos categorías, la primera es relacionada con los elementos *obstaculizadores* del proceso y la segunda con *acciones que promueven la formación valórica – ética*.

La primera categoría emergente (ver figura 6), presenta una serie de descripciones que se evidencian desde elementos de carácter contextual y que se dificultan en la implementación de una educación centrada en el cultivo de valores. Estas hacen alusión a grandes aspectos tales como; *mediciones, desventajas en escuelas públicas, y tensiones*.

Figura 6. Categoría Obstaculizadores



Fuente. Elaboración a través de software Atlas Ti 7.

Para el caso de las mediciones, los participantes manifiestan que la asocian a un elemento que no interpreta la realidad de los estudiantes, limitando el potencial de los niños para resultados estandarizados como las pruebas SIMCE.

E7: “existe el sistema del SIMCE, que se supone que mide habilidades más que otra cosa, pero la forma cómo se mide a mí no me interpreta, porque cuando hablamos de diversidad, hablamos de que todos somos distintos, que aprendemos de forma diferente, ponemos una prueba estandarizada para todos iguales, entonces ¿dónde está la diversidad?, y a través de esa prueba los establecimientos se califican, si están medio alto, medio bajo, o insuficientes, entonces, en el caso de nosotros estamos en medio bajo...”

E7: “Aquí tenemos alumnos muy buenos, pero hay otros que no lo son tanto, pero avanzan significativamente también, entonces, esos estándares de medición a mí no me convencen porque creo que no es la forma, para mí debieran desaparecer y haber otra forma de medición...”

E9: “muchas veces los estándares que se dan no son los adecuados para poder calificar o nivelar porque en lo que yo tal vez soy débil, otro tal vez es fuerte, pero en lo que yo soy fuerte, otro tal vez es débil.”

E9: “Pero creo que un SIMCE, un establecimiento educacional no puede limitar el potencial que cada persona puede llegar a tener.”

Desde esta misma perspectiva, señalan que inclusive las mediciones poseen un carácter instrumental, debido a que, en palabras de ellos, estas sirven para dar cuenta de resultados que en el futuro pueden incidir en la posición de un cargo.

E10: “Ahora, para mí, en lo personal, ¿qué significa ese resultado académico?, ¿esos números?, en lo personal creo que no es mucho lo que se avanza, pero para el sistema sirve, para rendir cuentas sirve, para mantenerte en tu cargo, sirve...”

Siguiendo con la descripción, resulta interesante destacar que las mediciones se vinculan con fuerza a una idea potente de concebir solamente a la *educación por contenidos*. Esta según los directivos se acentúa con mucha fuerza dentro de las escuelas debido a que existen *conductas instauradas*.

E4: “lo que yo le digo a los profesores de pronto, que nos centramos mucho en el contenido o en las actividades en sí, cuando el alumno está preocupado de, primero satisfacer sus necesidades básicas...”

E8: “creo que la presión académica en estos años, en estos últimos años es muy fuerte porque los contenidos como bien digo se tienen que entregar, y si no se entrega, como institución educacional estamos mal, porque el SIMCE me obliga a que yo tengo que pasar un cierto contenido y el alumno lo tiene que incorporar...”

E8: “creo que nos hemos centrado en los contenidos y no en el fortalecimiento de lo que es la persona.”

E10: “Entonces, pero, ¿qué nos pasa a nosotros?, nos pasa que creemos que mientras más academicista sea nuestro proyecto, y mientras academicista sea nuestra declaración en nuestro proyecto, más rápido van a llegar los resultados académicos, pero eso no es así.”

Lo anterior nos presenta un alto grado de valoración por centrarse en el contenido, la cual se encuentra con una presión constante por lo que exige el SIMCE y a su vez por proyectar un PEI con alto grado academicista para la obtención temprana de resultados exitosos. Esto deja en evidencia que, al considerar con fuerza estos elementos, se inhiben otras dimensiones que se vinculan con la comprensión de las necesidades básicas de los estudiantes.

Tal como se señalaba con anterioridad, la educación por contenidos se vincula con fuerza a las conductas instauradas. Estas hacen referencia principalmente al control desde la verticalidad existente tanto del profesor con el estudiante en el aula, como también desde la dirección para con el cuerpo docente. Esto, en palabras de los participantes, refleja conductas que permanecen y se transforman en hábitos que los distintos agentes educativos de las escuelas asimilan con normalidad en el transcurso del tiempo, puesto que, según ellos, esto siempre se ha realizado de la misma forma.

E4: “de pronto generacionalmente también hay un trastoque ahí en el sentido de que orden, por ejemplo, para un profesor que ya lleva una cantidad años x es que el niño no se pare y no hable, ya.”

E6: “Bueno, lo que ocurre es lo que te comentaba, que cuesta sacar conductas a lo mejor instauradas en la gente, o te dicen: “siempre se ha hecho así”, o “siempre ha sido así”, o “por ser el director tiene un mejor puesto, un mejor lugar”, o el inspector general, qué sé yo, siempre tienen un trato distinto y la idea es ir cambiando día a día esas posturas.”

E10: “Y aun así había profesores que no estaban del todo convencidos, porque efectivamente su forma de hacer y su forma de concebir el acompañamiento de aula, estaba un poco sesgado desde esta mirada vertical que se tiene en los procesos de gestión por las escuelas.”

Otro aspecto que responde en la misma línea es el referente a las *prácticas educativas descontextualizadas*, las cuales son causadas por las *tensiones*, asociadas a las *contradicciones a nivel de gestión* y las *contradicciones a nivel de cultura escolar*. En primer lugar, los actores de las comunidades educativas entienden a las *prácticas educativas descontextualizadas* como un choque cultural entre posicionar elementos que el docente considera que son relevantes frente a una realidad del estudiante que exige otro nivel de comprensión.

E10: “Entonces, tenemos esta dicotomía que se produce en la realidad de los niños, porque por una parte tenemos niños que vienen de una casa, de un hogar con cierta cultura, y llega a la escuela y nosotros queremos imponer otra, o sea, ante eso uno tiene que tener un rol de mediador y tiene que tener un cierto criterio para actuar.”

Esta resistencia cultural, en palabras de los agentes educativos es causada principalmente por las *tensiones* que existen en las instituciones educativas, presentándose esta como otro de los grandes obstaculizadores para implementar las dimensiones éticas y valóricas en la práctica escolar.

E1: “hay muchos apoderados que se sobrepasan de sus derechos y el apoderado dice y va al Ministerio de Educación y el ministerio de educación le da todas las atribuciones y al revés lo sucede.”

E6: “hay gente que me ha dicho, profesores, por ejemplo, que han hablado conmigo y me dicen: “antes que usted llegara yo lo único que quería era salirme del sistema, no quería más con esto...”

E6: “Hay mucho miedo.”

E7: “Entonces para mí son varias dificultades, los apoderados, el sistema de protección que hay de parte del ministerio hacia el alumno y hacia el apoderado, la falta de apoyo al profesor y al sostenedor en este caso antes diferentes tipos de cosas.”

E7: “puede ser un poco exaltado o porque quizás, en otro tipo de colegios son violentos, a nosotros no nos ha tocado el caso, pero también yo creo que los profesores en general hemos tratado de lidiar con estas situaciones, pero esto es como muy grande, es como muy poderoso.”

Desde estas líneas discursivas, se establece al factor miedo, como uno de los principales elementos que inciden en la tensión que se genera dentro de las escuelas. Esta, en palabras de los participantes,

es provocada principalmente por el gran respaldo que existe desde el ministerio para con los derechos de los padres y apoderados, percibiendo a la institución central como un enemigo muy poderoso con el cual hay que lidiar constantemente para implementar el desarrollo de una formación valórica y ética.

También podemos describir lo señalado por los participantes quienes declaran que esta tensión también es mediada por la fuerte presión que deriva por lo académico ante un currículum que, como se comentó anteriormente, es muy amplio. Esto, a su vez, perjudica a los directivos en el derribar barreras que impiden focalizar el trabajo centrado en el cultivo de valores, puesto que declaran que la horizontalidad se presenta como un elemento difícil de posicionar en la cultura escolar.

E8: “creo que la presión académica en estos años, en estos últimos años es muy fuerte”

E10: “Entonces cuesta un mundo poder hacerlo de una manera reflexiva. Implementando un estilo de liderazgo, quizás, un poco más horizontal...”

Otros de los aspectos que se asocian con las tensiones son los referentes a las *contradicciones a nivel de gestión* y *contradicciones a nivel de cultura escolar*. Aquí las líneas discursivas de los actores educativos expresen que existen elementos que no son posibles de resolver en manos de ellos, sino que dependen de los niveles de gestión medios, para lo que en muchas ocasiones se transforman en obstaculizadores para el trabajo de las escuelas.

E3: “Entonces, eso ya es un desequilibrio, el tema de los profesores es otro, y el tema de los directivos de pronto quedamos con una pata coja, por decirlo de alguna forma, porque en cinco años tú no haces nada. En un año recién haces un diagnóstico de la institución a la que perteneces, al segundo año puedes elaborar un plan de trabajo.”

E5: “Si yo te puedo fundamentar que, para mí, mis niños, es importante las giras pedagógicas y que ojalá todos los niños viajen, ¿por qué me lo vas a cuestionar? A mí me paran cosas en el consejo municipal, porque los niños van a ir a un viaje.”

E5: “Es que sabes lo que pasa, yo creo que cada uno trata de entregar lo mejor posible y quiere cumplir con lo que te pide la ley. Pero te vas encontrando con baches en el camino que no lo puedes solucionar tú, entonces que dependen de otros.”

También se hace referencia a otra contradicción existente en la gestión escolar de cada escuela, la cual aprecia una falta de reflexión interna para darle mayor sentido a las dimensiones éticas y valóricas en la educación escolar.

E10: “Y ahí siento yo que ha faltado esa instancia de reflexionar, de ponernos de acuerdo en que cuando tú tienes, declaras en tu proyecto educativo que vas a fortalecer la formación valórica, la formación ética, vas a darle sentido a la participación, a la vida democrática en tu escuela, eso te va a permitir, quizás, en un plazo un poco más largo, pero te va a permitir también obtener resultados académicos positivos, porque no son cosas distintas, o sea, una cosa lleva a la otra.”

Desde esta misma descripción, las contradicciones a nivel de cultura escolar se presentan en el discurso como una forma general de interpretar otras tensiones derivadas de las múltiples formas de entender la formación valórica y ética en la cultura escolar.

E1: “el ministerio exige en la parte académica, ellos se sienten presionados que tienen que hacer funcionar eso también, acá, por un lado, yo encuentro totalmente como ilógico, el ministerio por un lado te dice que la inclusión, que todos somos distintos, que todos aprendemos distinto, que la diversidad, estamos todos de acuerdo en que las personas somos muy diferentes unos de otros, pero los miden a todos por igual, entonces ahí hay una incongruencia.”

E1: “aquí hay solo dos profesores y las otras son solamente mujeres, entonces, para ellas también es como una ruleta rusa la cosa, por un lado, quieren, a ellas les gustaría más lo del rendimiento académico, porque lamentablemente hoy en día, la mayoría si le interesa mucho la parte del rendimiento.”

E4: “los pequeños que están en formación nos toman a nosotros como un modelo y de pronto nosotros somos inconsecuentes entre el decir y el actuar y ahí se producen algunos quiebres.”

E6: “Y como que de pronto, por ahí no tenemos ese criterio definido en nuestros planes de formación y de selección tampoco.”

E10: “¿Qué me hace pensar a mí que no es tan importante la formación valórica? La mayoría de los conflictos en las escuelas las resuelven los inspectores generales, los inspectores de patio, de pasillo, o se resuelven en la oficina de convivencia. Si un profesor tuviera claro y le asignara el valor que tiene en la formación valórica, entonces cuando se produce un conflicto dentro de la sala, sería el profesor el primero que está mediando, que está dándole un sentido formativo a la resolución del conflicto”

Lo anterior manifiesta las constantes contradicciones que se generan al momento de poder definir o unificar un criterio para trabajar la formación valórica. Esto, según los participantes, se presenta como otro elemento obstaculizador, el cual asociamos con las tensiones generales en los establecimientos.

Del mismo modo, estos elementos obstaculizadores conllevarían a entender, en palabras de los agentes, que existe una *desventaja en las escuelas públicas* con altos niveles de vulnerabilidad social.

E5: “Entonces, los desafíos o el camino para alcanzar el objetivo general de la ley son más complejo para las escuelas que son más vulnerables.”

E5: “Hay desventajas en el área familiar, estoy hablando de escuelas vulnerables, porque yo he ido a escuelas municipales donde el estándar o la forma de, la visión de los padres es una, y que es efectivamente que sus hijos aspiren a un nivel educacional adecuado, que vayan a la universidad, a un instituto, o que sean, que tengan la capacitación adecuada, si van a ser a ser independientes, como sea.”

E10: “El tema es que hoy día la política pública y las leyes no siempre te garantizan que tú tengas tanta autonomía. Y por lo demás, nuestro sistema tampoco es garante de que al tener tanta participación vayas a obtener un mejor resultado, porque también tiene que ver con un contexto sociocultural que tenemos en las escuelas, sobre todo en las escuelas públicas.”

En este sentido, las líneas discursivas manifiestan que las políticas educativas complejizan el escenario para implementar lo que declaran en la ley en escuelas con alto nivel de vulnerabilidad, sobre todo en lo que refiere a la educación pública, enfatizando que son otros factos de desventaja con el que se ven involucrados los establecimientos.

Estos factores estarían asociados a elementos como *preocupaciones básicas* y un *contexto complejo*. Para lo que los grupos directivos, señalan que.

E4: “el alumno está preocupado de, primero satisfacer sus necesidades básicas, y segundo, a través del afecto, ellos poder generar un vínculo con la escuela.”

E4: “Yo cuando llegué a la escuela, llegué el 2017, aquí los apoderados no hablaban, gritaban y eran amenazas.”

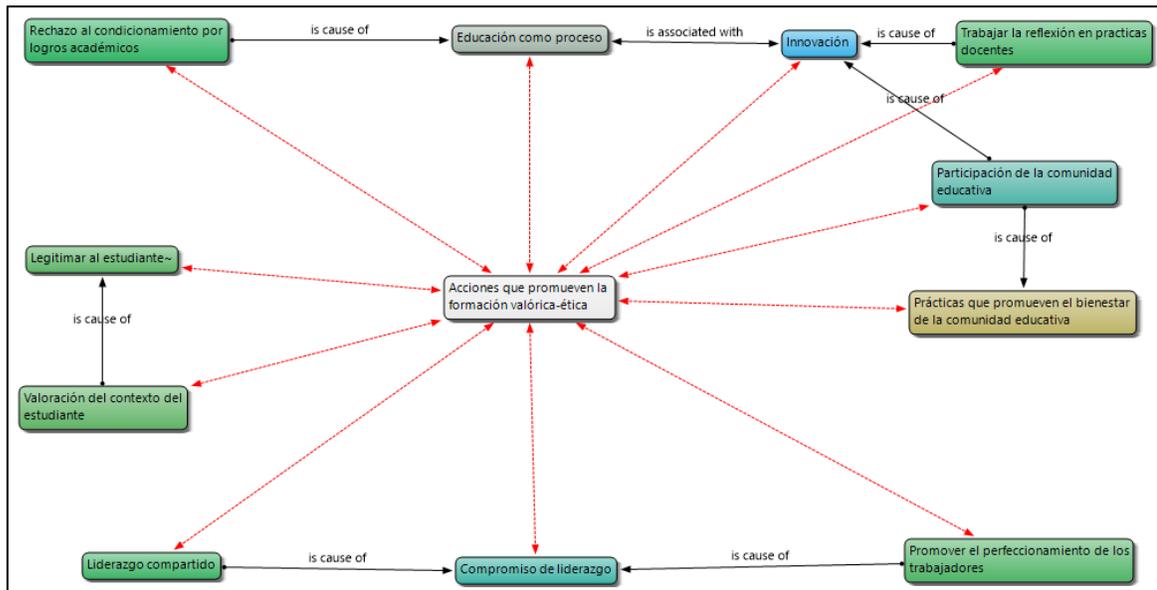
E10: “Porque la mayoría de nuestros estudiantes proviene de hogares donde las normas, donde las competencias parentales básicas no están desarrolladas en los padres, por lo tanto, en las casas de la mayoría de nuestros niños no existen normas, no existen hábitos,

hábitos de estudio, hábitos de vida saludable, y qué es lo que nosotros queremos que los niños hagan en la escuela.”

Estos factores descritos son aquellos que los grupos directivos presentan como elementos de desventaja en las instituciones con mayor nivel de vulnerabilidad. Esto también sería complementado con fuerza a través de lo declarado en la descripción de *mediciones*, puesto que se entiende como una preocupación mayor en las escuelas públicas, debido que, para alcanzar niveles de rendimiento aceptables por el nivel central, el foco debiese estar en lo académico y estandarizado, para obtener buenos resultados cuantificables, dejando de lado otros factores relevantes que se presentan en los contextos más vulnerables.

En lo que se refiere a la segunda categoría emergente, *acciones que promueven la formación valórica - ética* (ver figura 8), existe en el discurso de los participantes distintos énfasis con los cuales se pueden apreciar desde sus percepciones y experiencias, prácticas necesarias para el desarrollo de las dimensiones ético-valóricas en el proceso de formación escolar.

Figura 8. Categoría acciones que promueven la formación valórica-ética



Fuente. Elaboración a través de software Atlas Ti 7.

En primer lugar, se presenta con mayor propiedad el compromiso de liderazgo, el cual, según los participantes, es determinante para propiciar acciones formativas éticas y valóricas. Esto se refleja en el discurso de los participantes cuando describen que el compromiso implica tener claridad de las distintas funciones para ejercer la dirección, que solamente debe estar reducida a dar instrucciones, sino que también a involucrarse en ellas, valorando a su vez el trabajo de todos los trabajadores de la educación.

E4: “la persona que está a la cabeza también tiene que tener claro cómo va a hacer que el resto se alinee, y yo por ejemplo aquí, no sé, si tengo que correr sillas, yo las corro, si tengo que barrer, barro, si tengo que..., no lo hago todos los días, ni a cada rato.”

E4: “es un trabajo compartido, yo no me puedo llevar todas las flores, si yo no hago la pega, la pega la hacen los profes.”

Esto, según los actores, va de la mano con generar un liderazgo que facilite el promover el perfeccionamiento de los trabajadores y también alcanzar un liderazgo compartido entre los docentes y directivos. En lo que respecta a lo primero, esto es entendido como un elemento necesario para propiciar el alcance de una mejor educación de calidad, puesto que el estudiar y perfeccionarse se relaciona con criterios de excelencia necesarios para fortalecer el proceso educativo de la enseñanza.

E4: “el auxiliar aquí está estudiando técnico en parvulario, una secretaria está estudiando técnico en diferencial, en la biblioteca también, tengo alguien en educación diferencial, otras que son, por ejemplo, un técnico en párvulos terminó y sacó su carrera de educadora de párvulos. Los profesores que hagan magister, que hagan diplomado, facilito el tiempo para eso.”

E6: “Ponte tú, tenemos una profe que el otro día me decía que quería hacer algo, un magister o algo, pero que no tenía las lucas o qué sé yo, y yo le dije: “mira, espérate un

poco, yo te voy a dar unas horas de apoyo técnico en PME y en abril tú vas a postular a alguna de las convocatorias para directora, pero no lo hagas sola.”

E10: “Y de ahí que yo creo que se hace importante también que las escuelas siempre deben contar con profesores mentores, para que aquellos profesores que se están integrando al sistema por primera vez, tengan esta especie de mentoría y acompañamiento y que en esa mentoría y acompañamiento les haga sentido el potenciar la formación valórica en los estudiantes.”

En lo que concierne al liderazgo compartido, este es entendido por los directivos como algo necesario para alcanzar mayor nivel de conciencia en los docentes, puesto que el asignar responsabilidades permite aproximarse a un ambiente que propicie la participación democrática en las escuelas.

E6: “Si. Y a veces ni yo participo, porque a veces me dicen: “¿y qué es lo que quiere?”, entonces yo le digo: “no, me gustaría, no sé... ahí una profe...”, porque de repente uno nacen cosas por una o dos personas que uno dice: “pucha, ¿cómo lo hago?, intentemos esto, me gustaría que esta profe que es tan buena para reclamar o qué sé yo se diera cuenta que es ella el problema, que no son los niños, ¿cómo lo hacemos?”, y el psicólogo te dice: “pucha, podríamos probar con esto, podríamos probar con esto otro”, “ya poh, intentémoslo”, entonces yo les digo: “ya, hagan ustedes la propuesta”

E10: “Yo conversaba con un colega donde él tuvo la oportunidad de hacer una pasantía en el estado de Oregón en Estados Unidos, y él me contaba una experiencia muy enriquecedora y distinta, porque él me dice que él estuvo trabajando en una escuela, no recuerdo su nombre ahora, pero me dice, donde el consejo escolar era quién seleccionaba a los directores y los directores de las escuelas debían rendir cuentas al consejo escolar...De todo. Desde lo financiero hasta lo pedagógico. Finalmente eran ellos quienes decidían si aprobaban o no tu gestión. Entendiendo a la escuela como parte de una comunidad, no como una institución aislada, y que no fomenta la participación y la vida

democrática. Para nosotros alcanzar ese nivel, yo lo veo, veo que estamos a años luz de distancia.”

Por otro lado, se presenta la descripción de *educación como proceso e innovación* como acciones necesarias según los equipos directivos para promover la formación valórica-ética. Estos mencionan *rechazo al condicionamiento por logros académicos*, y que podría tener una primera interpretación para comenzar a hablar de una educación como proceso e innovación.

E1: “el año pasado empezamos a premiar, a hacer un acto especial para los premios académicos, yo jamás voy a dar un premio ahí, yo no le voy a entregar un diploma a nadie, porque iría en contra de mi naturaleza, yo los aplaudo y los felicito, porque es producto de su trabajo también y hay niños que ese es su talento, que son muy estudiosos, y bien, pero no pretendamos que todos sean iguales...”

Desde esta perspectiva, los equipos directivos se refieren a la educación como proceso, como un elemento que puede enriquecer los aspectos valóricos permanentemente a lo largo de la vida del estudiante, y se refieren a dejar de darle importancia a los aspectos competitivos característicos de las pruebas académicas y estandarizadas.

E3: “si nosotros formamos solamente niños donde el exitismo económico, o el exitismo académico no es lo más importante, sin dejar que sea importante, pero es como lo primero, esa persona va a ser como un cuento de navidad, entonces no hay que esperar que las personas les pasen cosas feas, así como cosas tan fuertes que los haga aterrizar en el mundo y cambien de vida, si no que si tienen una vida rica valóricamente, puedan ir llevándola a la práctica a lo largo de su vida, en el colegio, en sus casas, en el ámbito universitario, en el ámbito laboral, después cuando tengan familia, o sea, todo es un proceso que dura toda la vida.”

E4: “Y ahora que no les hemos dado tanta importancia, y que no se trabaja para el SIMCE, y que no se trabaja en función del cuestionario, subimos, ¿por qué? Porque el estudiante, el apoderado y el profesor también están más conscientes del proceso”

E10: “Si he procurado que tengan el espacio de decirme lo que piensan y decirme lo que sienten, y en mi rol como inspector yo he visto que los niños necesitan hablar con nosotros, necesitan contarnos sus cosas, necesitan decirnos cosas, y para ellos yo creo que no dimensionan la importancia que tiene el formarse desde lo valórico, el trabajar el aspecto personal en su proceso de aprendizaje.”

Desde este punto, también mencionan los aspectos que involucran las nuevas reformas educativas, donde se va a ser necesario tener una apertura para modificar las ideas de cómo las comunidades educativas entienden actualmente el proceso de la evaluación educativa.

E6: “lo que va a ocurrir ahora, con el tema del cambio en evaluación, si Juanito Pérez tiene un rojo, qué sé yo, ¿qué hizo para este cambio? No solamente basta repetir la prueba, ¿cuál ha sido el acompañamiento?”

En relación con lo anterior se presenta la descripción de *innovación*, la cual, según las líneas discursivas de los participantes, es parte de una acción necesaria para propiciar otras instancias de aprendizajes tanto en los estudiantes, como en los docentes y la comunidad en general.

E4: Bueno, nosotros tenemos, estamos recién implementando un tipo de proyecto de forma de trabajo distinta que tiene que ver con las comunidades de aprendizaje, pero no con las comunidades de aprendizaje en torno a lo pedagógico, sino que, comunidades de aprendizaje en torno a la valoración social.

Desde este aspecto es que emerge en el discurso trabajar la *reflexión en prácticas docentes*, lo cual se vincula a generar una conciencia del contexto del que proviene el estudiante para tomar decisiones pedagógicas que favorezcan la formación.

E6: “Entonces, con ellos nosotros hacemos un plan de trabajo que después se... A ver, si nosotros queremos trabajar el tema de reflexión en cuanto a las tareas que se dan con los estudiantes, por decir algo, ya, si provocan una dificultad o no.”

E6: “En un próximo taller van a ir reflexionando dos o tres más. Entonces ahí ya se empieza a lograr un equilibrio, o cuando la toma de conciencia está ahí, también fuera de eso, en el pasillo, o cuando se planifica...”

Otros de los aspectos que se vinculan con la innovación es lo que refiere a la *participación de la comunidad educativa*. Los participantes señalan en sus palabras que, involucrar a las familias en el proceso educativo de la escuela se presenta como una práctica que fortalece la innovación en la formación.

E4: “aquí vienen a trabajar apoderados como voluntarios o los alumnos en práctica, o vecinos, qué se yo, y nosotros no le preguntamos cuál es su, por ejemplo, su estudio, nos da lo mismo, porque la misión que ellos van a tener es de interactuar con los estudiantes a través de instrucciones simples que nosotros se las damos, que nosotros los formamos.”

E4: “Por ejemplo, biblioteca voluntaria, o sea, alguien voluntariamente viene y abre la biblioteca, nosotros confiamos en esa persona.”

E4: “Y ellos trabajan una propuesta que se basa, como te decía, en incorporar a otros agentes al proceso educativo, ¿quiénes? Padres, apoderados, vecinos, a través de actividades que fomenten la participación sin lo académico.”

En lo anterior se evidencia que se da un espacio para generar un vínculo con prácticas que promueven el bienestar de la comunidad educativa. También se refieren a aspectos que pasan por propiciar menos presiones a los docentes con pruebas estandarizadas y sanciones, climas acogedores para la comunidad y hábitos de vida saludable.

E4: *“depende de la importancia que le dé uno. ¿por qué? Porque en algún minuto, por ejemplo, nosotros bajamos el SIMCE, 15 puntos, algo así, en comparación con el año pasado. Y cuando vimos esta evaluación, pucha, los profes al tiro desanimados, y yo les digo que no, o sea, todo proceso tiene estas bajas, yo prefiero que la baja sea leve, y después vayamos repuntando y que esto sea sostenible...”*

E5: *“lo más importante encuentro yo en una escuela es tener un lugar acogedor, ponte tú, allá la escuela la pintamos por fuera, idealmente ahora sería pintarla por dentro, e ir mejorando un poco el ambiente, cosa que te den ganas de estar ahí, y que te sea grato estar.”*

E5: *“yo quiero un ambiente acogedor para mis estudiantes.”*

E7: *“entonces por ejemplo yo no concibo de que un niño de seis o siete años ande con teléfono aquí, pero anda, entonces el colegio ha tratado de, por ejemplo, de cultivar la vida saludable con los alumnos, los profesores que hagan reuniones, que conversen con los niños, que hagan un desayuno saludable...”*

E9: *“Si bien es cierto, a lo mejor, no andan encima de nosotros diciéndonos o recordándonos en un correo, o en un memorándum, que tenemos, que no nos olvidemos de esto, que no nos olvidemos de esto otro, sino que es un lenguaje en el que todos hemos ingresado, todos compartimos esa misma idea...”*

Finalmente, otros de los aspectos que hacen referencia a prácticas que promueven la formación ética y valórica son las relacionadas con la *valoración del contexto del estudiante y legitimar al estudiante*. La primera, desde las palabras de los participantes, hacen hincapié en que es necesario mirar la realidad cultural del estudiante para poder pensar en desarrollar a trabajar los aspectos formativos valóricos, entendiendo este paso como relevante para alcanzar una definición más certera de calidad en la educación.

E4: “nosotros no hacemos nada sin considerar la realidad, el contexto y la opinión de los estudiantes y los padres, y los profesores.”

E4: “eso nos va a ayudar a los que queremos, o a los que estamos haciendo cambio frente a esta percepción valórica, porque como existe también un acompañamiento y un trabajo, una tutoría frente a ese estudiante que no le está yendo bien, eso me obliga a mí a conocer la realidad.”

E5: “el contexto es el que nos debe entregar algunas claves a nosotros, porque no es igual aspirar al logro o al desarrollo óptimo de cada una de estas dimensiones, si tú estás carente por ejemplo de satisfacer necesidades básicas”

E5: “Para mí, calidad es algo que sea, en primer lugar, que esté contextualizado”

El segundo código descriptivo que se vincula con fuerza es el *legitimar al estudiante*. Esto principalmente se focaliza en que es necesario practicar acciones que valoren las distintas condiciones del estudiante.

E2: “si alguien está en buenas condiciones, si alguien se siente querido, se siente respaldado, se siente respetado, va a tener un buen rendimiento.”

E3: “esa persona, haga lo que haga, así sea barriendo calles, así sea presidente de la república, cualquier trabajo que desempeñe va a tener una mirada mucho más holística, una mirada más profunda, siempre va a considerar al otro como un ser humano, como una persona que tiene una vida, que tiene una familia, que tiene aspiraciones, que tiene sueños, que tiene una salud...”

E4: Entonces, a través de este tipo de actividad y de valoración también del contexto cultural, de la mochila que traigo y todo ese discurso que suena bonito

E6: para poder enseñar, o para poder trabajar con personas como digo yo, lo primero que tienes que hacer es pensar en que uno tiene que ser con el otro como quieres que sean contigo no más.

Desde lo expuesto por las palabras de los participantes, se refiere con fuerza a normalizar prácticas educativas pensadas como si el mismo docente o directivo las estuviera haciendo para él. Esto resulta interesante, puesto que, si los sujetos señalan que son prácticas necesarias de acentuar, es porque los directivos observan que no son hábitos que estén arraigados en la conciencia de los agentes educativos.

5 DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el siguiente apartado se desarrolla una discusión que se basa tanto en los antecedentes del marco referencial como en los elementos descritos en el capítulo IV de análisis de resultados. En primer lugar, se realizará una discusión relativa a los pilares centrales que sostienen a la actual LGE en Chile a la luz de las representaciones sociales de los participantes y aspectos que coinciden con el marco referencial, permitiendo dar cuenta del primer objetivo específico de nuestra investigación. Luego, tratando conceptos tales como la ética, la justicia y la idea de bien, nos aproximaremos al análisis desde la filosofía de la educación y con esto trataremos de dar cuenta del segundo objetivo específico comprometido en la tesis.

Seguidamente, intentaremos dar cuenta de una discusión referente a los tres objetivos específicos de carácter empírico, los cuales buscan describir las representaciones sociales de los grupos directivos involucrados en esta investigación.

Por lo anterior, esta discusión se sostiene en un diálogo constante con las ideas involucradas en el ideal griego de la educación, considerando principalmente a Platón y a los análisis realizados por Jaeger (1962) sobre la teoría platónica. Las ideas de estos autores nos permiten dar cuenta de una matriz filosófica que busca aproximar una lectura problemática de la LGE en el marco de política pública. Así mismo, esto hace posible mirar la construcción procedimental de las representaciones sociales en relación con los postulados epistemológicos de Jodelet y Moscovici, de manera tal que incluya las dimensiones sociales e individuales del fenómeno.

Finalmente, las discusiones sostenidas en este apartado se despliegan a partir la red de categorías arrojadas en el análisis de los resultados, las cuales se vinculan a cada uno de los objetivos específicos propuestos y el análisis documental de los proyectos educativos institucionales.

5.1 Discusión relativa a la Ley General de Educación en Chile

En lo que respecta a lo abordado desde el marco referencial, se tratan aspectos contextuales e históricos necesarios para comprender las estructuras axiológicas que se construyen en el proceso

de la representación social de los involucrados en el estudio. Frente a esto, los resultados teóricos develan que los pilares que sostienen los principios y fines de la actual LGE tienen relación directa con el proyecto político neoliberal instalado en el país durante los años ochenta.

Recordemos que, desde la literatura especializada, el primer pilar es el *sistema de vouchers* o *política subsidiaria* portable para los estudiantes, mientras que el segundo pilar es el referente al modelo de municipalización de la *gestión del sistema educativo*.

Respecto al primer pilar estructural, Cornejo (2006) ha señalado que la competencia entre establecimientos se refleja en el hecho de quién puede captar más estudiantes para recibir mayor subvención estatal, teniendo como efecto un impacto en la mejora de los resultados académicos. Además, según Ortiz (2012) esto vendría a ser fortalecido con las pruebas de medición del desempeño escolar, puesto que sus resultados permitirían a los padres y apoderados escoger un buen establecimiento escolar tomando en consideración los criterios de calidad definidos en el marco de una educación estandarizada.

En relación con el segundo pilar, la municipalización que pretendió mejorar la atención de los estudiantes ha sido una de las causas de la precarización y desigualdad en la educación pública: Esto se refleja en los informes oficiales del MINEDUC (2016), que presentan en los últimos años (2004-2014) una alta migración desde el sector público al sector subvencionado, la cual continúa en un alza sustantiva.

Dadas las presiones sociales impulsadas por la ciudadanía se generó una nueva reforma para la educación pública denominada Desmunicipalización o Nueva Educación Pública, la cual declara perseguir fines coherentes a todas las necesidades de las escuelas municipales del país, a los niveles intermedios de gestión y a las decisiones de nivel central.

Pese a que actualmente se desarrolla la reforma del proceso de desmunicipalización, podemos observar que los pilares estructurales que han sostenido a la LGE han permitido acentuar los niveles de desigualdad en la sociedad chilena, los cuales siguen reflejándose en la preferencia de los padres

y apoderados por optar a una educación subvencionada y una élite que permanece en la educación privada, debilitando con creces la igualdad de condiciones con la que se lleva a cabo el desarrollo de la educación.

Con relación a los pilares estructurales mencionados, cabe preguntarnos ¿Cómo estos pilares han incidido en el desarrollo de los principios de la LGE que llevan a cabo los grupos directivos involucrados en el estudio?

Los actores educativos desde sus representaciones relacionan a los pilares de la educación como elementos que afectan el desarrollo de los principios de la LGE, debido a que declaran la existencia de componentes altamente burocráticos que terminan precarizando una educación formativa valórica, los cuales podemos interpretar como una consecuencia de la existencia del pilar *gestión del sistema educativo*.

En este sentido, podemos sostener que, mientras la estructura del pilar mencionado no sea capaz de facilitar el desarrollo de principios que se declaran en la ley, estos pueden seguir siendo percibidos por los directivos como un elemento que precariza la formación valórica en las escuelas chilenas.

Por otra parte, la existencia del pilar *sistema de vouchers* es entendida por los participantes como un elemento que permite propiciar el desarrollo de la competitividad. Esto debido a que los equipos directivos han observado a la largo de sus trayectorias que se ha caído en el error de generar proyectos educativos institucionales más academicistas y centrarse solamente en una educación por contenido, ya que esto les permitiría alcanzar buenos resultados estandarizados. Aquello vendría a ser entendido como un buen indicador para conseguir procesos educativos exitosos y por ende con la posibilidad de captar más estudiantes y subvención. Estos hallazgos son consistentes con lo arrojado por el estudio de Ortiz (2012) sobre la incidencia de los resultados de las pruebas de desempeño en la educación en las escuelas.

Desde esta perspectiva, nos preguntamos ¿Es que acaso los participantes de este estudio entienden a la competitividad como un elemento que trasciende con mayor propiedad en el modelo educativo chileno?

En relación con las preguntas anteriores, podemos pensar que, si un grupo mayoritario concibe un proceso educativo exitoso basado en la capacidad de poder captar más estudiantes, esto sería consistente con los postulados de Brunner (2008), quien señala que los sujetos propician el cultivo del valor mercado en la educación. A su vez, según lo expuesto en el marco referencial, permite dar cuenta sobre los principios subsidiarios declarados en la constitución de 1980, específicamente en su artículo 1 inciso 3, en donde se señala que el estado permite a los grupos cumplir fines específicos a través del intercambio de bienes y servicios.

Esto también tendría consistencia con lo señalado por los agentes educativos del estudio, los cuales refieren al exitismo como un elemento que se propicia en los espacios escolares, siendo una variable sobre la que llegan a tener muy poco control. Esto sería causado por las prácticas instaladas en la cultura escolar, lo que se hace muy difícil de modificar por el poco tiempo que poseen para dirigir una institución.

Referente a lo expuesto, podemos observar que los espacios educativos que se constituyen con proyectos educativos institucionales competitivos serían más bien lugares de encuentro que relegan los aspectos formativos éticos-valóricos a una dimensión menor, permitiendo instrumentalizar la educación escolarizada para cultivar el valor mercado desde las escuelas.

Ante lo expuesto, cabe preguntarnos ¿El fin que persigue la LGE se reduce a favorecer la competitividad entre las instituciones o principalmente a desarrollar aspectos formativos valóricos en los/las estudiantes?

Esta pregunta que nos surge precisa ser discutida con otros aspectos interesantes que se develan a la luz de las representaciones, puesto que los participantes manifiestan que los principios de la ley chilena son importantes pese a que existan elementos burocráticos y competitivos de base. Ellos

señalan que, para fortalecer los aspectos formativos valóricos por sobre los competitivos, es preciso movilizar a los docentes a invertir tiempo extracurricular, es decir, tiempo laboral no considerado en los párrafos de la política educativa.

Sin embargo, fortalecer los aspectos formativos valóricos también es visto por los participantes como una disonancia, frente a los intereses que se perciben desde el nivel central. Ellos manifiestan que esto no es importante para la política educativa y que es algo que no se le asigna relevancia en la educación. En complemento, los involucrados señalan que, si el Ministerio quisiese alcanzar una educación de calidad, el interés de base debiese ser un escenario político que propicie una formación capaz de ocuparse de los aspectos éticos-valóricos.

En relación con lo anterior, también se visibiliza que para los directivos podría llegar a ser una preocupación extra con la que tendrían que lidiar dentro de sus comunidades, debido que, al asignar importancia a los aspectos formativos valóricos e intentar que estos alcancen mayor operatividad, implicaría exigir más a los docentes frente al poco tiempo curricular que ofrece el MINEDUC para el ejercicio pedagógico. Esto nos lleva a pensar que efectivamente la formación ética valórica sí es percibida como algo importante en los participantes, aun cuando las acciones respectivas impliquen que los actores educativos deban ir más allá del respaldo oficial que entrega la política educativa.

Ante lo mencionado, Bellei (2010) sospecha que cuando se lleva a cabo una reforma educacional, esta implica un enorme riesgo de quedar atrapada en la misma efervescencia, sin poder llegar al aula. Esto tendría mucho sentido con lo mencionado por los directivos, debido a que para la práctica educativa la LGE es importante. Sin embargo, pese a las acciones indicadas, estas aún permitirían seguir acentuando la competitividad en las escuelas y no los aspectos formativos valóricos.

Al respecto sería necesario preguntarse ¿Con qué otras prácticas se pueden propiciar una formación ética-valórica en sus escuelas?

Frente a lo expuesto, los participantes señalan que realizan una serie de acciones pensadas en el bienestar de la comunidad educativa. Para ello consideran que es relevante tener un liderazgo

comprometido con la institución, propiciar el perfeccionamiento en los trabajadores, legitimar al estudiante como un otro igual y entender al ejercicio educativo como un proceso.

Desde esta perspectiva, se observan grados de consistencia ante lo que expone el ideal platónico para una comunidad pensada en el bienestar, donde el cuidado del estudiante precisa de ser atendido con la mayor lucidez posible por parte de los maestros, lo que se ve reflejado en las intenciones de propiciar escenarios de perfeccionamiento y entender al niño como un legítimo otro.

Sin embargo, las acciones que señalan se observan como esfuerzos aislados propios de las distintas voluntades individuales y niveles de asignación de importancia de cada sujeto. Esto nos permite pensar que no necesariamente existe un proyecto impulsado con fuerza desde el nivel central, que facilite o incentive a los directivos a propiciar este tipo de prácticas.

Lo expuesto tendría relación con lo que señalan los participantes, puesto que no observan un interés por parte del nivel central en incentivar un proyecto serio para una carrera directiva que permita involucrar y acompañar los aspectos señalados. Por otra parte, manifiestan que los años establecidos para liderar una institución pública no son los suficientes, siendo esto percibido como una preocupación extra, ya que, para instalar nuevos lineamientos, se requiere un tiempo mayor.

Referente a lo anterior los directivos hacen hincapié en una serie de obstaculizadores que restan fuerza a las acciones aisladas, tales como el sistema de medición en la educación, preocupaciones por satisfacer necesidades básicas en los estudiantes, tensiones constantes desde el sistema de gestión, prácticas educativas descontextualizadas, una educación centrada en los contenidos reforzada por hábitos propios de la cultura docente y contextos vulnerables muy complejos.

Estos obstaculizadores los interpretamos como preocupaciones permanentes en los grupos directivos, puesto que las condiciones no son igualitarias para establecimientos que reciben más atención presupuestaria versus aquellos que reciben una proporción menor mediada por la subvención. Esto tendría consistencia con lo abordado en el marco referencial por Rivas (2014), quien ha señalado que la mejora del financiamiento estatal es una de las principales demandas de

los movimientos sociales impulsados por la ciudadanía en el año 2006. En efecto, podemos interpretar a los obstaculizadores como algo no resuelto en la política educativa, debido a que las preocupaciones de esta línea se mantienen.

Desde este horizonte, Garretón (2011) postula que la LGE se presenta como una reforma que debiese dar respuesta a las demandas sociales tales como el problema de desigualdad, injusticia y calidad en la educación, tratados en el capítulo II. Frente a esto nos preguntarnos ¿Por qué existen en los participantes preocupaciones similares a las de hace quince años atrás aproximadamente?

Desde esta pregunta, podemos pensar que al cambiar la ley las preocupaciones tuvieron que haber cambiado, pero al interpretar las líneas discursivas nos damos cuenta de que estas siguen sosteniéndose en el mismo tenor que hace quince años atrás. Esto nos permite visibilizar que los pilares no han sufrido modificaciones, pese a que se generen nuevas reformas educativas.

En relación a lo anterior podemos señalar que la LGE podría constituirse en el imaginario como una política educativa que favorece la competitividad entre los establecimientos por sobre los principios educativos declarados en ella misma, ya que, pese a ser importante para los directivos, implica mayores preocupaciones, vinculadas a factores de vulnerabilidad, obtención de buenos resultados de aprendizajes, subvenciones, aspectos burocráticos, cultura docente, entre otras ya mencionadas en la descripción de resultados.

Ante lo discutido cabe preguntarse ¿Qué observan los participantes del estudio como importante en la LGE? En primer lugar, manifiestan un código descriptivo con mucha saturación, referente a la existencia de diversas interpretaciones sobre la ley, apuntando a que esta es percibida como algo muy amplio y que se mantiene demasiado en la abstracción. Esto da espacio a que cada uno interprete lo que quiera, debido a que no existen planes de acompañamientos previos antes de instaurar una nueva política educativa.

En segundo lugar, manifiestan que es importante la formación valórica, puesto que valores como el respeto y la empatía se ven precarizados frente a un sistema que propicia la deshumanización.

Sin embargo, esto se posiciona como algo relativo desde sus creencias y no cómo algo que ellos hayan tematizado y/o leído directamente en la política pública, es decir, creen que es necesario trabajar en la educación los valores mencionados, pero a su vez hacen mención que no han estudiado en profundidad la ley.

Al respeto podemos destacar que, para los directivos los valores mencionados, no son de facto visibilizados por una lectura en profundidad de la ley, pero vendrían sin embargo a tener grados de consistencia con los principios y fines que declara perseguir la educación chilena. Estos, según lo expuesto en el marco referencial, serían el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad, la paz, nuestra identidad nacional y el medio ambiente.

Ante la diversidad de interpretaciones se observa consistencia con lo expuesto en la literatura por Vargas (2018), quien señala que la LGE no ha recibido la atención empírica necesaria en nuestro país, dando espacio a que las dimensiones éticas y valóricas se asocien con distintos conceptos. Esto se relaciona con lo interpretado desde las representaciones sociales de los participantes, los cuales dicen que para la política pública no es una prioridad trabajar en profundidad el cultivo de valores, pese a ser declarativo en la ley.

Desde esta perspectiva podemos observar que sí existe una serie de saturación de códigos, relativos a la descripción de qué es importante dentro de una formación valórica, el cual tendría una relación con el código *diversas interpretaciones de la LGE*. Sin embargo, podemos agregar que no observamos una saturación de otros códigos y descripciones relativas a los planteamientos filosóficos platónicos, los cuales pudiesen aportar con pertinencia ante las preocupaciones mencionadas desde el contexto histórico y que han trascendido en el tiempo según lo interpretado en las representaciones sociales de los participantes.

En este sentido y para dar cuenta de lo manifestado en el segundo objetivo específico de esta investigación, podemos aportar una discusión de los resultados empíricos con lo expuesto en el capítulo sobre conceptos axiológicos centrales, donde se plantean principios y fines educativos desde el concepto de la *paideia* en la filosofía de Platón. Esto involucra mirar las líneas discursivas

desde tres interpretaciones, *idea de bien*, *justicia* y *ética u orden ético*, como elementos centrales para el fortalecimiento del bien común en el espacio público desde la filosofía platónica.

Para dar paso a esto es que en el siguiente apartado iniciaremos la discusión relativa a cada categoría emergente en la descripción de resultados, donde intentaremos dar cuenta de las representaciones sociales de los sujetos desde una problemática filosófica para la educación.

5.2 Relevancia que le asignan los directivos a los principios declarados en la Ley General de Educación

A continuación, se da cuenta de la discusión relativa al objetivo específico n°3, por la que la etapa de codificación axial emerge dos categorías, la primera se denomina *relación escuela – política educativa* y la segunda *creencias*. Entendemos que el resultado de estas es una consecuencia de la fuerza del vínculo entre distintos códigos emergentes a partir de las entrevistas en el proceso de codificación. Por lo tanto, se pretende sostener esta discusión a partir de lo señalado por los participantes a la luz de la *idea de bien*, *justicia* y *ética u orden ético*, tres conceptos filosóficos tratados por Platón y que forman parte de esta investigación.

El propósito es desarrollar un aporte desde el pensamiento filosófico a los fundamentos conceptuales de las definiciones formativas éticas y valóricas declaradas en la normativa de la educación pública chilena. Para ello, la discusión filosófica se sostiene desde lo señalado en el marco referencial y específicamente en los aspectos axiológicos de la *paideia* o *educación* abordado por los *Diálogos de la República de Platón* (1988) y por *Los ideales de la cultura griega en Werner Jaeger* (1962).

5.2.1 Sobre la categoría relación escuela y política educativa

Las líneas discursivas de esta categoría pretenden ser discutidas con el primer concepto filosófico desarrollado en el marco referencial, el cual vendría a ser la *idea de bien*, entendida por Platón como un proceso permanente que busca crear el bien desde una toma de conciencia o

razonamiento de las dimensiones de la naturaleza humana. Esta concepción busca traer claridad de las virtudes de las personas y una vez clarificadas fortalecer el espacio público en su comunidad o la *polis*. Esto en palabras del filósofo es entendido como el fortalecimiento constante y consciente de lo público y así mismo lo señala Jaeger (1962), quien justifica a la idea de educación platónica como aquella que no pertenece a una propiedad individual sino más bien por su esencia a la comunidad.

Desde esta perspectiva, los participantes señalan que la importancia asignada a los principios declarados en la LGE es dada principalmente por un vínculo existente entre las escuelas y la política educativa. Dicho vínculo, según los agentes educativos, responde a una saturación de aspectos burocráticos en la cual la relación entre el nivel central, nivel medio y las escuelas se caracteriza por el exceso de procedimientos para conseguir fines específicos en la educación. Esto sería a su vez contraproducente con la importancia de la idea de educación definida en el artículo N°2 de la LGE⁴³, donde podemos observar una disonancia entre lo declarado y las posibilidades de que esta sea operativa en la práctica.

Desde este horizonte, es necesario preguntarse ¿Cómo la idea de bien definida por Platón podría tener lugar en el imaginario de los participantes?

En primer lugar, los participantes manifiestan una asignación de importancia condicionada por un alto nivel burocrático existente desde el nivel medio y nivel central (pilar *gestión del sistema educativo*), para llevar a cabo los fines que persigue la LGE en las escuelas. Desde aquí se observa en palabras de los involucrados que la idea de bien se emplaza exhaustivamente a dar cuenta de aspectos protocolares o burocráticos para el funcionamiento del sistema, en vez de facilitar significativamente elementos esenciales para el bienestar de las comunidades educativas. A esto se le agrega el elemento común de los PEI desarrollados por los participantes, los cuales tienen estrecha relación con los principios conceptuales extraídos de forma textual en el artículo n°3 de la LGE.

⁴³ Véase en Ley Chile. LGE N° 20.370.

También desde la perspectiva de los directivos, los resultados arrojan la existencia de una baja valoración para con la formación valórica, y al respecto declaran que los intereses de los maestros actuales estarían centrados en perseguir fines más particulares por sobre fines educativos centrados en el compromiso comunitario con la educación de sus estudiantes. Esto resulta curioso de presentar, puesto que los PEI abordan un abanico de conceptualizaciones valóricas a perseguir en la formación estudiantil, y nos permite pensar que los docentes de las respectivas escuelas debiesen estar familiarizados con el proyecto educativo para desarrollarlo en la praxis. Sin embargo, a la luz de lo discutido se deja en evidencia una inconsistencia en el desarrollo de la educación desde los profesores.

Así mismo, los participantes agregan que, para poder desarrollar un trabajo con foco en el cultivo de principios valóricos y éticos en sus escuelas, estos se ven en la obligación de generar instancias extracurriculares para abordar con mayor integridad la educación de los estudiantes, es decir, estos deben impulsar a sus docentes a destinar tiempo extralaboral para poder alcanzar mayores niveles de bien en el proceso educativo.

Lo anterior nos permite suponer que la idea de bien platónica podría tener lugar para desarrollar una lectura problemática de las representaciones sociales en la asignación de importancia de los principios de la LGE. Esto debido a que, según lo dicho por ellos, estaría centrada en no quebrar las estructuras de control que el MINEDUC tiene sobre los establecimientos, puesto que involucrarían consecuencias negativas para las comunidades educativas.

Lo descrito podría tener niveles de consistencia entre una idea de bien de los directivos y la idea de bien platónica, puesto que el fin último estaría focalizado en restar consecuencias negativas a sus establecimientos educacionales, independiente de que en el proceso implique desarrollar prácticas que vayan en dirección a fortalecer las estructuras del sistema. Estas, según el discurso de los involucrados, son percibidas como incongruentes para desarrollar aspectos formativos valóricos en las escuelas, pero necesarias para no sumar consecuencias negativas a la comunidad.

Lo expuesto cobra relevancia puesto que, según Platón, desarrollar esta idea de bien en la educación precisa contar de condiciones mínimas necesarias en el sistema educativo, lo cual favorecerá a la toma de razonamiento para el desarrollo de las dimensiones de la naturaleza humana. Por lo tanto, según las líneas discursivas de los involucrados, podemos observar que, aunque ellos se esfuerzan por mejorar las condiciones educativas, no se evidencia durante el proceso burocrático una prioridad para el cultivo de valores en los y las estudiantes.

Esto sería consistente con lo señalado en la teoría, la cual indica que, para la política educativa, se deben cumplir con los niveles de estandarización necesarios para el proceso de una enseñanza de calidad, los cuales son exigidos desde el nivel central.

Desde lo señalado cabría preguntarnos ¿Cómo la idea de justicia puede estar presente para una educación centrada en el cultivo de valores?

Para Platón (1988) el concepto de justicia se emplaza entre otras cosas en propiciar condiciones necesarias en los espacios públicos para el desarrollo del conocimiento en los seres humanos. Dicho esto, la evidencia empírica de los entrevistados en la categoría *relación escuela – política educativa*, vistos ambos aspectos a la luz de la idea de justicia platónica, presenta a los códigos *compromisos extracurriculares, burocracia y baja valoración por la formación valórica* dificultades para que la idea de justicia pueda tener lugar en la operatividad de la LGE, debido a que según lo manifestado serían disonantes con una concepción fortalecedora del espacio público para una educación más justa.

Desde esta perspectiva, los entrevistados señalan que primero debiesen existir condiciones mínimas para que en las escuelas sean capaces de fortalecer el desarrollo del conocimiento y las dimensiones de la naturaleza humana en la educación de las personas. Esto nos permite pensar que en el imaginario directivo se construye la idea de justicia a la luz de un concepto que puede estar presente en el desarrollo de una educación valórica.

A partir de lo señalado cabe preguntarnos ¿Cómo la ética platónica podría abordar las inquietudes fundamentales de los entrevistados para mejorar los procesos educativos?

En primer lugar, en la *paideia platónica* en Jaeger (1962) la ética es entendida como un orden ético capaz de organizar criterios axiológicos valóricos necesarios para abordar un proceso educativo centrado en la esencialidad de las cosas mismas de la comunidad. Desde este horizonte, podemos pensar que hablar de ética implicaría saber cómo afrontar las inquietudes que obstaculizan el desarrollo de la idea de bien y justicia en la educación. Esto según la literatura consistiría en volver a mirar cómo están ordenadas las condiciones por sobre elementos de facto declarativos y que están vigentes en el currículum nacional, tales como habilidades, actitudes y/o conocimientos.

En consistencia con lo anterior, podemos observar en el marco referencial que la LGE declara una normativa de excelencia sostenida por sus dos pilares estructurales “*vouchers*” y “gestión del sistema educativo”, los cuales deben ser considerados por los agentes educativos para alcanzar un fin educativo dentro de un parámetro constitucional y legal. Dichos pilares se presentan desde la literatura como elementos que han propiciado una sociedad injusta y competitiva centrada en los intereses individuales de las personas.

Frente a lo señalado, podemos pensar que en el modelo chileno la ética tendría un orden antagónico con relación al modo en que se han fundado las bases del pensamiento platónico. Esto debido a que la teoría estaría dejando en evidencia que el modelo no se resiste al cultivo de la injusticia.

Esto sería congruente con las preocupaciones señaladas por los entrevistados, puesto que en la categoría *relación escuela y política educativa* sus códigos declaran elementos que acentúan condiciones de injusticia, en lo que se destaca la baja regulación por parte del Estado frente a intereses individuales que fortalecen un modelo educativo de mercado. Esto vendría a ser entendido por los involucrados como un impedimento para la generación de condiciones más justas para el desarrollo más pleno de las dimensiones de la naturaleza humana.

Lo señalado permite pensar que estaríamos en presencia de un “orden antiético” en la educación, debido a que las representaciones sociales de los involucrados dan cuenta de que la ética en la educación chilena puede ser entendida como un elemento que permite fortalecer estructuras de poder y control en el sistema educativo, dificultando la operatividad de cosas más esenciales. Esto, en palabras de los directivos, vendría a complejizar el desarrollo de una educación valórica y ética, debido a que se le asignaría mayor importancia a dar respuesta a elementos de control exigibles desde los sostenedores en los niveles medios, y en consecuencia al Ministerio de Educación, los cuales también se reflejarían en las líneas discursivas de los PEI apegadas a lo declarativo.

Por lo tanto, la ética platónica nos permite mirar a las preocupaciones fundamentales de los entrevistados como inquietudes educativas que estarían vinculadas a una forzosa asignación de importancia en elementos que propician el desarrollo de valores con un orden axiológico injusto. En otras palabras, se deja en manifiesto que para los directivos los pilares centrales estarían desviando la atención de aspectos esenciales de la vida del estudiante, pese a que sus PEI declaren perseguir aspectos centrales de la vida estudiantil, y los espacios educativos estarían siendo entendidos como lugares que no pueden resistirse a la injusticia generada por los pilares de la LGE.

5.2.2 Sobre la categoría creencias

En continuidad con la categoría emergente *creencias*, se pretende dar cuenta de una discusión relativa a lo enunciado por los participantes a la luz de los tres conceptos filosóficos tratados en el marco referencial.

En primer lugar, los participantes señalan dar una asignación de importancia a los principios declarados en la LGE con un carácter múltiple, es decir, para cada uno existe una interpretación totalmente distinta sobre los principios. Esto según los directivos estaría dado en gran parte porque la ley resulta muy abstracta y que, mientras no exista una mayor claridad, la tarea de mejorar éticamente el quehacer educativo continuará siendo débil. Así mismo, esto se vería reflejado en los PEI desarrollados por los entrevistados, cada uno de los cuales pese a estar apegado a la normativa estaría persiguiendo objetivos amplios a desarrollar en las escuelas.

Ante lo anterior cabe preguntarnos ¿Es que acaso la abstracción de la LGE es uno de los puntos principales a pensar para volver la mirada hacia la esencialidad de la problemática educativa?

Los participantes dejan en manifiesto que para ellos la abstracción de la ley iría de la mano de la generalidad provocada por la libertad de enseñanza, porque según ellos no se entregan definiciones claras y orientadoras, dejando mucho espacio para que en el imaginario se propicien distintas interpretaciones.

Lo anterior tendría consistencia con lo declarado en el Texto Constitucional de 1980 y también por lo abordado en Rivas (2014), quien se refiere a la ausencia de un monopolio estatal, lo que nos permite interpretar que no se definan con claridad los valores y principios que orienten el desarrollo de los procesos educativos. Esto da para pensar que sería la libertad de enseñanza un punto clave a mirar problemáticamente puesto que para los directivos es esta la que propicia la generalidad y la abstracción de la LGE.

Lo expuesto nos permite mirar las distintas asignaciones de importancia hacia la LGE a la luz de conceptos tratados en la *paideia*. Pese a que en la codificación del discurso de los directivos estaríamos en presencia de valoraciones positivas frente a la ley. Sin embargo, llama la atención que estas valoraciones no posean una idea de conceptualización específica en común y que más bien podemos observar creencias con una débil congruencia entre ellas.

Esto podría tener relación directa con lo mencionado por Rivas (2014) acerca de la falta de monopolio estatal. En otras palabras, podríamos pensar que existe una falta de proyecto en común a nivel país que permita tener claridad de un pilar valórico a trabajar en la educación chilena.

Desde esta perspectiva, nos preguntamos ¿Cómo las múltiples creencias de los directivos podrían aportar al desarrollo de un proyecto en común para el país?

Según lo expuesto, resulta interesante abordar que los directivos manifiestan desde su imaginario que las definiciones de la ley podrían aportar a una mejora de la educación chilena, pero la debilidad estaría centrada en la muy poca operatividad para la práctica. Señalan que es necesario apearse a las directrices del MINEDUC y permitir que estas sean una vía para la mejora de la educación.

Lo anterior nos permite pensar que puede haber un nivel de inconsistencia en el discurso de los participantes, debido a que sus preocupaciones serían principalmente por el rechazo a la *descontextualización de la política pública*. No obstante, también se observa una valoración significativa hacia las creencias frente a la ley.

Si tomamos las palabras platónicas, tanto la idea de bien como la de justicia responden a ideales deseables de alcanzar en el ejercicio pedagógico, sin embargo, vendría a ser el orden ético el que le podría dar coherencia a las ideas de Platón. En este sentido, podemos observar que las múltiples creencias directivas hacia la ley no tendrían similitud para alcanzar un orden axiológico que permita desarrollar con mayor operatividad las dimensiones de la naturaleza humana. Esto sería consistente con la forma en que desarrollan los aspectos valóricos y éticos que se reflejan en los PEI, puesto que la multiplicidad de valores no vendría a tener congruencia con los fundamentos conceptuales señalados en los textos.

Frente a lo expuesto, códigos tales como *altas expectativas de la LGE, importancia de una educación igualitaria, LGE busca la mejora, proceso de cambio educativo longitudinal, importancia del respeto, importancia de una formación valórica, importancia de la empatía e interpretaciones diversas sobre la LGE* serían códigos que según los directivos podrían aportar al desarrollo de una mejor educación. Sin embargo, el elemento característico estaría centrado en la libertad de enseñanza, la cual sería consistente con fortalecer la voluntad individual de los sujetos dejando a disposición de buenas voluntades el desarrollo de una educación centrada en lo valórico-ético.

Lo anterior tendría consistencia con la libertad de enseñanza declarada en la misión y visión y fundamentos conceptuales de los proyectos educativos, permitiendo pensar que esto podría estar siendo una directriz implícita en el ejercicio docente de las comunidades.

5.3 Conceptualización de los directivos hacia las dimensiones éticas y valóricas declaradas en la Ley General de Educación

A continuación, se presenta la discusión relativa al objetivo específico n°4, en lo referente a que en la etapa de codificación axial emergen dos categorías, la primera se denomina *dimensión social* y la segunda *dimensión individual*. Entendemos que el resultado de estas es una consecuencia de la fuerza del vínculo entre distintos códigos emergentes a partir del proceso de codificación de las entrevistas, en el proceso de codificación. Respecto a esto, se busca desarrollar esta discusión en el mismo tenor del apartado anterior, es decir, a la luz de la idea de bien, justicia y ética u orden ético.

5.3.1 Sobre la categoría dimensión social

En esta categoría, los participantes presentan un alto grado de saturación de líneas discursivas que emergen en el código *exitismo*, el cual además estaría asociado con el código *deshumanización*. En ambos, los directivos dan a entender que el desarrollo de las dimensiones éticas y valóricas tendrían un nivel de consistencia determinada por estos códigos, por lo que el contexto social propiciaría el desarrollo de estos espacios dentro de la escuela y el proceso formativo educacional.

Desde esta perspectiva nos preguntamos ¿Es que acaso LGE busca propiciar espacios de desarrollo para el exitismo y la deshumanización?

Según lo abordado en las entrevistas, resulta llamativo observar que emerge otro código, *niña y niño como sujetos de derecho vs intereses personales de los padres*, el cual tendría un vínculo asociado con el *exitismo* y sería una consecuencia de la *deshumanización*. Dicho código permite pensar que es un complemento para el desarrollo de una educación más competitiva. Esto según lo

manifestado por los directivos estaría vinculado a la incidencia de los padres y apoderados para propiciar el exitismo y la deshumanización en el sistema escolar.

Lo anterior podría permitirnos pensar que los alcances de operatividad de la LGE podrían desarrollar *exitismo* y *deshumanización* por medio del fuerte vínculo de los intereses personales de los padres y apoderados. Estos, a la luz de la teoría sería visto por Vivanco (2006), serían como elementos que dificultan el desarrollo de procesos educativos auténticos y centrados en el desarrollo de la naturaleza humana, puesto que tendría relación directa con los fundamentos conceptuales de la libertad de enseñanza en Chile.

Desde este horizonte, hablar de *existimo*, *deshumanización* e *intereses personales* en la educación chileno da para pensar que los fines que persigue la LGE estarían más próximos a fortalecer aspectos económicos por sobre aspectos formativos valóricos. Esto, a la luz de la idea de bien platónica, nos permite mirar que los fines que persigue todo proyecto social educativo centrado en el cultivo del conocimiento y la naturaleza humana debiese favorecer el desarrollo de estructuras centradas en lo ético-valórico por sobre intereses individuales.

Por lo anterior, nos preguntamos ¿Es que acaso los aspectos formativos éticos y valóricos son percibidos elementales para la sociedad chilena?

Desde la perspectiva de los participantes, por lo que señalan al observar la realidad en sus comunidades, estaríamos hablando de un contexto social que prioriza la satisfacción de intereses económicos por sobre aspectos formativos valóricos y éticos, en el que la rapidez del desarrollo de las cosas sería un elemento característico que se exige para la formación de sus hijos. Esto resulta interesante de discutir, puesto que la filosofía de cuño platónico entiende a la educación como una instancia que permite detenernos a pensar sobre la realidad que rodea y asombra a los sujetos, de manera que podamos volver a mirar y discutir con mayor claridad las problemáticas generadas por el asombro.

En este sentido, estaríamos en presencia de una inconsistencia con la teoría, puesto que la filosofía vendría a ser un medio que nos permite tener mayor claridad sobre las cosas mismas y cómo pensar para que estas desarrollen una idea de bienestar social, a través de un orden ético.

Frente a lo expuesto, y en palabras de los entrevistados, la mayoría de los padres y apoderados tendrían una fuerte tendencia a garantizar como prioridad aspectos económicos por sobre instancias formativas valóricas, lo cual da para pensar cuáles serían los aspectos fundamentales para la sociedad. Desde este horizonte, nos podemos detener a pensar en las palabras de Jaeger (1962) respecto a que la educación es el principio mediante el cual los seres humanos conservan y transmiten las peculiaridades físicas y espirituales. Ante esto, podríamos estar en presencia de un momento en que la educación para la sociedad chilena tendría un núcleo central que persigue el cultivo de aspectos económicos en las futuras generaciones.

Desde lo señalado, nos preguntamos ¿Qué idea de justicia podría tener un lugar en una sociedad que estaría propiciando los aspectos económicos por sobre aspectos éticos y valóricos?

En primer lugar, Platón nos señala que la justicia estaría primeramente ligada a la idea de propiciar el cultivo del conocimiento para el bienestar de todos. Esto implicaría que las personas se detengan a pensar en las instancias donde el existir del ser humano de alguna forma no podría desplegarse de una mayor manera, lo cual permitiría que el desarrollo del conocimiento propicie una sociedad más justa como respuesta ante el asombro de una realidad que da espacio a lo injusto.

En segundo lugar, los participantes señalan que la idea de justicia ha tenido que sobrevivir en las escuelas frente a los distintos cambios normativos, políticos y sociales que se han desarrollado en las últimas décadas, los cuales según ellos convergen en la pérdida de humanidad en medio de un desinterés por mejorar éticamente a través de la educación escolar.

Por lo mencionado, nos parece mucho que en el imaginario de los participantes lo justo vendría a ser entendido como satisfacer en primacía necesidades económicas a través de la rapidez y el avance de la producción, lo cual se puede garantizar a través del exitismo y la competitividad en

un espacio educativo. Esto podría ser entendido como un aspecto que le daría lugar al cultivo de valores de carácter económicos por sobre aspectos que permitan detenerse a pensar críticamente cuáles serían las condiciones más justas para centrar el desarrollo de las dimensiones de la naturaleza humana.

Por otra parte, resulta importante agregar que los involucrados asocian a la *deshumanización* con la *desigualdad*, por cuanto las pruebas estandarizadas, infraestructuras educativas precarias, el acceso a mejores oportunidades de desarrollo a través del poder adquisitivo, serían elementos que la propician. Así mismo, estas serían causadas por una *descontextualización a nivel político*, la cual en palabras de los entrevistados sería percibida como una invisibilización de la realidad de las escuelas, determinada por una visión centralista de la educación.

Desde esta perspectiva, nos preguntamos ¿Es que acaso la educación chilena propicia la omisión de las comunidades educativas por factores externos?

Según lo señalado por los directivos, resulta interesante que en sus procesos cognitivos conciban a la invisibilización de la realidad de las escuelas como una problemática generada desde el nivel central, porque los puntos en común tendrían su raíz en la política educativa. Esto, en palabras de los entrevistados, sería visto por una falta de conexión con la realidad de las bases, lo cual sería consistente con el historial contextual de la promulgación de las distintas reformas educativas en Chile en las últimas décadas. Al respecto, Cox (2012) también agrega que las prioridades políticas durante los gobiernos de Concertación no fueron atingentes a lo educativo.

En este sentido, podríamos pensar que la educación chilena estaría omitiendo la realidad de muchos establecimientos educacionales. Esto podría dejar en evidencia un nivel de inconsistencia con normativas propias señaladas en su misma Ley, la cual debe asegurar procesos educativos de calidad para todos los estudiantes del territorio nacional.

Desde esta perspectiva, el nivel de descontextualización estaría asociado con el código *presiones externas desde el nivel central*, los cuales en palabras de los directivos estarían determinadas por

el control que ejerce el MINEDUC hacia las escuelas, específicamente con un énfasis en las pruebas de medición de la calidad de la enseñanza, la categorización de las escuelas, la falta de autonomía de muchos directivos y tener que dar cuenta de un currículum centralizado y amplio. Esto último también estaría respondiendo a una descontextualización para con el resto de las comunidades educativas del país.

Lo anterior da espacio para reflexionar sobre cómo el contexto social incide en la percepción que tienen los participantes sobre las dimensiones éticas y valóricas declaradas en la LGE. Esto, a la luz del apartado de aspectos axiológicos centrales, permite desarrollar una idea en la cual el núcleo central de sus representaciones estaría más cercana a elementos que propician el desarrollo de valores mercantiles, en un contexto que piensa en la contratación de un servicio que persigue un fin individual y no colectivo.

En continuidad con lo anterior, al hablar de un espacio educativo mercantil, la desigualdad y descontextualización del nivel central también tendría consistencia con lo manifestado por Donoso (2015), quien considera que el problema central de la educación chilena está asociado a la alta segregación socioeconómica y territorial. Es decir, mientras estemos en presencia de factores que perpetúen el desarrollo de aspectos formativos desiguales, la representación social de los individuos podría seguir desarrollándose desde una lógica mercantil.

5.3.2 Sobre la categoría dimensión individual

Para esta categoría se hace referencia a las experiencias personales de los participantes, quienes construyen su representación social desde la saturación de códigos, tales como el *compromiso ético*, para lo cual resulta interesante destacar que en sus líneas discursivas se manifiestan ideales que los equipos directivos debiesen considerar para otorgarle un mayor sentido a las dimensiones éticas y valóricas de la LGE. Así mismo, los participantes presentan nivel de consistencia al desarrollar sellos educativos en sus PEI que reciben el mismo nombre del código emergente.

También los participantes agregan que es necesario tener un piso de responsabilidad ética para cualquier trabajador de la educación, y esto puede ser entendido como una idea relevante si en primera instancia existe una valoración positiva a lo que conlleva afrontar el trabajo educativo. Esto tendría consistencia con lo manifestado en Platón (1988), quien evidencia que todo trabajo educativo debe tener un fundamento estructural necesario sostenido en un orden ético. Lo anterior nos permite pensar que dentro de la representación social de los participantes existe una noción de importancia para con lo ético, lo cual vendría a ser necesario para desarrollar valores humanos que persigan un bienestar social.

El fortalecimiento de la comunidad, por medio del cultivo de valores de orden corporal y espiritual con su base en la justicia, puede ser entendido como el fundamento estructural necesario de lo que Platón denominaba principio de orden ético. Es decir, sin este los valores humanos no tendrían una cabida en el orden político para el servicio de lo público. Según Tomar (1998), esto vendría a ser la aspiración suprema para la creación de un orden moral para la realización de la virtud, la cual abarcaría la prudencia, fortaleza, templanza y justicia, y sobre todo esta última, ya que comprende todas las demás virtudes. En otras palabras, podemos entender que la ética para Platón tiene su fundamentación desde la creación de un orden de los valores humanos para desarrollar un espacio de crecimiento de las virtudes que benefician la prosperidad de la ciudad o estado.

Desde esta noción individual, nos preguntamos ¿Sería suficiente con la noción ética de los participantes desarrollar espacios educativos que no se resistan a la justicia?

Lo anterior resulta interesante de posicionar debido a que los participantes relacionan con fuerza el *compromiso ético* con otros tres códigos, *trayectoria*, *responsabilidad con el desarrollo de una formación integral* y *vía para una transformación de la cultura escolar*. En sus palabras se evidencia la importancia de contar con una alta preparación previa para guiar una escuela, lo que sería necesario para que la integridad sea algo característico en las instituciones educativas y también contar con la oportunidad de contar con un mayor tiempo para transformar las escuelas en espacios más humanizadores. Sin embargo, según los involucrados, sería el factor tiempo un

elemento con el cual no cuentan ni se propicia desde el nivel central para poder generar transformaciones en sus espacios.

A partir de lo señalado, resulta propicio tomar las palabras de Tomar (1998), quien hace referencia al ideal platónico sobre la actividad racional como un acto de la verdadera política, puesto que se pondrían en juego las más altas facultades del espíritu humano, guiado por el sentimiento del deber y el bien. Esto vendría a tener consistencia con la representación social de los involucrados vista desde una dimensión individual, puesto que estarían construyendo sus estructuras axiológicas en sintonía con una resistencia a espacios de injusticia.

Así mismo, lo señalado por los directivos tendría consistencia con el orden ético pensado por Platón, puesto que la base de ese orden sería colocar el valor de la justicia como una virtud necesaria para poder desplegar las demás virtudes orientadas al bienestar en comunidad.

Desde este horizonte, podemos pensar que la noción de ética de los directivos iría en una dirección acertada para el desarrollo de las distintas dimensiones de la naturaleza humana que se declaran en la LGE. Sin embargo, resulta importante de destacar que se agregan otras preocupaciones externas que inciden en la construcción de aspectos formativos valóricos. En este sentido, los directivos manifiestan que el MINEDUC no propicia el tiempo necesario para dar cabida a proyectos educativos pensados en el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual es entendido por ellos como un obstaculizador superior y totalmente ajeno a la realidad en la que ellos pudiesen intervenir.

Otro aspecto que precisa de discusión sería referente a ¿Cómo los directivos miran los aspectos formativos valóricos de los estudiantes en medio de un contexto obstaculizador?

Al respecto los directivos dejan en evidencia a través del código *niño como sujeto de derecho* que estos no deben ser vistos como objetos, sino más bien como personas que están expuestas permanentemente a contextos de desigualdad y a ser más susceptibles frente a una vulneración de derechos. Esta visión tendría consistencia con lo señalado por Hernández (2010), quien entiende que en todo proceso educativo las partes involucradas no pueden entenderse como objetos de un

intercambio mercantil. También tendría relación con lo desarrollado en los PEI en los que ponen como centro la vida del estudiante para desarrollar los aspectos formativos en una comunidad.

Así mismo, manifiestan una asociación con el código *valorar el ser del estudiante* y la *importancia de crear vínculos con los estudiantes*. Estos códigos expresan la idea de que los y las estudiantes precisan de ser vistos desde la política pública y las escuelas no como objetos medibles frente a resultados académicos, sino además que es necesario como sociedad volverlos a mirar desde el ser del estudiante, teniendo consistencia con los valores deseables a desarrollar en los proyectos educativos.

Por lo anterior, entienden que una de las acciones necesarias para lograr esto en los estudiantes es fortalecer los vínculos entre los agentes educativos y la comunidad escolar. Esto, en palabras de los entrevistados, permitiría dar cuenta de la idea con la cual conciben el proceso orientador de una educación que dice a través de su LGE buscar el desarrollo pleno de las dimensiones éticas y valóricas.

Esta representación tendría consistencia con los postulados platónicos tratados en Jaeger (1962), quien evidencia desde la teoría la necesidad de contar con un espíritu de educador socrático, que no solamente se detiene a contemplar la esencia de las cosas mismas, sino que además busca crear el bien. Esto nos permite pensar que los conceptos éticos y valóricos de los participantes vistos desde una dimensión individual persiguen una idea de bien, justicia y orden ético en consistencia con los principios platónicos.

Frente a lo desarrollado podemos entender que en el imaginario de los directivos habría consistencia con las ideas de Platón, pero también manifiestan la necesidad de contar con espacios de trabajo capaces de contener las distintas formas de vulneración a la que son expuestas los estudiantes. Por lo señalado, podemos suponer que el contexto y la política educativa propician espacios de injusticia frente a la idea de justicia pensada desde la dimensión individual de los directivos.

Esto puede ser leído desde lo planteado por Jaeger (1962), quien entiende que el proceso educativo pertenece por esencia a la comunidad entera. En otras palabras, podemos pensar que los responsables de promulgar políticas educativas también participen activamente en el desarrollo de espacios más justos y propicios para atender con claridad los verdaderos aspectos centrales ante la vulneración de derechos. Esta idea tendría consistencia con lo señalado por González (2012), quien afirma que sólo mediante la educación podría la *polis* constituirse en una sociedad justa. Es decir, no bastaría con que solo los directivos tuviesen una idea de justicia, sino que los agentes en su conjunto puedan abrazar la misma concepción.

5.4. Construcción de la estructura formativa valórica y ética para su implementación en los respectivos establecimientos

A continuación, se presenta la discusión relativa al objetivo específico n°5. A este respecto en la etapa de codificación axial emergen dos categorías, la primera se denomina *obstaculizadores* y la segunda *acciones que promueven la formación valórica*. Entendemos que el resultado de estas es una consecuencia de la fuerza de vínculo entre distintos códigos emergentes a partir del proceso de codificación de las entrevistas. Por lo tanto, esta discusión se desarrollará bajo la continuidad de una lectura a la luz de la idea de bien, justicia y ética u orden ético.

5.4.1 Sobre la categoría obstaculizadores

En esta categoría se manifiesta en palabras de los directivos elementos que dificultan la construcción de una estructura formativa ética valórica para desarrollarlas en las escuelas. A partir de esto manifiestan con fuerza tres códigos: *mediciones*, *desventajas en escuelas públicas*, y *tensiones*.

En palabras de los participantes, las *mediciones* son concebidas como un elemento que vendría a interpretar erradamente la realidad de los estudiantes por lo que se limita el desarrollo de las distintas virtudes de cada uno. Esto tendría consistencia con lo abordado por Ortiz (2012), quien manifiesta que las pruebas de medición estandarizadas no centran su atención en evaluar valores

educativos y lo estipulado en la ley. Por lo tanto, esto nos permite sospechar que, al promulgar ideales valóricos para distintos espacios educativos, estos perderían fuerza al ser opacados por la estandarización.

En relación con lo anterior los directivos agregan que otros de los grandes obstaculizadores que fortalecen las *mediciones* son la *educación por contenidos y conductas instauradas*, las cuales vendrían a acentuarse con propiedad en las escuelas. En palabras de ellos, pareciese existir un hábito de darle mayor prioridad a desarrollar lo estipulado por el currículum oficial, por sobre aspectos que pueden fortalecer el desarrollo de la persona.

Desde este horizonte es que nos preguntamos ¿Es que acaso podríamos hablar de una idea de bien en medio de una educación centrada en las mediciones?

Desde lo abordado en el marco referencial, la idea de bien tendría lugar en un espacio que propicie el desarrollo de un mejor ciudadano para la comunidad, con el deber de gobernar y ser gobernado en justicia, es decir, en un escenario que promueva la esencialidad de los conocimientos para el desarrollo de las virtudes. Esto tendría lugar en las declaraciones relativas al PEI de los establecimientos como también una consistencia con el diálogo del *Laques* en Platón (1988), donde podemos observar que la idea de bien es aquella que piensa a la educación de forma responsable para comprender aspectos esenciales en el ser humano.

Lo anterior nos permite sospechar que la forma en cómo se conciben a las *mediciones* daría lugar a detenerse a mirar aspectos de facto más curriculares por sobre aspectos esenciales de la vida de los estudiantes. En este sentido, pensamos que resulta ser un escenario complejo para la construcción de estructuras axiológicas de orden éticas, debido a que, según lo señalado por los directivos, los agentes educativos serían rigurosamente responsables de aspectos más técnicos por sobre aspectos de acompañamientos superiores en la educación de los estudiantes.

Otro de los códigos que precisa de ser discutido es el referente a las *tensiones*, puesto que estas serían en palabras de los directivos causal para el desarrollo de *prácticas educativas*

descontextualizadas, y la cual tendría un vínculo con los códigos *contradicciones a nivel de gestión y contradicciones a nivel de cultura escolar*.

Según la representación de los participantes, existe un choque cultural frente a una escuela que impone una cultura por medio del currículum ante una realidad cultural totalmente distinta a la cual pertenecen los estudiantes. Esto sería visto por los directivos como una tensión obstaculizadora con la cual habitan permanentemente, puesto que, al contar con un currículum que constantemente presiona, se daría espacio para generar prácticas educativas descontextualizadas que dificultan el desarrollo de una educación ético-valórica. Esto también tendría consistencia con los postulados de Freire (1970) en la teoría del oprimido y una educación bancaria.

Resulta interesante agregar que para los entrevistados las *tensiones* tendrían el factor miedo como una de sus principales características. Esta sería causada por amenazas permanentes desde apoderados respaldados por el nivel central hacia los profesores y los establecimientos, además de la presión ejercida para alcanzar altos resultados de aprendizajes estandarizados en las mediciones. En efecto, podemos pensar que los directivos estarían percibiendo al MINEDUC bajo un rol antagónico por sobre un rol que persigue acompañar en la mejora del proceso educativo.

También en la misma representación se expresa que los niveles medios dificultan el desarrollo de actividades que fortalezcan la educación de los estudiantes, puesto que para llevarlas a cabo estas no quedarían en manos de los directivos, lo que dificultaría la operatividad de las dimensiones valóricas. A su vez, agregan que los miembros de las comunidades educativas carecen de una reflexión mayor y crítica para afrontar procesos educativos que conduzcan el cultivo de valores éticos en los estudiantes.

En relación con lo anterior nos preguntamos ¿Cómo la idea de justicia podría permitir desarrollar espacios más libres de tensiones obstaculizadoras?

Las definiciones platónicas señalan que, al cultivar la idea de justicia, estaríamos hablando de un espacio que busca desarrollar una armonía en la convivencia social. Esto vendría a tener un grado

de consistencia con las formulaciones de los PEI, que declaran un trabajo que persiga la armonía en la comunidad, viéndola como un hogar para el aprendizaje. En este sentido, Platón (1988), destaca que en medio de un contexto de armonía los sujetos podrían ocuparse de preocupaciones fundamentales que obstaculizan el desarrollo de un orden ético y moral, de manera tal que se pueda conectar con las primeras inquietudes vitales para intentar buscar un acceso adecuado a ellas.

Desde esta perspectiva, podemos pensar que las preocupaciones de los directivos al ser miradas desde una idea de justicia precisarían según Platón (1988) de ser tratadas con tiempo y detención para tener la mayor claridad posible. Sin embargo, desde lo señalado por los participantes, la presión visibilizada desde el nivel central impediría el uso del tiempo como un elemento para permitir detenerse en la reflexión. Esto tendría consistencia con la inmediatez visibilizada en Bauman (2007), quien entiende que la educación se centraría en la rapidez de la producción.

Frente a lo señalado cabe preguntarnos ¿Es que acaso las preocupaciones de los directivos tienen la misma similitud que las del nivel central?

Según lo descrito en la codificación, los participantes señalan que las preocupaciones del nivel central estarían sostenidas por la obtención de buenos resultados académicos más que por dar ayuda a las escuelas y que estas principalmente están insertas en contextos de vulnerabilidad social lo que complejiza el desarrollo de las dimensiones éticas-valóricas. Además, las preocupaciones de los directivos se centran en tener que dar respuesta con condiciones precarias a las necesidades de los y las estudiantes y a su vez presentar resultados que sean aceptables para el MINEDUC. Esto sería consistente con lo planteado por Valenzuela (2006), en cuanto a que los mecanismos de control en Latinoamérica se sostienen con fuerza en los resultados de pruebas de medición estandarizadas. En este sentido podemos pensar que una de las preocupaciones del nivel central sería poder darle continuidad al control por condicionamiento a las bases, y desde las bases dar cuenta periódicamente de resultados al nivel central.

Otra representación tiene como énfasis la *desventaja de las escuelas públicas*, la cual resulta curioso que los directivos la relacionen como espacios que estarían mayormente sometidos a

factores de vulnerabilidad. Esto podría ser visto a la luz de las estadísticas del MINEDUC (2018), que develan la brecha de matrícula existente entre escuelas públicas, subvencionadas y particulares, en lo que se aprecia que la preferencia estaría en la elección de los padres en escoger instituciones a las cuales ellos pueden pagar. Esto nos permite pensar que la vulnerabilidad social estaría pensada en el imaginario directivo con la asociación hacia una falta de poder adquisitivo familiar.

En relación con lo expuesto, los participantes también agregan a esta representación que las escuelas públicas estarían asociadas a códigos como *preocupaciones básicas* y un *contexto complejo* como obstaculizadores. En este sentido, se hace énfasis en la preocupación de tener que satisfacer necesidades mínimas en la vida de los estudiantes, así como también tener que saber abordar el contexto familiar que carece de competencias parentales básicas.

Esta representación permite indicar que la estructura axiológica ética y valórica de los directivos estaría según Martínez (2010) en un proceso de reflexión filosófica frente a los obstaculizadores que limitan las posibilidades de desarrollar una educación centrada en el cultivo de virtudes de los estudiantes. Lo anterior genera la percepción de que, ante la existencia de elementos obstaculizadores, los directivos construyen su representación desde un estado filosófico, puesto que estarían afrontando con mayor claridad el problema del valor.

5.4.2 Sobre la categoría acciones que promueven la formación valórica-ética

En esta categoría se manifiesta la representación social de los directivos acerca de que ellos consideran necesarios para el desarrollo de dimensiones éticas y valóricas. En ese sentido, el código *compromiso de liderazgo* sería un elemento deseable para elaborar prácticas centradas en el cultivo de una educación más justa.

En esta representación se evidencia la necesidad de que el liderazgo educativo sea capaz de tener la mayor distinción del rol que implica liderar una institución. Esto vendría a ser consistente con lo planteado en el ideal griego acerca de que el maestro con mayor claridad sería el mejor preparado para formar en sus distintas virtudes al estudiante.

Esta representación nos hace preguntarnos ¿Cómo las estructuras valóricas pensadas en el imaginario de los directivos tendrían lugar para otorgar una mayor claridad de cómo desarrollar aspectos formativos valóricos?

Según los entrevistados su representación enfatiza el promover el *perfeccionamiento de los trabajadores y desarrollar un liderazgo compartido*. Si ponemos atención, ambos códigos podrían tener lugar como respuesta a la pregunta planteada, puesto que nos permite pensar la existencia de otros valores necesarios a trabajar en el desarrollo de una mejor educación. Esto tendría consistencia con lo entendido por Frondizi (1972), quien indica que los valores se conectan con otro hilo desde una misma naturaleza. Por lo anterior, podemos pensar que las estructuras axiológicas de los directivos perciben la unión de valores complementarios para desarrollar aspectos formativos valóricos en los estudiantes.

En este mismo sentido, las representaciones sociales que se generan permiten pensar sobre el aporte que puede entregar la experiencia pedagógica por medio de un *compromiso de liderazgo*, ya que, a la luz de las palabras de los entrevistados, esta podría ser un elemento fundamental para aportar a una comprensión mayor del estudio de los valores en la educación de los estudiantes. Esto tendría relación con lo mencionado por Manjón (1996), quien apunta a que la pedagogía podría aportar a la comprensión de la problemática del valor, como en ningún otro momento de la historia de la educación. Lo mencionado podría evidenciar que la experiencia pedagógica permite tener un acceso adecuado al estudio axiológico de los valores en una sociedad.

Otro foco de representaciones sería la *educación como proceso, rechazo al condicionamiento por logros académicos, innovación y trabajar la reflexión en las prácticas docentes*. Estos contendrían elementos discursivos que rechazan una formación basada en el exitismo económico y académico, las cuales son percibidos como componentes que carecen del desarrollo de una vida más centrada en el bienestar social. Así mismo, resulta interesante que en los procesos que entienden por innovación, los directivos se refieren a desarrollar una educación no pensada para las pruebas de

medición escolar, y en palabras de un entrevistado, se puede observar que los puntajes SIMCE de su comunidad hayan aumentado, pese a que el foco de atención explícitamente no fue ahí.

A partir de lo anterior nos preguntamos ¿El obviar los elementos obstaculizadores permite centrarse en preocupaciones relacionadas con el desarrollo de las virtudes de los estudiantes?

Según lo abordado en el marco referencial existe consistencia en la comprensión del orden ético para el desarrollo de aspectos formativos valóricos. Sin embargo, podemos observar que el poner el foco de atención en aspectos de facto no medibles puede traer resultados más próximos pensados para el bienestar social de los estudiantes, y a su vez estos darían cuenta de las exigencias estandarizadas en un modelo neoliberal. En este sentido, podemos indicar que las estructuras axiológicas desean resistir a lo medible, pero, no obstante, terminan dando cuenta de resultados academicistas deseables para el MINEDUC. Esto podría tener una consistencia con proyectos educativos que declaran desarrollar aspectos centrados en la vida del estudiante, pero que en su fundamentación conceptual se apegan a las normativas declaradas en la LGE.

Si miramos lo señalado a la luz del ideal de justicia, si los contextos educativos debiesen concebir con claridad las fundamentaciones conceptuales de la LGE y sus respectivos pilares estructurales, los cuales, según lo abordado en la teoría en Rivas (2014) y Atria (2015), permiten pensar que están centrados en aspectos más económicos que sociales. En este sentido, y al observar ambas posturas tanto empíricas como teóricas, permite preguntarnos ¿El fin que persigue la estructura axiológica de los directivos también respondería a aspectos de facto mercantiles?

Lo anterior podría estar asociado a un doble discurso que de una u otra forma buscaría dar cuenta del desarrollo de una idea educativa que en la práctica sería muy difícil de obviar, puesto que un porcentaje mayor de entrevistados da a conocer que resulta muy complejo omitir la presión externa que ejerce el MINEDUC para con las pruebas estandarizadas.

Otro de los aspectos a considerar tiene relación con la representación de prácticas que promueven el bienestar, la cual se asocia con la participación en la comunidad educativa. En ella se evidencia

una consistencia con la idea de bienestar social planteada en la *paideia*, la cual persigue buscar la felicidad de la comunidad, desarrollando prácticas para fortalecer los aspectos formativos valóricos y éticos para todos.

Finalmente, una de las representaciones que se evidencian desde las opiniones emitidas por los directivos tienen relación con la *valoración del contexto del estudiante y legitimar al estudiante*, las cuales afirman como necesario tener la capacidad de en primer lugar mirar la cultura de los estudiantes para luego mejorar el proceso educativo. Estas tendrían una consistencia con la idea socrática presentada en el *Laques* de Platón (1985), donde detenerse a pensar en el estudiante permite discernir cuáles son las problemáticas que competen a su proceso educativo.

Desde esta perspectiva, se destaca en palabras de los involucrados la necesidad de acentuar prácticas pedagógicas en sus respectivos establecimientos que permitan mirar con mayor claridad las virtudes de los estudiantes.

Lo anterior se plantea debido a que en la representación que nos muestran los directores estarían observando en la práctica docente un salto de las características particulares de sus estudiantes en pro de cumplir con las exigencias de la planificación curricular ministerial.⁴⁴

Por otra parte, resulta interesante que desde las estructuras axiológicas directivas señalen como necesario que los docentes estén mayormente preparados para afrontar los procesos educativos con una postura más crítica. En el *Laques* de Platón (1985), precisamente el ser crítico sería pensar con distinción cómo se relacionan las problemáticas del valor y la virtud con el afrontar la educación en la particularidad de cada estudiante.

Lo anterior, al ser observado a la luz de la teoría en López (2018), establece que el perfil de los maestros contemporáneos se caracteriza por tener que preparar personas para que en un futuro

⁴⁴ Para desarrollar con mayor claridad la idea, consideremos pertinente tener que elevar un estudio que involucre a los profesores de una comunidad educativa.

desarrollen competencias profesionales asociadas a conocimientos, actitudes y habilidades. Estas según Vargas (2006) se centran en el manejo rápido y eficaz de la tecnología. Además, Ganga, González y Smith (2018) señalan que este fenómeno se entiende por hacer rendir más a los obreros alfabetizados por sobre los que no, concibiendo a la educación como un fin que persigue una inversión.

El centrarse en una educación por competencias según Ganga, González y Smith (2018) le quita densidad a los aspectos cognitivos y éticos en un mundo contemporáneo. En este sentido, podemos plantear que, si los docentes centran el proceso educativo para el desarrollo de competencias, no permitiría visibilizar las virtudes individuales de los estudiantes. Esto podría ser entendido como una resistencia al desarrollo de un orden ético que incluya el cultivo de la justicia.

6. RIGOR METODOLÓGICO

A continuación, se expone un apartado relacionado con los criterios de rigor científico, las dimensiones éticas del estudio y la triangulación de datos realizadas para el desarrollo de esta discusión cualitativa.

6.1 Criterios de rigor científico

Para el desarrollo de esta investigación se establecieron determinados criterios de rigor científico, de manera que el estudio cualitativo tenga mayor validez. Para ello entendimos a estos criterios como aquellos que “permiten evaluar el rigor y la calidad científica de los estudios cualitativos y sobre los cuales hay acuerdo parcial” (Gurdián, 2007, p.243). En esta línea, el proceso de trabajo postula los criterios de credibilidad, confirmabilidad, dependencia y triangulación.

En primer lugar, el criterio de credibilidad Gurdián (2007) lo define como una condición que se cumple cuando “los hallazgos del estudio son reconocidos como “verdaderos” por las personas que

participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.” (Gurdián, 2007, p.243). Por otro lado, Monje (2011) lo entiende como aquello que proporciona un conocimiento profundo de la situación en la que se desarrolla el estudio. En este sentido, ambas definiciones sustentan la base de estas cuando se desarrolle el proceso de devolución de los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación.

En segundo lugar, el criterio de confirmabilidad lo define la misma autora como “neutralidad de la interpretación o análisis de la información. Esta se logra cuando otra(s) u otro(s) investigador(es) puede(n) seguir “la pista” a la investigadora o al investigador original y llegar a hallazgos similares.” (Gurdián, 2007, p.243). En este aspecto, el paradigma interpretativo-hermenéutico al que se suscribe esta tesis responde a visibilizar la realidad de determinados contextos socioeducativos, donde el investigador no tiene incidencia ni tampoco busca comprobar alguna hipótesis, sino que únicamente se limita a describirla experiencia de los participantes, y su rol neutral en el análisis y discusión de la información es transversal durante todo el proceso de investigación.

Desde esta perspectiva, se espera que esta neutralidad sirva como base y/o complementariedad para proyectar futuras propuestas de investigación en relación con la evaluación valórica y ética en la educación, como también para otros investigadores que se dediquen a este campo de la investigación.

En tercer lugar, la dependencia se entiende como aquella que se “operativiza mediante una modalidad de auditoría externa, para ello debemos facilitar toda la documentación que haga posible tal inspección.” (Gurdián, 2007, p.243). En esta línea, la investigación refleja los procesos que se utilizaron primero en la recogida de datos, el contexto, el diseño, las técnicas de recolección de datos, el cómo y con qué técnica de indagación se analizan los datos de las entrevistas en profundidad y el análisis documental, incluyendo a su vez los respectivos consentimientos informados para cada uno de los participantes. En este sentido, el guion que orienta a las entrevistas en profundidad es previamente recepcionado y aceptado por el Comité Ético Científico de la

Universidad de la Frontera, en conjunto con los consentimientos respectivos para los participantes, sin estos, la investigación no podría verse desarrollada.

Finalmente, en la misma continuidad la autora define al criterio de triangulación de técnicas o métodos como el “uso de diversos métodos o técnicas para estudiar un problema determinado.” (Gurdián, 2007, p. 242). Para esta investigación se considera, en primer lugar, la triangulación entre los resultados provenientes del análisis cualitativo de contenido, la técnica de entrevista en profundidad y análisis documental. En segundo lugar, la triangulación de datos se entiende, en palabras de Gurdián (2007), como aquella que utiliza una amplia variedad de datos para realizar el estudio que provienen de diversas fuentes de información, es decir, que durante el desarrollo del problema de investigación, marco referencial, la metodología, y análisis de datos se utilizan diversos referentes teóricos y de datos, y por lo tanto constantemente se triangula información proveniente de diversas fuentes, tales como autores clásicos como Platón, el cual sustenta la base de la matriz filosófica de esta tesis y teóricos más contemporáneos que sustentan el paradigma bajo el cual se enmarca este proyecto.

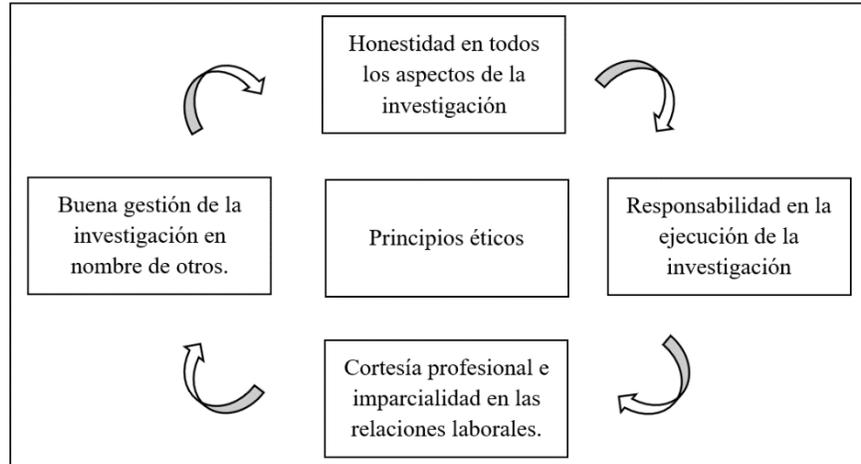
6.2 Dimensión ética del estudio

Esta investigación se inició con el objetivo de poder aportar conocimiento científico para una mejora del bienestar en comunidad y un alcance superior de las distintas dimensiones del ser humano, con una vinculación directa en la calidad de la educación chilena. Así mismo lo entienden Espinoza y Alger (2014), quienes definen como objetivo principal el generar nuevo conocimiento dirigido al bienestar de la humanidad.

Desde esta perspectiva, esta investigación destaca la dimensión ética para el desarrollo del conocimiento científico. Para ello, una primera aproximación hacia una definición de la ética se podría entender en la línea de Correa (2015) como “la ciencia que estudia los actos humanos desde el punto de vista del bien” (Correa, 2015, p.29). Lo anterior se complementa con la construcción del conocimiento para el bienestar de las personas.

También esta idea de bien se sustenta bajo los principios éticos presentes en la declaración de Singapur (2010) y que orientan esta investigación, según lo que se presenta en la siguiente figura 7.

Figura 7. Principios éticos de Singapur (2010)



Nota: Los principios son un resumen del texto original de Singapur (2010) y de la normativa para Becarios Chile, promulgada el año 2013.

Fuente: Declaración Singapur 2010. Elaboración propia.

Los principios mencionados se desarrollan de manera transversal y se clarifican en los siguientes momentos de la investigación:

1.- Entrada de Campo: La manera en que se ingresó al campo se detalla de la siguiente forma:

- a. Contacto telefónico, presencial y/o vía correo electrónico con los directivos de los respectivos establecimientos educacionales.
- b. Se entrega un consentimiento informado, tanto para el participante como para el investigador, donde se clarifican los objetivos de la investigación, el tiempo el cual se destinará y la devolución de los resultados una vez finalizada la investigación. Estos documentos llevan posteriormente la firma de cada uno de los participantes y del investigador, tanto como la validación del Comité Científico de la Universidad de la

Frontera, Temuco. Además, se pone en conocimiento que los datos utilizados serán de manera confidencial y de uso exclusivo para aportar al conocimiento científico.

- c. Se determinan la cantidad aproximada de entrevistas que se necesitarán, las cuales serán entre dos a tres dependiendo de cómo se vaya dando la descripción del fenómeno en estudio.
- d. Se clarifica el uso del Proyecto Educativo Institucional disponible en la página del Ministerio de Educación, como técnica de recolección de datos para el análisis documental.

2.- Desarrollo de la investigación: Consiste en los tiempos, lugares y elementos que se utilizarán durante este proceso, es decir:

- a. La fecha de inicio para las entrevistas es desde diciembre del año 2019, y el lugar es a conveniencia del participante, siendo en el propio establecimiento o bien en un espacio a convenir entre ambos.
- b. Los elementos que se utilizaron para el desarrollo de la investigación son una grabadora de audio, papel y lápiz para los respectivos apuntes y los consentimientos informados.
- c. Por efectos de inicio de la pandemia Covid-19, más conocida como coronavirus, parte de los elementos iniciales para desarrollar la investigación se vieron forzados a ser descartados, aplazando la presencialidad de la llegada al mismo campo de estudio por efecto mismo de las condiciones sanitarias y la inestabilidad social que esto produjo, sobre todo en los primeros cuatro meses muy críticos para la Región de la Araucanía⁴⁵. Esto limitó el acceso de participantes al campo de estudio, sin embargo, como medida remedial, se

⁴⁵ Véase en datos epidemiológicos proporcionados por el Ministerio de Salud de Chile www.minsal.cl para los meses de marzo, abril, mayo y junio en la región de la Araucanía, específicamente la ciudad de Temuco. En ellos se observa el alcance de niveles máximos de contagios tanto a nivel nacional y entre regiones generando un contexto de condiciones altas de incertidumbre. Esto para el caso de los participantes generó altos niveles de estrés debido a la poca claridad de cómo liderar los procesos educativos en sus comunidades frente a una situación de emergencia no prevista.

utilizan los recursos disponibles como plataformas de video conferencia online, para poder concretar entrevistas pendientes y enriquecer mayormente la investigación dentro de las posibilidades que el contexto ofrece.

3.- Salida de la investigación: Consiste en reconocer el momento para dejar el campo de investigación, es decir:

- a. Cuando se alcance una saturación de datos una vez transcurridas las entrevistas.
- b. Determinar en qué fecha y lugar se llevó a cabo la última entrevista.
- c. La cortesía y el agradecimiento por ser parte de la investigación.

6.3 Triangulación de datos

Finalmente, para el desarrollo del procedimiento de investigación se realizó una triangulación de datos, la cual Denzin (1990) la define como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (Denzin, 1990, p.297). También, Aguilar y Barroso (2015) la entienden como un método que “hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos (que) permite contrastar la información recabada.” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74). En esta línea, la investigación se ampara en una triangulación que transitó entre la espacial y la personal, la primera de las cuales se utilizan, según los mismos autores, cuando los datos recogidos se realizan en distintos lugares; y la segunda, cuando es con diferentes participantes.

En relación con la anterior, la triangulación de la información se realizó a partir de las técnicas de recolección de datos utilizados, análisis documental y entrevista en profundidad, las cuales complementan el estudio del mismo fenómeno. La importancia de esta etapa en el procedimiento radica según Gurdián (2007) en que esta logra garantizar que el contraste de las diferentes percepciones pueda conducir a distintas interpretaciones consistentes y válidas. En este sentido, la presente investigación persigue alcanzar una comprensión de la realidad, destacando el carácter holístico de una investigación cualitativa.

Finalmente, se presenta una tabla esquemática que resume las principales líneas discursivas consideradas para la discusión de los resultados, las cuales recogen citas relevantes de las entrevistas en profundidad, los proyectos educativos institucionales y la matriz filosófica platónica tratada en las primeras páginas.

Tabla 8. Triangulación de datos

Entrevista en profundidad	Proyectos Educativos Institucionales	Matriz filosófica platónica
<p>Categoría: Relación escuela-política educativa</p> <p><i>“Se cumple con lo que te piden, porque el ministerio para implementar un curso, o para abrir un colegio te pide, mesas, sillas, esto, lo otro, pero, ¿de calidad? Entonces todas esas cositas son las que...”</i></p> <p><i>“que no sea un trámite, o una tremenda burocracia entrar a un plan especial”</i></p> <p><i>“Entonces, ¿por qué no es un poco más facilitador en ese tema?”</i></p> <p><i>“Y de pronto estos agentes externos de la medición...cuando vienen a evaluar, ¿en qué se centran más?, ¿se centran en la cuestión valórica?, ¿en los resultados académicos?, ¿en los resultados SIMCE?, por ejemplo, o los indicadores de calidad, ¿en</i></p>	<p>Categoría: Principios</p> <p><i>Declaran sostenerlo en relación con los objetivos que persigue el sistema educativo chileno y sus derechos garantizados en la Constitución de 1980.</i></p> <p><i>Se apega al derecho a la educación y la libertad de enseñanza y los principios promulgados en el Artículo n° 3 de la LGE.</i></p> <p><i>Alcanzar los objetivos de aprendizaje declarados en las bases curriculares.</i></p>	<p>Categoría: Idea de bien, justicia y orden ético.</p> <p><i>Platón (1988) Idea de bien, entendida como un proceso permanente que busca crear el bien desde una toma de conciencia o razonamiento de las dimensiones de la naturaleza humana.</i></p> <p><i>Platón (1988) el concepto de justicia se emplaza en propiciar condiciones necesarias en los espacios públicos para el desarrollo del conocimiento en los seres humanos.</i></p> <p><i>Jaeger (1962) La ética es entendida como un orden ético capaz de organizar criterios axiológicos valóricos necesarios para abordar un proceso educativo centrado en la esencialidad de las cosas mismas de la comunidad.</i></p>

<p><i>qué se centran ellos? Lo valórico es como anexo.”</i></p>		
<p>Categoría: Creencias</p> <p><i>“A mí me cuesta identificar que la ley se focalice en una de las dimensiones que tu mencionas. Yo sin haber leído la ley de pe a pa, pero las veces que tuvimos la opción de analizarlo, o sea, en lo que respecta a nuestro rol como directivo, es bien poco lo que sale ahí en la ley, o sea, dice que tenemos el derecho de dirigir, de ejecutar o de liderar el proyecto educativo.”</i></p> <p><i>“No le veo mucha focalización a uno de los ámbitos, yo diría que como todas las, una opinión personal, que, como toda la política pública en educación, es como tan general”</i></p> <p><i>“entonces, no sé, si supiéramos conducirnos éticamente, entonces, creo que debiera ser algo que debiera aclararse más...”</i></p> <p><i>“Yo estoy de acuerdo que efectivamente, uno tiene que aspirar siempre al máximo, a lo máximo, en todas las áreas, en lo ético, a lo moral, intelectual...”</i></p>	<p>Categoría: Sellos</p> <p><i>“contribuye al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.”</i></p> <p><i>Sello Hogar de Aprendizajes orientado a la formación de habilidades, actitudes y conocimientos que permiten el pleno desarrollo personal y valórico, con énfasis en el manejo del idioma inglés y el despliegue de los talentos musicales y escénicos</i></p> <p><i>Deportivo como medio para el aprendizaje</i> <i>Una escuela que concibe el desarrollo de la actividad física, como medio para fortalecer capacidades cognitivas, físicas y sociales en los estudiantes.</i></p> <p><i>Liderazgo compartido</i> <i>Se concibe a la escuela como un espacio de interacción colectiva e individualmente en la gestión institucional y pedagógica, propiciando la sana convivencia escolar.</i></p>	<p>Categoría: Idea de bien, justicia y orden ético.</p> <p><i>Jaeger (1962) “su obra de reformador se halla animada por el espíritu educador de la socrática, que no se contenta con contemplar la esencia de las cosas, sino que quiere crear el bien.”</i></p>
<p>Categoría: Dimensión social</p>	<p>Categoría: Fundamentos conceptuales</p>	<p>Categoría: Idea de bien, justicia y orden ético.</p>

<p><i>“los colegios en general, tan muy abocados a lo que es la parte académica, al exitismo, el exitismo es una palabra que a mí me enferma, pero que está tan presente en los padres hoy en día, quieren que sus hijos sean exitosos...”</i></p> <p><i>“le hemos dado mucho enfoque a todo lo que es la parte exitismo, rendimiento, ser de los mejores, tener buenos puntajes, pero se ha olvidado todo lo que es la parte humana.”</i></p> <p><i>“la gran mayoría de los colegios hoy en día están enfocados, yo diría un 100% en la parte académica...”</i></p> <p><i>“Yo pienso que la escuela ha tratado de sobrevivir, primero.”</i></p> <p><i>“No, ya no hay ética, o sea, se han querido exceder, se ha querido romper la ética”</i></p>	<p><i>Enfoque constructivista del aprendizaje y la enseñanza, donde su principal compromiso es promover en sus estudiantes un claro sentido de identidad con sólidos principios valóricos en una interacción social armoniosa y motivadora.</i></p> <p><i>La Escuela 2 piensan sus fundamentos conceptuales a partir de que los estudiantes logren aprendizajes significativos a la luz de los postulados de Ausubel</i></p> <p><i>Fundamentadas en los principios de la LGE y los decretos N°83/2015, N°170/2009.</i></p>	<p><i>Jaeger (1962) señala que “la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad.”</i></p> <p><i>González (2012) plantea que “sólo mediante la educación podría la polis constituirse en una sociedad justa.”</i></p>
<p>Categoría: Dimensión individual</p> <p><i>“los que somos profesionales de la educación tenemos una responsabilidad distinta, porque nosotros sabemos, deberíamos saber por qué los niños reaccionan de tal o cual forma, y qué necesitan</i></p>	<p>Categoría: Visión y misión</p> <p><i>Comunidad Educativa que forma personas que se desarrollan de manera plena, que valoran la libertad y el respeto, a partir de una formación que releva el manejo del idioma inglés y el despliegue de los talentos musicales y escénicos, entregando</i></p>	<p>Categoría: Idea de bien, justicia y orden ético.</p> <p><i>Platón (1988), la formación valórica en la idea de bien es quién declara que es esta “la productora de la verdad y de la inteligencia, y que es necesario tenerla en vista para poder obrar con sabiduría tanto en lo privado como en lo público.</i></p>

<p><i>entonces de nosotros para ayudarles.”</i></p> <p><i>“para mí, es lo fundamental, porque creo que los colegios estamos a cargo de eso...”</i></p> <p><i>“Ahora, si quisiéramos realmente cambiar el sistema, vamos a necesitar mucho más tiempo, y vamos a necesitar mucho más espacio, que como te decía lamentablemente el sistema no te los entrega.”</i></p> <p><i>“el contexto es el que nos debe entregar algunas claves a nosotros, porque no es igual aspirar al logro o al desarrollo óptimo de cada una de estas dimensiones, si tú estás carente por ejemplo de satisfacer necesidades básicas”</i></p> <p><i>“cuando yo entrego amor como persona, sano, puede afectar o puede cambiar mucho más que el que yo entregue un contenido”</i></p>	<p><i>experiencias educativas basadas en el desarrollo valórico, de los talentos y de los idiomas.</i></p> <p><i>Institución educativa moderna, innovadora, inclusiva y altamente comprometida con la formación valórica.</i></p> <p><i>Declara formar estudiantes integrales, felices y preparados en términos cognitivos, sociales y valóricos, que desarrollen el máximo de sus capacidades para avanzar hacia un país más justo y equitativo.</i></p>	<p><i>Salcedo (2016), Sócrates quien reúne la experiencia tanto en el arte de la guerra, como en el de participar en discusiones sobre la educación, lo cual supone en él un cierto conocimiento de lo que implica ser excelente.</i></p>
<p>Categoría: Obstaculizadores</p> <p><i>“esos estándares de medición a mí no me convencen porque creo que no es la forma, para mi debieran desaparecer y haber otra forma de medición...”</i></p> <p><i>“Pero creo que un SIMCE, un establecimiento educacional no puede</i></p>	<p>Categoría: Aspectos obstaculizadores.</p> <p><i>Índice de vulnerabilidad 93.63%, Declara poseer un alto índice de vulnerabilidad no en porcentaje y 7,01% y 36% en condición de vulnerabilidad social.</i></p> <p><i>El proyecto se encuentra pensado desde un</i></p>	<p>Categoría: Idea de bien, justicia y orden ético.</p> <p><i>Platón (1988) entiende que “en el alma de cada uno hay el poder de aprender...y que, así como el ojo no puede volverse hacia la luz y dejar las tinieblas si no gira todo el cuerpo, del mismo modo hay que volverse desde lo que tiene génesis con toda el alma.”</i></p>

<p><i>limitar el potencial que cada persona puede llegar a tener.”</i></p> <p><i>“hay muchos apoderados que se sobrepasan de sus derechos y el apoderado dice y va al Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación le da todas las atribuciones y al revés lo sucede.”</i></p> <p><i>“creo que la presión académica en estos años, en estos últimos años es muy fuerte”</i></p> <p><i>“Entonces, los desafíos o el camino para alcanzar el objetivo general de la ley son más complejo para las escuelas que son más vulnerables.”</i></p>	<p><i>organigrama que coloca en el centro al estudiante, por ende, se entiende que las acciones de los agentes primeramente son centradas en el niño/a.</i></p>	<p><i>Platón (1988) “el arte de volver este órgano del alma del modo más fácil y eficaz en que puede ser vuelto”</i></p>
<p>Categoría: Acciones que promueven la formación valórica.</p> <p><i>“es un trabajo compartido, yo no me puedo llevar todas las flores, si yo no hago la pega, la pega la hacen los profes.</i></p> <p><i>“Y ahora que no les hemos dado tanta importancia, y que no se trabaja para el SIMCE, y que no se trabaja en función del cuestionario, subimos, ¿por qué? Porque el estudiante, el apoderado y el profesor también están más conscientes del proceso”</i></p>	<p>Categoría: Fines educativos valóricos.</p> <p><i>Declaran a la aceptación, perseverancia, empatía, respeto, reconocimiento hacia el otro y valoración de los derechos y deberes, solidaridad, responsabilidad, patriotismo como valoración a la cultura natal, equidad y honestidad.</i></p> <p><i>Valores transversales - Respeto- Justicia – Compromiso de liderazgo – Responsabilidad – Valores deportivos – Equidad – Compromiso ético social – Orientación a la calidad</i></p>	<p>Categoría: Idea de bien, justicia y orden ético.</p> <p><i>Platón (1988) “el valor no es solo el conocimiento de lo temible y lo reconfortante, sino en general, el conocimiento de lo bueno y lo malo de cualquier condición.</i></p> <p><i>Platón (1985) “¿te parece, buen amigo, que le faltaría algo de la virtud a la persona que conociera los bienes en su totalidad y completamente y como suceden, sucederán y han sucedido, y lo mismo los males?”</i></p>

<p><i>“estamos recién implementando un tipo de proyecto de forma de trabajo distinta que tiene que ver con las comunidades de aprendizaje, pero no con las comunidades de aprendizaje en torno a lo pedagógico, sino que, comunidades de aprendizaje en torno a la valoración social.</i></p> <p><i>“Para mí, calidad es algo que sea, en primer lugar, que esté contextualizado”</i></p>	<p><i>El proyecto se encuentra enfocado en la formación académica, valórica, artística y deportiva de las niñas y niños que componen la matrícula desde nivel transición 1 hasta octavo año básico.</i></p>	<p><i>Platón (1988) señala que “sólo en él gobiernan los que son realmente ricos, no en oro. Sino en la riqueza que hace la felicidad: una vida virtuosa y sabia”</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las limitaciones que estuvieron presentes en esta investigación se relacionan con situaciones de carácter contextual, y la escasez de investigaciones relacionadas a la evaluación en valores y al estudio de las estructuras valóricas y éticas en la educación chilena. Las limitaciones pueden quedar descritas en las siguientes líneas:

- El desarrollo de las entrevistas en profundidad se vio intervenida por un momento extenso marcado al inicio de la pandemia (marzo – agosto 2020). El contexto de incertidumbre, de condiciones no óptimas para el encuentro presencial, el estrés provocado por el manejo para desarrollar un año escolar generó una limitante de acceso a más miembros de los equipos directivos.
- Debido a las distintas cuarentenas aplicadas en la ciudad, el desplazarse para concretar entrevistas con otras escuelas se vio interrumpida. En un inicio existía un universo de cuatro escuelas, pero finalmente se pudieron concretar tres.
- La información existente en la bibliografía respecto a la evaluación en valores principalmente a nivel nacional no es muy extensa, por ende, los aspectos referenciales a incluir fueron comprensivos y por ello una fuente limitada. Sin embargo, así como fue una limitación podría ser una posibilidad para ampliar el conocimiento científico en esta área y con esta investigación.
- Estudios vinculados a los conceptos valóricos y éticos de las normativas públicas educativas no eran evidenciadas en extensión ni en detalles, por ende, desde una perspectiva teórica se observa una limitante para un complemento mayor con los resultados de las representaciones sociales.

8. HALLAZGOS Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los objetivos tratados en esta tesis se sostienen los siguientes hallazgos:

1.- Analizar cuáles son los pilares o elementos centrales de la LGE: Los aspectos centrales que se identifican tienen relación con que la LGE acentúa su base en estructuras dadas por garantías constitucionales. En este sentido, dichas garantías son fundadas desde una concepción neoliberal que debiese haber sido consensuada por la comunidad, sin embargo, para el caso de Chile, fueron impuestas.

Una de las ideas neoliberales se vincula con fuerza a la autonomía de los grupos medios para cumplir sus fines específicos con el objetivo de satisfacer las necesidades de la demanda, descentralizando las instituciones públicas como las de educación. Esto explicaría la debilitación que existe en la educación pública, dado que el foco está en satisfacer una lógica de mercado en el intercambio de bienes y servicios respaldado en la constitución. En este sentido, la educación termina siendo un bien privado, del que se puede obtener ganancias como en toda relación de compra y venta de un servicio.

Por ello, las garantías constitucionales que se ofrecen, tales como el desarrollo pleno de las distintas etapas de la vida de la persona y la libertad de enseñanza, se vinculan estrechamente al principio de subsidiariedad definido en la Constitución. Desde un plano legal responde a tener que entregar una educación de calidad que cultiva valores, pero se relaciona, no obstante, a una matriz mercantil respaldada por la Reforma Basada en Estándares, la cual fue tratada en las primeras páginas. En otras palabras, se deja en evidencia que los valores que se han impuesto en la educación tendrían una estructura axiológica que permite transmitir estándares para fortalecer el mercado, por sobre aspectos centrados en el desarrollo de las dimensiones del ser humano.

Así mismo, dichos valores mercantiles vienen a fortalecer a la política educativa los pilares de *vouchers* y *gestión del sistema educativo*, los cuales no sufrirían alteración en el tiempo pese a las distintas reformas educativas promulgadas para desarrollar una educación de calidad. En este caso,

tanto la LOCE como la LGE no permiten transformar los pilares que sostienen una educación de mercado.

En relación con lo anterior, dichas reformas vistas desde una dimensión normativa declaran perseguir el desarrollo de las distintas dimensiones de la naturaleza humana a través de un amplio abanico de valores, sin embargo, se caracterizan por poseer una naturaleza poco clara que no se define con fuerza en las garantías y principios constitucionales. Esto permite visibilizar la necesidad de un cuerpo estructural social que centre el desarrollo de aspectos de bienestar a diferencia de uno que permite el desarrollo y la transmisión de valores mercantiles en la educación.

2.- Describir el concepto de valor y ética a la luz de una mirada filosófica: En el desarrollo de este objetivo específico de carácter teórico se distinguen tres conceptos filosóficos centrales: idea de bien, justicia y orden ético. Estos nos permiten mirar de forma problematizadora la concepción relativa al valor y la ética propuesta en la LGE.

En primer lugar, desde la revisión bibliográfica se desarrolla que las definiciones comprometidas en la normativa poseen una concepción *laxa* para el desarrollo de virtudes humanas, por lo que el foco central está en la dependencia hacia los pilares centrales y las garantías constitucionales con lógica mercantil. En este sentido, el estudio axiológico de la idea de bien platónica permite dar una lectura problemática al fin último que persigue la normativa estatal, la cual establece una definición para el bien común de todos pero que no limita la instalación de mecanismos externos como las RBE que desarrollan espacios de injusticia social.

En relación con lo anterior, la descripción del bien común en la normativa vigente se presenta como un aspecto llamativo para ser ofrecido a los padres y apoderados en el contexto del intercambio de bienes, servicios y libertad de enseñanza. Este intercambio no persigue la idea de desarrollar procesos formativos valóricos que permitan levantar inquietudes fundamentales para el ejercicio educativo y el bienestar social, sino más bien propender a una estructura individualista y exitista. Desde esta dimensión individualista, se evidencia en la representación la existencia de un valor

mercantil incluido en la idea de bien común, que busca la permanencia de un servicio por sobre el desarrollo de virtudes.

En segundo lugar, la idea de justicia platónica permite leer a los conceptos de la normativa como una ley que promueve valores que se resisten a la justicia. Esto porque el currículum declara Objetivos de Aprendizajes Transversales y Actitudinales que incluyen valores a desarrollar en las asignaturas, pero los cuales quedarían depositados a la arbitrariedad de la libertad de enseñanza y con un débil acompañamiento ministerial. En efecto, dichos valores descansan en la voluntad de manos privadas para su desarrollo, permitiendo centrar el alcance de metas estandarizadas para un beneficio económico individual y no centrados en el cultivo del conocimiento y mejora de las estructuras axiológicas centrales.

En tercer lugar, el concepto de ética involucrado en la ley está dispuesto para garantizar la continuidad en mecanismos externos que persiguen el cultivo de valores de facto mercantiles.

Por ello, podemos establecer que la ética es la toma de conciencia de los aspectos problematizantes de la vida y, por lo tanto, la ética nos mueve a preguntarnos sobre las distintas dimensiones de la vida buena, sin embargo, la normativa legal actual deposita la complejidad en el cómo mejorar indicadores de logro a través de la estandarización.

3.- Explorar y describir la relevancia que les asignan los directivos a los principios declarados en la LGE: Las relevancias que podemos establecer tienen relación con la asignación de importancia frente aspectos burocráticos por sobre aspectos formativos valóricos y éticos. Esto asociado al control ejercido por el nivel central hacia las bases, en una rendición sistemática de resultados que sean aceptables para evitar una baja en la subvención y/o cierre de las escuelas. Desde esta perspectiva, la representación social de los entrevistados se construye con una asignación de importancia al principio de subsidiariedad y al fortalecimiento del pilar *sistema de gestión escolar* por sobre aspectos formativos valóricos y éticos declarados en la LGE.

Frente a esto, podemos interpretar que existe un factor miedo respecto a los elementos punitivos del Estado con relación a las consecuencias negativas que pudiesen ocurrir al establecimiento al no obedecer los requerimientos burocráticos. Estos aspectos permiten visibilizar un apego sistemático a la norma, los cuales también dan espacio para desarrollar una idea de bien en la representación de los individuos, puesto que estos aceptan la norma con el fin de restar consecuencias negativas a un contexto estudiantil que ya es complejo.

Lo anterior permite observar la existencia de una fuerte idea de responsabilidad social asociada al liderazgo educativo, lo que permitiría trazar un camino para una educación un poco más humanizadora, en medio de un contexto que según los participantes no es propicio para el cultivo de valores a distintos niveles, ya sea en los docentes, en los niveles medios y en el nivel central.

Otro aspecto relevante que podemos establecer a partir de las representaciones observadas en los directivos es que es tal la amplitud de la ley que las personas la refieren como abstracta. Este concepto se vincula con fuerza a la libertad de enseñanza asociado como algo negativo, puesto que las múltiples interpretaciones que se la dan a la LGE son observadas como algo que les resta operatividad a las escuelas. Sin embargo, se observa la existencia de una inconsistencia en el discurso directivo, puesto que señalan que para que la ley tenga mayor operatividad es necesario apearse a las directrices del MINEDUC.

Esto se puede ver reflejado en la narrativa expuesta en la elaboración de los PEI, dado que el control que se ejerce desde el nivel central tiene un nivel de incidencia en la representación social de los individuos, dando pie para interpretaciones disonantes propias de la abstracción y la invisibilización hacia la comunidad misma, dejando en evidencia la necesidad de generar diálogos arraigados a la comunidad para la mejora de los procesos educativos.

4.- Indagar en cómo conceptualizan los directivos las dimensiones éticas y valóricas declaradas en la LGE: Lo que caracteriza el discurso respecto al cómo construyen las estructuras éticas y valóricas se relacionan a los aspectos de elitismo y deshumanización por parte de la comunidad de padres y apoderados. Esto porque se deja en evidencia la existencia de un vínculo competitivo al asociar los

intereses personales de los padres con aspectos económicos para la educación de sus hijos. Además, podemos indicar que los directivos ven que los padres priorizan su propio bienestar por sobre el de sus hijos. Esto lo podemos identificar como un hallazgo que va en contra el sentido común y el derecho a la educación declarado en la política educativa.

En efecto, podemos establecer que las dimensiones declaradas en la LGE son percibidas como un elemento que permite el cultivo de una educación más exitista y deshumanizadora al depositar su desarrollo desde un fin más personal e individual.

También podemos establecer que los aspectos éticos y valóricos son percibidos por los participantes como elementos que no son importantes para la sociedad chilena, puesto que lo que primaria son aspectos económicos e individuales que se instrumentalizan a través de la educación. Así mismo, las reformas educativas no tendrían incidencia mayor para una transformación racional de la sociedad en general, puesto que según los entrevistados la escuela siempre ha tenido que sobrevivir frente a un contexto deshumanizador.

Las ideas expuestas con anterioridad se identifican como un factor que incide en la representación social de los involucrados, puesto que las dimensiones éticas y valóricas se construyen en su núcleo central como una representación asociada al desarrollo de valores mercantiles que persiguen un fin individual por sobre uno colectivo. Esto es evidentemente coherente con todo lo dicho anteriormente y que hemos repetido, pero se hace necesario reiterarlo debido a que muestra la coherencia general del modo en cómo se observa la sociedad por parte de los directivos.

Finalmente, podemos establecer que, desde una dimensión individual de la representación, existe una noción próxima a la idea de bien, justicia y ética platónica en el imaginario directivo, puesto que en su construcción identifican matices próximos para el bienestar social. Sin embargo, podemos afirmar que, según los postulados teóricos, no basta con que un grupo de personas desarrollen nociones de justicia, pues también es preciso que el ambiente permita dar condiciones para ofrecer respuesta a las inquietudes fundamentales dadas por el asombro y la injusticia.

5.- Describir cómo los directivos construyen la estructura formativa valórica y ética, para implementarlos en la acción de sus respectivos establecimientos: Las distinciones que los entrevistados presentan para desarrollar aspectos formativos valóricos y éticos se vincula en primera instancia con elementos obstaculizadores con los cuales tienen que lidiar en todo nivel. Estos son asociados a la presión que ejercen las mediciones, la desventaja de las escuelas públicas y las tensiones dadas por una valoración negativa hacia al manejo de la relación de los padres y apoderados, de los niveles medios y nivel central con el establecimiento.

En primer lugar, se establece que las mediciones son vistas como elementos que periódicamente tienen que dar cuenta de un currículum oficial amplio, centralizado y descontextualizado, además de las pruebas SIMCE que vienen a desarrollar una presión externa por la subsidiariedad financiera asociada a ellas. También las condiciones que se dan en las escuelas públicas son percibidas como una desventaja tanto a nivel de su infraestructura como de los aspectos socioeconómicos, puesto que podemos establecer desde la representación que lo público en el sentido de estatal es percibido como un factor que se asocia a contextos vulnerables.

En segundo lugar, las tensiones vienen a dar cuenta de obstaculizadores que no permiten entregar tranquilidad al desarrollo de aspectos formativos valóricos. Esto debido a que el rol del MINEDUC estaría centrado en perpetuar dinámicas de control para la estabilidad del modelo educativo, reflejado en preocupaciones forzadas de los directivos por tener que cumplir las exigencias estandarizadas en medio de condiciones precarias.

En tercer lugar, las estructuras axiológicas de los individuos permiten establecer matices de consistencia para la construcción de espacios educativos donde se cultiva la justicia. Por ello, se evidencia desde las opiniones directivas al compromiso de liderazgo como una característica deseable para poder abordar con mayor claridad las problemáticas que impiden el desarrollo de dimensiones éticas y valóricas en las escuelas.

Por otra parte, se puede establecer un punto de disonancia en el discurso de los actores, el cual se caracteriza por desviar la atención de las mediciones para centrarse en aspectos formativos desde

el ser del estudiante. Esto es valorado como algo positivo por los involucrados, sin embargo, señalan que, al obviar la importancia al SIMCE, por efecto se estarían dando buenos resultados. Esto nos permite establecer una disonancia, puesto que la concurrencia con la que se declara la palabra SIMCE tiene un nivel de consistencia que permite señalar que el foco estaría puesto de forma implícita en dar cuenta de buenos resultados estandarizados, pese a que se declara colocar foco en la vida del estudiante.

Desde lo desarrollado podemos establecer que la experiencia que otorga el saber pedagógico puede ser un aporte para el desarrollo del estudio de los problemas axiológicos centrales de una comunidad. Esto debido a que las representaciones de los individuos tienen consistencia con el perseguir mejores niveles de bienestar social y de evidenciar problemáticas deshumanizadoras asociadas a un problema actual de la educación del mundo contemporáneo. En este contexto, se manifiestan inquietudes relativas a la importancia asignada al desarrollo de una educación por competencia, las cuales según los involucrados estarían invisibilizando el desarrollo de virtudes en los y las estudiantes.

Todos los anteriores hallazgos específicos han sido desarrollados al alero del objetivo general enunciado al inicio de nuestro estudio: Caracterizar los aspectos axiológicos de la LGE y dar cuenta de las representaciones sociales de directivos insertos en la Ciudad de Temuco en relación con las estructuras valóricas y éticas de la educación chilena. Y una de las consecuencias generales que podemos rescatar al respecto es que los aspectos axiológicos de la LGE presentan definiciones abstractas que imposibilitan el desarrollo de un orden ético para el cultivo de espacios más justos en comunidad. Así mismo, dicho estudio de valores evidencia que la LGE en lo abstracto permite la consolidación de valores de facto mercantiles que se transmiten y refuerzan a través del currículum nacional. En este sentido, al propiciarse espacios que no resistan a la injusticia, el cultivo del conocimiento y la falta de claridad en definiciones valóricas para la educación, imposibilitan que estos sean construidos y a la vez evaluados y recibir procesos de acompañamientos direccionados para el cultivo de las particularidades estudiantiles.

Desde esta perspectiva, el discurso de las representaciones sociales de los involucrados, pese a declarar valoraciones e ideas en consistencia con el ideal platónico, permite dar cuenta de un núcleo

central donde la dimensión social e individual inciden en la construcción de entender a los aspectos éticos y valóricos como elementos que propician la competitividad, el exitismo y el valor del mercado en la educación pública.

Frente a esto, se observa que la presión externa, el fuerte nivel de control desde el MINEDUC dado por amenazas y la consolidación de los pilares estructurales, vienen a tener lugar en la representación, debido a que en el discurso es posible visibilizar elementos tales como la precarización, falta de autonomía, resultados estandarizados aceptables, tensiones, subvención escolar y abstracción.

Estos elementos permiten que, en el imaginario de los involucrados, las dimensiones éticas y valóricas para una mejora en la educación chilena se perciban como aspectos que no están a la altura y que, además, carecen de seriedad por parte de la política pública para el desarrollo de acompañamientos reales que permitan profundizar en las virtudes de los estudiantes en la educación.

En sintonía con el diseño de estudio, resulta complejo generalizar y ampliar los resultados para más establecimientos a nivel nacional. Sin embargo, al ser un estudio de caso múltiple, este puede ser referencial para futuras investigaciones que quisiesen atender el problema de los valores éticos en las comunidades educativas y la sociedad chilena. En este tenor, al utilizar las concepciones platónicas descritas en esta investigación, estas pueden ser un recurso para dar interpretación a diseños de proyectos educativos institucionales. Esto debido a que pueden acompañar para clarificar las preguntas y respuestas fundamentales que permitan resolver las primeras inquietudes y preocupaciones que son relevantes a cada realidad educacional, es decir, la precisión de los conceptos platónicos puede ayudar a la claridad de los proyectos educativos.

En relación con las proyecciones que emergen de los hallazgos, es necesario desarrollar una investigación que incluya a otros agentes de la educación, tales como docentes, asistentes, padres y apoderados, estudiantes y sostenedores. También ampliar el foco a lo relacionado con otras instituciones excluidas de naturaleza no laica, lo que nos puede permitir a comprender mejor el fenómeno en desarrollo.

Por otra parte, queda la preocupación de poder dar cuenta de un proyecto que permita desarrollar escuelas como espacios que eviten la injusticia y se centren en el cultivo de las particularidades de los estudiantes para un estado gobernado de manera justa y que propende a las virtudes máximas de la justicia.

Finalmente, haber iluminado conceptos de la LGE desde una matriz platónica abre el camino a continuar la investigación en esta misma línea filosófica y así poder dar mayor desarrollo y profundidad a los aspectos axiológicos involucrados en el estudio de los valores y la ética. Esto además permitirá que podamos dar cuenta de un proceso que posibilite evaluar las estructuras axiológicas de las instituciones educativas para la mejora del bienestar social.

9. LISTA DE REFERENCIAS

- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios Públicos*, (82), 35-82.
- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista De Medios y Educación*, (47), 73-88.
- Aguirre, J.C. y Jaramillo, J.G. 2015. El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, (53), 175-189.
- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional (pp73-120)*. Buenos Aires, UNESCO, p. 73–120.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, (26), 409-430.
- Atria, F. (2015). *Derechos y mercancías y el sentido de lo público* [Archivo PDF]. <http://redparalademocracia.cl/wp-content/uploads/2015/05/Fernando-Atria.pdf>
- Banch, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, (9), 3.1-3.15.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Baudino, V. y Reising, A. (2000). Algunas reflexiones sobre el proceso de investigación desde la práctica. *Cinta de Moebio*, (9), 259-269.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Pehuén Editores S.A.
- Benveniste, L. (2002) The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy, *Comparative Education Review*, (46), n. 1 pp. 89-118.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Junta de Andalucía.
- Bolívar, A (2002). La evaluación de actitudes y valores: Problemas y propuestas. En S. Castillo Arredondo (coord.): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación/Prentice-Hall, pp. 91-114.

Bourdieu, P., y Passeron, J. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia S.A.

Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Santiago de Chile: Editorial Hora.

Brunner, J. (2008). *Educación superior en Chile instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007*. Santiago de Chile: Ediciones UDP.

Campos, J., y Morales, P. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cuadernos CEDES*, 36 (100), 355-374.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas. *Revista de la Escuela de Psicología. Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, (2), 53 – 82.

Canalsa, C., Aguirreb, C., Blancoc, C., Fábregad, F., Menae, C. y Paulus, P. (2019). El “Voucher” a la chilena. Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios Pedagógicos*, XLV (1), 137-150.

Carrasco, D. E. y Osses, B, S. (2008). Transformaciones del perfil valórico en estudiantes de la carrera de obstetricia y puericultura de la Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera durante su trayectoria académica. Temuco, Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 45-63.

Carugati, F. y Selleri, P. (2004). Intelligence, Educational Practices and School Reform: Organisations Change, Representations Persist. *European Journal of School Psychology*, (2), 149-167.

Cavieres, F. (2014). La calidad de la educación como parte del problema educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 1033- 1051.

Chaves, J., Ernesto de Moraes, J. y Duarte, M. (2007). Análisis documental de contenido de textos narrativos: bases epistemológicas y perspectivas metodológicas. *Ibersid: Revista De Sistemas De Información Y Documentación*, (1), 93-99.

Chomsky, N. (2000). *La (des)educación*. Maryland. Editorial Planeta S.A.

Creswell, J, W. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, University Nebraska, Lincoln, Estados Unidos: SAGE.

Constitución Política de la República de Chile [Const]. Cap. I – Cap. III 21 de octubre de 1980 (Chile).

Cordero, E. I. (2018). Pedagogía de los valores y su influencia en anestesiología y reanimación. *Educación Médica Superior*, 32(1), 176-184.

Correa, P. (2015). *Ética para educadores ¿Cuál es el lugar de la ética en el siglo XXI?* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 118-129.

Corvalán, J. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Folios. Segunda época*, (37), 63-81.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile* (segunda edición., pp. 19-113). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Dankhe, G. (1989). Investigación y comunicación en C, Fernández, y G. Dankhe (Ed.), *La comunicación humana: ciencia social*. México: McGraw-Hill.

Denzin, N. K. (1990). Triangulation. En Keeves, J. P (Ed.), *Educational Research Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon.

Decreto 17 de 2014. [con fuerza de ley]. Aprueba la metodología de ordenación de todos los establecimientos educacionales reconocidos por el estado, conforme a lo dispuesto en el inciso cuarto del artículo 17 de la Ley N° 20.529. 11 de marzo de 2014.

Decreto 146 de 2007. [con fuerza de ley]. Crea comisión asesora presidencial consejo asesor para la calidad de la educación. Consejo asesor presidencial. 18 de enero de 2007.

Decreto Supremo de 2013 [con fuerza de ley]. Establece principios y normas obligatorias investigadores de CONICYT. 24 de enero de 2013. D.O No. 491/71.

De Los Mozos, I. (1995). *Educación en libertad y concierto escolar*. Madrid: Montecorvo.

Deutsher, I. (1979). *Choosing Ancestors. Some consequences of the selection from among intellectual traditions* [Discurso principal]. Ponencia del Primer Coloquio Representaciones Sociales, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

Díaz, T. (1973). *El derecho a la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Dobbs, D. (1986). For Lack of Wisdom: Courage and Inquiry in Plato's Laches. *The Journal of Politics*, (48), 825-849.

Donoso, S., Castro, M., y Alarcón, J. (2015). Aspectos críticos en las propuestas sobre una nueva arquitectura de la educación pública chilena. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 305-324.

Dulzaides, M. y Molina A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1.

Espínola, V, y Claro, J. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela J.P (Ed.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51-83). Santiago de Chile: Pehuén Editores S.A.

Espinoza, E. y Alger, J. (2014). Integridad científica: Fortaleciendo la investigación desde la ética. *Revista Med Hondur*, 82(3), 126.

Fabelo Corzo; J. R. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Flores, J. C. (2014). Derecho a la educación. Su contenido esencial en el derecho chileno. *Estudios Constitucionales*, 12(2), 109-136.

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Fronzizi, R. (1972). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ganga, F. y Vera, J. (2008). El gobierno corporativo: Consideraciones y cimientos teóricos. *Revista Estudios Gerenciales*, 28(122), 93-126.

Ganga, F., González A. y Smith, C. (2018). Enfoque por competencias en la Educación Superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile. México: Universidad Autónoma De Nueva León y Tirant Lo Blanch.

Garnica, E. (2016). La importancia del pensamiento filosófico y científico en la generación de conocimiento. *Pensamiento Republicano*, (4), 105-114.

Garretón, M., Cruz, M., Aguirre, F., Bro, N., Farías, E., Ferreti, P, y Ramos, T. (2011). Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios. Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 117-140.

Glaser, B., y Strauss, A. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine De Gruyter.

González, A. (2012). La paideia y la construcción de la república platónica. *Revista Historia Autónoma*, (1), 21-36.

González Hinojosa, R. A., y López Santana, L. E. (2016). Pierre Hadot: El cuidado de sí y la mayéutica socrática como ejercicio espiritual. *CIENCIA Ergo-sum: Revista científica multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 23(1), 26-34.

González, P. Segura, G y San Martín, V. (2013). Corrientes éticas subyacentes en las políticas educativas en Chile. *Convergencia Educativa*, (3), 39-50.

Guastini, R. (1999). Sobre el concepto de Constitución. *Cuestiones constitucionales: Revista mexicana de derecho constitucional*, (1), 161-176.

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: Investigación y Desarrollo Educativo Regional.

Heath, A. (1997). The Proposal in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 3(1), 1-4.

Henríquez, M. (2016). *Las fuentes del orden constitucional chileno*. Santiago de Chile: Editorial Thomson Reuters.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, S. M. (2010). Educación y ética. *Sociológica*, (72), 215-227.

Jaeger, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Jodelet, D. (1983). Representations Sociales: Un domaine en expansion. En D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*. París: PUF.

Jodelet, D. (1984). Representations Sociales. Phénomènes, concept et théorie. En Serge Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*. París: PUF.

Jodelet, D. (1993). La representación social. En Serge Moscovici (Ed.), *Psicología social II Pensamiento y vida social Psicología y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Kuhn, T. (1962). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2).
- Manjón, J. (1996). La axiología y su relación con la educación. *Cuestiones Pedagógicas*, (12), pp.151-167.
- Marambio, K., Gil de Montes, L. y Valencia, J. (2015). Representaciones sociales, inteligencia y conflicto de la Educación en Chile. *Psyche*, 24(1), 1-11.
- Martínez, G. (2010). En torno a la axiología y los valores. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. (7), 1-5.
- Mayan, M. (2001). *Una Introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. International Institute for Qualitative Methodology.
- Meza Cascante, L. (2015). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 4(2), 1-6.
- MINEDUC. (2009). *Bases Curriculares*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2015). *Orientaciones Para La Revisión Y Actualización Del Proyecto Educativo Institucional*. División de Educación General.
- MINEDUC. (2016). *Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. Super Intendencia de Educación.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Molinari, L. y Emilani, F. (1996). More on the Structure of Social Representations: Central and Social Dynamics. *Papers on Social Representations*, 5(1), 41-50.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Santillana.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., y Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *Int J Qualitative Methods*, (1), 13-21.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social II. Pensamiento y vida social Psicología y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- La Fuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. *Ean*, (64), 5-18.

- Lalande, A. (1967). *Vocabulario técnico y crítico de la Filosofía*. Buenos Aires: Ateneo.
- Ley 18.962 de 1990. Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza. 10 de marzo de 1990. D.O. No. 5/90.
- Ley 20.370 de 2009. Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. D.O. No. 55/355.
- López, L. (2018). *El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias en la formación por competencias en la Educación Superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Salcedo, E. (2016). La Educación de la valentía: El *Laques* de Platón como modelo de práctica educativa. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3(6), 217 – 236.
- Simons, H (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomar Romero, F. (1998). Ética y política en Platón: La función de la virtud (I). *Espíritu*, (XLVII), 243-267.
- Tuning Informe (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Deusto: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Oliva, M, A y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: Bases curriculares Chile. *Cadernos CEDES*, 36(100), 301-318.
- Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (2), 355-373.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Centro para la cooperación con países no miembros de la OCDE, Editorial OCDE, <https://doi.org/10.1787/1990021>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *Estudios Económicos de la OCDE en Chile*. Economic Surveys, Editorial OCDE.
- Platón (1985). *Diálogos I Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias Menor, Hippias Mayor, Laques, Protágoras* (Trad. J. Calonge, E. Lledó y C. García). Madrid: Editorial Gredos.

- Platón (1988). *Diálogos IV República* (Trad. C. Eggers). Madrid: Editorial Gredos.
- Platón (1999). *Diálogos IX Leyes* (Trad. F. Lisi). Madrid: Editorial Gredos.
- Ponce, A. (2018). El Estudio de caso múltiple. Una estrategia de investigación en el ámbito de la Administración. *Revista Publicando*, 5(15), 21-34.
- Popper, K. (1983). *Conjetura y refutaciones*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto: Universidad de Deusto Bilbao, Serie Ciencias Sociales.
- Rule, P., y Mitchell, J. (2015). A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4), 1-11.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Trejo, E. (2011). Soporte informático para la investigación cualitativa: Caso de los programas Atlas.ti y NVIVO. Población y desarrollo. *Argonautas y Caminantes*, (4), 86-109.
- Valenzuela, M. (2006). *El pensamiento positivista en Chile*. [Tesis de Maestría, Universidad de Chile] Repositorio – Universidad de Chile.
- Valenzuela, J., Bellei, C., y Ríos, D. (2014). Socioeconomic School Segregation in a Market-Oriented Educational System. The Case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: ANFEI.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Vargas, J. (2012). Democracia y participación en Jean-Jacques Rousseau. *Revista de Filosofía*, 68, 29 – 52.
- Vargas, F. (2018). *El rol del liderazgo educativo en el desarrollo espiritual estudiantil: Una aproximación a partir de las voces de directores de colegios laicos y confesionales de la*

región de Valparaíso. Santiago de Chile: Líderes Educativos Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Vivanco, A. (2006). *Curso de Derecho Constitucional. Aspectos dogmáticos de la Carta Fundamental de 1980*, tomo II. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata.

Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. En N. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.273-285). Londres: Sage.

Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. New York: Sage.

10. ANEXOS



Universidad de la Frontera
Programa de Magister en Educación con menciones

Guion Temático Entrevista en Profundidad

“Un Análisis Filosófico y Empírico de los Conceptos Éticos involucrados en la LGE en Chile”

Investigador Responsable: (c) Magíster en Educación Evaluación Educacional Gustavo Troncoso Tejada

Participante: _____

Fecha: _____ **Hora:** ____: ____ Hrs. **Sesión:** _____

Lugar: _____

Buenos días/tardes. Mi nombre es..... y estamos realizando un estudio sobre las concepciones de los docentes de la Región de la Araucanía entorno a las cuestiones éticas y valóricas planteadas en la LGE.

Datos Personales:

Antigüedad en el cargo como directivo / en esta escuela / en general

Antigüedad en la docencia / en esta escuela / en general

Temas para abordar durante las entrevistas para el desarrollo de las preguntas:

- **Formación valórica en la Educación:** Estudiantes – Importancia por los Docentes – Evaluación
- **Ética Educativa:** Relevancia- Sociedad Chilena – Agentes Externos de medición - Tensiones
- **Principios Educativos de la Ley General:** Dimensiones de Crecimiento y Desarrollo Personal – Valor Otorgado por los Establecimientos – Derechos Humanos
- **Dificultades:** Agentes de medición de la calidad – Operatividad de las Leyes –
- **Beneficios:** Formación centrada en el cultivo valores – Dimensiones de crecimiento y desarrollo en estudiantes – Sociedad chilena – Establecimientos Educativos



CONSENTIMIENTO INFORMADO (entrevistas)

Estimado/a Señor/a:

Usted ha sido invitado a participar en la investigación “Un Análisis Filosófico y Empírico de los Conceptos Éticos involucrados en la LGE en Chile”, dirigido por el Sr. Gustavo Troncoso Tejada, profesor, estudiante de magister en Educación con mención en Evaluación Educacional, de la Universidad de La Frontera de Temuco, que es financiado a través de la Beca de Magíster para Profesionales de la Educación (CONICYT). El objetivo de esta investigación es desarrollar un análisis filosófico y empírico relativo a la LGE que revele los conceptos fundamentales y sus tensiones con los significados construidos por los profesores.

Por intermedio de este documento se le está solicitando que participe en esta investigación, porque cumple con los siguientes criterios de inclusión: Usted es un habitante y ciudadano de la Región de la Araucanía, profesional de la Educación que se encuentra actualmente activo en el ejercicio educativo ya sea en aula como en el equipo directivo de algún establecimiento educacional público, subvencionado, particular u de educación alternativa que sean regidos por la LGE, por otra parte los criterios de exclusión corresponde a profesionales de la educación en formación universitaria.

El propósito de esta investigación es aportar al conocimiento teórico y práctico relativo a los fenómenos educativos que se visualizan a raíz de la proclamación de leyes y políticas educativas en Chile.

Este estudio permitirá identificar y describir las concepciones de los docentes entorno a las cuestiones éticas y valóricas planteadas en la LGE y de qué forma estas generan una tensión en la praxis operativa de los conceptos señalados.

Su participación es voluntaria, consistirá en llevar a cabo dos a tres entrevistas en profundidad, que se realizarán en su lugar de trabajo o en algún espacio a convenir. Se le pedirá que responda de manera flexible sin ningún tipo de presión a conceptos relacionados con las cuestiones éticas y valóricas presentes en la educación en Chile la cual durará entre 20 a 30 minutos por entrevista.

El que Ud. decida participar de esta investigación no conlleva riesgos para su salud ni su persona debido a que el ejercicio de esta entrevista consiste en rescatar su experiencia como un aporte al desarrollo de esta investigación.

Su participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Su participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación o beneficio. Cabe destacar que la información obtenida en la investigación será **confidencial y anónima**, y será guardada por el investigador responsable en dependencias de la Universidad de la Frontera y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Una vez finalizado la investigación los participantes tendrán derecho a conocer los resultados del mismo para lo cual se realizarán presentaciones en el mismo establecimiento con los principales resultados a los participantes.

La participación es totalmente confidencial, ni su nombre ni su RUT ni ningún tipo de información que pueda identificarla aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos. El almacenamiento de los códigos estará a cargo del investigador Responsable.

Usted no se beneficiará al momento de participar en este estudio, sin embargo, la información que pueda obtenerse a partir de su participación será de utilidad para el crecimiento y desarrollo de su misma praxis educativa y/o directiva desde lo reflexivo, además de aportar significativamente al beneficio de la educación pública en Chile con respecto a las formas operativas de las leyes educativas en los establecimientos educacionales de la Región.

El participar en este estudio no tiene costos para Usted y no recibirá ningún pago por estar en este estudio. Si Ud. desea, se le entregará un informe con los resultados de los obtenidos una vez finalizada la investigación, también se entregará una devolución de las conclusiones obtenidas en un informe escrito y sociabilizado con el investigador Responsable.

Ud. puede negarse a participar en cualquier momento, lo cual no la perjudicará ni tendrá consecuencias para Usted, tampoco le afectará en física ni emocionalmente. El retirarse del estudio no le representará ningún riesgo en su salud mental o física.

Una vez concluida la investigación Usted tendrá derecho a conocer los resultados, los que recibirá al finalizar el proyecto de investigación en Agosto del 2020. Los resultados del estudio serán utilizados con fines científicos, divulgación en el área de las ciencias de la Educación y creación de artículos investigativos que puedan aportar al impacto de las políticas públicas en educación para su mejora.

Su colaboración en esta investigación es muy importante pues permitirá hacer más eficientes y efectivas las actividades que permitan concluir y analizar las tensiones existentes a partir de las leyes educativas promulgadas en Chile.

Si tiene dudas o consultas respecto de la participación en la investigación puede contactar al investigador responsable de este estudio, Profesor Gustavo Troncoso Tejada, estudiante del programa de Magister en Educación en la Universidad de La Frontera de Temuco, al fono: 569-72478943

Si durante la investigación Usted algún, comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas sobre sus derechos al participar en el estudio, puede dirigirse al Presidente del Comité Ético Científico, de la Universidad de La Frontera, 45 - 2734114. email: cec@ufrontera.cl, o dirigirse personalmente a calle Av. Francisco Salazar N°01145, Temuco, en horario de 09:00 a 13:00 hrs – 14:30 a 17:00 hrs.

Parte del procedimiento normal en este tipo investigación es informar a los participantes y solicitar su autorización (consentimiento informado). Para ello le solicitamos contestar y devolver firmada la hoja adjunta a la brevedad.

Agradezco desde ya su colaboración, y le saludo cordialmente.

Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente participar de la investigación, firmo la autorización.



ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en una serie de entrevistas que se realizarán durante el transcurso del estudio en dependencias de mi establecimiento educacional o lugar a convenir.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. Por último, la información que se obtenga será guardada y analizada por el equipo de investigación, resguardada en dependencias de la Universidad de la Frontera de Temuco y sólo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre Participante

Nombre Investigador

Firma

Firma

Fecha:

Fecha:

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá hacerla a la siguiente persona y dirección: **Sr. Gustavo Troncoso Tejada, estudiante de Magister en Educación con mención en Evaluación Educacional de la Universidad de La Frontera**, Fono 569- 7247894, Correo electrónico: gu.troncosotejada@gmail.com

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con el Presidente del Comité del Ético Científico de la Universidad de La Frontera, Fono 045 273 4114, Correo electrónico: cec@ufrontera.cl



COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO

CARTA COMPROMISO INVESTIGADOR

Yo, Gustavo Ignacio Troncoso Tejada, Rut: 18.414.397-6, Investigador Responsable del Protocolo de Investigación, “**Un Análisis Filosófico y Empírico de los Conceptos Éticos involucrados en la LGE en Chile**”, presentado al Programa Magíster en Educación con Menciones, mediante la suscripción del presente documento me comprometo a:

1. Declarar mis potenciales conflicto de intereses ante el Comité respectivo.
2. Comunicar los eventuales eventos adversos en la forma más rápida al Comité.
3. Reportar al Comité cualquier desviación del Protocolo.
4. Hacer informes de seguimiento y reportarlos al Comité.
5. Hacer un informe final al término del estudio y reportarlo al Comité.
6. Comunicar al Comité la suspensión del programa de acción en relación con los sujetos participantes.
7. Garantizar que el procedimiento del consentimiento informado se lleve a cabo de tal forma que promueve la autonomía del sujeto, asegurándose que este logró entender la investigación, sus riesgos y probables beneficios.
8. Tomar a su cargo un número razonable de casos que no le impida asumir la responsabilidad del estudio en forma total.
9. Garantizar que los datos entregados sean íntegros y confiables, cumplimiento con el protocolo autorizado.

Firma Investigador Responsable : _____

Fecha : _____

Temuco, 26 de julio de 2019