



*Aseorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: VII    Número: 2    Artículo no.:78    Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2020.**

**TÍTULO:** Políticas educativas, evaluaciones estandarizadas y formación escolar integral en Chile: análisis de la desvalorización a diferentes materias del currículo.

**AUTORES:**

1. Máster. Felipe Nicolás Mujica Johnson.
2. Máster. Claudia Inostroza Barahona.

**RESUMEN:** En Chile se han desarrollado diferentes políticas educativas neoliberales, dentro de las cuales se incluye la aplicación de diferentes evaluaciones estandarizadas: por lo tanto, en este ensayo se analiza el efecto producido por dichas evaluaciones, y en particular, la desvalorización de importantes materias escolares del currículo. Así, se reconoce que estas políticas pedagógicas reducen la calidad educativa a unas pocas materias escolares centradas en el ámbito intelectual, y en consecuencia, la importancia de los otros ámbitos que componen la educación integral del alumnado es relativizada. De esta forma, se ha mantenido un contexto educativo tecnocrático, mercantilista, y por consiguiente, peligroso para el desarrollo social.

**PALABRAS CLAVES:** políticas educativas, educación escolar, pedagogía crítica, justicia social, calidad educativa.

**TITLE:** Educational policies, standardized assessments and integral school formation in Chile: analysis of the devaluation of different subjects of the curriculum.

**AUTHORS:**

1. Master. Felipe Nicolás Mujica Johnson.
2. Master. Claudia Inostroza Barahona.

**ABSTRACT:** In Chile, different neoliberal educational policies have been developed, including the application of different standardized evaluations. Therefore, this essay evaluates the effect produced by these evaluations, and in particular, the devaluation of important school subjects in the curriculum. Thus, it is recognized that these pedagogical policies reduce the educational quality to a few school subjects focused on the intellectual field, and consequently, the importance of the other areas that make up the integral education of students is relativized. In this way, a technocratic, mercantilist and therefore dangerous educational context has been maintained for social development, because the sense of formal education needs to be oriented towards the adequate cultural emancipation of people.

**KEY WORDS:** educational policies, school education, critical pedagogy, social justice, educational quality.

**INTRODUCCIÓN.**

Diferentes especialistas en el ámbito educativo y otras ciencias sociales, han criticado el carácter reproductivo y acrítico del currículo escolar en diferentes países occidentales, los cuales estarían lejos de socializar un sentido pedagógico que fomente la transformación de la sociedad hacia una comunidad solidaria y respetuosa con los derechos humanos. Precisamente, contribuirían a agudizar las problemáticas que han generado las políticas sociales neoliberales, que además de amenazar el medioambiente, colocan en riesgo el desarrollo integral del ser humano.

Se aprecia la hegemonía de un currículo hiperintelectualizado y poco centrado en las costumbres morales dañinas de diferentes grupos sociales, como las conductas patriarcales, racistas o xenófobas. En este sentido, la educación formal estaría siendo pasiva ante problemáticas sociales notablemente

injustas (Cagigal, 1979; Carter-Thuillier y Moreno, 2017; Chomsky, 2003; Díez, 2010; Jordi y Torreadella, 2018; Apple, 2011; Freire, 1975; Mujica, 2019a; Mujica, Inostroza y Orellana, 2018; Oliva y Gascón, 2016; Oliva, 2008; Puiggrós, 2014; Vicente, 2013).

Teniendo presente, que principalmente la esencia de la educación escolar radica en su función social (Freire, 1975; Vicente, 2013), sirviéndose en algún grado de las aportaciones teóricas de la labor académica-científica, cabe destacar, que la posible solución para reorientar el sentido de la educación se gestará en espacios educativos formales y no formales. Así, es coherente que por medio de la praxis social que desarrolla la ciudadanía de cada territorio organizado se promuevan enfoques pedagógicos alternativos que valoricen materias despreciadas por el enfoque tecnocrático o tradicional, como bien se constató en los postulados de la animación sociocultural en ciudad-puerto chilena de Valparaíso (Ercilla, Carrasco y Mujica, 2019).

Es en este contexto, que por medio del presente ensayo y muchas de las otras aportaciones teóricas, es posible crear conciencia en la población sobre la importancia de la educación integral, y más en concreto, en los profesionales de la educación y el alumnado escolar. Precisamente, son ellos los encargados a encarnar las políticas educativas. En este sentido, la formación escolar formal es una temática que implica a toda la sociedad, ya sea por su carácter obligatorio y por su potencial para modelar la cultura.

Debido a que la principal problemática que se ha expuesto, es el calado de la lógica neoliberal en la educación, que se disfraza de una neutralidad científica por medio del positivismo, es que se torna indispensable referirse a algunas ideas del filósofo Karl Marx (1818-1883), especialmente, la de asumir un rol activo en el proceso de emancipación (Blumenberg, 1984), la cual fue bien trabajada por el reconocido pedagogo Freire (1975). En este sentido, esta aportación intelectual trasciende el propósito científicista y aspira a la transformación cultural, con el ideal de superar las desigualdades sociales (Morales, 2014); no obstante, se ha planteado que la premisas de Marx son de gran

complejidad interpretativa, ya que cada persona oprimida, “es a la vez el producto de su propio producto y un agente histórico que en ningún caso puede tomarse como un producto” (Sartre, 2004, p. 81). En otras palabras, cabe referirse al proceso de interiorización que establece Vygotsky (1979), quien explica que el desarrollo de las personas no puede ser interpretado fuera de un contexto histórico-cultural.

Teniendo como cimiento epistemológico la perspectiva antagonista de clases sociales que plantea Marx y todo lo que eso ha implicado en las desigualdades sociales, surge una perspectiva crítica de la educación o también conocida como pedagogía crítica, la cual se plantea “la idea de que la educación debe ser llevada a cabo por docentes que asuman el papel de intelectuales reflexivos, transformadores, y pendientes de los problemas sociales de la Escuela” (Morales, 2014, p. 13). Como se puede apreciar, los educadores asumirían un rol clave en esta perspectiva, que en forma conciente deberían oponerse a todas las actividades académicas que se empeñan en “naturalizar” las injusticias sociales. En cuanto a ese proceso educativo que formaría educadores críticos, Sartre (2004), lo interpreta de la siguiente forma: “Marx ha precisado su pensamiento: para actuar sobre el educador, hay que actuar sobre los factores que le condicionan. En el pensamiento marxista se encuentran, inseparablemente unidos, los caracteres de la determinación externa y los de esta unidad sintética y progresiva que es la praxis humana (p.81).

Es indudable que en las últimas décadas la praxis de los educadores en las diferentes naciones occidentales ha sido sumergida y desarrollada en el modelo neoliberal de la sociedad. No obstante, existen muchos factores que ayudan a una cierta emancipación de aquel modelo, como por ejemplo, la miseria material y moral que produce, y los beneficios socioculturales de las diferentes acciones educativas formales e informales que practican otras formas más solidarias de coexistir; no obstante, a pesar de que se reconocen críticas acertadas de la corriente marxista a las políticas neoliberales, tampoco en este artículo se considera un modelo perfecto o ideal la corriente ideológica que gira en

torno a Marx, sobre todo, porque su filosofía materialista ignora aspectos metafísicos fundamentales que contribuyen al desarrollo moral de la sociedad (Cagigal, 1979; Scheler, 2010).

Con el propósito de contribuir al desarrollo de una conciencia moral crítica en torno a la educación escolar en contextos formales, este ensayo tiene como principal objetivo analizar el efecto de las pruebas estandarizadas en la desvalorización de importantes materias escolares del currículo en Chile.

## **DESARROLLO.**

### **Prueba PISA y educación neoliberal.**

Para comenzar el análisis sobre esta prueba estandarizada, se hará referencia a una pregunta que nos puede acercar a su ideología y sentido histórico, ¿quién se encuentra detrás de PISA? La respuesta no es difícil de encontrar, y aparece muy claramente en sus informes, es el mundo socio-político de la economía, por medio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En concreto, esta prueba se aplica a los estudiantes de educación secundaria en todo el mundo y evalúa, “hasta qué punto los estudiantes de 15 años, que están a punto de concluir su educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación plena en las sociedades modernas” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2016, p. 3). Además, en sus informes, se plantea que aborda las materias escolares básicas, que serían ciencia, lectura y matemáticas.

Ante tales adjetivos, cabe preguntarse lo siguiente: a) ¿qué es una participación plena en las sociedades modernas?; b) ¿por qué solo esas tres materias son las básicas?; c) ¿qué implicaciones socioculturales tendrán sus resultados?; y d) ¿qué sucede con la población que no desea ser parte de esa participación plena? Situando las interrogantes a la situación chilena, cabría preguntarse, ¿es posible tener una participación plena en un país que lucra con los derechos sociales, como la educación o la salud?

Son muchos los ejemplos que demuestran las malas condiciones sociales para mantener una vida o participación plena (bienestar o seguridad social) en la sociedad chilena, por muy moderna que se le crea. Algunos de ellos, son las personas que mueren esperando alguna intervención sanitaria; las pensiones indignas; la muerte de activistas sociales; las deudas adquiridas para derechos básicos como una vivienda; el alto costo de vida; la contaminación; las zonas de sacrificio socio-ambiental; entre otras muchas situaciones desfavorables para el desarrollo humano.

Habría que ser lo bastante iluso para pensar, que por medio de esta iniciativa mundial, justificada en la evaluación escolar para hacer una radiografía del panorama educativo no se pretendía impactar en los fines de la educación, y específicamente, en la instalación de finalidades que prioricen la lógica mercantil, reproductiva de la sociedad, y por lo tanto, contribuyente con el modelo neoliberal. Es más, la lógica que promueve esta prueba estandarizada, viene acompañada de una propaganda muy mediática (periódicos más leídos del país) (Santa Cruz y Olmedo, 2012), que se le atribuye el diagnóstico de la calidad de la educación, sabiendo que solamente aborda una arbitraria lista de habilidades y conocimientos, determinados por un grupo de expertos (o tecnócratas), ultra calificados en la evaluación desde una concepción positivista de la ciencia educativa.

Una de las mayores problemáticas, que se vive en América Latina, es la formación moral de su ciudadanía, lo cual se refleja en los constantes atropellos a los derechos humanos o casos de corrupción, pero esta dimensión queda fuera de la supuesta calidad educativa que le interesa a la OCDE, porque la sociedad moderna desde su ideología la regula el mercado, por lo cual no necesita preparar a la ciudadanía en un sentido moral que pueda perjudicar su desarrollo económico; por lo tanto, a través de la evaluación PISA se instala a nivel mundial una lógica economicista de la educación que prescinde de las aportaciones socioculturales que emergen de la ciudadanía o de significativas aportaciones de los gobiernos, ya que ellos incluyen a las aparentemente mentes más brillantes de la sociedad contemporánea.

Se ha señalado, que una de las consecuencias de PISA es que ilumina desde afuera la educación, ya que “las políticas de evaluación de la calidad fueron la gran estrella de la constelación del nuevo siglo educativo para América Latina” (Rivas, 2015, p. 179).

Claramente, la interpretación que se realice en torno a esta prueba estandarizada estará mediada por la ideología política y la concepción de sociedad que se espera construir. Pero aprender habilidades y conocimientos sobre tres materias denominadas básicas, no fomenta una educación integral del alumnado orientada a que critique la irresponsabilidad social-ambiental del globalizado modelo neoliberal ((Mujica, Inostroza y Orellana, 2018; Solano-Alpizar, 2015).

El análisis de esta problemática se agudiza en el caso de Chile que sufrió la instalación de dicho modelo político en un contexto de dictadura militar, que aprovechándose del miedo instalado en 17 años de brutal represión y censura, erosionaron la educación popular en el país (Ercilla et al., 2019; Puiggrós, 2016). Además, de la férrea defensa política de los colaboradores y beneficiados de aquella dictadura.

Para aproximarse a las consecuencias que tuvo aquel periodo en Chile, resulta muy útil mencionar una enseñanza de Galeano que fue utilizada por Moreno y Gamboa (2014), en una de sus contribuciones que describe como la desigualdad escolar fue diseñada en este negro periodo que sumergió en las manos de un tirano al país: “Un viejo proverbio enseña que mejor que dar pescado es enseñar a pescar. El obispo Pedro Casaldáliga, que no nació en América, pero la conoce por dentro, dice que sí, que eso está muy bien, muy buena idea, pero ¿qué pasa si nos envenenan el río? ¿O si alguien compra el río, que era de todos, y nos prohíbe pescar? O sea: ¿qué pasa si pasa lo que está pasando? La educación no alcanza” (p. 64).

Retomando el análisis de la prueba PISA, desde una perspectiva tecnocrática pueden destacarse diferentes aspectos positivos de este test, como su oportunidad de replantear el aprendizaje (Hernández, 2006) o de propiciar reformas educativas (Rivas, 2015); incluso sus datos pueden ser

utilizados para reflejar la segregación socioeconómica en la educación (Murillo, Duk y Martínez, 2018), que no es ninguna casualidad, sino que es una condición positiva para el mercado educativo y la ideología neoliberal, de lo contrario, no lo hubiesen diseñado los políticos-economistas que tejieron la actual constitución chilena o también conocidos, como los *chicago boys* (Silva, 2006).

Cualquiera de los beneficios tecnocráticos que se le puedan resaltar a PISA no compensarán el grave daño que se le hace a un sentido más humanista y transformador de la educación, que ha quedado sometida a una perspectiva economicista que se desliga de las problemáticas sociales más urgentes. A modo de ejemplo, desde esta perspectiva mercantil no es necesario preocuparse de que las ballenas estén muriendo con más de cien plásticos en su interior o que haya personas viviendo en la calle por falta de dinero, eso no es problema de la formación escolar, porque hay que aprender otras cosas más esenciales para anhelar la vida plena, de forma individualista y competitiva. A pesar de que Rivas (2015) se manifiesta muy optimista con esta prueba estandarizada, en su informe le otorga espacio a algunas de las críticas que se le han realizado a la prueba PISA, principalmente desde los países de América Latina, las cuales se han sintetizado en la Tabla 1.

**Tabla 1. Objeciones a la prueba PISA desde América Latina.**

N°	Consecuencias de la prueba PISA.
1	Propicia una educación descontextualizada, y por lo tanto, acrítica. Igualmente, no considera los factores culturales de cada territorio.
2	Se orientan principalmente al desarrollo económico de las naciones, desatendiendo las otras finalidades más trascendentales de la educación y consolidando una educación mercantil.
3	Debido a su efecto político y mediático, fomenta la hegemonía curricular de algunas disciplinas y genera disciplinas o contenidos de poca prioridad, como la educación física, la educación artística, la educación musical, la formación ciudadana y moral o los contenidos de ciencias sociales.
4	Favorece la irresponsabilidad de los medios masivos de comunicación, que prefieren los titulares sensacionalistas y simplifican el proceso pedagógico.
5	Generan una verdad superficial y equivocada de lo que sucede al interior de los centros educativos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rivas (2015).



Cada una de estas consecuencias, es motivo suficiente para ser bien cautelosos ante dicha prueba estandarizada, sobre todo ante la manipulación política que puede realizarse sobre el sentido de la educación, ayudada por los medios masivos de comunicación, que claramente no son dirigidos en todos los casos por una moral solidaria y comunitaria. Sino más bien, generalmente, suelen ser dirigidos junto a otros medios sociales por una moral competitiva e individualista que dificulta la movilidad sociocultural de la población (Murillo et al., 2018). Por consiguiente, se deja en evidencia que actualmente el sistema educativo chileno está siendo oprimido ideológicamente por pruebas estandarizadas, las cuales estarían incidiendo en las decisiones políticas tomadas sobre la materia a través de la presión mediática que generan sus resultados. Además, estas pruebas desprestigian la labor pedagógica de la región, como la de las materias excluidas de esta supuesta calidad.

Por culpa de esa lógica neoliberal, que antepone el lucro y la falsa neutralidad política de la educación, trascendentales materias educativas se han visto amenazadas en Chile, tales como Arte, Música, Historia, Educación Física y Filosofía. Al respecto, se ha planteado que esta reducción educativa es coherente con este tipo de lógica, debido a que “una educación para el crecimiento económico, en primer lugar, desprezará estos aspectos de la formación de un niño, ya que no parecen conducir directamente al crecimiento económico” (Nussbaum, 2016, p. 16).

Con respecto a la mala relación de algunas materias con el dinero, es totalmente bueno para el desarrollo personal y social, debido a que es absurdo pensar que todo lo que se hace tendrá por objeto alguna ganancia material, más aún, si son materias que se encargan de nutrir aspectos emancipatorios, como es el alma del ser humano (Aristóteles, 2017; Cagigal, 1979; Mujica, 2019a, 2019b; Platón, 2007) y, en concreto, sus valores (Hartmann, 2001; Mujica y Orellana, 2019; Scheler, 2005, 2010).

En cuanto a la tesis que relaciona directamente la prueba PISA con la desvalorización de algunas materias educativas en el currículo chileno, vemos que se comprueba nuevamente con la reforma educativa aprobada con fecha 17 de Mayo de 2019 por el Consejo Nacional de Educación.

Precisamente, esta modificación curricular establece que a partir del año 2020 algunas materias, entre las que destacan Educación Física, Educación Artística y Educación Musical, tendrán un carácter no obligatorio u opcional en la última etapa del currículo escolar, en concreto, para los cursos de tercer y cuarto año medio. No obstante, se mantiene el carácter obligatorio para las principales materias que aborda dicha prueba internacional y que, además, representan las materias que son evaluadas para el ingreso a la universidad. Por consiguiente, es evidente la hegemonía de ciertas materias pedagógicas por sobre otras, lo cual también se refleja en la mayor cantidad de horas lectivas que tienen las materias evaluadas por PISA en los diferentes cursos de la formación escolar.

Asimismo, tal como ha planteado Rivas (2015), la prueba PISA ha generado en Chile una serie de políticas educativas orientadas a la medición de la mal llamada calidad educativa, de modo que en el siguiente apartado se abordarán dos políticas educativas que derivan de la prueba PISA. En efecto, se hace referencia al sistema de medición de la calidad educativo o denominado pruebas SIMCE, aplicadas a nivel nacional) y a la evaluación docente, diseñada para controlar la eficacia o producción pedagógica.

### **SIMCE y evaluación docente en Chile.**

De la mano de los informes PISA de la OCDE, en Chile se han desarrollado diferentes reformas educativas de corte neoliberal para garantizar la eficiencia del sistema educacional escolar, como lo son las pruebas SIMCE y la evaluación docente, evidenciándose como principal problemática la desigualdad social, no obstante, las reformas no proponen transformaciones de fondo, como alterar la distribución del poder en la sociedad (Donoso, 2005).

La falta de voluntad por realizar transformaciones estructurales en los gobiernos de centro-izquierda que retomaron la democracia, demuestra el calado de la lógica que produjo la matanza de la educación pública en el país, ya que “luego de una férrea promoción de la educación privada y un discurso antiestatal durante la dictadura, los gobiernos de la Concertación mantienen la política de

equiparación entre el sector público y privado, bajo el lema de “igualdad de trato” (Falabella, 2015, p. 718).

La prueba SIMCE puede ser interpretada como una hermana menor de la prueba PISA, que contribuye a que su hermana mayor tenga éxito en su desarrollo, de modo que se le pueden atribuir similares consecuencias nefastas, como reducir la calidad educativa a los resultados de aprendizaje de unas pocas materias consideradas básicas (Torche, Martínez, Madrid y Araya, 2015). También, a este sistema de medición, se le atribuye el carácter tecnocrático del currículo, la competencia entre centros educativos, desprestigio de la educación pública, deslegitimar al profesorado, el cierre de centros educativos, el malestar docente, el malestar del alumnado; la rendición de cuentas a los docentes y la implementación de incentivos o castigos en función de sus resultados, alimentar el mito de la meritocracia, consolidando la educación bajo la lógica de mercado o empresarial (Inzunza, Salinas, Campos-Martínez, Corbalan, Contreras y Santa Cruz, 2013; Orellana, 2014; Falabella, 2015; Inzunza, 2015; Campos-Martínez y Guerrero, 2016; Pino, Oyarzún y Salinas, 2016; Flórez y Oyarzún, 2016; Botella y Ortiz, 2018). Desde la lógica economicista, el SIMCE representa el sello de la supuesta calidad de los centros educativos, por medio del cual las familias pueden aplicar un consumo educativo informado, y por ende, con mayor libertad de elección (Jara, 2015).

Debido a que esta problemática es esencialmente política, la solución debe ser impulsada desde una organización política, que produzca un cambio ideológico en el sentido o el ethos de la educación escolar. En efecto, en el año 2013, emerge un manifiesto orientado a superar el reduccionismo y la estandarización que impregna el sistema de educativo chileno (Inzunza et al., 2013). Este manifiesto, que fue respaldado por diferentes académicos reconocidos por su trayectoria, ha impulsado una campaña que ha tenido como frente las redes sociales, las revistas especializadas y también las calles (Insunza, 2015; Campos-Martínez y Guerrero, 2016).

Esta iniciativa, que se erige desde un movimiento social, denominado Alto al SIMCE, ha visibilizado como esta interpretación estrecha de la calidad educacional, daña “profundamente a los sentidos de una educación como derecho social y, como señalan en su declaración, está a la base de la comprensión de la educación como un bien de consumo” (Orellana, 2014, p. 25); no obstante, a pesar de esta acertada crítica y activismo social, hasta el momento los pronósticos siguen siendo lamentables, ya que Flórez y Oyarzún (2016), han analizado la propuesta nacional de evaluaciones entre los años 2016 y 2020, concluyendo que las modificaciones no implican transformaciones de fondo o sea, no alteran la lógica neoliberal que se encuentra implícita en aquellas mediciones.

A modo de propuesta y ante la falta de voluntad política de transformar esta realidad, se considera adecuado, adherirse al llamado a la acción que realiza Flórez y Oyarzún (2016), planteando los siguientes pasos: Idear una estructura pertinente que concite y genere puntos de diálogo y encuentro entre los organismos del aparato central con las comunidades educativas, en pos de ir generando las bases para construir un nuevo sistema de evaluación, que busque promover la mejora de la educación, entendida como un derecho social, que conciba la evaluación como un proceso sistemático, permanente y contextualizado, orientado a obtener y analizar información relevante que permite emitir juicios de valor y tomar decisiones educativas (p. 8).

Con respecto a la evaluación docente, ha servido para presionar y culpabilizar al profesorado de los malos resultados en las pruebas estandarizadas, desconociendo tanto las problemáticas nacionales de la formación docente, como el daño que existe en el tejido social del país (Inzunza, Assaél y Scherping, 2011), el cual se reproduce constantemente con las desigualdades sociales y la concentración del poder en un sector que defiende el modelo político neoliberal y sus consecuencias. En definitiva, el siglo XXI invita a vivir la educación desde el enfoque de la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Mujica et al., 2018), es así que en algunos países anglosajones se trabaja con él desde hace ya varias décadas, en España ha comenzado a introducirse en la educación durante

las últimas décadas; en tanto que en Latinoamérica, lo más cercano son las nociones de inclusión y escuela para todos. Por lo tanto, es una deuda social la construcción de una escuela inclusiva bajo la lógica del derecho social y no del mercado, para de esta forma responder a las demandas sociales, en donde las soluciones creativas e integrales son necesarias ante una ciudadanía global, cambiante y dinámica. En este sentido, el sistema de evaluación que se aplica a la comunidad de aprendizaje es injusto, estandarizado y hegemónico.

Esta perspectiva economicista aplicada a la pedagogía, dista de las acciones emancipadoras que se requieren en las naciones que se encuentran sometidas a la concentración del poder económico y mediático, negando la centralidad que pueden asumir las personas en la sociedad, independiente de su clase social, sino que enfocado en su capacidad de hacer y de ser para construir una sociedad que promueva los derechos humanos.

Para ello, un currículo emancipatorio (Solano-Alpizar, 2015) surge como alternativa pedagógica para propiciar nuevas estrategias inclusivas para la construcción de un diseño curricular equitativo y de calidad, impulsando de esta forma una educación integral y transformadora en donde se invite a participar a toda la comunidad educativa, con una conciencia moral contraria a la lógica de mercado y coherente con una lógica comunitaria solidaria (Scheler, 2010), para así, construir una educación que multiplique oportunidades desde la cooperación fraternal (Mujica, 2019b); en otras palabras, se pondría a la educación en el rol de generadora de un gran cambio social, que a la vez, propiciaría la evolución de la sociedad a una realmente más justa, libre e incluyente. Es aquí, donde la equidad educativa y teorías de la justicia buscan explícitamente contribuir al compromiso social y desarrollo crítico de los agentes sociales (Bourdieu, 1998).

Esta comprensión de que la pedagogía, el currículo y el proceso de evaluación están involucrados en complejos e importantes procesos formativos, le imprime a la educación su carácter inevitablemente político para la creación de una ciudadanía singular, global e incluyente. Sobre todo, porque “las

naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona” (Nussbaum, 2016, p. 14).

Para evitar que la educación se torne un proceso mecánico y deshumanizado, es fundamental buscar formar personas que no se conformen con un conocimiento estándar y que reflexionen sobre los múltiples factores que condicionan la realidad; por lo mismo, diferentes autores han manifestado que la escuela tiene una responsabilidad para educar integralmente personas reflexivas y que bien utilicen su autonomía social (Apple, 2011; Apple y King, 1985; Freire, 1975; Mujica, 2019b; Skliar, 2002; Skliar y Téllez, 2008).

## **CONCLUSIONES.**

A modo de conclusión, es posible señalar que la sociedad chilena e internacional requiere valorizar las materias escolares que han sido desprestigiadas por las políticas educativas neoliberales, y de esta forma, defender la educación integral de las personas. En este sentido, no se debe perder la esperanza, ya que tanto en Chile como en América Latina y el mundo, existe un escenario fértil para una teoría y una práctica educacional diferente a la propuesta por la mirada tecnocrática; por consiguiente, es fundamental fomentar el desarrollo de escuelas socialmente justas, con un currículum menos hiperintelectualizado y distante del acento mercantilista. En otras palabras, escuelas comprometidas con el desarrollo pleno del ser humano y responsables con el bien común.

Por medio de este actuar, se fomenta la transformación de la educación de mercado, recordando, que a través de la necesidad de construir procesos de evaluación abiertos, flexible y compartidos, se facilitará la posibilidad de abrir y diversificar las opciones de formación, y particularmente, procesos educativos que ubiquen claramente a la pedagogía como un proceso ético que va más allá de los muros escolares y los espacios curriculares, a lo que es fundamental agregar la re-creación del entorno sociocultural.

Finalmente, cabe destacar, que lo anteriormente expuesto, se asocia a los objetivos de desarrollo sostenible presentes en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, cuya finalidad es la mejora del bienestar de las comunidades locales, el cumplimiento de los derechos humanos, la cohesión social y la lucha contra la pobreza y las desigualdades; por lo tanto, para garantizar una educación inclusiva, equitativa y verdaderamente de calidad, es esencial que se promueva una actualización del currículo escolar fundamentada, principalmente, en una distribución equilibrada de las horas lectivas sobre las diferentes materias escolares que contribuyen a la formación humana.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Apple, M. y King, N. ¿Qué enseñan las escuelas? En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 37-53). Madrid: Akal.
2. Apple, M. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
3. Aristóteles. (2017). *Metafísica*. Barcelona: Espasa.
4. Blumenberg, W. (1984). *Marx*. Barcelona: Salvat.
5. Botella, M. y Ortiz, C. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 27-44.
6. Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
7. Cagigal, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
8. Campos-Martínez, J. y Guerrero, P. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. *La respuesta de la sociedad civil. Cadernos Cedes*, 36(100), 355-374.
9. Carter-Thuillier, B. y Moreno, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una Educación Física crítica. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 103-117.
10. Chomsky, N. (2003). *La (Des)educación*. Barcelona: Crítica.

11. Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 13(2), 23-38.

12. Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: Neoliberalismo en crisis. Estudios Pedagógicos, 31(1), 113-135.

13. Ercilla, R., Carrasco, H. y Mujica, F. (2019). Animación sociocultural en espacios públicos y centros culturales de Valparaíso: Una aproximación hermenéutica. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VI, Número:3, Artículo no.:68, Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019.

[https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200004749-](https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200004749-1a7681b6e4/19.05.68%20Animaci%C3%B3n%20sociocultural%20en%20espacios%20p%C3%BA)

[1a7681b6e4/19.05.68%20Animaci%C3%B3n%20sociocultural%20en%20espacios%20p%C3%BA](https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200004749-1a7681b6e4/19.05.68%20Animaci%C3%B3n%20sociocultural%20en%20espacios%20p%C3%BA)  
[blicos%20y%20centros.....pdf](https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/files/200004749-1a7681b6e4/19.05.68%20Animaci%C3%B3n%20sociocultural%20en%20espacios%20p%C3%BA)

14. 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.

15. 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.

16. Freire, P. (1975). Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.

17. Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprendizaje en la escuela secundaria. Revista de Educación, extraordinario, 357-379.

18. Inzunza, J., Assaél, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16(48), 267-292.

19. Inzunza, J., Salinas, I., Campos-Martínez, J., Corbalan, F., Contreras, P. y Santa Cruz, E. (2013). Manifiesto para superar la estandarización educativa en Chile. Santiago de Chile: CIPER.



20. Inzunza, J. (2015). El mal de la medición estandarizada y estrategias para superarla (La experiencia Chilena). *Intercambio*, 7(6), 27-30.
21. Jara, O. (2015). La evaluación estandarizada y el objetivo privatizador de gran escala: la polémica sobre el SIMCE y una mirada desde la visión de la economía. *Foro Educativo*, 24, 101-113.
22. Jordi, J. y Torrebadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462.
23. Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
24. Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1-23.
25. Moreno, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educar em Revista*, 51, 51-66.
26. Mujica, F. (2019a). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Año: VI, Número: 3, Artículo no.:33, Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019. Recuperado de [https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/\\_files/200004714-909cf91969/19.05.33%20Suscitar%20buenas%20emociones%20en%20la%20educaci%C3%B3n....pdf](https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/_files/200004714-909cf91969/19.05.33%20Suscitar%20buenas%20emociones%20en%20la%20educaci%C3%B3n....pdf)
27. Mujica, F. (2019b). Formación emocional con un sentido moral humanista-cristiano: Análisis en función del amor. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 21, 126-141.
28. Mujica, F., Inostroza, C. y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 113-127.

29. Mujica, F. y Orellana, N. (2019). Aprender valores morales en la educación formal y no formal. Análisis según la ética de Max Scheler y Nicolai Hartmann. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VII, Número: 1, Artículo no.:6, Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2019. Recuperado de:  
[https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/\\_files/200005682-326fc326fe/19.09.06%20Aprender%20valores%20morales%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20formal%20y....pdf](https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/_files/200005682-326fc326fe/19.09.06%20Aprender%20valores%20morales%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20formal%20y....pdf)
30. Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 3(4), 13-32.
31. Murillo, F. J., Duk, C. y Martínez, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. Estudios Pedagógicos, 44(1), 157-179.
32. Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. Nomadas, 44, 13-25.
33. Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. Estudios Pedagógicos, 34(2), 207-226.
34. Oliva, M. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. Cuadernos Cedes, 36(100), 301-318.
35. Orellana, V. (2014). Medición para la competencia, calidad para el mercado: El SIMCE en el mercado de la educación escolar chilena. Cuadernos de Coyuntura, 4, 24-31.
36. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). PISA. Resultados Clave. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
37. Pino, M., Oyarzún, G. y Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al Sistema de Evaluación en Chile. Cuadernos Cedes, 36(100), 337-354.
38. Platón. (2007). Paideia. Protágoras, de la República y de las Leyes. Madrid: Biblioteca Nueva.

39. Puiggrós, A. (2010). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1), 1-1.
40. Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue.
41. Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires: CIPPEC.
42. Santa Cruz, E. y Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de "Sentido Común": Crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 145-168.
43. Sartre, J. (2004). *Crítica de la razón dialéctica I*. Buenos Aires: Losada.
44. Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Sígueme: Salamanca.
45. Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Palabra.
46. Silva, P. (2006). Los tecnócratas y la política en Chile: Pasado y presente. *Revista de Ciencia Política*, 26(2), 175-190.
47. Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
48. Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
49. Solano-Alpizar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129.
50. Torche, P., Martínez, J., Madrid, J. y Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes? *Calidad en la educación*, 43, 103-135

51. Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1), 309-329.

52. Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

**1. Felipe Nicolás Mujica Johnson.** Profesor de Educación Física y Magister en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Investigador asociado del Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED), de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. E-mail: [fmujica@live.cl](mailto:fmujica@live.cl)

**2. Claudia Inostroza Barahona.** Profesora de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Fue evaluada por el sistema de evaluación docente chileno como Profesora destacada. Realizó el Diplomado sobre Herramientas para la construcción de sistemas escolares inclusivos en la Universidad Diego Portales. Actualmente es candidata al Magíster en Educación de la Universidad de Chile y se adjudicó la Beca internacional de Postgrado Universidad Autónoma de Madrid-Santander para realizar el segundo cuatrimestre del Máster Universitario de Educación para la Justicia Social. E-mail: [clinostroza@ug.uchile.cl](mailto:clinostroza@ug.uchile.cl)

**RECIBIDO:** 3 de diciembre del 2019.

**APROBADO:** 13 de diciembre del 2019.