

INVESTIGACIONES

Ciudadanía y democracia:
Desafíos para los Servicios Locales de Educación Pública en Chile*

Citizenship and democracy:
Challenges for Local Public Education Services in Chile

Silvia Redon-Pantoja^a
Camila Belaustegui-Irribarra^a

^a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
silvia.redon@pucv.cl, camila.belaustegui@pucv.cl

RESUMEN

La investigación presentada se vincula con la educación para la ciudadanía y democracia, analizando las políticas implementadas por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en Chile y las experiencias de las escuelas. Para indagar en este objeto de estudio y coherente con la problemática, se escogió una metodología cualitativa de cinco estudios de caso instrumentales y retrospectivos (cinco SLEP), que recogió información de 34 documentos oficiales y 49 entrevistas. Se analizan los lineamientos y acciones realizadas por los SLEP, como también por las comunidades educativas, relevando la importancia del profesorado como cimiento de la educación pública y la escisión entre la ley y la realidad de las escuelas.

Palabras clave: Educación, Política educacional, Escuela, Enseñanza pública, Educación ciudadana.

ABSTRACT

The research presented is linked to education for citizenship and democracy, analyzing the policies implemented by Local Public Education Services (SLEP in spanish) in Chile and the experiences of schools. To investigate this subject matter and in line with the research problem, a qualitative methodology was chosen consisting of five instrumental and retrospective case studies (five SLEPs), which gathered information from 34 official documents and 49 interviews. The guidelines and actions carried out by the SLEPs, as well as by the educational communities, are analyzed, highlighting the importance of teachers as the foundation of public education and the gap between the law and the reality of schools.

Key words: Education, Educational policy, Schools, Public education, Civic education.

1. INTRODUCCIÓN

La Nueva Educación Pública (NEP), consignada en la ley 21.040, conducida por la Dirección de Educación Pública (DEP, 2018, 2019) y administrada por los Servicios Locales de Educación (SLEP), constituye para Chile un cambio sustantivo en la comprensión del Derecho a la Educación. Es así porque representa y simboliza la gran demanda de la ciudadanía expresada en el estallido social de octubre 2019 y de los movimientos estudiantiles que le antecedieron (Inzunza, Assael, Cornejo y Redondo, 2019; Mayol, 2019; Garcés, 2020). La interpretación de la ley y su puesta en marcha, han sido objeto de múltiples investigaciones (Bellei et al. 2018; Uribe et al. 2019; DEP 2019, 2020; Montecinos, González y Ehren, 2020) que, entre otros aspectos, sugieren reconocer e integrar las trayectorias locales, respetando las particularidades y características de los contextos socio-culturales y territoriales en los que se insertan las escuelas. La ley establece la importancia de garantizar la cobertura y acceso con equidad e igualdad de oportunidades, con pertinencia local, propiciando el trabajo colaborativo en red e integrado al entorno y a la comunidad. Releva también la importancia clave por desarrollar proyectos educativos inclusivos, laicos y democráticos (Artículo N°5, ley 21.040). Pero el espíritu de la ley es uno, y el papel puede sostener muchas expectativas por lo que nos preguntamos ¿cómo ha sido la materialización de la ley en la cotidianeidad de las escuelas?, ¿responde efectivamente, profundamente, a sus lineamientos?, ¿cómo se evalúa el sistema a sí mismo?, ¿en qué lenguaje habla? Estas preguntas que acompañarán el análisis presentado.

La investigación desarrollada, que tuvo por objetivo construir conocimiento en educación para la ciudadanía y la democracia, desde las políticas implementadas por los SLEP y las experiencias de las escuelas a partir de la pandemia, puso en su centro mirar la participación, el diálogo democrático, la igualdad de oportunidades en el marco de la justicia social y el compromiso por lo público, desde el supuesto que, mirar en retrospectiva la crisis, permite no sólo acceder al proceso desde la perspectiva de quienes lo vivieron, sino también a la forma en que lo evaluamos posteriormente. Los SLEP han debido gestionar la educación pública con múltiples desafíos y complejidades (Bellei et al. 2018) agravado por el contexto de crisis sanitaria, que ha dificultado visibilizar una política clara en el marco de ciudadanía y democracia. La crisis evidencia problemáticas de trasfondo y permite comprender cómo se actúa frente a la emergencia, qué se prioriza, cómo se diagnostica, a quiénes se escucha, quiénes participan. La pandemia como crisis sanitaria, se cruza con la implementación de los primeros SLEP, que encarnan el proyecto de Nueva Educación Pública (NEP).

1.1. CONSTRUYENDO UNA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA

La Ley 21.040 “Crea el Sistema de Educación Pública” (NEP), articulándose en nueve principios que la sustentan y que podrían ser organizados en torno a tres grandes núcleos: calidad, justicia social y compromiso público. La calidad hace referencia a un sentido integral de la misma y a su mejora constante, a diferencia del significado reducido, lineal y causal que la calidad es sinónimo de resultados de aprendizajes como conductas observables o el logro de ciertos estándares provenientes del mundo empresarial, alejados de los intereses de estudiantes y fracturados con el mundo de la vida, que es siempre disímil y heterogéneo (Redon, 2007). La justicia social recoge y abarca el desarrollo equitativo,

la igualdad de oportunidades, la aplicación de proyectos educativos inclusivos, laicos, de formación ciudadana y valores republicanos; el compromiso público queda asentado en la diversidad de proyectos educativos, la participación ciudadana, la pertinencia local y la integración con el entorno. Su pertinencia procede de fuentes teóricas que consideran que la justicia social (Fraser, 1997, 2000, 2008a, 2008b; Fraser y Honneth, 2006) supone, al menos, conjugar la redistribución, el reconocimiento, y la representación, tal como han mostrado Lynch y Lodge (2002), y abordar justamente la igualdad de oportunidades y la inclusión, entre otros.

El concepto de compromiso público (Public engagement) (Wooden, 2006), significa que las escuelas se afirman en lo público (y se comprometen con esto), a través de su conexión activa con las comunidades locales en red. No se trata únicamente del compromiso de las comunidades escolares con la instrucción que imparten o la preocupación por los aprendizajes, sino del deber y responsabilidad por educar para la ciudadanía y vida democrática, que representan el sentido más profundo de la educación y su fin último (Redon, 2018). La escuela es el espacio público que promueve el vínculo social, como experiencia de cuerpos colectivos que en conjunto con otros actores y/u organizaciones amplían las repercusiones sociales y culturales de las comunidades escolares (Bull, 2012). El compromiso público no es simplemente un ejercicio de relaciones públicas, sino que implica el desarrollo del diálogo, o lo que Young (2000) ha denominado, el establecimiento de la democracia deliberativa (Elster, 2001; Gutmann y Thompson, 2004; Smith, 2004; Dryzek, 2009) entre las escuelas y las comunidades.

La ley a través de sus principios plantea desafíos considerables a las comunidades educativas, los que van más allá de los resultados de aprendizaje y de las puntuaciones en las pruebas SIMCE (Flórez, 2015; Flórez y Oyarzún, 2016; Soto y Sáez, 2020); sin embargo, el énfasis de la política educativa gubernamental ha estado al alero de un Estado Evaluador (Neave, 1990, 1994; Bellei, 2015; Parcerisa y Falabella, 2017), a través del “Sistema de Aseguramiento de la Calidad, conformado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación” (Gazmuri y Toledo, 2020, p. 123); que fijan las metas e indicadores que deben cumplir los establecimientos, docentes y estudiantes, y miden los resultados a través de un sistema de control, incentivos y sanciones (Meckes, 2007; Gazmuri y Toledo, 2020).

Estos procesos han tensionado profundamente la concreción de los principios de la ley de NEP con el mantenimiento de estructuras y políticas educativas que favorecen la segmentación y privatización de la educación (Ruiz Schneider, 2019; Angulo, 2020). El contenido de la educación pública establecido en la Ley 21.040, cobra un sentido fundamental para la sociedad, la ciudadanía y para el bienestar de la nación, puesto que asume claramente y con todas sus consecuencias que la educación es un derecho público (Atria, 2014), derecho que en los últimos 40 años ha sido mermado con una matrícula que no supera el 35% (MINEDUC, 2019) y, según la OCDE, Chile es uno de los países que posee la matrícula más baja en el mundo en el sistema de educación pública (OCDE, 2018), ¿cómo se implementa y construye un proyecto por/para lo público, en un sistema que prioriza la individualidad y la competencia? La pandemia generó por su parte, una realidad educativa compleja en la gestión de los SLEP y su articulación con las comunidades escolares, específicamente en los campos de inequidad, desigualdad y democracia.

1.2. PANDEMIA Y LOS NUEVOS DESAFÍOS FRENTE A LA DESIGUALDAD

La situación vivida en la pandemia ha planteado importantes desafíos para la NEP en un país con altos grados de desigualdad en el que, previo a la crisis sanitaria, se necesitaban seis generaciones para salir del círculo de pobreza (OCDE, 2018). Desde esta perspectiva los núcleos que organizan los principios de la ley en torno a los conceptos de justicia social y compromiso con lo público, permiten relevar en esta investigación, cómo la institucionalidad de la NEP (desde la figura de los SLEP) y las comunidades educativas han respondido a la crisis sanitaria y se han proyectado desde los principios de la ley. Esta pandemia provocó una crisis y acentuó otras, generando estragos en el ámbito educativo (CEPAL, 2020; UNESCO, 2020; Cachón-Zagalaz et al., 2020; Mejía-Flores et al., 2020; Pokhrel y Chhetri, 2021; Barrett y Chen, 2021).

En Chile, producto de la pandemia, el 16 de marzo de 2020 se decretó la suspensión de clases presenciales para todo el sistema escolar en sus distintos niveles, viéndose afectados: 616.615 estudiantes de preprimaria, 1.514.761 en primaria; 1.520.724 en secundaria y 1.238.992 en educación terciaria (UNESCO, 2021). Para el año 2020 se estimaba que en el sistema escolar “el número de desertores podría aumentar un 43% en relación con la magnitud presentada el año anterior” (MINEDUC, 2020, p. 4). En este sentido, la educación remota pone en situación de riesgo a estudiantes debido a brechas que dificultan la mantención de trayectorias escolares, derivadas de desigualdades de origen o condición, tal como es el caso de estudiantes migrantes, con trayectorias inestables, en situación de discapacidad, como también factores de necesidades educativas especiales (NEE), ruralidad, necesidades socioeconómicas (NSE) de la familia y/o género (MINEDUC, 2020). Por otra parte, como han indicado varios estudios, la falta de presencialidad y la interrupción de los servicios de alimentación escolar debido al cierre de escuelas (CEPAL, 2020; Vlachos, Hertegard, y Svaleryd, 2021; Pokhrel y Chhetri, 2021) han afectado de igual modo los índices de desnutrición infantil que, en el caso de Chile, aumentaron particularmente en los niveles de educación preescolar y secundaria (primero medio) (JUNAEB, 2020).

La falta de presencialidad supuso nuevos desafíos que, entre otros, han obligado a acudir a canales virtuales y rediseñar las estrategias de comunicación con la comunidad escolar (Pokhrel y Chhetri, 2021; Scharagrodsky, 2021). Sin embargo, las condiciones precarias de conectividad, revelan que en Chile la educación virtual no es por completo accesible al estudiantado, ya sea por disponibilidad de acceso a internet, a un dispositivo electrónico o por conocimiento en el uso de plataformas y tecnologías (Koçoğlu y Tekdal, 2020; Pokhrel y Chhetri, 2021; Scharagrodsky, 2021). Según el MINEDUC, en el quintil más pobre, la cobertura de la provisión de educación a distancia alcanza a un 27% de los y las estudiantes, mientras que en escuelas que atienden al quintil más rico la cobertura alcanza el 89% (MINEDUC, 2020). Así, la dificultad en el acceso a internet en gran parte de los hogares de menores recursos, ha levantado alertas por la posibilidad de desescolarización, interrupciones en las trayectorias educativas o aumento del abandono escolar en estos segmentos (MINEDUC, 2020).

Por otro lado, según el estudio de Fundación Chile, EducarChile y Circular HR (2020), en comparación con otros perfiles profesionales, el nivel de agotamiento laboral entre profesores es mayor, con una diferencia estadísticamente significativa, entendiendo el agotamiento laboral como la “sensación de desgaste y fatiga crónica asociados al estrés, que dificulta la activación en el trabajo y el logro de niveles estables de desempeño. En

niveles extremos y sostenidos en el tiempo, puede llevar a que las personas desarrollen sintomatología clínica como el burnout laboral” (p. 11). La sobrecarga laboral en un contexto de aprendizaje virtual, la preocupación por la propia vida y la salud personal y familiar, la función de soporte emocional de los y las estudiantes (Red ESTRADO y OPECH, 2020; Palma et al., 2021) han sido una sobrecarga para el desempeño laboral docente antes, durante y posterior a la pandemia. Esto es relevante puesto que, como actores clave del sistema educativo (reconocido así por quienes participan en las entrevistas), se encontraban en una situación de crisis que la pandemia acentuó, pese a lo anterior, se releva su rol como clave dentro de la comunidad educativa, en especial quienes ejercen el rol de jefaturas de cursos.

1.3. CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA EN LAS COMUNIDADES ESCOLARES

La ley 21.040, tal como lo discutimos al inicio, puede agrupar sus principios en tres grandes núcleos, aclarando que el primer núcleo que alude a la calidad, ha sido el que mayor visibilidad ha tenido por la política pública, y el más enfatizado por el gobierno en pandemia. Por ello, la relevancia de este proyecto radica en investigar las políticas emanadas por los SLEP y por las escuelas en la educación para la ciudadanía, la participación, el dialogo democrático y la igualdad de oportunidades como piedra angular que garantiza el derecho a la educación pública. En la escuela “se propicia una idea de democracia como ideal republicano, cuyo símbolo de concreción radica en el voto” (Redon, 2020, p. 73) lo que resulta una estrategia importante para atraer a los jóvenes a las urnas, y mantener una participación formal y activa en los espacios de decisión política local y nacional. Sin embargo, la experiencia de ciudadanía y democracia en la escuela, excede este aspecto procedimental, porque se ancla en prácticas que emergen de una política co-creada a partir de principios éticos y epistémicos, contruidos colectivamente. La educación para la ciudadanía y la convivencia democrática, más que concretarse a través de manuales o planes, adscritos a decretos, leyes o indicadores (que buscan el ejercicio del voto), se consolidan en políticas de sentido que penetran la vida en la comunidad educativa. La educación para la ciudadanía se expresa y concreta en prácticas de solidaridad, cooperación y la construcción de un cuerpo colectivo que ejerce “una forma de vida en la cultura escolar, que supone diálogos, vínculos, valores compartidos, una vivencia de lo común en un colectivo que concreta su acción ciudadana en una praxis” (Redon, 2020, p. 74). De ahí la importancia de construir conocimiento en educación para la ciudadanía y la democracia desde las políticas implementadas por los SLEP y las experiencias de las escuelas a partir de la pandemia y sus efectos, puesto que la Ley 21.040 se sostiene en el valor del colectivo.

Es preciso destacar que las escuelas encapsuladas en la burocracia y la rendición de cuentas, a partir de las mediciones estandarizadas que establece el currículum nacional y homogéneo, invisibilizan la diferencia y la “relevancia de la singularidad de los contextos, de la unidad de la experiencia y de la globalidad de las significaciones” (Caro, 2018, p. 12), pues la homogeneidad ha revestido un sujeto ‘tipo’ en la escuela en la que la diferencia, que es piedra angular de la educación para la ciudadanía y la democracia, no cabe y es vivenciada como exclusión (Redon, Vallejos y Angulo, 2018). Las investigaciones desarrolladas nos han permitido comprender que la educación para la ciudadanía y la democracia no son únicamente declaraciones normativas o estructuras procedimentales, sino que constituyen el fundamento del ejercicio democrático diario en cada uno de los establecimientos escolares

(Biesta, 2007, 2016; Süner, 2007; Morrison, 2008; Sant, 2019; Gibson, 2020; Nishiyama, 2021): “Es decir, la estructura teórica, jurídica, constitucional, puede ser perfecta y los ciudadanos conocerla bien, pero si no hay sujetos que la vivan, no sirve” (Redon, 2016, p. 10), por esto, hay distintas formas de vivencia de la ciudadanía y la democracia en las escuelas que trascienden el ejercicio del voto, como también escuelas donde el ejercicio del voto no garantiza una cultura democrática. Ahondar en las experiencias de las escuelas y los diálogos con los SLEP permiten relevar saberes construidos en la práctica: desde la evaluación colectiva, el diagnóstico propio, la intuición, la espontaneidad, la experiencia. Nos permite acceder a dimensiones de la ciudadanía que trascienden lo normativo, y se sitúan como el vínculo de pertenencia a una comunidad.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada responde a un paradigma cualitativo y hermenéutico que busca comprender el problema, a través de cinco estudios de casos de carácter etnográfico, múltiple y retrospectivo, integrando diversas técnicas y fuentes cualitativas. Los Estudios de Caso Retrospectivos poseen dos factores básicos: 1) los datos son recogidos después de que los acontecimientos hayan ocurrido; 2) los investigadores/as tienen acceso tanto a la información en primera persona (participantes) como a datos documentales (Street y Ward, 2010). El empleo de este tipo de estudios de caso está bien documentado en la literatura disponible (Gersti-Pepin, 2002; Crossan y Berdrow, 2003; Anzar et al. 2022; Harwood, 2006; Bhar, Hodgins y Eaton, 2006; Jones y Timpson, 2009; Akindele y Adebo, 2004). El objetivo general de la investigación fue construir conocimiento en educación para la ciudadanía y la democracia desde las políticas implementadas por los SLEP y las experiencias de las escuelas a partir de la pandemia (2020-2021), por ello se utilizó el diseño retrospectivo en trabajo de campo etnográfico desde el año 2022 al año 2024 en los cinco SLEP seleccionados¹.

El primer año se recogió información de documentos oficiales de cada SLEP y los años siguientes se han entrevistado a personal de los SLEP, profesores y profesoras, equipos directivos, estudiantes, apoderados y apoderadas de establecimientos educacionales, según indicadores de inclusión y exclusión a través de una muestra razonada por criterios. La síntesis de la información recogida se observa en el cuadro (Imagen N°1). El análisis fue asistido por el software NVIVO 14, que dio origen a más de 120 nudos libres (categorización abierta) y categorías matrices (selectiva) que se expresan en dos árboles categoriales, uno producto de los documentos oficiales y discursos del personal del SLEP (que dan contexto a los documentos), y otro producto de las entrevistas a las escuelas, especialmente al profesorado, estudiantes y apoderados. Los resultados se organizan en este artículo narrando el cumplimiento de los objetivos en base a los procesos analíticos que entregaron estos dos árboles categoriales y giran en torno a las líneas discursivas emergentes del análisis mencionado. Por ello es pertinente aludir a los objetivos específicos como puntos de arranque a la discusión de los resultados:

¹ Criterios selección.

1. Identificar y caracterizar los lineamientos y prioridades que los SLEP establecieron para las escuelas en el marco de la educación para la ciudadanía y la democracia en contextos de pandemia.
2. Identificar las diferentes acciones en educación para la ciudadanía y la democracia emanadas de los SLEP e implementadas por las escuelas.
3. Identificar y caracterizar las estrategias y acciones realizadas por las escuelas para garantizar la educación para la ciudadanía y acceso a la educación para las y los estudiantes.

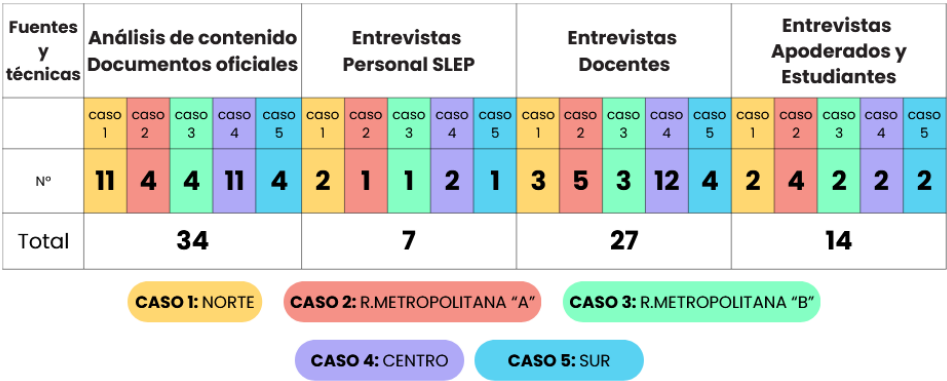


Figura 1. Fuentes y técnicas utilizadas. Fuente. (Elaboración propia).

A continuación, se presentan discursos de participantes, referenciados según el SLEP al que pertenecen y su rol en él. Se entiende “A” como apoderado/a, “E” estudiante y “D” docente.

3. RESULTADOS

Tanto los documentos como las entrevistas realizadas nos muestran que la educación para la ciudadanía y la democracia no fueron un eje prioritario de los SLEP, tanto en el discurso como en las prácticas, ni menos de forma explícita y/u oficial, a través de políticas, lineamientos y acciones específicas. Si bien en todos los SLEP indagados se prioriza y releva el eje de participación en los documentos oficiales de sus planes anuales y estratégicos, no pasa de ser una intención declarativa, performativa, de simulación, puesto que se ajusta principalmente a prácticas consultivas online, no sistemáticas ni resolutivas, menos dialógicas, que no se traducen a lo que supone y significa la participación real. En esto, se comienza a observar la distancia entre la ley y la realidad desde la perspectiva de quienes participaron:

Son principios muy bonitos, que comparto, que lo llevo a la práctica en muchos sentidos, como persona, como profesora, pero como institución con una bajada clara de cómo eso se va a aplicar, no ha sobrepasado los correos (D3, SLEP 4).

Le dije claramente a representantes que vino una vez que fue citado al Consejo Escolar, yo le dije “el problema aquí” le dije yo, “es que no se está haciendo carne en la ley. La ley no se está llevando a cabo, está la ley que es fantástica y están ustedes que no saben qué hacer” (...) y creo que representaba el sentimiento de muchos (D1, SLEP 5).

Esto se contrapone a la vivencia de las escuelas, donde se señalan distintas experiencias de ciudadanía y democracia que permiten mantener el lazo sociocultural durante un periodo de crisis, y sostienen el tejido colectivo. En algunas escuelas, no son reconocidas explícitamente como experiencias de ciudadanía y/o democracia, mientras que en la mayoría sí lo son, señalando que son invisibilizadas por la rendición de cuentas, puesto que se escapan a las formas normativas en que se aborda la educación ciudadana.

Pudimos observar que las acciones vinculadas a la ciudadanía y democracia se concretan como formas de convivencia en prácticas vinculadas al “cuidado” individual y comunitario, al reconocimiento de la diferencia, a la construcción de experiencias colectivas, la visibilización de diversos saberes, y el despliegue de un profesorado comprometido afectiva y activamente con sus estudiantes. En este sentido, si bien la experiencia escolar difiere en los establecimientos, sí se releva el rol de docentes, puesto que en todos los casos estudiados aparecen como sujetos claves para la concreción de estas prácticas y formas de convivencia democrática en la escuela. Esto confirma el postulado teórico, que la ciudadanía y democracia no necesariamente responden a lógicas y políticas normativas presentes en el currículum prescrito, sino que responden más bien a las relaciones vinculares, prácticas y acciones de la comunidad escolar, una forma de ser, estar y co-existir desde prácticas instituyentes de un común (Dardot y Laval, 2015) que se expresa con diferentes grados en cada comunidad. Estas prácticas de cuidado y para una convivencia democrática en las culturas escolares, no son reconocidas por todos y todas quienes participan como “educación para la ciudadanía”, más bien se describen como parte de un accionar propio y habitual del profesorado, se naturalizan, sin embargo, podemos observar que son coherentes a los principios que sostienen la democracia y la ciudadanía. Tal como lo expresan participantes:

La vinculación mayor y lo mejor que hicieron fueron los profesores jefes, sin buenos profesores jefes y eso también para responderle un poco el tema de la convivencia, la vinculación, el tema emocional, la asistencia en los niños, de verdad que sería muy muy bajo en el Liceo si no tuviéramos el apoyo de los profesores jefes, los profesores jefes son claves para todo eso y en el sistema escolar están poco visibilizados (D1, SLEP 1).

Siempre le voy a ser muy agradecida a mi profe de la especialidad, el profe XXX, él siempre fue un apoyo súper importante en tema de colegio (...) Creo que en ese periodo los profes siento que sacaron la garra súper fuerte (...) se preocuparon por nosotros, así como que, si nos daba COVID, si estábamos mal, estresados (E2, SLEP 3).

3.1. DIRECTRICES DE LOS SLEP Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Respecto al objetivo por identificar y caracterizar los lineamientos y prioridades que los SLEP establecieron para las escuelas en el marco de la educación para la ciudadanía y la democracia en contextos de pandemia, la información recogida y los procesos analíticos

configuran tres categorías matrices vinculadas con a) lógica de gestión empresarial; b) la participación como mantra discursivo; c) pertinencia territorial. Las categorías emergentes son producto mayoritariamente del análisis de contenido de los documentos oficiales de los SLEP especialmente en sus planes anuales y planes estratégicos y algunas entrevistas a personal administrativo de los SLEP. Si bien la participación y pertinencia territorial aparecen como ejes centrales en los discursos y documentos de los SLEP, podemos observar contradicciones en las acciones vinculadas a estos temas.

La categoría matriz de lógica de gestión empresarial es la más densa tanto en los ejes temáticos producto del análisis de contenido como en las líneas discursivas en subcategorías que se desprenden de ella y nos señalan a través de sus documentos oficiales que la hoja de ruta de los SLEP y su objetivo principal en los casos indagados, desde racionalidades técnicas instrumentales, son la gestión empresarial de los recursos locales para administrar bajo las lógicas de rendición de cuentas, en formatos de tablas numéricas desde un lenguaje métrico, autocomplaciente. Si bien el lenguaje matemático es un lenguaje pertinente para leer realidades, muchas de las cifras consignadas no guardan correlato con ellas y siguen una pauta común, que hace símiles a todos los planes anuales y estratégicos de los cinco SLEP indagados, esto genera complicaciones para identificar lineamientos pertinentes a los territorios que administra el SLEP, puesto que no contarían con diagnósticos territorializados, contextualizados y pertinentes a las realidades escolares (Redon, Belaustegui y Angulo, 2024), sino con acciones performáticas, simulaciones que permiten cumplir con los indicadores determinados, como lo mencionan participantes:

La ley a veces dice unas cosas, y tiene unos principios súper bonitos, y súper ideales, pero en la realidad lo que hemos experimentado es un empleador gerente que no conoce las necesidades educativas de sus escuelas, ni educativas, ni sociales, ni estructurales ni nada (D3, SLEP 4).

D2: Entonces, claro, ahí va todo su equipo porque llegan con todo su equipo directivo, ahí llega el director, el encargado, llega vinculación del territorio, el jefe gabinete, porque es como los órganos y llegan todas en masa

D1: Sí, el equipo SLEP de hecho llegan así

D2: Muy bonachotes, muy buena onda

D1: Muy corporativos

D2: Son gerentes, son gerentes, buenos gerentes (D1 y D2, SLEP 2).

Más aún, llama la atención la ausencia de mirada epistemológica de carácter cualitativa y hermenéutica, que tiene por objetivo comprender la realidad social-particular y no solamente hacer un mapa numérico homogéneo, que intenta decir y mostrarlo todo, para no decir nada y ocultar la riqueza de la particularidad y singularidad que supone la vida escolar en cada territorio, cuestión que es un eje central y relevante de la Ley 21.040. Por último, los lineamientos sobre la democracia reflejan un proceder estructural, normativo y numérico, que reduce la potencia de la democracia como diálogo en lógicas verticalistas de “representación”, que ocultan la diferencia y la voz de las bases: “Nuevamente como que la rendición de cuentas con estos instrumentos tan tecnócratas, y tan básico a la vez no, no permite profundizar la mirada con respecto a lo que se está haciendo” (D1, SLEP 4).

Respecto a la participación como mantra discursivo, observamos que es un tema recurrente y relevante dentro de los documentos y lineamientos de los SLEP, evaluado de forma positiva por las mismas instituciones, cumpliendo con las metas fijadas. Pero la realidad que reflejan los documentos de los SLEP se contraponen con la mirada expresada por las comunidades educativas, que en el caso del estudiantado, las y los apoderados, señalan una distancia y falta de diálogo con el SLEP como institucionalidad de la cual son parte: “Que nos escucharan no solo cuando a ellos les conviene, sino que también cuando nosotros necesitamos que se aborde temas que para nosotros son importan”. (E1, SLEP 5), “Creo que no hay un diálogo real. Más bien parece que solo informan lo que ya decidieron, sin consultar a las familias ni a los estudiantes” (A2, SLEP 2).

Si bien las escuelas, y dentro de ellas el profesorado, encuentran formas de cumplir con la rendición de cuentas y también con las necesidades de sus comunidades educativas, las lógicas del *accountability* afectan también las dinámicas escolares intra y extra aula, por ejemplo, en tiempos y recursos destinados, en experiencias visibilizadas:

Que es mi mirada, disculpa, que quizá... pero no solamente un día, no solamente con un tema de efecto, para mí es como pirotecnia educativa, donde brilla mucho durante un día pero desaparece así muy rápido y sus efectos casi no se ven (D1, SLEP 1).

Entonces, cómo uno puede problematizar la participación, fomentar la democracia, fomentar como los grandes temas si es que en realidad lo que te está exigiendo la ley es solamente el check-list, de cumplir con el ejercicio de tenerlo meramente, pero no darle contenido, forma, propósito (D1, SLEP 3).

Estos discursos vinculados a la necesidad de “cumplir” con un check-list forman parte de una cultura burocrática cada vez más alejada de la vida y descontextualiza de la realidad cotidiana, tal como lo desarrolla Zafra (2024) “...pero usted siente que lo que hace es cumplir órdenes, reconocer patrones y encajar en diligencias; es decir que su hacer es tan máquina como el de la máquina” (p. 122).

En cuanto a la pertinencia territorial, si bien es un eje central de la Ley 21.040, como también el trabajo en red, en los documentos no se observa directamente, la conexión con el territorio, en el sentido que la diversidad y unicidad de cada uno se pierde entre tablas e indicadores, en un lenguaje que no da mucha cabida a lo que está fuera de la norma. El territorio aparece en breves descripciones en los Planes Estratégicos Locales de Educación Pública (PEL) y Planes Anuales Locales de Educación Pública (PAL), documentos estructurados principalmente en base a tablas del ideario y caracterización del territorio (caracterización del SLEP, comunas, establecimientos), diagnóstico o evaluación (infraestructura, sostenibilidad financiera, dotación, asistencia, matrícula, NSE, entre otros), cumplimiento de metas (“estado de avance de los instrumentos de gestión”) y planificación (vínculos con la Estrategia Regional de Desarrollo (ERD), acciones e indicadores, destinación de recursos, sellos u otros vinculados a las dimensiones educativas estratégicas²). Esto no sólo genera una distancia entre la Ley y la realidad, sino también se

² Son cinco dimensiones: 1) Liderazgo, Autonomía y Gestión Estratégica, 2) Gestión Pedagógica y Visibilización, 3) Convivencia, Bienestar y Participación de la Comunidad, 4) Desarrollo profesional: Comunicación y Motivación, y 5) Recursos financieros, Educativos y de Infraestructura.

pierde la posibilidad de visibilizar la construcción de saberes y comunidades diversas que son parte del sistema educativo, que lo habitan y lo construyen pese a no estar reflejadas en los informes. Pero esto también genera una invisibilización de las problemáticas propias de cada territorio, de sus particularidades y necesidades específicas, como mencionan docentes:

Nos habían quitado otro bus, de un sector que es altamente vulnerable y no lo teníamos y vamos y preguntábamos y nadie sabía nada, y después nos dicen ellos después de tantos dime y diretes (...) “no es que nosotros creímos...”, es el tema. Ellos creen, no nos preguntan (...) nos quitaron un bus que está en la periferia (D1, SLEP 4).

No hay esa lectura, entonces leen mal el territorio, tiene mal diagnóstico y como como tiene mal diagnóstico tienen mala... recetan mal los medicamentos, porque en definitiva esta cosa somos, por lo que yo entiendo, somos como medios médicos, entonces para en la educación tú tienes que hacer un buen diagnóstico, para... si haces un buen diagnóstico sabes qué administrar, en qué tiempo y cuándo al final eso va a ir mejorando o empeorando y creo que hacemos una mala lectura con respecto a eso (D1, SLEP 1).

Esta desconexión con el territorio y falta de pertinencia territorial, aumentan con la distancia producida por la falta de diálogo y participación, cuestión que no sólo mencionan docentes, sino que también observan apoderados y apoderadas: “Si van a hablarme dos veces al año, media hora, no me sirve de nada, o sea, es como un saludo a la bandera” (D4, SLEP 4), “Siento que muchas decisiones se tomaron desde un escritorio sin conocer realmente las necesidades del colegio y de las familias” (A2, SLEP 2).

De esta forma, si bien los lineamientos de los SLEP se elaboran en torno a dimensiones relevantes para la ciudadanía y la democracia (incluyendo la transparencia de acceso a los informes), que recogen elementos de la Ley 21.040, estos aparecen solo de forma discursiva. Se observa un distanciamiento con la realidad territorial desde la perspectiva de participantes, que genera entre otras cosas, la invisibilización de los territorios y su diversidad en los lineamientos. La participación aparece como un foco central, pero en la práctica parece ser más bien simulada, enfocada en el cumplimiento del indicador más que en la construcción de culturas democráticas. En este sentido, es relevante mirar también las acciones que emanaron de los SLEP, y cuál es la mirada de las comunidades educativas sobre las mismas.

3.2. ACCIONES DE LOS SLEP EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

El objetivo específico por identificar las diferentes acciones en educación para la ciudadanía y la democracia emanadas de los SLEP e implementadas por las escuelas, se observa una reiteración y/o “mantra discursivo”, de acciones vinculadas a la participación, como trabajo colaborativo en red, pero ello, como se mencionaba anteriormente, no pasa de ser una “performance” o simulación que se traduce en consultas online, no vinculantes, menos resolutivas o dialógicas de lo que significa y supone una real participación. En definitiva, se observa un claro énfasis en rellenar indicadores sobre “acciones” que permitan cumplir con el check-list, para luego rellenar una tabla autocomplaciente en el cumplimiento de

tareas en los planes generados para la rendición de cuentas, que no necesariamente tienen un efecto concreto o real en la resolución de problemas de las comunidades educativas: “Intentaron hacer algo, pero no fue suficiente. Las soluciones llegaban tarde o no abordaban los problemas de fondo” (A2, SLEP 2).

La ley 21.040 no establece ningún medio de participación efectiva de los trabajadores, yo te puedo decir institucionalmente, no, no hay un espacio real, más allá de lo que se puede extender, que pasan los directores, los directores lleven la iniciativa, no hay ninguna otra instancia más que esta cosmética del Consejo Local, porque en el Comité Directivo no estamos, no tenemos ninguna representación. Están los alcaldes, estás las empresas, están los que lo conforman, pero no están los trabajadores. Insisto, institucionalmente (D3, SLEP 3).

Por otra parte, estas acciones responden una dinámica jerárquica estructural. Aparece como problemática que “representantes”, consultados ocasionalmente, no suelen ser la voz de las bases que representan, y por otra parte, no comunican la información al interior de sus comunidades. Esta antinomia de la democracia tan ampliamente discutida por Ranciere (2007) Balibar (2013) y Brown (2016), confirma que la democracia como teoría de gobierno representativa reduce su densidad a un procedimiento numérico centrado en el voto, cuyo consenso del 50%+1 anula, borra y excluye a la diferencia, que debiera aportar y ser parte de un diálogo permanente y antagónico, que sustenta el contenido que constituye a lo político, y también a la política como producto y consecuencia de este proceso (Mouffe, 2013). Esto se observa en las voces de participantes: “Ir a terreno, si esa es la única forma de saber la real necesidad, que se presenten (...) no vamos a saber nunca en realidad la necesidad que tienen las personas si no nos acercamos” (A1, SLEP 1).

Que sean más cercanos y que entiendan el contexto, porque claro, ellos tienen algunos tres comunas, pero, a veces, esas tres comunas son totalmente diferentes, entonces ellos solo lo ven a nivel macro, nosotros lo vivimos ahí todos los días (E2, SLEP 3).

El énfasis por la dimensión pedagógica y curricular que debieran priorizar los SLEP para relevar a las escuelas en sus originalidades y sus Proyectos de Mejora Educativos, quedan olvidados e invisibilizados en la dinámica homogeneizante de tablas y cifras presentadas en documentos de diagnóstico, planificación y evaluación del trabajo, reiteramos, similares en todos los SLEP. Los sellos institucionales consignados en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y las vivencias de las comunidades escolares construyen experiencias ricas en diversidad, así como también de diálogos y vínculos con sus barrios y territorios. Quienes participaron, miembros de comunidades educativas de distintas regiones así lo viven, evidenciando una fractura entre los lineamientos y acciones de los SLEP, y por otro lado, las necesidades y acciones de las escuelas:

Así funciona el SLEP, es burocracia misma, es una empresa como te decía al comienzo. Funciona como empresa y no es una empresa que está vinculada con el medio, con los colegios, ni nada, para nada. (...) Son unos ingenieros. Esa es la verdad. Son unos ingenieros administrando seres humanos que educan (D2, SLEP 4).

Imagínate hay una anécdota, un profesor estaba pidiendo más recursos para desempeñar su labor, entre ellos estaba yo también, pero a un profesor le dijeron “si le gusta bien si no le gusta la puerta es ancha”, esa no es la clase de respuesta que se le debe dar un profesional, siendo está pidiendo... la sala de profesores que teníamos teníamos una impresora que es de la última tecnología del siglo 20, una impresora pero paupérrima, no hay multicopiadora (D2, SLEP 1).

Por último, es necesario establecer que tanto apoderados/as como estudiantes son bastante críticos respecto a las acciones desarrolladas por los SLEP durante la pandemia y pos pandemia. Problemas de conectividad, recursos, acceso y diálogo, reflejado, por ejemplo, en compras masivas de chip de internet entregados en territorios que no contaban con señal de esas empresas, llevan a las y los participantes a considerar que su labor fue inconsistente a la realidad de las comunidades educativas, generando un clima de desconfianza y la necesidad de recurrir a otros medios para solucionar sus problemas: “[Que] No tengamos que irnos a paro para que nos escuchen” (E1, SLEP 2), “Yo siento que el SLEP es bastante unidireccional, no ha sido capaz de recoger, de escuchar” (A2, SLEP 1).

Yo creo que de cierto modo estos consejos escolares no le dejan la sensación al apoderado o a los alumnos de que sean efectivamente cosas que puedan resolver algo, entonces ya cada vez más cuesta llenar los cupos para que se puedan presentar (A2, SLEP 1).

En este sentido, es relevante ahondar en las estrategias y acciones que las comunidades educativas generan para abordar la educación para la ciudadanía, tanto en un periodo de crisis sanitaria por la pandemia, así como en general respecto a sus experiencias de vinculación, participación, cuidados y otras vinculadas a la vivencia de la ciudadanía.

3.3. ESTRATEGIAS Y ACCIONES DE LAS ESCUELAS EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Respecto al objetivo por identificar y caracterizar las estrategias y acciones realizadas por las escuelas para garantizar la educación para la ciudadanía y acceso a la educación para estudiantes, hemos encontrado a partir de los datos obtenidos que si bien las acciones de las escuelas pueden variar, en general se expresa que los roles del SLEP y de la escuela parecen ser un tanto borrosos para garantizar educación para la ciudadanía y equidad, según apoderados/as y estudiantes. Las categorías vinculadas a este objetivo son “educadores como cimiento de la educación pública” y “responsabilidades no cubiertas”, la primera puesto que aparecen como actores fundamentales para la concreción de acciones en las escuelas, la segunda vinculada a las estrategias con las cuales se aborda la falta de recursos, infraestructura y apoyos. Pese a lo anterior, el rol de la escuela se destaca, como se mencionaba, especialmente desde las acciones realizadas por profesores, quienes son reconocidos por la comunidad educativa en general como el pilar de la educación pública. El rol de docentes tanto en pandemia como posterior a ella, ha sido fundamental para garantizar el acceso y permanencia de estudiantes en la educación regular, como también para generar espacios de contención, apoyo, solidaridad y cooperación mutua:

Los profesores, la vocación de ellos, el esfuerzo de ellos (...) muchos de los recursos que se necesitaban para poder hacer cosas en las clases en pandemia salía del bolsillo de los profesores. Así que, o sea, para mí el colegio ya era negligente o medio inoperante, o sea, el SLEP es peor (A1, SLEP 1).

Y al final lo que hacemos nosotros como profes es, post pandemia, post todo, es casi sostener la emocionalidad del estudiante, y que, por favor, no deserte en la educación, que termine cuarto. Y si ese estudiante llega a la universidad, y tiene proyección, maravilloso. Un logro (D2, SLEP 4).

Y como te digo, claro, hacemos un trabajo colaborativo con colegas, que tenemos harta cercanía, pero es algo que nace de nosotros. Vamos a terreno, vinculamos ciencia con otras asignaturas, y hacemos cosas bien entretenidas, pero nace desde nosotros, y de las necesidades que tienen los chiquillos y las chiquillas (D8, SLEP 4).

Este reconocimiento al rol de educadores parece ser invisibilizado en las políticas públicas (aunque no así por la comunidad educativa), que a través de lineamientos o acciones sobrecargaban incluso la labor docente, quienes se vieron (y continúan estando según las investigaciones, notas periodísticas e informes actuales) expuestos a sobreexplotación, agobio laboral y violencia:

No hubo ningún apoyo para nosotros. Entonces, no había apoyo psicológico, no había ningún tipo de sostén, más que nuestros colegas y ver que todos estábamos pasando como por lo mismo. Entonces, ¿qué está pasando ahora? Tenemos que... No sé si son 12 o 14 colegas con licencia ahora en la actualidad, y varios que están aguantando para no irse con licencia. Tenemos una profesora, un día tuvo una crisis de pánico aquí fuerte, otra que en la casa (D2, SLEP 5).

A los estudiantes y a los profes igual, porque pucha, yo ahora lo veo desde el otro lado, del lado del profe. Se les dejó muy de lado, ellos también necesitaban apoyo psicológico. Yo creo que nunca tuvieron respuesta a aquello. Nosotros también, solo les importaba, como dije, la asistencia y que y lo académico, pero nos dejaron muy de lado. Y eso, creo que la decepción fue lo que más me marcó ese año como tal (E1, SLEP 3).

Así, se destaca desde los datos, que no habría una acción colectiva de la escuela como unidad común a nivel estructural, sino que dependerá de los compromisos docentes autoimpuestos, la carencia y pertinencia de recursos oportunos disponibles por las escuelas, reiterándose la idea que “se hizo lo que se pudo con lo que se tuvo” (D1, SLEP 5). Encontramos que las experiencias vinculadas a estas temáticas responden, como se ha mencionado, a acciones y prácticas docentes principalmente, puesto que las acciones realizadas por algunos equipos directivos de establecimientos, pero especialmente por el SLEP, son negativamente evaluadas, considerando que el diálogo es inexistente o performático en algunos casos, junto a responsabilidades no cubiertas por parte del SLEP o la escuela. La percepción de las comunidades educativas en pandemia es de un cierto abandono estatal y desafección al enorme compromiso realizado por docentes y familias.

Pudimos constatar que la mayoría de estas experiencias positivas dentro de los espacios escolares fueron más bien intuitivas y autogestionadas (especialmente por docentes), con la característica de tener que ser responsivas a las problemáticas que se iban presentando en la cotidianeidad, como también hacerse cargo de cuestiones estructurales vinculadas por ejemplo, a acceso, desigualdad u otros.

Nosotros logramos solucionar, eso sí, siempre el tema de la conexión pasó por nosotros, o sea no... no hubo gestión desde ahí desde las redes hacia los lugares, eso siempre la solución de conexión pasó por por más por la familia, porque no había una... y eso también a nivel de profesores también era lo mismo, porque tenían que hacer clase y también a nivel nunca hubo una preocupación de implementar (E2, SLEP 1).

En los colegios públicos son de alta vulnerabilidad (...) llevar todas las guías a los que ya no tenían ninguna otra posibilidad, porque no tenían ni luz (...) habían profesores que se ofrecían y que eran como como punta de lanza podríamos decir como más aguerridos, ese como “yo voy nomás y se acabó” y partió, a dejar guías, a buscar guías o llevar libros, etcétera (D3, SLEP 2).

En ese sentido, son las escuelas, a través de sus docentes, que responden con recursos propios, tanto a nivel pedagógico como administrativo y socioafectivo a la comunidad escolar. Esto implicó generar prácticas de auto-organización y colaboración por parte de las comunidades escolares, muchas a partir de redes y saberes construidos de forma previa a la pandemia, pero también otras espontáneas respecto a las problemáticas que aparecían en el momento:

Entonces cuando llovía teníamos que amontonarnos como al lado de la sala para que no, para no mojarnos (...) y nosotros la llevábamos liviana porque los de mecánica tienen un galpón y en ese galpón hay auto y hay herramientas, y eso sí se inunda para el invierno (E1, SLEP 5).

Gestionarlo yo misma, ni siquiera ellos como encargados de, de estructura y condiciones que se ven como a nivel establecimiento. Muchas cosas como que necesitaba el jardín, que yo me tuve conseguir y tuve que gestionarlo, en vez de que el SLEP lo hiciera como por su cuenta, o por su iniciativa (A1, SLEP 3).

Post-pandemia se abrieron 10 cupos para poder almorzar en el Liceo por curso (...) 10 cupos, y nosotros éramos 35 en sala por lo menos en cuatro cursos, entonces la profe nos dijo como “los que puedan traer comida, los que puedan salir a almorzar, por favor, háganlo, para que el resto de sus compañeros pueda comer (E1, SLEP 5).

Si bien estas acciones trascienden la pandemia, es en ese momento donde se observan de forma más nítida a través de la mirada retrospectiva de los estudios de caso, donde aparece también la reflexión de la experiencia vivida y las problemáticas que aún se observan. En este sentido, la falta de recursos que afecta el día a día de la docencia y el aprendizaje en la escuela, se puede observar de forma más clara durante la crisis, donde la desigualdad cala aún más profundo y lo que había sido tapado bajo la alfombra sale a la luz:

No se hace por puro amor al arte, o sea, se requieren materiales, infraestructuras, recursos (...) si ni siquiera un profesor por muy de excelencia que sea, qué va a enseñar fútbol, básquetbol, si no tiene un balón. Un profesor de Literatura si no tiene un computador, un data, no tiene libros en la biblioteca, por muy de excelencia que sea, el profesor destacado, experto 2, el mejor profesor del planeta, si no tienen los recursos materiales mínimos, no sé, ni en las películas resulta (D4, SLEP 4).

Las cosas tienen que hacerse porque claro lo ve su obligación, pero no habían sobre todo el tema del apoyo, yo siento que el tema es que había que implementar un nuevo sistema, no sé por ejemplo, no hay capacitaciones, no hubo capacitaciones o esas cosas pueden haber nacido también del SLEP (A1, SLEP 1).

Pese a las dificultades en las escuelas, todo parece funcionar, puesto que terminan siendo resueltas por la comunidad educativa (principalmente docentes y apoderados/as). Por otro lado, también se explica esa invisibilización porque tampoco son todas consideradas dentro de los sistemas de rendición de cuentas de los SLEP, sumado a una burocracia que no permite el avance de los procesos, y un clima de desconfianza que requiere la generación de soluciones por otras vías, cuestión que es abordada por distintos miembros de la comunidad educativa: “Se tienen que mandar un montón de papeles como, por ejemplo, cuando se quiere pedir alguna cosa. La burocracia aparece como obstáculo que ralentiza procesos administrativos básicos” (E1, SLEP 3), “Le dije discúlpeme a lo mejor le va a parecer feo lo que yo le digo, pero ¿el sueldo de ustedes baja rápido o igual como les llegan las cosas a los niños, tan lentas?” (A1, SLEP 5), “Fue básicamente que no hacía nada. En muchas cosas que se pedía hace mucho tiempo, la única respuesta que era ‘sí, estábamos viéndolo’, cuando no había nada” (E1, SLEP 2).

De esta forma, experiencias y problemáticas fundamentales para el funcionamiento de la escuela tienden a quedar invisibilizadas por el SLEP, pero son altamente reconocidas por las comunidades educativas (apoderados, estudiantes, profesorado). Así, se puede observar que la ley puede presentar un espíritu y proyecto de sistema educativo que intenta responder a las demandas generadas el último tiempo por la ciudadanía, pero se inserta en un contexto político-económico y social que difiere de los marcos en los que se presenta, utilizando, entre otros elementos, un lenguaje que mira una realidad parcial y autocomplaciente, invisibilizando saberes, experiencias y problemáticas de las escuelas. La Nueva Educación Pública aparece desde las comunidades escolares como un sistema difuso del que poco se conoce, vinculando al SLEP con una política gatopardista, en la que todo cambia para no cambiar nada: “No han habido diferencias sustantivas en ningún sentido, al contrario, en muchos casos ha sido mucho peor (...) gatopardismo, cambiar todo para cambiar nada” (D4, SLEP 4).

Son principios muy bonitos, que comparto, que lo llevo a la práctica en muchos sentidos, como persona, como profesora, pero como institución con una bajada clara de cómo eso se va a aplicar, no ha sobrepasado los correos (D3, SLEP 4).

En este marco, docentes aparecen como el cimiento de la educación pública, que pese al maltrato y agobio laboral, son destacados y destacadas como figura clave no sólo en los procesos educativos, sino en la construcción de comunidad escolar. En este sentido, es

importante tener en consideración este rol clave de docentes dentro de las políticas públicas que se construyan, como también de los diagnósticos, acciones y lineamientos hacia las escuelas: “¿Valorados por el SLEP?, por este nuevo tipo de educación, los profesores, las profesoras, no sé si somos valorados por esto. Pero sí por las personas a las cuales entregamos nuestro trabajo” (D5, SLEP 4).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados nos muestran a comunidades educativas que se han sentido invisibilizadas en el proceso de instalación de la Nueva Educación Pública (NEP) en Chile, tanto por el desconocimiento de la ley y sus alcances, como también por los pocos espacios de participación real, lo que genera una relación tensa con el SLEP como institución. La ausencia de un vínculo dialógico, sustentado en lealtades básicas de reconocimiento, tensa la relación entre el SLEP y la mayoría de las escuelas, estudiantes, profesores/as y apoderados/as, al observar que todo gira en torno a cuestiones administrativas y en reiteradas ocasiones, erradas, por el desconocimiento de las realidades cotidianas de las comunidades educativas, lo que provoca sentimientos de frustración. La evidente contradicción entre lo que mandata la ley, que prioriza la pertinencia territorial y el trabajo en red y el desconocimiento del SLEP respecto a las características socioculturales, históricas, demográficas y particulares de las comunidades que administran generan desesperanza por la anhelada nueva educación pública para Chile.

Habría que preguntarse por qué razón existe tanta desconexión de los SLEP con sus territorios, las necesidades de las comunidades escolares específicas y una distancia, por no decir un abismo, entre la rendición de cuentas y la vida de los centros educativos. Algunas luces de doble hermenéutica que permiten iluminar y comprender este fenómeno, siguiendo a Zafra (2024) nacen de la cultura burocrática, la vigilancia administrativa, requerimientos tecno liberales, cuyos excesos junto con estar impregnados de contracciones, irrationalidades, peticiones redundantes motivadas por un mecanicismo y automatismos acríticos, dejan escapar la vida con sus lógicas de sentido y convertirse en administradoras mecanicistas de la vida mutada por máquinas. Esta cultura es parte de la racionalidad neoliberal que logra adentrarse en el aparato del Estado y las instituciones transfiriendo su escala de valoración centrada en el uso de los recursos económicos como prioridad y una rendición de cuentas homogeneizante y numérica que anula la riqueza de la particularidad y la diferencia propia de la vida, la democracia y la ciudadanía. En este contexto es necesario aludir, que la forma administrativa primaria del neoliberalismo para adentrarse en las instituciones y el aparato del Estado, es transfiriendo los métodos de administración del sector privado (La Nueva Gestión Pública) a los servicios públicos, cambiando la concepción política de lo público a un campo gerencial y administrativo (Brown, 2016) El énfasis por la cuantificación leída como eficacia y eficiencia elimina de la discusión las dimensiones éticas-políticas que se generan en territorios, contextos, historias particulares de “la vida –real”, sustituyendo a la ciudadanía como diálogo y diferencia, por una cultura pragmática, técnica e instrumental (Redon, Beláustegui y Angulo, 2024).

A pesar del sistema burocrático, gerencial neoliberal y su consecuente pérdida del sentido por lo común y la “vida democrática”, la escuela sigue siendo un espacio de construcción de dialogicidad en comunidad, pero reconocido principalmente desde el rol

que ejercen las y los profesores del sistema público. Ellos y Ellas, son considerados un pilar fundamental para la educación. Son quienes a su vez han tenido que contener, innovar y diseñar experiencias para sus estudiantes, apoderados y colegas en pandemia y pos pandemia, pero que no han recibido por parte de la institucionalidad a la que pertenecen las ayudas necesarias para continuar esta labor. Lo mismo acontece con comunidades de padres y madres, que han debido ocupar el espacio que le compete al Estado y hacerse cargos de las innumerables problemáticas por las que atraviesa la escuela pública. Esto genera un clima de desazón, falta de sentido y pertenencia, que, si bien se sostiene por las prácticas de las comunidades escolares, puede ser un riesgo para la educación pública (Biesta, 2016).

El desconocimiento, la falta de reconocimiento al enorme valor del profesorado y de las comunidades educativas, la ausencia de diagnósticos reales y de diálogo, aparecen como unas de las mayores problemáticas entre la escuela y los SLEP. Por esto, la performance y la simulación aparecen como prácticas que “enmascaran o disfrazan” el logro de indicadores presupuestados, pero al mismo tiempo, diluyen el vínculo, contradicen la ley y desmoronan gradualmente las lealtades básicas entre quienes son parte de la educación pública.

Rescatamos, desde la voz de participantes, el rol de profesores y profesoras, especialmente quienes desempeñan jefaturas, quienes son reconocidos por sus pares, estudiantes y apoderados/as como fundamentales para la construcción de una comunidad educativa con sentido de pertenencia, donde se desarrollen prácticas democráticas, de cuidados y que permitan la vivencia de la ciudadanía en la escuela, el tejido de lo común. La construcción de saberes pedagógicos, de experiencias educativas, abordaje de conflictos, resolución de problemas, permite una respuesta astuta a la espontaneidad de los problemas en las escuelas. Esta labor se encuentra hoy en día en riesgo, debido a la sobreexplotación docente, el agobio laboral y la violencia, que ha generado una masiva salida de profesionales de la educación, como también el aumento de licencias por salud mental vinculada a las presiones que debe enfrentar el profesorado, tanto a nivel profesional, administrativo y emocional en los espacios educativos. Urge hacer parte de las comunidades educativas respecto a la educación pública, como también resguardar el trabajo docente que se mantiene como cimiento de estas instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akindele, S.T., & Adebo, A. (2004). The Political Economy of River Basin and Rural Development Authority in Nigeria: A Retrospective Case Study of Owena-River Basin and Rural Development Authority (ORBRDA). *Journal of Human Ecology*, 16, 55-62.
- Angulo, F. (2020). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. En: Enrique Javier Díez Gutiérrez, Juan Ramón Rodríguez Fernández (Coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Editorial Octaedro.
- Anzar W., Qureshi A., Afaq A., Alkahtany M. F., Almadi K. H., Ben Gassem A. A., AlRefeai M. H., Naseem M., Vohra F. & Abduljabbar T. (2022). Analysis of occupational stress, burnout, and job satisfaction among dental practitioners. *Work* 72(1), 323-331. doi: 10.3233/WOR-210555. PMID: 35431216.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. LOM Ediciones.
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Adriana Hidalgo Editora.
- Barrett, P. y Chen, S. (2021). Social Repercussions of Pandemics. IMF Working Papers. *Working Paper* No. 2021/021, 1-24. <https://doi.org/10.5089/9781513567723.001>

- Bellei, C. (Coord.), Alzamora, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., Fuente, L., Pozo, F. y Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>
- _____. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bhar, S., Hodgins, G. y Eaton, S. (2006). Three-year retrospective case study of a clinical psychology internprogram within a rural mental health service. *Australian Psychologist*, 41(1), 23-27. <https://doi.org/10.1080/00050060500421626>
- Biesta, G. (2007). Education and democratic Person. Towards a Political Conception of Democratic Education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- _____. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de educación*, 14(20), 21-34.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Bull, A. (2012). *From community engagement in education to public engagement with education*. New Zealand Council for Educational Research. <https://www.nzcer.org.nz/research/publications/community-engagement-education-public-engagement-education>
- Cachón-Zagalaz J., Sánchez-Zafra M., Sanabrias-Moreno D., González-Valero G., Lara-Sánchez A. J., Zagalaz-Sánchez M. L. (2020). Systematic Review of the Literature About the Effects of the COVID-19 Pandemic on the Lives of School Children. *Front Psychol*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569348>
- Caro, M. (2018). Currículum y Aprendizaje: Una discusión desde la Pedagogía Crítica. *Educación*, (13), 11-13.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2020). *Panorama social de América Latina*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>
- Crossan, M. y Berdrow, I. (2003). Organizational learning and strategic renewal. *Strategic Management Journal*, 24, 1087–1104.
- Dirección de Educación Pública – DEP. (2018). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública. Año 2018*. Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. <https://dep.gob.cl/sin-categoria/informe-anual-de-seguimiento-de-la-puesta-en-marcha-del-sistema-de-educacion-publica/>
- _____. (2019). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública. Año 2019*. Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/10/Informe-Anual-Consejo-de->
- _____. (2020). *Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028*. https://dep.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/ENEP-Pagina_.pdf
- Dryzek, J.S. (2009). Democratization as Deliberative Capacity. *Comparative Political Studies*, 42(11), 1379-1402.
- Elster, J. (Comp.). (2001). *La democracia deliberativa*. Gedisa.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Flórez, M. T. (2015). Validez y equidad en la medición escolar: El caso de SIMCE. *Psicoperspectivas*, 14(3), 31-44.
- Flórez, M., y Oyarzún, G. (2016). Resultados SIMCE y Plan de Evaluaciones 2016-2020: Nudos críticos y perspectivas de cambio. *Cuaderno de Educación*, 73, 1-11.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Siglo del hombre Ediciones, Universidad de los Andes.
- _____. (2000). ¿De la redistribución al Reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New Left Review*, 126-155.

- _____. (2008a). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- _____. (2008b). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. (Series New Directions in Critical Theory). Columbia University Press.
- Fraser, N. y Honnott, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Fundación Chile, EducarChile y Circular HR (2020). *Engagement y Agotamiento en los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad Covid-19*. <https://www.educarchile.cl/articulos/engagement-y-agotamiento-docente-que-energiza-y-agota-los-profesores-en-contexto-pandemia>
- Garcés, M. (2020). *Estallido social y una nueva Constitución para Chile*. LOM Ediciones.
- Gazmuri, R. y Toledo, M. I. (2020). La urgencia de la educación de la ciudadanía en tiempos del Estado evaluador: propuestas a la política educativa para democratizar las escuelas. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 117-139). Biblioteca del Congreso Nacional.
- Gersti-Pepin, C. (2002). Magnet Schools: A Retrospective Case Study of Segregation. *The High School Journal*, 85(3), 47-52. <https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0001>
- Gibson, M. (2020). From deliberation to counter-narration: toward a critical pedagogy for democratic citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 48(3), 431-454.
- Gutmann, A. y Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press.
- Harwood, D. (2006). Conflict in curriculum planning: a retrospective case study in a college of education. *Cambridge Journal of Education*, 15(1), 16-21. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2020.58561>
- Inzunza, J., Assael, J., Cornejo, R. y Redondo, J. (2019). Public education and student movements: The Chilean rebellion under a neoliberal experiment. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490-506. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1590179>
- Jones, Ch. S. y Timpson, W.M. (2009). Technologically mediated staff development: A retrospective case study. *American Journal of Distance Education*, 5(1), 51-56. <https://doi.org/10.1080/08923649109526732>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas - JUNAEB. (2020). *Mapa nutricional 2020*.
- Koçoğlu, E. y Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Academic Journals* 15(9), 536-543. DOI: 10.5897/ERR2020.4033
- Ley Sistema de Educación Pública. N° 21.040, promulgada el 16 de noviembre de 2017.
- Lynch, K. & Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools. Redistribution, recognition and representation*. Routledge.
- Mayol, A. (2019). *Big Bang. Estallido Social 2019*. Catalonia.
- Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 40(1), 351-371.
- Mejía-Flores, O., Casquete, N. y Mackay-Castro, C. (2020). La educación y el aprendizaje ante el Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 1382-1400.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Documento de trabajo. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf
- _____. (2019). Resumen estadístico de la educación 2019. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14779?show=full>
- Montecinos, C., González, Á., & Ehren, M. (2020). From hierarchy and market to hierarchy and network governance in Chile: Enhancing accountability, capacity and trust in public education. In M. Ehren, & J. Baxter (Eds.), *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform: Global Perspectives in Comparative Education* (pp. 201-221). Taylor and Francis Inc. <https://doi.org/10.4324/9780429344855-10>

- Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice, Part One. *Educational Horizons*, 87(1), 50–60.
- Mouffe, C. (2013). *Agonística*. Fondo de Cultura Económica.
- Neave, G. (1994). *El Estado evaluador: Síntesis de artículos de Guy Neave. Mejoramiento de la calidad académica de la U.N.L.* Cuadernillo no1. Univ. Nac. del Litoral, Santa Fe.
- _____. (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal. *Universidad Futura*, 2(5), 4-16.
- Nishiyama, K. (2021) Democratic education in the fourth generation of deliberative democracy. *Theory and research in education*. <https://doi.org/10.1177/14778785211017102>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2018). Panorama de la educación 2014. <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>
- _____. (2018). *¿A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility (Chile)*.
- Palma, I., Duarte, F., Aceituno, R., Martín, M.P., Morales, C., Arensburg, S. y Adaros, C. (2021). *La educación en la cotidianidad de la vida de las niñas y niños de primer ciclo en el primer año de pandemia*. <https://uchile.cl/dam/jcr:4df6630c-0698-406c-9e0a-0625fe935759/informe-10-vida-en-pandemia-educacion.pdf>
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pokhrel, S. y Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future* 8(3), 1-9. doi: 10.1177/2347631120983481
- Ranciere, J. (2007). *Política, policía y democracia*. LOM Ediciones.
- Red de Estudio de Trabajo Docente - ESTRADO y Observatorio chileno de Políticas Educativas – OPECH (2020). *Principales resultados de encuestas sobre el trabajo del profesorado chileno en periodo de pandemia*. <http://redeestrado.org/wp-content/uploads/2020/10/re-minuta-resultados-encuestas-septiembre-chile-2020.pdf>
- Redon Pantoja, S. (2009). Autoevaluación institucional y acreditación como aseguramiento de la calidad de la educación: implicancias teóricas y prácticas. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 269—284. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200016>
- _____. (2016). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Docencia*, (58), 4-17.
- _____. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En R. Vásquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 231-258). Morata.
- _____. (2020). Ciudadanía y educación. En R. Espinoza y F. Angulo (Coords). *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 59-79). Terra Ignota.
- Redon, S., Vallejos, N., y Angulo, J. F. (2018). Formación ciudadana y abandono escolar: La ciudadanía negada. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 5-22. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.14753>
- Redon, S., Beláustegui, C., y Ângulo, J. F. (2024). La nueva educación pública en Chile y su implementación en contextos neoliberales. *Revista Discusiones Filosóficas*, 25(44), 157-182.
- Ruiz Schneider, C. (2019). Educación y política en la transición chilena. En C. Ruiz Schneider, L. Reyes y F. Herrera (Ed). *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 139-161). LOM.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Scharagrodsky, P. A. (2021). Certezas, incertidumbres, posibilidades y desafíos. La pandemia de Covid-19 en la educación en Argentina. *Olhar de professor*, 24, 1-9 <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15582.025>
- Smith, W. (2004). Democracy, Deliberation, and Disobedience. *Res Publica* 10(4), 353-377.
- Soto, P. y Sáez, S. (2020). Evaluación para el Aprendizaje en el modelo educativo de la ciudad de Valparaíso. En M.T Corvera y G. Muñoz (Ed), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 331-334). Biblioteca del Congreso.

- Street, Ch. and Ward, K. (2010) Retrospective Case Study. En Mills, A. J., Eurepos, G. & Wiebe, E. (Eds.)
- Sünker, H. (2007). Foundations of Critical Theory: On the History of the Frankfurt School: On the History of the Frankfurt School. *International Sociology*, 22(2), 129-137.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: todos, sin excepción.*
- _____. (2021). *Interrupción y respuesta educativa.*
- Uribe M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP).* Centro de Liderazgo PUCV - CIAE Universidad de Chile.
- Vlachos, J., Hertegard, E. y Svaleryd, H. (2021). The effects of school closures on SARS-CoV-2 among parents and teachers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America-PNAS*, 118(9), 1-7.
- Wooden, R. (2006). The Principles of Public Engagement: At the Nexus of Science, Public Policy Influence, and Citizen Education. *Social Research*, 73(3), 1057-1063.
- Young, I. M. (2000) *Inclusion and democracy.* Oxford University Press.
- Zafra, R. (2024) *El informe.* Anagrama. Barcelona.