



EVIDENCIA EDUCATIVA

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa



NÚMERO

4

OCTUBRE 2025

**Instituto Interuniversitario de
Investigación Educativa (IESED-Chile):**

Es una organización interinstitucional conformada por 14 universidades estatales, además del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), corporación privada de vocación pública con más de cincuenta años de trayectoria.

El propósito central del IESED-Chile es la colaboración activa y la integración de capacidades instaladas de las universidades estatales para el desarrollo de la investigación y formación avanzada en Educación. El Instituto cuenta con cerca de 200 investigadores/as de las instituciones miembros e investigadores/as invitados/as y visitantes de otras universidades estatales y privadas nacionales y extranjeras.

Editor general:

Claudio Rivera

Comité editor:

Héctor Arancibia, Sergio Galdames, Julio Labraña, Nelly Lagos, Daniel López, Claudio Rivera y Elizabeth Troncoso.

Asistente editorial:

Cristian Zahn

Diseño y diagramación:

Paola Bravo

Documentación:

Ana María Saldívia

Contactos:

evidencia.educativa@ulagos.cl
crivera@ulagos.cl

Oficinas:

República 517, Santiago, Chile

ISSN:

2810-7594

Contenido

PÁG. 3

Presentación

PÁG. 7

**Gestión educativa basada en evidencias
para la mejora escolar**

Verónica Villarroel y Consuelo Gallardo

PÁG. 11

**Textos escolares de Historia en Chile:
entre discursos hegemónicos y desafíos**

Andrea Minte

PÁG. 14

**Estudios foucaultianos en educación: un
campo en expansión para una docencia
transformadora**

Juan Alegria

PÁG. 17

**Políticas de desarrollo docente como
narrativa oficial del neoliberalismo en
Chile: un necesario contraste con las
narrativas docentes**

Claudia Carrasco y Eduardo Cavieres

PÁG. 21

**La experiencia de exploración vocacio-
nal de jóvenes que ingresan a estudiar
Pedagogía**

Ana María Soto y Ana Verónica Cárdenas

PÁG. 25

**Posicionarse frente a la inclusión: ex-
periencias y tensiones de docentes en
formación en los contextos de práctica**

Constanza Herrera y Constanza Cárdenas

PÁG. 29

**Innovación educativa con enfoque STEM
y robótica en la educación primaria:
pertinencia, impacto y proyecciones en
contextos rurales**

Cristian Ferrada y Danilo Díaz

Presentación

El cuarto número de nuestra revista marca un hito. Han pasado tres años desde que el equipo del IESED-Chile, institución que cobija a la revista, organizó un grupo de trabajo para dar forma al proyecto de la revista de divulgación Evidencia Educativa, definiendo su alcance, estructura y cobertura. El mandato hacia este grupo era concebir e implementar una revista que pusiera a disposición de nuevas audiencias el conocimiento generado por la investigación educativa. Así, este conocimiento ya publicado en revistas académicas podría circular entre tomadores de decisiones, equipos directivos de establecimientos educacionales e instituciones de educación superior, así como directivos y gestores del sistema educativo de diferentes niveles, con el propósito de mejorar la calidad de la educación. Después de dos años publicando semestralmente la revista, creemos que esa misión está cumplida.

En estos primeros cuatro números de la revista, se han publicado 24 trabajos con 38 autorías, de las cuales 25 son mujeres; 11 de los trabajos reflejan esfuerzos colaborativos. Los colaboradores publicados representan a más de 15 universidades, y la mayoría de estas instituciones son universidades públicas chilenas. La mayoría de las contribuciones comprenden trabajos orientados a analizar el sistema educativo terciario y, el sistema escolar (básico y medio). Entre los temas abordados en los artículos publicados, se destacan la formación de profesores, el aseguramiento de la calidad, el mejoramiento de la gestión y las relaciones pedagógicas en el aula, entre otros temas importantes.

Estos dos años de trabajo y los cuatro primeros números nos han dejado dos aprendizajes que deseamos compartir. El primero apunta a que, en efecto, existía un alto interés por la divulgación del conocimiento científico en educación. La revista ha sido muy apreciada por nuestras audiencias, especialmente en las comunidades educativas. Ha sido valorada por su capacidad de reproducir artículos que abordan temas pedagógicos, sistematización de experiencias de aprendizaje y reflexiones para el mejoramiento de la gestión educacional, en un formato amigable para su lectura.

Un segundo aprendizaje es que aún hay un camino por recorrer respecto a la divulgación científica entre investigadores e investigadoras. Si bien la propia existencia de la revista ha facilitado el entendimiento de la extensión, sentido y estilo de los trabajos que aquí se publican, lo que ha hecho más expedito el diálogo y trabajo con nuestros colaboradores/as, aún hay espacio para que más investigadores/as participen en la divulgación científica. Sin duda, ayudaría la existencia de incentivos institucionales y políticas universitarias que promuevan, además de la calidad y cantidad de la investigación científica, su divulgación.

Este número también refleja la diversidad de la revista. El primer trabajo, de Verónica Villarroel y Consuelo Gallardo, analiza el uso de la evidencia en la gestión directiva de establecimientos educacionales. Utilizando un enfoque exploratorio cuantitativo, se recopiló información de directivos de liceos de enseñanza media en una región de Chile. Los hallazgos destacan la necesidad de elevar el análisis y uso eficaz de datos en la toma de decisiones, un aspecto crucial para lograr una educación de calidad.

También está enfocado en el nivel escolar el trabajo de Andrea Minte, quien comparte su agenda de investigación sobre el uso de textos escolares en la enseñanza de la historia en Chile. La autora resalta la importancia de reflexionar críticamente sobre el rol de los textos escolares como portadores de contenidos que se transmiten explícita e implícitamente a las generaciones, reflejando discursos hegemónicos que visibilizan y omiten. El trabajo advierte que los textos escolares de historia presentan falta de actualización historiográfica, invisibilizan a las mujeres y exhiben una visión folclorizada de los pueblos originarios, poseen escaso fomento al pensamiento crítico y abordan mínimamente la historia reciente.

El trabajo de Juan Alegría ofrece una visión crítica sobre los estudios foucaultianos en el campo educativo. Explora el potencial analítico de los trabajos de Michel Foucault para comprender la escuela como una institución moderna que contiene un conjunto de epistemes y relaciones de poder, donde se ponen en juego diferentes intereses, interpretaciones del mundo, beneficios corporativos, planes de estudios y políticas educativas. El trabajo apunta a desnaturizar y desustancializar conceptos, instituciones o prácticas que se presentan como universales, naturales o autoevidentes en el campo educativo.

Claudia Carrasco y Eduardo Cavieres discuten las políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en Chile. Su trabajo analiza la tensión entre el desarrollo profesional docente y una narrativa oficial de gerencialismo derivada del neoliberalismo en la educación chilena, contrastando con narrativas docentes centradas en el estudiantado, el trabajo colaborativo y la respuesta a contextos desiguales. Las autoras y autores llaman a devolver protagonismo al profesorado y a evitar modelos homogeneizadores que desconocen la diversidad de las escuelas.

Un segundo grupo de trabajos en esta edición aborda temas relacionados con la educación superior. Ana María Isabel Soto Bustamante, Ana Verónica Cárdenas Pérez y Hugo Nervi Haltenhoff reflexionan sobre las experiencias de exploración vocacional de jóvenes chilenos que ingresan a Pedagogía, buscando comprender los factores personales, sociales y escolares que influyen en el temprano interés por cursar carreras pedagógicas. Los hallazgos sugieren que esta exploración es frecuentemente subjetiva, fragmentada y sin asistencia formal, ocurriendo en interacciones ocasionales dentro de la familia y la escuela. Esta reflexión resulta valiosa para entender el peso de estas experiencias previas en la construcción de la identidad profesional y del saber pedagógico.

Asimismo, centrándose en la formación pedagógica, Constanza Herrera Seda y Constanza Cárdenas Alarcón analizan la inclusión escolar en la formación docente. Su investigación invita a pensar en la inclusión social más allá de su concepción como un deber moral que debe aplicarse independientemente del contexto, proponiéndola como una experiencia intersubjetiva en la que se tensionan narrativas sociales, dinámicas escolares e identidades docentes. Este análisis permite reflexionar sobre cómo los futuros docentes se ven situados entre discursos institucionales que limitan su autonomía y su deseo de promover una educación verdaderamente inclusiva.

Finalmente, Cristian Ferrada Ferrada y Danilo Díaz-Levicoy abordan la incorporación de la robótica educativa en la enseñanza primaria como estrategia pedagógica para potenciar habilidades clave del Siglo XXI. Basándose en investigaciones y experiencias en diversos contextos, exponen las razones que respaldan la implementación temprana de la robótica en la educación. A partir de evidencias obtenidas mediante análisis bibliométricos, revisiones

sistemáticas y proyectos de aula, los autores muestran cómo estas metodologías favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la motivación de los estudiantes, incluso en entornos con recursos limitados. Además, proponen recomendaciones que refuerzan la robótica y la educación STEM como pilares de una enseñanza inclusiva, pertinente y sostenible.

La publicación de este número vuelve a poner en valor la importancia de comunicar hallazgos científicos de manera accesible y pertinente para todos los actores del sistema educativo. En un mundo en constante cambio y con múltiples desafíos, la capacidad de compartir conocimientos basados en evidencia resulta esencial para impulsar mejoras y transformaciones profundas. Esta revista actúa como un puente entre la investigación académica y el campo educacional, promoviendo la profesionalización y el aprendizaje continuo de líderes educativos, docentes y responsables políticos, contribuyendo así al fortalecimiento de una educación más inclusiva, innovadora y de calidad.

Gestión educativa basada en evidencias para la mejora escolar

Verónica Villarroel y Consuelo Gallardo

RESUMEN:

La investigación profundizó en la gestión y uso de datos para la mejora educativa en establecimientos educacionales de la provincia de Concepción.

A través de un enfoque cuantitativo exploratorio, se aplicó un cuestionario a 38 directivos, buscando identificar fortalezas, debilidades y oportunidades. Los principales hallazgos muestran que los directivos de colegios

científico-humanistas están más familiarizados con la gestión basada en evidencias. Se observan limitaciones en las competencias profesionales para el análisis y uso de datos para toma de decisiones para una educación de calidad.

PALABRAS CLAVES:

gestión escolar; calidad educativa; mejoramiento educativo.

El uso sistemático de datos puede transformar la gestión escolar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Este artículo indaga cómo los equipos directivos de establecimientos de la provincia de Concepción organizan y utilizan información cuantitativa y cualitativa para elaborar diagnósticos, diseñar planes de mejora y tomar decisiones informadas. Al centrar la atención en directivos de diferentes modalidades educativas —humanista-científica, técnico-profesional y mixtas—, se busca mapear fortalezas y debilidades de la cultura institucional en el análisis de datos, así como identificar barreras y oportunidades para consolidar una gestión educativa basada en evidencias.

Actualmente, se otorga una creciente importancia al uso de las analíticas de aprendizaje (learning analytics) como insumo para la planificación estratégica, la prevención del abandono y la optimización de procesos pedagógicos. Bajo la noción de “gestión educativa basada en evidencias”, se entiende el ciclo completo de levantamiento de datos —académicos, sociodemográficos, institucionales y de satisfacción—, su sistematización mediante indicadores y dashboards, y su transformación en planes de acción para mejorar procesos de enseñanza, desempeño docente y experiencias estudiantiles.

Más allá de recopilar datos, es fundamental transformar esa información en conocimiento accionable: establecer indicadores de desempeño, visualizar tendencias y vincular los hallazgos con el Proyecto Educativo Institucional y los estándares de calidad externa. Dentro de este enfoque, se reconocen al menos cuatro dimensiones clave: calidad de los datos: fiabilidad, oportunidad y representatividad de la información; capacidades técnicas: habilidades de los directivos y equipos para procesar y analizar datos; infraestructura tecnológica: sistemas informáticos, software de analítica y plataformas de gestión; cultura organizacional: actitudes y prácticas que promueven la reflexión colectiva y la rendición de cuentas.

En el diseño del estudio cuantitativo exploratorio se consideró a 38 establecimientos de distintas dependencias (públicos, subvencionados y particulares). La muestra incluyó 18 jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), 15 directores y 5 orientadores, con un promedio de edad de 45,9 años y una

participación del 58 % de mujeres. La diversidad institucional abarcó colegios humanista-científicos (50 %), técnico-profesionales (32 %) y mixtos (18 %), lo que permitió comparar prácticas de gestión entre distintos perfiles educativos. Para recabar información se aplicó un cuestionario validado por jueces expertos, compuesto por 23 ítems: 14 de respuesta cerrada (tipo Likert) y 9 abiertos. Los ítems evaluaron cinco ámbitos: familiaridad y confianza en el manejo de datos, frecuencia de uso y análisis de información académica e institucional, conocimiento y utilización de resultados de pruebas externas (SIMCE, DIA, PAES/PSU, PISA, TIMSS), recolección de indicadores internos (asistencia, notas, clima escolar, satisfacción de estudiantes y apoderados), aplicación de los resultados para la toma de decisiones y elaboración de planes de mejora.

El procesamiento de respuestas cerradas se realizó mediante estadística descriptiva (medias, desviaciones estándar) y contrastes de medias según modalidad y dependencia. Las respuestas abiertas se analizaron mediante codificación temática, identificando patrones recurrentes en fortalezas, debilidades, barreras y propuestas de mejora.

Se presentan 7 resultados principales:

1.- Alta valoración de la gestión de datos. Más del 80% de los directivos reporta familiaridad con datos internos y externos, como asistencia, notas y trayectorias, y reconoce su utilidad para diagnóstico, prevención de abandono y ajuste pedagógico. La mayoría reconoce la utilidad de los resultados SIMCE y DIA para diagnosticar áreas de mejora y diseñar acciones preventivas, mientras que el conocimiento de pruebas internacionales (PISA, TIMSS) es bajo; menos del 30 % de los encuestados las emplea de forma rutinaria.

2.- Diferencias según modalidad. Se detectan variaciones en el manejo de datos según el tipo de establecimiento. Los colegios humanista-científicos evidencian un dominio ligeramente superior en el análisis y uso de datos que las escuelas técnico-profesionales y mixtas. Esto sugiere que el perfil académico y los recursos disponibles pueden influir en la cultura de mejora basada en evidencias.

3.- Recolección y uso de datos internos. Se identifican dos grandes categorías: datos de estudiantes (sociodemográficos, rendimiento semestral y continuado, trayectorias encuestadas de satisfacción) y datos institucionales (asistencia, reputación, encuestas de clima, eficiencia interna, evaluación docente). Si bien casi todos levantan indicadores básicos—matrícula, asistencia, notas—solo algunos sistematizan datos sobre satisfacción, contexto familiar o indicadores de gestión organizacional. La falta de estandarización en la recolección de datos socio-familiares y de encuestas tecnológicas limita la visión integral del contexto estudiantil.

4.- Procesos de análisis y decisión. La mayoría usa la información para diseñar planes de acompañamiento, retención y reforzamiento, así como para ajustar metodologías de enseñanza y asignación de recursos. Se realizan reuniones periódicas de departamento, consejos escolares y talleres basados en directrices de la Agencia de Calidad. Un porcentaje menor—alrededor del 15% de los encuestados— señala carecer de espacios formales para el análisis colectivo o de un equipo comprometido, lo que obstaculiza la profundización en los datos.

5.- Gestión de resultados estandarizados. Mientras que los resultados de pruebas externas nacionales (SIMCE, DIA) se usan ampliamente para fijar metas institucionales, las evaluaciones progresivas internas (ensayos diagnósticos, exámenes de recuperación) y las pruebas externas de acceso (PAES/ PSU) se emplean de manera más moderada. Esto genera tensiones entre la valoración de pruebas externas como insumo clave y la percepción de que estas no reflejan adecuadamente la realidad local.

6.- Debilidades y obstáculos. Se señalan cuatro tipos de barreras: carencia de competencias técnicas para análisis (falta de personal capacitado, conocimientos insuficientes), limitaciones de tiempo y recursos tecnológicos (software especializado y tiempo insuficiente para procesar información), cultura organizacional (falta de hábito de trabajo colaborativo y resistencia al cambio por parte de algunos docentes que valore la toma de decisiones basada en evidencias), trabajo sistemático (ausencia de protocolos sistemáticos para el levantamiento y validación de datos)

7.- Oportunidades de mejora. Los directivos proponen fortalecer la formación en uso de software estadísticos para el análisis de datos, crear un cargo específico de “Director de Mejora Escolar”, institucionalizar espacios de reflexión y monitoreo, y profundizar el análisis técnico de los datos para diferenciar tipos de ítems y habilidades evaluadas. También sugieren ampliar el uso de resultados de PISA y TIMSS, y desarrollar modelos predictivos de deserción y desempeño futuro.

Reflexiones finales

La alta valoración de datos internos y nacionales revela un reconocimiento generalizado del potencial de la gestión basada en evidencias. No obstante, la limitada sistematización de encuestas de clima y la poca familiaridad con pruebas internacionales indican áreas de mejora. Es imprescindible fortalecer la capacidad analítica de los directivos y consolidar espacios de análisis colectivo que trasciendan la rutina de reuniones administrativas.

Las diferencias observadas según modalidad sugieren que los colegios humanista-científicos cuentan con mayor tradición en investigación y uso de datos, lo que podría ser replicado en otros entornos mediante alianzas interinstitucionales y transferencia de buenas prácticas. La creación de roles especializados en analítica podría asegurar la continuidad de los procesos y

reducir la dependencia de iniciativas aisladas.



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Villarroel-Henríquez, V., & Gallardo-Aguayo, C. (2024). Gestión educativa basada en evidencias para la mejora escolar. *Estudios Pedagógicos*, 50(2), 319–341. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200319>
2. Rodríguez, P., Truffello, R., Suchan, K., Varela, F., Matas, M., Mondaca, J., Céspedes, J., Valenzuela, L., Valenzuela, J. y Allende, C. (2016). Apoyando la formulación de políticas públicas y toma de decisiones en educación utilizando técnicas de análisis de datos masivos: el caso de Chile. Doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1419.9283>
3. Sedkaoui, S., & Khelfaoui, M. (2019). Understand, develop and enhance the learning process with big data. *Information Discovery and Delivery*, 47(1), 2–16. <https://doi.org/10.1108/IDD-09-2018-0043>
3. Villarroel, V., García, C., Melipillán, R., Achondo, E., y Sánchez, A. (2015). Aprender del error es un acierto. Las dificultades que enfrentan los estudiantes chilenos en la Prueba PISA. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 293–310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100017>

Izquierdas, (51), 1–16.

La identificación de barreras técnicas y culturales coincide con estudios previos en otros países, que advierten sobre la necesidad de cambiar mentalidades y dotar de herramientas concretas a los equipos directivos. La propuesta de institucionalizar espacios de reflexión es clave: el análisis de datos no debe ser un proceso individual, sino un ejercicio colectivo que genere sentido de pertenencia y propósito compartido.

Finalmente, vincular la gestión de datos con la innovación pedagógica representa un paso decisivo. No basta con registrar resultados: es necesario interpretarlos en función de objetivos educativos y diseñar intervenciones que atiendan causas profundas. En esa línea, el desarrollo de modelos predictivos y el uso de indicadores de logro a largo plazo (seguimiento de egresados) pueden convertir a las instituciones en organizaciones que aprenden de sus propias experiencias.

La consolidación de una cultura de gestión educativa basada en evidencias implica:

1. Fortalecimiento de capacidades técnicas: cursos, capacitaciones y menterías sobre el valor de los datos y evidencias, analíticas de aprendizaje, estadística y uso de plataformas de gestión.
2. Asignación de roles claros: designar responsables de levantamiento, análisis y reporte continuo de datos.
3. Creación de espacios colaborativos: talleres y comunidades de práctica para reflexionar conjuntamente sobre hallazgos y planificar acciones.
4. Diversificación de fuentes de información: integrar resultados de evaluaciones internas progresivas, estandarizadas nacionales e internacionales, así como datos de seguimiento de egresados.
5. Orientación hacia la innovación pedagógica: traducir los análisis en proyectos concretos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, con seguimiento de impactos a mediano y largo plazo. Es decir, que el análisis profundice en causas y tendencias, y no quede en presentaciones descriptivas.



Verónica Villarroel. Directora Magíster en Educación Universitaria para Ciencias de la Salud de la Universidad San Sebastián. Doctora en Psicología y Magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

correo de contacto: veronica.villarroel@uss.cl

Consuelo Gallardo. Psicóloga, Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile.

correo de contacto: cogallardoa@udd.cl

Textos escolares de Historia en Chile: entre discursos hegemónicos y desafíos

Andrea Minte

RESUMEN:

Se analizan las políticas y las características de los textos escolares de Historia, desde sus inicios en el siglo XIX hasta la actualidad. Los textos escolares son portadores de contenidos que se transmiten a las generaciones de forma explícita e implícita.

Son construidos sobre la base de discursos hegemónicos que presentan unos contenidos y omiten o silencian otros, con la finalidad de relegarlos al olvido. En diversas investigaciones sobre textos escolares se advierten constantes en la presentación de los contenidos históricos, entre los cuales se encuentran: la falta de actualización historiográfica, la invisibilización de las mujeres, la visión folclorizada de los pueblos originarios, la ausencia de minorías, el escaso fomento al pensamiento crítico y el escaso tratamiento de la historia reciente. Estos hallazgos invitan a reflexionar acerca de los desafíos que implica la elaboración de nuevos textos escolares para la disciplina histórica.

PALABRAS CLAVES:

textos escolares; currículum oficial; Historia de Chile; discursos hegemónicos

Desde la creación de la República chilena, hacia 1830 hasta las actuales políticas, los textos escolares han constituido una herramienta eficaz para transmitir el currículum oficial. Los textos escolares del siglo XIX permitieron educar a la población en los valores de Occidente e inculcar obligaciones ciudadanas, valorar la *patria* y conocer su historia y su geografía, además de promover la lectoescritura. La publicación, la distribución y el uso de los textos escolares desde el siglo XIX han sido políticas públicas a cargo del Estado. Éste se ha encargado de influir, vigilar y distribuir, de forma gratuita, los textos escolares para la enseñanza primaria y secundaria en el territorio nacional.

El texto escolar se transformó en el siglo XIX en una herramienta clave para impulsar la educación y expandir la escuela pública. Fue un instrumento de difusión de los principios liberales y laicos, los cuales pretendían formar ciudadanos civilizados y republicanos. El primer texto escolar chileno corresponde al *Manual de Historia de Chile*, obra de Vicente Fidel López (1846), autor argentino vinculado a la naciente Universidad de Chile. En el siglo XIX, la política de textos escolares estuvo centrada en *saberes fundamentales*: lectura, escritura, religión, moral, expresados en silabarios, catecismos, libros de lectura, de aritmética y de geografía.

A comienzos del siglo XX, la política de textos escolares siguió la línea del siglo precedente, en que el Estado se hacía cargo de la entrega gratuita de textos escolares en las asignaturas de Historia, Matemática y libros de lectura. En 1911, Luis Galdames escribió una *Historia de Chile*, texto escolar muy difundido, reeditado 68 veces, que influyó a generaciones de estudiantes. Lo mismo ocurrió en la segunda mitad del siglo XX con los denominados autores persistentes o emblemáticos de textos escolares de Historia. Entre éstos se encuentran: Francisco Frías Valenzuela, Sergio Villalobos y Gonzalo Vial Correa, cuyos textos fueron utilizados por más de medio siglo. En ellos se impregnó la visión conservadora de la historia, al enfatizar en los gobiernos de turno y en sus grandes obras en la construcción nacional, aspectos políticos y bélicos, destacando personajes y héroes a quienes emular. Su relato histórico se basaba en la cronología, mediante la cual se pretendió dar una imagen de objetividad e imparcialidad al discurso histórico.

Tras la caída del régimen de Carlos Ibáñez del Campo, en 1931, se generó un período de alta inestabilidad política en el que se sucedieron cinco administraciones gubernamentales en casi un año y medio. En 1932, Arturo Alessandri Palma fue elegido nuevamente como presidente. Durante su segundo gobierno, que se extendió hasta 1938, se alcanzó progresivamente un mayor grado de estabilidad política e institucional (Texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, SM, 2021, p. 68).

La formación de generaciones de estudiantes y profesores estuvo al alero de la visión historiográfica conservadora. Impregnó las conciencias de la mayoría de los ciudadanos del siglo XX y parte del XXI. La historiografía conservadora excluyó actores sociales, sin embargo, la *Escuela de los Annales* de Francia, hacia 1960, los relevó. En Chile, esta corriente historiográfica denominada *historia social e historia cultural* se desarrolló a partir de 1980, con exponentes como Gabriel Salazar, Rafael Sagredo, Sergio Grez, entre otros, quienes han aportado una nueva forma de estudiar la historia como disciplina científica. Investigaron nuevos actores de la historia: la clase baja, las mujeres, los migrantes, los niños, los pueblos originarios, la clase trabajadora, permeando no solo la investigación histórica sino también la formación de profesores de historia y la enseñanza de la historia escolar. De hecho, esta nueva tendencia se detectó en un estudio acerca de profesores noveles del sistema escolar. Entre los resultados se pudo constatar que éstos abordan los contenidos desde el enfoque social o la *Nueva Historia*. Sus propósitos son la promoción del pensamiento crítico y la comprensión de la sociedad mediante los nuevos actores de la historia, con lo cual logran discursos contrahegemónicos.

En perspectiva comparada, centros de investigación de textos escolares en Alemania (Georg Eckert Institut, GEI), en España (Manuales Escolares, MARNES), en Francia (Emanuelle) e investigaciones realizadas en Suecia, Estados Unidos y otros países, se ha logrado modificar los textos con la incorporación de mujeres, género, sociedad, historia traumática y conflictos bélicos con otra mirada. Este es el caso del GEI. Mediante la investigación de textos escolares se ha logrado reconstruir la historia de países fronterizos desde una historia bilateral, creando puentes, es decir, relevando contenidos comunes, los cuales son incorporados en los textos escolares. De esta forma, se amplían las visiones e interpretaciones de la historia, contribuyendo a la paz entre naciones vecinas. En Chile, en cambio, no se han introducido estas tendencias. Ejemplo de ello es el abordaje del contenido sobre los pueblos originarios, representados de forma peyorativa, folclorizada, con categorías exclusoras al imponer, entre otros, la periodización histórica de Occidente. Es impensada hasta ahora la construcción de una historia común de ambas culturas.

Desde la redemocratización en 1990, se constatan aún grandes vacíos en los textos escolares chilenos de Historia, los cuales constituyen temas sensibles, tal como la historia reciente ligada al gobierno de Allende, al golpe militar de 1973, a la dictadura y a las violaciones de los derechos humanos durante ese



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Minte, A. (2022). *Pueblos indígenas y patrimonio cultural: ausencias en los textos escolares de Historia de Chile*. En: *Enseñanza y usos públicos de la Historia en México y Chile*. Editorial Universidad Autónoma de México (UNAM), CD México.
2. Minte, A. (2021). "Nueva Historia" y educación histórica en la formación de profesores de Historia en Chile. En: *Educación Histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Editorial Universidad ICESI y Universidad del Valle, Cali, Colombia.
3. Minte, A. (2019). *Historia traumática reciente en los textos escolares de Historia de Chile*. En: *Aprendiendo Historia: Visoos y Debates*. Editorial Sobre Ontens, Curitiba, Brasil.
4. Minte, A. y González, E. (2015). *Discriminación y exclusión de mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de Historia*. *Revista Investigación Educativa*, Vol. 33, N° 2, pp. 321-333.
5. Minte, A. (2014). Recent Historiographical Work on Chilean History Textbooks. Edumeres, N° 1, pp. 1-14.

período. La historia traumática, generalmente, se silencia. Los contenidos se presentan en los textos con una clara intención de producir *silencios y olvidos* en la construcción del discurso histórico para sepultar eventos, grupos, actores sociales, personajes y procesos. Se mantiene la *naturalización* de los procesos históricos con énfasis en la polarización, en la nominación, en el discurso historiográfico tradicional y los conflictos de la historia reciente se ocultan. Los contenidos históricos se presentan como un discurso objetivo en los textos escolares.

Reflexiones Finales

Hasta la actualidad, los textos escolares han sido permeados por la historiografía tradicional. El tema político y económico predomina en ellos. Aunque aparecen algunos contenidos sociales y culturales en los textos escolares se mantienen visiones estereotipadas y sesgadas. Los textos no se escriben con perspectiva de género, ni se construyen con diferentes enfoques historiográficos y culturales. El discurso hegemónico positivista predomina en ellos al enfatizar la construcción de la historia nacional a partir de los gobiernos de turno, de sus obras, de las guerras, de los héroes, utilizando un lenguaje neutro para dar *objetividad* a los procesos históricos. Por ahora, se ha detectado que profesores noveles incorporan otros actores en la enseñanza de la historia. En la medida en que se introduzcan nuevos temas, el discurso oficial será menos hegemónico, más representativo y más democrático.

La investigación científica sobre los textos escolares realizada desvela esta trama oculta. Entre los desafíos que enfrentan las autoridades para mejorar los textos escolares chilenos se pueden mencionar los siguientes: i) incorporación de nuevas visiones historiográficas, ii) deconstrucción del discurso hegemónico, iii) introducción de nuevos actores sociales, iv) construcción de discursos comunes como puentes entre diversos grupos culturales y sociales y otros países, v) revelación de silencios, omisiones y olvidos, vi) profundización en los contenidos traumáticos y, vii) adhesión a valores relacionados con la democracia, la justicia, la equidad y la paz social. Esto permitirá la construcción y la enseñanza de una historia común, la cual represente a los diversos actores de la sociedad chilena, tanto pretéritos como actuales. En otras palabras, el gran desafío es re-escribir los textos escolares en función de nuevos contenidos y enfoques, detectados en las tendencias internacionales.



Andrea Minte Münzenmayer. Profesora titular de la Universidad de Los Lagos, investigadora del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile). Doctora en Educación por la Universidad de Concepción y la Universidad de Estocolmo, Magíster en Educación con mención en Currículum y profesora de Historia y Geografía de la Universidad de Concepción. Editora en jefa de Ediciones IESED-Chile. Líneas de investigación: textos escolares, currículum, género, educación histórica y políticas educativas.

correo de contacto: andrea.minte@ulagos.cl

Estudios foucaultianos en educación: un campo en expansión para una docencia transformadora

Juan Alegria

RESUMEN:

Vigilar y Castigar (1975) es un referente fundamental para entender la relación entre saber y poder en la modernidad.

El texto se centra en el concepto de poder disciplinario, que, a diferencia del poder soberano, opera de manera discreta para ejercer coerción sobre el cuerpo y organizar el tiempo y el espacio de los individuos a través de la disciplina y la norma. Este poder es la base de las instituciones modernas, como las educativas, médicas, carcelarias, entre otras. En este sentido, los aportes de Foucault en torno a la problematización de la escuela moderna son esenciales, pues en las instituciones escolares se pueden comprender como un conjunto de epistemes y relaciones de poder, que diacrónicamente construyen identidades en base a complejos procesos de individualización. La escuela misma es una agencia de saber -poder, donde se ponen en juego diferentes intereses; interpretaciones del mundo; beneficios corporativos; planes de estudios; políticas educativas, etc

PALABRAS CLAVES:
disciplina; escuela; individualización; poder; norma.

La filosofía de Foucault ha ejercido una influencia profunda en diferentes disciplinas, como en la historia, psicología, estudios culturales, educación, entre otras. Uno de sus textos más emblemáticos, *Vigilar y Castigar*, es una pieza central en su trayectoria. Su carácter interdisciplinario lo ha convertido en un material de referencia fundamental para la educación. El texto se enmarca en un conjunto de investigaciones que Foucault emprendió en la década de 1970, con el objetivo de analizar la relación entre saber y poder.

Aunque a menudo se asocia con el estudio de la prisión, *Vigilar y Castigar*, es en realidad un tratado sobre el “poder disciplinario”, un concepto crucial para comprender las bases de las instituciones modernas y educativas. El presente artículo explora cómo los análisis del poder disciplinario han permeado y enriquecido el estudio de los fenómenos educativos, convirtiéndose en una herramienta indispensable para la investigación pedagógica.

2. El Poder Disciplinario y la norma

Vigilar y Castigar se divide en cuatro partes: suplicio, castigo, disciplina y prisión. Sin embargo, la tesis central del libro es el poder disciplinario, un “micropoder” que, a diferencia del poder soberano (el cual se manifestaba en el castigo espectacular y público del cuerpo del condenado), opera de manera discreta y profunda. Este tipo de poder es la base sobre la cual se erigen las principales instituciones de la modernidad, incluyendo las educativas, médicas, carcelarias y productivas.

Una particularidad del poder disciplinario es que se ejerce a través de una serie de coerciones que actúan directamente sobre el cuerpo de los individuos. Esto se logra mediante la organización minuciosa del tiempo, el espacio y el movimiento de los sujetos. La disciplina, como concepto foucaultiano, tiene una etimología dual, proveniente del latín: por un lado, se refiere a la educación y la enseñanza; por el otro, a los métodos bélicos. Esta ambigüedad permite que el término se utilice tanto en contextos de castigo y conocimiento. A pesar de esta dualidad, el significado punitivo es el que tradicionalmente se ha impuesto, relacionando directamente la disciplina con la norma.

3. La Individualización en el espacio escolar

En un sentido más profundo, Foucault plantea una inversión del eje político de la individualización; pero ¿de qué trata este proceso? Para el filósofo, la figura del individuo aparece en primera instancia ligada al poder soberano, la individualidad del rey se construía de manera “ascendente” mediante rituales, el uso del poder y la distinción simbólica. Este tipo de individualidad ascendente se fundamenta en la falta de individualidad de los otros estamentos sociales. Por el contrario, el poder disciplinario construye una individualidad “descendente”. En un régimen disciplinario, la individualización no es resultado de ceremonias o genealogías, sino que se produce de manera inversamente proporcional al anonimato del poder: a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos sobre quienes se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados a través de métodos de registro, categorización, jerarquización, etc.

A partir de tales presupuestos, podemos formular las siguientes interro-gantes: ¿cómo el análisis foucaultiano ayuda a entender mejor las relaciones de poder y saber en las instituciones educativas?, ¿cómo los docentes pueden replantear alternativas a los procesos de individualización?, ¿existe la posibilidad de pensar una escuela no disciplinaria?, ¿cómo puede el personal docente, directivo o las comunidades escolares cuestionar y transformar las relaciones de poder?

4. El Campo de los Estudios Foucaultianos en Educación

Las tentativas de respuestas a las anteriores interro-gantes han sido en partes sistematizadas por un gran número de estudiosos del tema foucaultiano, pero también por grupos de maestros y pedagogos, como el caso del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (Universidad de Antioquia), que en base al uso del corpus foucaultiano han repensado la pedagogía colombiana. De igual manera, la Red Iberoamericana Foucault (<https://iberofoucault.org/>) ha sostenido una constante labor de difusión de su pensamiento, donde las temáticas vinculadas a la escuela han tenido una importante proyección (cabe destacar que en el pasado World Congress Foucault: 40 years after, una gran cantidad de trabajos versaban sobre educación).

Al respecto, podemos sostener la progresiva existencia de un campo de estudios foucaultianos en educación, donde incluso para ciertos intelectuales, Foucault puede ser considerado un “criptopedagogo”, ya que su obra está directa o indirectamente vinculada a la educación. De esta manera, es posible identificar subcampos de estudio que aplican sus ideas:

- Arqueología de la escuela: Analiza las condiciones de aparición de la institución escolar. Un ejemplo es el trabajo de Fernando Álvarez y Julia Varela titulado “Arqueología de la escuela”.
- Infancia contemporánea : Pensar la infancia contemporánea es situarla en el poliedro de la escuela. Esta última al tener la prioridad sobre los procesos de individualización, se ha transformado en el espacio de su



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Álvarez, F y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Barcelona: Ediciones La Piqueta.
2. Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación*. Madrid: Monata.
3. Jiménez Becerra, A. (2021). *Cuatro escritos sobre Michel Foucault: una mirada metodológica y conceptual para pensar la historia de la educación*. 2021. Serie Grupos N°15. En: <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/ce67ec1e-1fd6-48d7-8568-35ce7a225909/content>

aparecer. Aquí podemos nombrar el trabajo de Absalón Jiménez Becerra, que metodológicamente plantea la eventualización como estrategia para acercarse a la génesis de la infancia.

- Aportes en América Latina: El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) en Colombia, liderado por Olga Zuluaga, ha hecho un aporte sustantivo a la educación con una perspectiva crítica, como se evidencia en su libro “Foucault, la pedagogía y la educación”.
- Políticas educativas: Stephen J. Ball, de la University College London, utiliza las ideas de Foucault para entender cómo las políticas y los discursos educativos moldean a individuos e instituciones.
- Dispositivos pedagógicos: Jorge Larrosa ha trabajado en la noción de dispositivos pedagógicos para vincularlos con la subjetivación y la biopolítica. El currículum por ejemplo puede ser considerado perfectamente como un dispositivo.
- Gubernamentalidad y educación: Silvia Greenberg ha problematizado el impacto de la gubernamentalidad neoliberal en la escuela, analizando cómo las lógicas de gestión empresarial han transformado las prácticas pedagógicas y las formas de gobierno.
- Divulgación y difusión: Alfredo Veiga Neto es una figura clave en la divulgación de los estudios foucaultianos en América Latina y su nexo con la educación.

5. Reflexiones finales

La teoría del poder disciplinario en Foucault es una herramienta esencial para la investigación en educación. Su enfoque trasciende la simple crítica a los métodos punitivos para ofrecer una visión profunda de cómo la escuela, como institución, no sólo transmite conocimiento, sino que también moldea la subjetividad y construye la individualidad de los sujetos a través de mecanismos de control y normalización. La crítica foucaultiana apunta a desnaturalizar y desustancializar aquellos conceptos, instituciones o prácticas que se presentan como universales, naturales o autoevidentes. Este proceso de autorreflexión es fundamental para pensar una pedagogía transformadora, donde la centralidad del maestro/a no está en la aplicación de las técnicas disciplinarias, sino en proyectar nuevas formas de individuación que posibiliten también nuevas formas de saber y de ser.



Juan Alegría. Doctor en filosofía por la Universidad de Chile. Forma parte de la Red Iberoamericana Foucault y de la Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE). Sus líneas de trabajo tensionan la relación entre educación, estética y biopolítica, en el contexto de los distintos modelamientos simbólicos que hablan de las identidades y otredades en Latinoamérica. Actualmente es académico del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos.

correo de contacto: juan.alegría@ulagos.cl

Políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en Chile: un necesario contraste con las narrativas docentes

Claudia Carrasco Aguilar y Eduardo Cavieres Fernández.

RESUMEN:

Desde los años noventa, el neoliberalismo se instaló como marco dominante en educación. Este artículo expone cómo su narrativa oficial —competencia, estándares y rendición de cuentas— se expresa en Chile, especialmente con la Ley 20.903 que vincula evaluación y salario. Se muestra el contraste con narrativas docentes centradas en el estudiantado, el trabajo colaborativo y la respuesta a contextos desiguales. Estas experiencias cotidianas cuestionan la promesa de igualdad de las políticas estandarizadas, evidencian sobrecarga y pérdida de autonomía, y revelan resistencias que se fortalecen en momentos críticos. La idea central es que el desarrollo profesional surge más del trabajo situado y de los vínculos pedagógicos que de portafolios y pruebas. El texto llama a devolver protagonismo al profesorado y a evitar modelos homogeneizadores que desconocen la diversidad de las escuelas.

PALABRAS CLAVES:
política educativa; narrativa neoliberal; evaluación docente; profesión docente.

Desde la década de 1990, el neoliberalismo se ha instalado como la ideología dominante, no solo en lo económico, sino también como política cultural. Esto ha influido en las democracias latinoamericanas y en los sistemas educativos de distintos países, siguiendo directrices de organismos internacionales. Consecuentemente, la educación se ha transformado en una herramienta clave para reproducir lógicas de mercado, extendiendo este modelo a otras áreas de la sociedad. En dicho escenario, el profesorado pasa a ser el eje central de las políticas educativas, con su identidad y forma de ejercer la profesión moldeadas por las demandas del sistema. En ese sentido, si bien hay un nutrido cuerpo de estudios centrados en analizar la efectividad de estas regulaciones externas, menos atención se ha puesto a los efectos que ellas tienen sobre las experiencias y trayectorias personales que marcan la vida diaria del profesorado. Para entender este contraste es fundamental entender ambos ámbitos, el docente y el de la política educativa como dos espacios de circulación de narrativas que son disímiles.

Así, en Chile, las reformas neoliberales han vinculado el trabajo docente a las demandas del mercado mediante estándares de desempeño que regulan su formación y carrera, promoviendo narrativas oficiales sobre qué significa ser un “buen” docente. Sin embargo, en la práctica cotidiana surgen resistencias, contradicciones y silencios que desafían esta visión hegemónica. Por eso, es clave preguntarse cómo las narrativas oficiales del desarrollo docente chocan con las construidas por quienes viven día a día en las salas de clase, especialmente en un contexto como el chileno, fuertemente marcado por la lógica del mercado y el control.

Políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en educación

La narrativa oficial del neoliberalismo en educación se basa en la competencia como valor central, impulsando evaluaciones estandarizadas y sistemas

de rendición de cuentas que prometen igualdad de oportunidades, pero que, en la práctica, han aumentado la segregación social. En este marco, el profesorado es responsabilizado de la calidad y equidad educativa, sometido a mecanismos de control que refuerzan la meritocracia, el individualismo y la lógica productiva, dejando de lado experiencias docentes significativas. Las políticas de desarrollo docente actúan como un guion que define al “buen docente” —alineado con las metas oficiales y orientado a resultados e incentivos— y al “mal docente” —opuesto al cambio y prescindible—, exigiendo una constante adaptación identitaria.

En Chile, si bien se han mejorado las condiciones salariales, las políticas han pasado de un modelo con mayor autonomía profesional a un sistema de carrera estructurado en tramos, determinados por evaluaciones estandarizadas que condicionan sueldos e incentivos. La Ley N° 20.903/2016 introdujo una evaluación que combina experiencia profesional y portafolio, revisado por pares externos, con un avance salarial progresivo. Este cambio transformó al profesorado de actores centrales en la mejora educativa a “objetos de la reforma”, bajo una lógica de desconfianza hacia sus capacidades y su aporte real al aprendizaje de sus estudiantes.

Las experiencias de profesión docente en las narrativas del profesorado

Desde la perspectiva del profesorado, en la cual los relatos están vinculados a su experiencia más inmediata, la narrativa emergente ubica la práctica e identidad en cercana correspondencia a los contextos cambiantes en los que están insertos. Dentro de estos contextos, las políticas estandarizadas constituyen uno de ellos como parte de un andamiaje de gestión que constantemente limita la autonomía profesional. En Chile, si bien algunas políticas han aportado recursos, investigaciones muestran críticas por su escasa incidencia en la práctica, la sobrecarga administrativa y su falta de pertinencia frente a la diversidad y desigualdad social. La evaluación docente, en particular, ha sido cuestionada por no considerar el contexto ni la diversidad, afectando la relación pedagógica y excluyendo la dimensión política de la profesión, incluyendo las creencias del profesorado sobre cómo desarrollarse profesionalmente.

En un escenario educativo fuertemente neoliberal, las experiencias cotidianas se convierten en narraciones de resistencia. Estas ponen en el centro la relación con el estudiantado, la búsqueda de estrategias para enfrentar las eventualidades de la docencia y el desarrollo de iniciativas colectivas que desafían el sentido común neoliberal. Políticas como la evaluación docente interrumpen trayectorias, imponiendo estándares que buscan reescribir identidades y someter subjetividades. Frente a esta narrativa oficial, las prácticas de colectivización docente actúan como resistencia, cuestionando que la identidad profesional garantice el éxito del modelo y resaltando el valor de experiencias situadas en la vida escolar.

Las narrativas del profesorado de este estudio muestran que el compromiso profesional nace de las condiciones reales de vida de su estudiantado, lo que impide sostener discursos basados en mérito y competencia como vías de éxito social. Aunque persisten tensiones ligadas a los prototipos de “buen” y “mal” docente, predominan las frustraciones y el malestar ante prescripciones estandarizadas que no responden a la realidad. En contraste con la narrativa oficial, reconocen en el contexto cambiante —y no en un portafolio estandarizado— su principal fuente de desarrollo y de consolidación de su saber docente.

Sin embargo, las narrativas docentes no son discursos ni opiniones técnicas que se suman al conjunto de discusiones que ya circulan respecto a cómo debería ser la educación en Chile. Ante ello, es importante hacer el ejercicio de conectarse con estos relatos y, a través de ellos, trasladarse a las dimensiones espacio-temporales y relacionales en los cuales están situados.

Por ejemplo, y como invita nuestro estudio, es de relevancia ponerse en el lugar de algún profesor o profesora concreto, algunos del año 2016, en medio de la “toma” de su establecimiento educacional ante las protestas del estudiantado por la desigualdad educativa en el país. Mientras tratan de continuar su tarea docente estableciendo puentes con sus estudiantes, se organizan con otros colegas para estudiar juntos qué significa ser profesor y cómo mejorar en su tarea. Algunos asumen responsabilidades administrativas, otros, liderazgos en organizaciones del gremio docente. En medio de todo ello, aparece una evaluación docente, con una lógica impuesta en base a instrumentos de evaluación ajenos a los modos a través de los cuales este profesorado ejerce su docencia. Como consecuencia, a pesar de los logros que experimentan en su trayectoria, fracasan en esta evaluación.

Nuestro estudio continúa con otro ejemplo, ahora en 2021. Un profesor está en la mitad de la Pandemia Covid 19. Profesor de Educación Física, se identifica como gay. Las clases se desarrollan en modalidad virtual con muchas pantallas apagadas del estudiantado. Hay estudiantes que han perdido familiares y no tienen ningún interés por sus estudios. Este profesor debe enfrentar la distancia impuesta por la pantalla, pero, a diferencia de los discursos oficiales que advierten sobre el daño que la virtualidad ocasiona a la escolaridad del estudiantado, él comienza a conectarse con ellos como nunca antes lo había logrado. Conversa y genera un espacio para compartir las emociones del momento, conoce sus dormitorios y algo de sus familias. Sin embargo, apenas vuelve a la presencialidad le espera su evaluación docente. Todos los instrumentos le parecen extemporáneos. El evaluador le pregunta sobre una clase estándar que nunca ha enseñado. También lo interroga sobre el tema de la diversidad sexual en el aula, y sin enterarse de quien tiene al frente, desmerece la respuesta que le da el profesor.

Por supuesto, estos ejemplos no son representativos estadísticamente y no servirán de insumo para la política educativa que debe abstraerse de la



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T. y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31(56), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
2. Cavieres-Fernández, E. y Urrutia, C. (2021). Enacting Student Teachers' Beliefs in an Accountability Policy Context in Chile. *The Teacher Educator*, 56(2), 83-100 <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1843747>
3. Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquirí*. Left Coast Press
4. McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 136-150. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002005>
4. Carrasco-Aguilar, C., y Cavieres-Fernández, E. (2025). Políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en Chile. Un necesario contraste con las narrativas docentes. Apuntes. Revista De Ciencias Sociales, 52(99). <https://doi.org/10.21678/apuntes.99.2270>

contingencia para articular prescripciones estandarizadas y replicables. No obstante, quienes habitan la cotidianidad de la docencia, saben que aquello que hacen no puede ser reducido a un conjunto de análisis positivistas de relaciones causales determinísticas. Tratar las políticas educativas y los saberes que construye el profesorado como narrativas, es situar la discusión en un parámetro distinto, no de control y supervisión institucional, sino en un marco biográfico de diálogo en torno al cual se desarrolla la actividad docente. En dicho marco, las historias que comparte el profesorado, aunque ciertamente siempre habrá algunas más coherentes que otras, resuenan más plausibles que aquel cúmulo de evidencias que se busca instalar como criterio de efectividad en los establecimientos educativos.

Reflexiones finales

El análisis de las narrativas docentes de desarrollo profesional no busca valorar la política de evaluación docente, sino mostrar por qué carece de sentido para un profesorado cuyo quehacer se configura en torno a la realidad crítica de su estudiantado y a una cotidianidad marcada por dimensiones personales, relaciones, temporales y espaciales. Muchas narrativas docentes revelan resistencias a guiones oficiales que ignoran el contexto concreto de los establecimientos y obligan a relegar aspectos fundamentales para ejercer la profesión. Desde esta perspectiva, eventos como una movilización docente o la virtualidad en pandemia pueden tener mayor impacto en el desarrollo profesional que una evaluación estandarizada, siempre que fortalezcan vínculos con estudiantes y la vida profesional. En su conjunto, las experiencias que constituyen contra-narrativas cotidianas y cuestionan prescripciones descontextualizadas, deben ser puestas en valor, evidenciando la necesidad de devolver protagonismo al profesorado en la definición de su desarrollo profesional y recordando que la educación, como acción social y cultural, no puede reducirse a una lógica homogeneizadora y estandarizadora.

En este escenario, más que convocar a nuevos actores institucionales, el desafío es restituir el protagonismo del profesorado en la definición de su propio desarrollo profesional, reconociendo que son sus experiencias situadas y saberes pedagógicos los que deben orientar cualquier reflexión o política en educación, y no al revés.



Claudia Carrasco Aguilar. Académica de la Universidad de Málaga, España; Investigadora del Observatorio Psicosocial en Situaciones de Emergencia, Universidad de Playa Ancha. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación son formación inicial y desarrollo profesional docente, políticas educativas, violencia y convivencia escolar.

correo de contacto: claudia.carrasco@upla.cl

Eduardo Cavieres Fernández. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha. PhD en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison, EEUU. Su líneas de investigación se centra en la dimensión personal y narrativa de la Educación, sobre la cual descansa la relación entre memoria, ciudadanía y currículo.

correo de contacto: ecavieres-cea@upla.cl

La experiencia de exploración vocacional de jóvenes que ingresan a estudiar Pedagogía

Ana María Isabel Soto Bustamante, Ana Verónica Cárdenas Pérez y Hugo Nervi Haltenhoff

RESUMEN:

El artículo expone un estudio de las experiencias de exploración vocacional de jóvenes chilenos, que ingresan a Pedagogía a través de un programa de acceso especial. Utilizando un enfoque cualitativo y narrativo, basado en biogramas y grupos focales, se busca comprender los factores personales, sociales y escolares que influyen en el temprano interés por la carrera. Los hallazgos sugieren que esta exploración es a menudo subjetiva, fragmentada y sin asistencia formal, que ocurren en interacciones ocasionales dentro de la familia y la escuela. El estudio concluye que es crucial comprender estas experiencias previas por su papel en la construcción de la identidad profesional y del saber pedagógico. Esto permitiría diseñar acciones que acompañen el proceso de exploración para formar docentes más conscientes del sentido de la profesión.

PALABRAS CLAVES: formación inicial docente; exploración vocacional; estudiantes de pedagogía.

Los Programas de Atracción de Talento Pedagógico (PATP) surgen como parte de la diversificación de las vías de acceso a Pedagogía que establece el Sistema de Desarrollo Profesional chileno. Reconocen que la trayectoria de un docente se inicia en su historia personal y escolar, lo que refleja una visión renovada de la formación y de la construcción de la identidad profesional. La premisa subyacente es que un interés temprano y auténtico impactará positivamente en la retención en la carrera.

Las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de desarrollar acciones pertinentes a los objetivos de estos programas. Esto requiere profundizar en el conocimiento de quiénes eligen Pedagogía, los determinantes de su elección y cómo se configura su exploración vocacional.

Tradicionalmente, en Pedagogía la elección de carrera ha sido abordada desde las variables de motivación y vocación, las que si bien son relevantes para la identidad pedagógica, no logran dar cuenta de qué determina su interés por la carrera, tampoco permiten comprender cómo se configura la exploración vocacional, ni cuáles son las condiciones, recursos y experiencias que la componen. Esto hace necesario indagar sobre dichas experiencias para comprender factores psicosociales y de trayectoria escolar que se vinculan a éstas y al interés por la Pedagogía.

Vocación pedagógica

La vocación se ha asociado tradicionalmente a un llamado o inclinación natural. Perspectivas más recientes la asocian a las razones o motivos con que los individuos justifican su elección, como proceso de reflexión y decisión sopesada. Existe debate sobre si es innata o si se desarrolla y aprende. Algunos postulan que se desarrolla a través de procesos de exploración, influenciados por creencias e imaginarios institucionales y sociales sobre las profesiones.

En educación, el discurso vocacional es clave para abordar la identidad profesional. Se relaciona con su búsqueda, condicionada por valores,

creencias e ideologías del entorno social. Es un elemento central en la identidad pedagógica, opera como un conocimiento socialmente compartido que precede al ejercicio profesional. La fuerte asociación entre ser profesor y tener vocación puede establecer un estereotipo social, fuertemente anclado antes de la formación profesional, difícil de modificar posteriormente.

El objetivo del estudio fue describir las experiencias de exploración vocacional de un grupo de jóvenes del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) que ingresaron a estudiar Pedagogía en una universidad de la Región Metropolitana. La investigación buscó identificar y caracterizar los factores de contexto psicosocial y de trayectoria escolar que incidieron en su exploración.

Para lograr este objetivo, se adopta un enfoque interpretativo de diseño biográfico-narrativo. Esta metodología permite acceder a los significados y experiencias de estudiantes de Pedagogía desde sus historias de vida. Su valor radica en la posibilidad de comprender la realidad educativa desde perspectivas subjetivas y contextuales. Permite conocer cómo los hechos pasados influyen en el presente y futuro.

Los participantes fueron 18 estudiantes de primer año de diversas carreras de Pedagogía, quienes ingresaron a través del PACE entre 2017 y 2018. El grupo estuvo compuesto por 15 mujeres y 3 hombres, de entre 18 y 19 años; provenientes de establecimientos municipales, la mayoría egresados de Educación Técnico Profesional.

Los instrumentos de recogida de datos fueron el biograma y el grupo focal. El primero les requirió recordar y ubicar, en una línea de tiempo, sucesos que les llevaron a elegir la carrera y describirlos. El grupo focal permitió triangular resultados preliminares de los biogramas y reflexionar sobre programas de apoyo vocacional y el rol de la escuela. El análisis de la información se llevó a cabo de manera interpretativa.

Exploración vocacional

La investigación revela que la exploración vocacional que conduce a estudiar Pedagogía emerge en distintas etapas de la vida del estudiantado y en situaciones de interacción en contextos sociales específicos. Se manifiesta principalmente en experiencias de acercamiento al rol de la enseñanza, donde asumen funciones auxiliares al mundo adulto.

Las experiencias clave de los participantes son la realización de tareas asignadas por una autoridad, que los llevan a desempeñar roles de cuidado, tutoría (en juego y aprendizaje), y enseñanza. Estas fueron reconocidas por ellos como oportunidades para su exploración.

Las experiencias operan en dos planos interconectados de conocimiento. Por un lado, la exploración del “saber hacer” del profesor, que incluye habilidades como cuidar, tutorar y enseñar. Por otro, un “saber ser”, dado que la acción de desempeñar estos roles genera autoconocimiento, permitiéndoles

hacerse conscientes de sí en ese rol y autoafirmarse. La interacción entre estos dos conocimientos configura el sentido de la vocación pedagógica en la experiencia de exploración. El ejercicio de roles de cuidado y enseñanza se desarrolla en contextos cruciales para dicha exploración. Los de mayor presencia son la escuela, la familia y organizaciones comunitarias.

Los actores con quienes interactúan en ellos son valorados como facilitadores de la experiencia de exploración. La interacción con adultos (padres, profesores) se estructura en relaciones jerárquicas, en que éstos cumplen un rol de guía en la asignación de tareas que refuerzan el valor del servicio del quehacer del profesor. En consonancia, los estudiantes significan estas experiencias (enseñar, ayudar, explicar) como un servicio al otro; en él descubren el gusto y disposición personal a ser profesor. Esto contribuye a la construcción de una autoimagen como enseñante.

Dicha interacción también moviliza aspectos emocionales propios de la autoestima. Los estudiantes manifiestan sentirse motivados, sentir bienestar al enseñar o ayudar a otros.

Otros recursos activados en estas experiencias corresponden a habilidades o disposiciones que reconocen en sí mismos, que se desarrollan tanto en el contexto escolar como familiar. Incluyen: amar lo que estudian, disposición a aprender, afecto en el trato, responsabilidad, autocrítica, explicar con claridad, paciencia, tranquilidad, empatía, creatividad, sinceridad, dedicación, y capacidad de motivar y relacionarse. Son vistas como propias del quehacer pedagógico.

Así, la exploración es percibida como proceso de autodescubrimiento, un darse cuenta, a menudo casual o inesperado. Es una acción, que, si bien ocurre en interacciones, se vive fundamentalmente como experiencia subjetiva y personal, que moviliza la percepción de cualidades y emociones, configurando sentidos personales de afinidad con el juego, el apoyo, el cuidado y la enseñanza.

Reflexiones finales

A diferencia de otras investigaciones, que consideran la vocación como llamado en que los estudiantes son pasivos, este estudio subraya que la exploración vocacional a la Pedagogía implica experiencias cotidianas donde desarrollan valores, emociones y actitudes, con las que ellos construyen saberes previos al ingreso a la carrera.

Dichas experiencias se enmarcan en el cumplimiento de tareas asignadas por adultos, en el cumplimiento de roles que se ejercitan de modo casual, aislado, y episódico. Además, los contextos que facilitan la exploración (familia, escuela, comunidad) no se conectan entre sí.

De esta forma, la investigación identifica limitaciones significativas en la forma de la exploración: una experiencia subjetiva, fragmentada y no



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Mórtola, G. y Lavalletto, M. (2019). ¿Elegir por vocación o elegir la vocación? El discurso vocacional en estudiantes de profesorado y docentes noveles de nivel primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(13), 33-51. DOI: <https://doi.org/10.35305/rece.v2i13.382>
2. Rodríguez Lucena, C. y Cruz-González C. (2021). El biograma como herramienta para el estudio del desarrollo identitario. En J. Romero Rodríguez, M. Ramos, C. Rodríguez y J. Sola Reche (Eds.), Esenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible (pp. 661-672). Madrid, España: Dickinson.
3. Sandoval, P., Bustos, R., Maldonado, A., Pavié, A. y Valdés, G. (2020). Representaciones sobre vocación docente en ingresantes a Pedagogía en universidades estatales de Chile. *Interciencia*, 11(45), 516-523. Recuperado de: https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2020/12/05_6720_Com_Bustos_v45n11_7.pdf



Ana María Isabel Soto Bustamante. Es Profesora Titular del Departamento de Formación Pedagógica, Coordinadora General Propedéutico Pedagógico, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Profesora de Filosofía (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 1987). Licenciada en Humanidades, Mención Lengua y Literatura Hispánica (Universidad de Chile, 1995). Magíster en Filosofía. Mención Axiología y Filosofía Política (Universidad de Chile, 2002) Doctora en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona, 2015).

Línea de investigación: Formación inicial docente, construcción del saber pedagógico, convivencia. <https://orcid.org/0000-0001-5466-2139>

Contacto: ana.soto@umce.cl

asistida, sin espacios de reflexión sobre el sentido y valor de la Pedagogía, asociada de manera funcional al contexto específico, sin integrarse en un proceso formativo de construcción de saber pedagógico.

Como resultado, el estudiantado ingresa a la formación docente con una visión de la profesión construida como una suma fragmentada de tareas. Esto puede derivar en una visión excesivamente técnica de la profesión o incluso en una perspectiva de amateurismo o improvisación.

Estas representaciones tempranas, fuertemente instaladas, forman una identidad profesional inicial que influirá significativamente en su proceso formativo y su futuro quehacer. Se necesitan programas de acompañamiento que promuevan la reflexión y cuestionamiento de dichas conceptualizaciones, a través de un recorrido formativo intencionado, en ciclos de aprendizaje de preparación, reflexión, reconstrucción; en espacios de diálogo que permitan recogerlas para construir un sentido unificado de la profesión.

La investigación concluye que es fundamental ir más allá de la visión tradicional de la vocación y que es necesario guiar y acompañar activamente el proceso de exploración vocacional para formar docentes más conscientes del sentido de la profesión.

Ana Verónica Cárdenas Pérez. Psicóloga. Fue Profesora Asociada del Departamento de Formación Pedagógica, Coordinadora del Minor en Transversalidad, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Psicóloga (Pontificia Universidad Católica, 1986). Magíster en Investigación Educativa (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2001) Doctora en Educación y Sociedad © (Universidad de Barcelona, 2003).

Línea de investigación: Formación docente, Formación inicial docente, Saber pedagógico, Acompañamiento al aprendizaje. <https://orcid.org/0000-0002-1793-6978>

Contacto: ana.cardenas@umce.cl

Hugo Nervi Haltenhoff. Es Profesor Asociado part-time del Departamento de Formación Pedagógica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile. Además, Consultor.

Profesor de Estado en Castellano, Universidad de Chile, 1980. Magíster en Comunicación, Universidad de Chile, 1990. Diploma Especialización en Formación Docente, Universidad Católica de Lovaina, 1999.

Línea de investigación: Formación de profesores, Calidad de la educación. <https://orcid.org/0000-0002-3865-1971>

Contacto: hugo.nervi.h@gmail.com

Posicionarse frente a la inclusión: experiencias y tensiones de docentes en formación en los contextos de práctica

Constanza Herrera Seda y Constanza Cárdenas Alarcón

RESUMEN:

La inclusión escolar se ha convertido en un principio central de los sistemas educativos y en un eje de la formación docente. Este artículo invita a pensar más allá de su comprensión como un deber moral que debe aplicarse independientemente del contexto, para entenderla como una experiencia intersubjetiva en la que se tensionan narrativas sociales, dinámicas escolares e identidades docentes. Con este propósito realizamos un estudio cualitativo con 32 docentes en formación de cuatro universidades chilenas, mediante collages, relatos y entrevistas narrativas. El análisis, desde la Teoría del Posicionamiento, permitió observar cómo los futuros docentes se ven situados entre discursos institucionales que limitan su autonomía y su deseo de promover una educación inclusiva. Los resultados muestran que estas experiencias generan malestar, conflictos éticos y aprendizajes que no siempre son acompañados desde la formación universitaria. El estudio invita a repensar la formación docente, reconociendo la complejidad de los posicionamientos frente a la inclusión en la práctica escolar.

PALABRAS CLAVES:

Formación Inicial Docente; Educación Inclusiva; Posicionamiento Docente; Experiencia Práctica.

Cristina conoció a Pedro en la práctica intermedia que realizaba en un quinto básico de una escuela de Santiago. A diario Pedro sufría violentas crisis, en las que se paraba, gritaba, se golpeaba a sí mismo, a sus compañeros y a los/as profesores. En la escuela intentaban diversas estrategias, como aislarlo de los compañeros o designar a alguien para monitorear su conducta, pero no lograban evitar estas crisis. Le pidieron ayuda a Cristina, pero ella no sabía cómo afrontar la situación y le frustraba que la escuela le asignara una responsabilidad que no habían podido abordar hasta ahora.

Experiencias como la de Cristina suelen ser habituales y evidencian la complejidad de abordar el desafío de la educación inclusiva, tanto en la escuela como en la formación inicial docente. En los últimos años, la inclusión ha sido reconocida como un pilar clave en los sistemas educativos e integrada a la formación en las carreras de pedagogía. A pesar de los avances, las/os profesores continúan sintiendo que no están preparados para abordar las condiciones de exclusión que enfrentan muchos estudiantes en el aula.

En este artículo, reflexionamos a partir de los resultados de un estudio acerca de las experiencias de docentes en formación cuando abordan la inclusión en el contexto de la práctica. Los aprendizajes de dicha investigación nos llevan a pensar que, para fortalecer la formación docente en este tema, requerimos superar una visión prescriptiva de la inclusión. Desde una visión prescriptiva transmitimos que la práctica docente inclusiva es un deber moral que debe ser implementada sin importar las condiciones contextuales. En cambio, proponemos asumir una perspectiva que nos permita acompañar a los/as docentes en formación para que comprendan y naveguen su práctica en medio de las dinámicas y disputas de la escuela, que pueden favorecer o dificultar posicionar como agentes transformadores para una educación inclusiva.

En este trabajo entendemos la educación inclusiva más allá de la provisión

de apoyos adicionales a estudiantes con necesidades educativas especiales. En cambio, como antes han señalado Haegele y Maher, entendemos que la inclusión es algo que se vive, es decir, una experiencia encarnada e intersubjetiva en la que todos podemos sentirnos parte, aceptados y valorados. Desde esta mirada, la formación se orientaría a que el profesorado comprenda las situaciones de exclusión, cuestione las condiciones asociadas a su práctica que la reproducen y se posicione como un actor relevante en la construcción de relaciones que permitan vivir la inclusión en la escuela.

La investigación profundizó en las experiencias del profesorado en formación respecto a la inclusión desde la Teoría del Posicionamiento propuesta por Harré. Desde este enfoque entendemos que el modo en que los/as docentes se posicionan respecto a la inclusión depende de ciertos supuestos que van construyendo sobre cuáles son sus deberes y derechos en cada contexto. Así, los/as docentes asumen o son asignados a ciertas posiciones a partir de actos de habla y otras interacciones cotidianas, que se están teñidas por narrativas y órdenes morales instalados en la escuela y la sociedad. Por ende, que un/a profesor/a se posicione como un actor transformador respecto a la inclusión no depende solo de cuánto conocimiento adquirió o cuántas herramientas tenga, sino de las condiciones sociales y los discursos dominantes respecto de lo que debería ser una escuela inclusiva.

Particularmente, realizamos un estudio cualitativo con 32 profesores en formación de cuatro universidades chilenas. Los datos se produjeron mediante sesiones colectivas que incluyeron collages, relatos y entrevistas narrativas, analizados desde una aproximación narrativa holística.

Los resultados mostraron que las experiencias de exclusión afectan profundamente a los/as docentes en formación, generando sorpresa, frustración y enojo. Estas vivencias interpelan su rol y movilizan un deseo de transformación, aunque suelen sentirse subordinados y sin autonomía para contribuir significativamente a la inclusión.

El análisis de los datos también nos permitió observar que las experiencias de exclusión que viven las/os profesoras/es en formación en la práctica tensionan el proceso de construcción de su identidad docente. Las situaciones de injusticia o indeferencia de las escuelas o las/os profesoras/es guía provocan en el profesorado en formación conflictos éticos intensos, que habitualmente son escasamente abordados desde la formación. A modo de ilustración, en la situación de Cristina vemos que entra en conflicto el rol que les asigna a las/os docentes en la inclusión y el modo en que se aborda en la escuela.

Al respecto, Cristina se posiciona desde el principio moral de la inclusión y se siente responsable de hacer aquello que la escuela no ha podido hacer. Durante las clases, la profesora en formación intenta conectar con Pedro y generar adaptaciones a las clases para él. Sin embargo, dichas acciones no logran detener las crisis de Pedro, lo que profundiza su frustración y rabia.

Paradójicamente, observamos que cuando la educadora diferencial le solicita a Cristina que pueda apoyar con las crisis de Pedro, ella le responde que es la practicante, que no está preparada y que debe cumplir con otros deberes definidos por la universidad. En esta situación, la escuela intenta posicionar a Cristina en el rol de asistente de aula, asumiendo las prácticas de manejo conductual de la escuela. La profesora en formación se rehúsa a asumir esta posición y refuerza su posición como profesora en formación.

Las situaciones en torno a la inclusión que, como en el caso de Cristina, viven los/as docentes en formación tensionan los requerimientos de la formación universitaria, las expectativas del espacio escolar y las propias experiencias y principios de justicia del profesorado en formación. En este complejo entramado, la identidad oscila entre identificarse como estudiante y como profesor/a. Los encuentros con las situaciones de exclusión en la práctica no producen necesariamente que el profesorado adopte una posición o despliegue prácticas inclusivas. En cambio, el rol asumido por los/as docentes depende de las dinámicas, tensiones y energías que se dan entre identidades en construcción, las restricciones en torno a la autonomía y la disponibilidad de apoyos durante la formación práctica.

Por otro lado, hemos visto que los posicionamientos de las/os profesoras/es en formación en torno a la inclusión se encuentran atravesados por condiciones estructurales, relaciones de poder y narrativas dominantes. Dichos marcos más amplios entran en juego con los contextos escolares, así como con las relaciones y acciones movilizadas por los/as profesoras/es en formación. Lo anterior otorga a la inclusión y a la formación en este ámbito una particular forma en cada contexto escolar en que se despliega. Por ejemplo, en el relato de Cristina resulta dominante la narrativa de la ‘escuela vulnerable’, en que la carencia de recursos explica la imposibilidad de apoyar más al estudiantado. Si bien esta narrativa reconoce la complejidad del contexto, puede justificar negligencias y normalizar la exclusión. En el caso de esta profesora en formación, esta narrativa entra en conflicto con el principio inclusivo que ella asume, según el cual existe una responsabilidad institucional y docente ineludible en torno a la inclusión.

Reflexiones finales

Tal como hemos mostrado a través del caso de Cristina, posicionarse como un/a docente que promueve la inclusión no se refiere solamente a asumir los principios de la inclusión como un orden moral prescrito. En cambio, el posicionamiento de las/os profesoras/es en torno a la inclusión es un proceso relacional y político de naturaleza compleja, dinámica y siempre en disputa. Asimismo, es un proceso que debe ser comprendido y abordado desde el reconocimiento de las particularidades que tienen las situaciones de exclusión en cada contexto de práctica.

Lo anterior nos invita a preguntarnos: si la educación inclusiva es relacional,



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Haegele, J. A., & Maher, A. J. (2023). Toward a conceptual understanding of inclusion as intersubjective experiences. *Educational Researcher*, 52(6), 385-393. <https://doi.org/10.3102/0013189X231176287>
2. Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>
3. Herrera-Seda, C., Cárdenas, C. y Navarro, H. (2025). *Tejer la formación inicial de profesorxs para la inclusión desde los relatos de experiencias*. En S. Contreras, C. García, F. Ferrada y S. Galdames. *Experiencias transformadoras para la escuela y la formación docente en Educación Básica* (99-118). Editorial USACH. <https://fahu.usach.cl/site-assets/uploads/2025/05/Experiencias-transformadoras-PEGB.pdf>
4. Leiva, R., Herrera, C., Núñez, M. y Gallego, C. (2022). Diversidad e inclusión: Experiencias biográficas y cuestionamiento a la formación inicial docente. *Human Review*, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4022>

política y situada, ¿qué ideas y prácticas habituales en la formación docente deberíamos revisitar? ¿qué nuevas formas de acompañamiento deberíamos propiciar en este espacio? Al mismo tiempo, nos anima a interrogarnos cómo las narrativas que reproducimos en dicha formación están afectando a los/as docentes y cómo podemos desmantelar aquellos discursos que están contribuyendo a que estos se perciban como incapaces o actores secundarios en la construcción de escuelas más inclusivas.

NOTA

Este trabajo fue publicado originalmente como artículo de conferencia, ver Herrera-Seda, C., & Cárdenas-Alarcón, C. (2025). *Positioning as teachers for inclusion: A narrative study based on practical experiences of Chilean schools. Paper to be presented at the 2025 Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, Denver, CO, United States.



Constanza Mabel Herrera Seda. Es Psicóloga, Magíster en Investigación Social y Desarrollo y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción. Es académica del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, donde desarrolla docencia, investigación y formación de profesores. Además, es investigadora asociada a IESED-Chile y a la Cátedra UNESCO en Formación de Profesores para la Diversidad y el Desarrollo de la Universidad de Witwatersrand. Sus intereses de investigación incluyen educación inclusiva, formación inicial docente y la agencia docente.

correo de contacto: constanza.herrera.s@usach.cl

Constanza Andrea Cárdenas Alarcón. Es Fonoaudióloga de la Universidad de Concepción, Magíster en Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile y estudiante de Doctorado en la Escuela de Educación de la Universidad de Glasgow. Ha trabajado en ámbitos educativos vinculados a la educación inclusiva, integrando experiencias docentes y de investigación para la formación del profesorado en el tema. Sus intereses de investigación incluyen currículum, la educación inclusiva y la formación docente inicial y continua.

correo de contacto: c.cardenas-alarcon.1@research.gla.ac.uk

Innovación educativa con ciencia, tecnología y robótica (STEM) en la Educación Primaria: pertinencia, impacto y proyecciones en contextos rurales

Cristian Ferrada Ferrada y Danilo Díaz-Levico

RESUMEN:

La incorporación de la educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática) y la robótica educativa en la Enseñanza Primaria se presentan como estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades clave del siglo XXI. Este trabajo, sustentado en investigaciones y experiencias previas en diversos contextos, especialmente en zonas rurales, expone las razones que respaldan su implementación temprana, así como los beneficios y retos que conlleva. A partir de evidencias obtenidas mediante análisis bibliométricos, revisiones sistemáticas y proyectos de aula, se muestra cómo estas metodologías potencian el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la motivación de los estudiantes, incluso en entornos con recursos limitados. Finalmente, este artículo concluye con una serie de recomendaciones orientadas a consolidar la robótica y la educación STEM como pilares de una educación inclusiva, pertinente y sostenible.

PALABRAS CLAVES:

La educación del siglo XXI enfrenta el desafío de preparar a las nuevas generaciones para desenvolverse en un entorno marcado por cambios vertiginosos, alta complejidad y la necesidad de competencias que vayan más allá de la simple memorización de contenidos. El enfoque STEM surge como respuesta a la necesidad de integrar disciplinas que, tradicionalmente, se han enseñado de forma separada. La evidencia en la literatura especializada indica que esta integración permite a los estudiantes comprender mejor la conexión entre la teoría y la práctica, favoreciendo aprendizajes significativos y duraderos. En este escenario, el enfoque STEM se consolida como un paradigma educativo integrador que combina ciencia, tecnología, ingeniería y matemática para promover aprendizajes activos y contextualizados.

Dentro de este marco, la robótica educativa se presenta como una de las herramientas más potentes, al brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje basadas en la experimentación, la programación y la resolución de problemas reales. Estas experiencias no solo fortalecen las habilidades técnicas, sino que también impulsan competencias transversales esenciales como el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y la creatividad.

La robótica educativa, como parte de este enfoque, se apoya en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y la Resolución de Problemas, que promueven un rol protagónico del estudiante y un acompañamiento docente más flexible, centrado en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de prácticas en situación concretas, pertinente con el contexto real de los estudiantes.

Los estudios bibliométricos sobre la producción científica en STEM y robótica en educación primaria muestran un crecimiento sostenido a nivel global, especialmente desde 2015. Este aumento está asociado a factores como la reducción de costos de los kits educativos, la expansión de plataformas de programación visual como Scratch y el creciente reconocimiento de competencias clave como el pensamiento computacional y la alfabetización digital.

En Chile, la adopción de metodologías STEM y de robótica educativa enfrenta desafíos vinculados a la disponibilidad de recursos, la formación de los docentes y la adecuación de los currículos. No obstante, experiencias implementadas en contextos rurales, como en el archipiélago de Chiloé, demuestran que la innovación educativa puede ser viable y efectiva incluso en condiciones de vulnerabilidad, siempre que se garantice la pertinencia territorial y exista un compromiso institucional sólido.

Evidencias empíricas y experiencias desarrolladas

El proyecto CISOGRA Robotics (Ciudad Sostenible con Robótica y Aprendizaje) surge como una iniciativa de innovación educativa orientada a integrar las áreas de ciencias, matemáticas y tecnología mediante la construcción colaborativa de una ciudad sostenible a escala. El modelo se fundamenta en el enfoque STEM-TIC y promueve el aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes diseñan, programan y ensamblan prototipos de infraestructura como sistemas de energía, transporte y reciclaje empleando robots Mbot y sensores ambientales. La experiencia, desarrollada en escuelas de España, Chile (Chiloé) y Ecuador, fomenta la comprensión de conceptos científicos y matemáticos aplicados al entorno, la reflexión sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la valoración del conocimiento local, fortaleciendo así la pertinencia territorial y la conciencia ecológica desde edades tempranas.

Los resultados cualitativos evidenciaron transformaciones significativas en los estudiantes. Uno de los más relevantes fue el notable aumento de la motivación hacia las asignaturas STEM. El aprendizaje dejó de asumirse como una obligación para convertirse en una experiencia atractiva y con sentido. Esta motivación despertó la curiosidad, fomentó la participación y generó disposición para asumir nuevos retos, condiciones esenciales para un aprendizaje profundo y duradero. También se observó un fuerte impulso hacia el trabajo colaborativo. Los niños aprendieron a coordinarse, escuchar, valorar los aportes de sus compañeros y construir soluciones en conjunto, desarrollando habilidades sociales y comunicativas fundamentales. Esto supuso un tránsito desde un aprendizaje individual hacia una verdadera construcción colectiva del conocimiento.

Otro hallazgo clave fue el incremento de la autoconfianza en la resolución de problemas. Los proyectos STEM y de robótica reforzaron en los estudiantes la certeza de que podían enfrentar situaciones nuevas, proponer alternativas y ponerlas a prueba, fortaleciendo así su resiliencia y pensamiento crítico.

Finalmente, se constató una mayor capacidad de transferir aprendizajes a la vida cotidiana. Los conocimientos adquiridos se aplicaron en la resolución de problemas domésticos, en el uso práctico de tecnologías para tareas diarias y en la reflexión crítica sobre su entorno social y ambiental. En este sentido,

resultan especialmente valiosas las experiencias de talleres extracurriculares en escuelas rurales, donde la robótica se convirtió en una herramienta eficaz para reforzar competencias matemáticas y científicas de estudiantes con retraso académico.

La implementación de STEM y la robótica en contextos rurales y vulnerables enfrenta retos significativos que van desde las brechas de conectividad y la falta de equipamiento tecnológico hasta la carencia de formación docente especializada. Estos desafíos, lejos de constituir barreras insalvables, pueden abordarse mediante estrategias colaborativas que incluyan proyectos comunitarios en los que participen familias y organizaciones locales, alianzas estratégicas entre escuelas, universidades y entidades privadas, así como programas de capacitación docente en servicio con un enfoque práctico y adaptado a las particularidades del territorio.

En consecuencia, integrar STEM y robótica en zonas vulnerables no solo potencia habilidades técnicas y cognitivas, sino que también contribuye a fortalecer la cohesión social, rescatar saberes locales y proyectar un modelo de educación inclusiva y sostenible. Así, se abre un camino en el que la pertinencia territorial y el compromiso comunitario se convierten en factores decisivos para garantizar la equidad educativa y preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Innovación pedagógica y cambio de paradigma

La incorporación de STEM y la robótica en educación primaria implica un cambio profundo en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje. El rol del docente deja de centrarse únicamente en transmitir conocimientos para transformarse en un facilitador de experiencias significativas, convirtiendo el aula en un espacio dinámico y creativo. En este entorno, el error se asume como una parte natural del proceso, lo que fomenta la experimentación, la autonomía y la reflexión crítica.

En este marco, metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y el *design thinking* encuentran en la robótica una plataforma idónea para su puesta en práctica. A través de ellas, los estudiantes aprenden a analizar problemas complejos, generar soluciones innovadoras y evaluar su viabilidad, desarrollando competencias que serán esenciales para afrontar los retos del futuro.

Para consolidar la presencia de STEM y la robótica en la educación primaria, es necesario abordar varios desafíos clave. Se requieren políticas públicas sostenidas que financien infraestructura, equipamiento y programas de formación docente; currículos flexibles que integren proyectos interdisciplinarios sin sobrecargar la planificación; y evaluaciones formativas que valoren el proceso de aprendizaje en su conjunto, más allá del resultado final. Asimismo, resulta fundamental fortalecer las redes de colaboración entre escuelas,



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Ferrada, C., & Díaz-Levicoy, D. (2025). Perspectiva del enfoque STEM y Robótica en las aulas de educación Primaria vista por maestros de 5º y 6º grado: Perspectiva da abordagem STEM e Robótica nas salas de aula do Ensino Primário, tal como vista pelos professores do 5º e 6º ano no contexto espanhol. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 18(35), 35–47. <https://doi.org/10.55777/reav18i35.5468>
2. Ferrada, C., Carrillo-Rosúa, J., Díaz-Levicoy, D. y Silva-Díaz, F. (2023). Evaluación de una propuesta educativa sostenible con un enfoque STEM para mejorar la actitud hacia las ciencias o matemáticas en estudiantes de 5.º y 6.º de educación primaria de España. *Investigaciones em Ensino de Ciencias*, 28(1), 111–126. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n1p111>
3. Ferrada, C., Carrillo-Rosúa, J., Díaz-Levicoy, D. & Silva-Díaz, F. (2020). La robótica desde las áreas STEM en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society*, 21, 22. <https://doi.org/10.14201/eks.22036>

universidades, empresas y comunidades, creando ecosistemas educativos más integrados y sostenibles.

Mirando hacia el futuro, se proyecta que la robótica y la educación STEM se consoliden como ejes transversales de la Educación Primaria, no solo para potenciar habilidades técnicas y cognitivas vinculadas al empleo del mañana, sino también para formar ciudadanos digitales responsables, críticos y creativos, capaces de desenvolverse en un mundo cada vez más complejo e interconectado.

Reflexiones finales

La educación STEM y la robótica trascienden la idea de ser únicamente innovaciones metodológicas: constituyen una apuesta estratégica para el futuro, orientada a formar ciudadanos con las competencias, la capacidad crítica y la creatividad necesarias para desenvolverse en un mundo en constante cambio. En contextos rurales y vulnerables, su implementación no solo es posible, sino que ha evidenciado un impacto significativo en la motivación estudiantil, el rendimiento académico y la proyección de vida de niños y niñas que encuentran en estas experiencias nuevas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Las experiencias revisadas muestran que el verdadero éxito de estas iniciativas se sustenta en tres pilares: la pertinencia territorial, que conecta la educación con la identidad y necesidades locales; el compromiso docente, que garantiza acompañamiento y guía en el proceso; y la vinculación comunitaria, que refuerza la sostenibilidad de los proyectos. Para dar continuidad a este camino, se requiere de voluntad política, inversión estable y una visión a largo plazo que reconozca la innovación educativa como un motor clave de equidad, inclusión y desarrollo social.



Dr. Cristian Andrés Ferrada Ferrada. Profesor de Educación General Básica con mención en Educación Matemática (Universidad Católica del Maule, Chile). Máster en Didáctica de la Matemática (Universidad de Granada, España), y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada,). Actualmente ejerce como docente e investigador en el Departamento de Educación de la Universidad de los Lagos (sede Castro-Chiloé), Chile. Su línea de investigación se centra en la integración de modelos STEAM y robótica educativa en contextos rurales e insulares. Además, lidera un proyecto internacional de formación docente STEAM-TIC con enfoque territorial, intercultural y de género, financiado por Cedia en Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2678-7334>

correo de contacto: cristian.ferrada@ulagos.cl

Dr. Danilo Díaz-Levicoy. Profesor de Educación Media en Matemáticas y Computación (Universidad de Los Lagos); Máster en Didáctica de la Matemática y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Actualmente se desempeña como Profesor Auxiliar en la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Católica del Maule, integrando el Centro de Investigación en Educación Matemática y Estadística. Sus líneas de investigación incluyen la alfabetización estadística en Educación Primaria, la evaluación del aprendizaje a través de tablas estadísticas, y el análisis crítico del uso de libros de texto para enseñar estadística y probabilidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8371-7899>

correo de contacto: ddiazl@ucm.cl

