

Formación Inicial Docente en Chiloé. Análisis desde un Enfoque Inclusivo

Iglesias Navarro Julio Fernando*

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto plantear algunas ideas acerca de la implementación de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en la nueva sede de la Universidad de Los Lagos que se levanta en Castro, capital de la provincia de Chiloé. Analizar desde la mirada epistemológica de la Educación Inclusiva su pertinencia en el territorio, que permita aportar ideas para la construcción de un nuevo enfoque en la formación inicial docente. Reflexionar acerca de cómo los conceptos de Inclusión, Exclusión y Diversidad impactan en el desarrollo educativo del archipiélago.

PALABRAS CLAVE

Educación Básica. Epistemología. Educación Inclusiva. Formación Docente. Inclusión. Exclusión. Diversidad. Chiloé-Chile.

ABSTRACT

The present article aims to raise some ideas about the implementation of the Pedagogy in General Basic Education career in the new headquarters of the University of Los Lagos that rises in Castro, capital of the province of Chiloé. Analyze from the epistemological point of view of Inclusive Education its relevance in the territory, which allows to contribute ideas for the construction of a new approach in initial teacher training. Reflect on how the concepts of Inclusion, Exclusion and Diversity impact the educational development of the archipelago.

KEYWORDS

Basic Education, Epistemology, Inclusive Education, Teacher Training, Inclusion, Exclusion, Diversity, Chiloé-Chile.

INTRODUCCIÓN

La implementación de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en la sede Chiloé de la Universidad de Los Lagos, se da en un momento bastante particular e inesperado. Un convulsionado escenario político y social

que se venía desarrollando desde el 18 de octubre de 2019 a la fecha condiciona toda la agenda nacional, considerando además, un proceso constituyente en desarrollo y la posterior situación de Pandemia.

Es en este contexto, que se produce la entrega por parte de la empresa constructora, de las instalaciones y dependencias del nuevo edificio que albergará a la Universidad Estatal y Regional en la ciudad de Castro, capital Provincial de Chiloé en la décima región de Los Lagos, Chile.

El jueves 11 de Junio de 2020, en una sencilla y restringida ceremonia, se dan a conocer tres carreras profesionales para el año 2021. En esa oportunidad se realiza el anuncio por parte de la Universidad acerca de la apuesta académica para el territorio insular. El rector de esta casa de estudios, Óscar Garrido Álvarez, (2020, S/F.) dijo en esos días:

“Llevamos un período de dos años trabajando en estudios de recogida de información primaria, donde se han levantado muchos antecedentes respecto a la percepción de los estudiantes en cuanto a una eventual oferta de carreras de la universidad, se han desarrollado focus group con actores relevantes de la provincia de Chiloé. Se actualizó un estudio que habíamos hecho como universidad... Estamos presentando un plan a un trienio, vamos a aperturar carreras el 2021, 2022 y 2023 esperando tener al término 8 carreras vía PSU. En este minuto, estamos trabajando 3 equipos de especialistas pensando en aperturar las carreras de Pedagogía General en Educación Básica, Terapia Ocupacional e Ingeniería en Construcción... esperamos lograr la aprobación dentro de los próximos días y ya formalizar frente al Ministerio de Educación y serían las 3 primeras carreras profesionales comprometidas dentro de este plan”.

*Profesor de Educación General Básica y Licenciado en Educación, Universidad de Los Lagos. Profesor de Educación Especial, Universidad de Antofagasta. Magister en Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales, Universidad Austral de Chile. Asesor en Educación Inclusiva Fundación “Inhoy” (www.inhoy.org) julio.iglesias@ulagos.cl

La metodología de investigación está planteada desde un enfoque hermenéutico, con revisión de bibliografía referente a la educación inclusiva por un lado, y por otro, de aquella relativa al territorio en cuestión. La idea es aportar a un cambio que va más allá del propio campo de la educación en cuanto a sistema nos referimos, sino también imbricarlo con un cambio (no inmediato, pero sí paulatino al menos) del sistema de relaciones sociales, económicas, políticas, etc. y que comunique los aspectos que implican, por una parte la presencia después de muchos años, de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en Chiloé, con enfoques que redefinan la formación inicial docente y la tradición normalista subyacente, con las nuevas epistemologías, por ejemplo; Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos, Epistemología de la Educación Inclusiva de Aldo Ocampo González, surgidas para avanzar hacia pensamientos y construcciones descolonizadas e inclusivas.

BREVE RESEÑA GEOGRÁFICA DE CHILOÉ

Primeramente, y para situar al lector, diremos que el Archipiélago de Chiloé se ubica entre los paralelos 41° y 43° de Latitud Sur, posee una superficie de 9181 kms² compuesta por la Isla Grande de Chiloé y las más de cuarenta islas menores, de las cuales la mayoría se encuentra habitada, llegando a una población total del archipiélago de 180.185 habitantes aproximadamente (INE, 2017).

Cuenta con diez comunas de las cuales siete se encuentran en lo que se conoce como Isla Grande, (Ancud, Quemchi, Dalcahue, Castro, Chonchi, Queilén y Quellón) y tres en las islas menores del Archipiélago (Curaco de Vélez, Quinchao y Puqueldón). En el caso de la provincia de Chiloé, actualmente la capital político-administrativa provincial se encuentra situada en la ciudad de Castro.

En cuanto a la división político administrativa, la Provincia de Chiloé pertenece a la Décima Región de Los Lagos, siendo su capital regional la ciudad de Puerto Montt.

El territorio del Archipiélago de Chiloé posee características muy particulares en amplios aspectos relacionados principalmente, no sólo con lo geográfico. También con un mundo propio y con una construcción histórica, territorial y cultural muy definida y a la vez en constante movimiento. “Somos un archipiélago. Un conjunto de islas unidas por aquello que las separa. Un territorio histórico, laberíntico, de caudal intenso...” (Mondaca E., 2018).

Entonces Chiloé en particular, es un lugar definido no sólo como territorio sino además como maritorio (el mar como un espacio habitado y habitable). La relación que se establece entre ambos espacios o la simbiosis entre estos, requiere de la

reconstrucción del significado de archipiélago como lo hace el investigador del CESCH¹ Eduardo Mondaca Mansilla², siendo esto, una muestra clara de la importancia y pertinencia de la labor educativa en Chiloé.

La definición clásica de archipiélago, la que se enseña y aprende en las escuelas dice; “archipiélago es un conjunto de islas separadas por el mar”, entonces, una epistemología propiamente insular (y acá es dónde se resignifica no sólo el concepto o significado, sino todo lo que implica habitar y vivir en un espacio como Chiloé) debiera decir que; “archipiélago es un conjunto de islas unidas por aquello que las separa” (el mar) “entendiendo el lazo cultural que navega en estos laberínticos y recónditos lugares” (Mondaca E., 2018) en los cuáles la pedagogía y la labor educativa tienen y cobran una relevancia distinta al resto del país.

Chiloé posee un clima templado marítimo lluvioso, con precipitaciones que van desde los 2000 mm. a 4000 mm. anuales y temperaturas medias de 11°C. El factor climático condiciona también la vida y las características propias de sus habitantes, en relación al entorno y a las formas de vida propias de la zona. Así lo expresa el ya desaparecido escritor e insigne profesor chilote Mario Uribe Velásquez³; “la lluvia rige toda la vida del isleño, amarrándola al terruño y crea una idiosincrasia singular” [...] continúa diciendo; “Chiloé es la única tierra en el mundo donde llueve trece meses al año”. Además, reflexiona sobre la existencia de una *Filosofía (mojada) o Filosofía de la lluvia*, entendiendo esta particularidad climática, característica de la zona sur-austral del hemisferio como algo que determina el sentir de los habitantes del archipiélago. La lluvia rige toda la vida de los habitantes isleños y, desde pequeños los niños ya la practican (la filosofía mojada). Sobre todo, en los sectores rurales, es donde se convive más simbióticamente con la lluvia, como parte del acervo y de lo cotidiano. Todo gira, en torno a la lluvia. Desde antaño condiciona los usos, costumbres, relaciones, espacios y tiempos, epistemes que van configurando la relación con el entorno del habitante

¹ Centro de Estudios Sociales de Chiloé.

² Investigador del Centro de Estudios Sociales de Chiloé (CESCH), Dr. en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Posgrado en Ecología Política (CLACSO).

³ Profesor titulado Escuela Normal José Abelardo Núñez. ejerce desde 1951 como educador en la Escuela de Hombres Número 1, hoy Luis Uribe Díaz. corresponsal del Mercurio, Últimas noticias, la Segunda, Prensa de Osorno, Revista en Viaje. socio fundador Club Estudiantes de Castro. Dirigió el museo Regional Municipal de Castro, también participación museo de las tradiciones de Chonchi. Creó el parque municipal de Castro.



insular. La educación no escapa a ello. Así, el propio Uribe lo plasmaría en su libro “Crónicas de Chiloé” donde en un artículo publicado en el diario El Mercurio en el año 1977, retratará la visión de los niños de una escuela de Castro que expresan en sus composiciones: “Me gusta la lluvia porque uno se moja mucho”, “La lluvia es bonita y cantarina”, “Me gusta jugar cuando llueve” (1982: 37-39).

BREVE RESEÑA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

En muchas de las escuelas y establecimientos educacionales de las diez comunas del archipiélago de Chiloé se entona cada lunes en la mañana este himno. Casi siempre luego del Himno Nacional, como también en muchas de las actividades oficiales que se realizan en distintos niveles de la vida cotidiana en estas latitudes. A continuación, se presenta el Himno de Chiloé, para ilustrar el contexto institucional, histórico y pedagógico.

Himno de Chiloé

Chiloé es mi tierra querida
con sus campos y playas sin fin
pues tus naves te cruzan muy aguidas
augurando un futuro feliz.

Los robles gigantes y altivos
de esta tierra chilota insular
en vaivén por el viento se alcanzan
en su eterno besar y besar.

Tu flora y tu fauna son muy ricas
tus montes con su eterno verdor
/:abarcando mis leguas agrestes
las bendijo cien veces mi Dios:/

Tus hermanas del norte te admiran
por tu clima tu cielo y tu sol
por valiente heroica y guerrera
que el último reducto español.

Tus hijos te labran contentos
empuñando el arado el timón
pues siempre abren el surco fecundo
entonando una alegre canción.

Tu flora y tu fauna son muy ricas
tus montes con su eterno verdor
/:abarcando mis leguas agrestes
las bendijo cien veces mi Dios:/

Autores; Manuel Jesús Andrade Bórquez y Porfirio Díaz Parra

El desarrollo histórico de la educación en Chiloé, como también ocurre en el resto del país, está íntimamente ligado al desarrollo de las primeras escuelas de Preceptores hacia 1843 en Santiago de Chile. Su posterior expansión al resto del país, principalmente a partir de 1860 con la Ley de Educación Primaria Obligatoria, hasta 1920 con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. En este contexto, surgen con fuerza las Escuelas Normales durante este período de la historia conocido como: “Construcción del Estado Docente”.

Al remontarnos algunas décadas atrás, veremos que las otras Escuelas Normales jugaron un rol preponderante en los territorios en que se erigieron. Además de asirse

⁴ La construcción del Estado Docente se inició con la promulgación de la Ley General de Instrucción Primaria en 1860. Esta ley estableció la obligación del Estado de convertirse en el principal sostenedor de la educación y la gratuidad escolar en su etapa inicial. El desarrollo del país y las demandas de nuevos grupos sociales mostraron las carencias y debilidades de la normativa, exigiendo nuevos compromisos y una mayor supervisión por parte del Estado. A inicios del siglo XX, el escenario educacional fue centro del análisis. En el siglo anterior la planificación del sistema educativo se manejó en círculos liberales, los que fueron desplazados por congresos educativos. En ellos los profesores discutieron y propusieron cambios sustanciales para el sistema educacional. La promulgación de la Ley N° 3.654 de Educación Primaria Obligatoria el 26 de agosto de 1920, fue un segundo hito en la configuración del Estado Docente. En ella se estableció que el Estado garantizaría a cada niño y niña el acceso a los establecimientos de educación primaria; y velaría para que se cumplieran las condiciones necesarias para la formación del alumnado: construcción de escuelas y preparación de docentes. Con este compromiso del Estado emergieron nuevas demandas de los educadores y otros sectores sociales, lo que exigió reestructurar el funcionamiento estatal de la educación. Esto derivó en la creación de entidades coordinadoras y fiscalizadoras de los planteles como el Consejo de Educación Primaria (1912), la Caja de Ahorro Escolar (1915) y la Junta de Auxilio Escolar (1929), entre otras

de las herramientas tecnológicas de su época, ponían en cada territorio un fuerte acento en la pertinencia cultural, económica y social del lugar en que se asentaban. Respondieron también a la necesidad de llevar hasta los más recónditos lugares la instrucción primaria obligatoria y la convicción de que la educación era el motor del progreso (no sólo económico, sino también cultural y patrimonial), un progreso basado, en mucho más de lo que hoy simplemente conocemos como “desarrollo aspiracional”. Así lo plasman muy ilustrativamente los relatos del historiador y profesor Dante Montiel Vera⁵ quien junto al escritor y también docente Nelson Torres Muñoz⁶ expresan; “Los profesores normalistas descollaban por sus enseñanzas y espíritu de cuerpo, aportando un sentimiento de estimación y pertenencia que aún marca fuertemente. Tantos maestros que rememorar vieron crecer a múltiples generaciones de chilotes, enseñándoles a leer y a escribir, como se decía; siempre traen a la memoria gratos momentos de la infancia, eran los 'maestros' y cuánto involucraba esta palabra. Los maestros de las escuelas insulares eran 'pequeños dioses de nuestras almas de niños' que llenaron de luz y trazaron el camino, su *labore pedagógica* es un homenaje al profesor normalista por su entrega y el compartir comunitariamente, a la incompreensión económica de su actividad, y a esa alma de niño que adquiere con los años producto del tiempo socializando con sus alumnos” (2010 S/F.).

Chiloé ha sido tierra y cuna de grandes e insignes docentes. Se puede encontrar en diversos estudios, publicaciones y relatos esta constatación de su vocación. Por ejemplo, que entre el siglo XIX y XX, doña Eulogia Bórquez Pérez, doña Isabel Vidal Miranda entre muchos otros, marcaron una impronta y señalaron el rumbo de varias generaciones de chilotas y chilotes, que optaron por las Escuelas Normales fuera del territorio, como también dentro de éste a partir del año 1931 (año de fundación de la Escuela Normal de Ancud) para la consecución de estudios y obtener el título de educador/a.

⁵ Profesor de Estado en Historia y Geografía de la Universidad Austral de Chile, Investigador, escritor y referente cultural chilote

⁶ Profesor, escritor y poeta chileno vinculado al movimiento cultural Aumen de Chiloé, y uno de los fundadores del Grupo Índice de Valdivia. Es Profesor de Estado en Castellano y Bachiller en Letras mención Castellano de la Universidad Austral de Chile.

⁷ Este término etimológicamente, se compone del sustantivo «preceptor» y del sufijo «ado» que indica cargo, empleo o dignidad. Esta palabra en la actualidad se encuentra en desuso. Se entiende por preceptorado a la dignidad, empleo, cargo, ocupación o puesto del preceptor la persona que alecciona, enseña, adiestra o forma en cualquier especialidad, curso o formación académica.

Una anécdota reveladora que cuenta el profesor Julio Muñoz Oyarzún, en su Tesis de Titulación en el año 1965, donde se refiere a la mismísima educadora Eulogia Bórquez Pérez (testimonio de entrevista realizada) dice así; “La señorita Eulogia Bórquez se inició en la escuela mencionada [N°34 de Quellón Viejo] justamente el año de fundación del establecimiento en 1905. Ella tenía entonces sólo 18 años y su natural timidez de maestra joven, le hizo derramar lágrimas frente a la realidad de tener que hacerse cargo de su nueva responsabilidad a pesar de que su escuela quedaba próxima al pueblo. Sólo la energía de su señora madre le hizo reflexionar y decidirse a atender su cargo de maestra” (Bahamonde J., 2012: 14,6). No eran tiempos fáciles para desarrollar labores educativas en Chiloé, a pesar de las características propias de su gente y la impronta de estos señores educadores y educadoras, las dificultades propias impuestas por la geografía, el clima o la falta de caminos para trasladarse, entre otras, ponían un componente de estoicismo a quienes ejercían labores en estas latitudes. Aún así, y como lo relata Estela Socías Muñoz, en un artículo sobre los profesores normalistas chilotes dice; “Diversos autores del siglo XIX y siglo XX mencionan que la instrucción educacional en Chiloé estaba muy avanzada con respecto al resto del país, en cuanto a que los niveles de analfabetismo eran más bajos. La instrucción primaria, por lo menos, la tenían casi todos los habitantes del archipiélago. En el siglo XIX, muchos jóvenes chilotes buscaban perfeccionarse en una Escuela Normal (generalmente en Santiago), con la intención clara de regresar para difundir una buena educación en sus tierras” (Socías, 2015: 8). Y dentro del mismo artículo también la autora cita lo siguiente; “Un cronista en el siglo XIX relataba: Castro es una ciudad de pedagogos. Los jóvenes se dedican en su mayor parte al preceptorado⁷, no tienen más ambición que la de estudiar en alguna Escuela Normal del norte”. En la conversación familiar se puede notar cuál es su preocupación constante en verano, ya sobre que tales jóvenes van a estudiar a la Normal, y que tales otros vienen con sus títulos, y que aquellos o aquellas tendrán que abandonar sus Escuelas por no ser Normalistas, etc”.

En el libro “Ancud, testimonios de un siglo que se fue” del Servicio de Comunicaciones de Radio Estrella del Mar, se puede leer respecto a la educación chilota: “No hay provincia en Chile en la cual está extendida la instrucción primaria en el grado que lo está en Chiloé. Raro, rarísimo es el chilote que no sabe leer y escribir, siquiera medianamente. Desde que Don Manuel Montt tuvo la plausible idea de dar cabida a los hijos de Chiloé en la Escuela Normal de Santiago, y trabajó con decisión por conseguirlo, la instrucción ha tomado un desarrollo extraordinario. Todos los años, veinte o más jóvenes de ambos sexos se presentan a concurso en Ancud

para ingresar como alumnos a la Escuela Normal” (Ancud, 1896: 221).

Existió en Chiloé, al igual que en todo el país, una visión particular del profesor y la profesora normalista. Personas con un alto compromiso social, con atributos morales inquebrantables, ejemplos para sus estudiantes. Un rol del docente, que no sólo se ocupaba de entregar las enseñanzas de las primeras letras, también era parte importante en el desarrollo físico del estudiante, entregaba las indicaciones de aseo e higiene personal, la manipulación de alimentos, el aseo en el hogar, entre otros.

El profesor no sólo debía impartir los conocimientos teóricos y que estos fueran comprendidos por los educandos, sino además el perfeccionamiento moral y físico de sus estudiantes. Debería estar al tanto de conocimientos relacionados con el cuerpo humano y sobre todo, en la higiene que permitiese contrarrestar cualquier posible peligro en la salud de los jóvenes; el docente también debe dominar la didáctica de su quehacer con la finalidad de que su conocimiento puede ser entendido y comprendido. Este conocimiento es facilitado por la formación en Pedagogía y metodología que ayudan a comprender la psicología del niño en sus diversas etapas y quizás lo más resaltante, es la formación moral que el maestro primario entrega ya sea de manera teórica como por medio de su ejemplo en la vida diaria. (Hernández R., 2018: 50).

La Escuela Normal de Ancud abre sus puertas un 10 de abril de 1931, durante el primer gobierno dictatorial de Carlos Ibáñez del Campo, e inicia sus actividades formativas con un número pequeño de estudiantes. Desde entonces destacó por ser la más austral del país recibiendo a estudiantes desde Osorno a Magallanes (en aquella época se consideraba una sola provincia la vasta extensión entre los paralelos 40,5° y 52° de Latitud Sur), territorio conocido como Patagonia chilena. Entonces, en un territorio particular, donde ya sus habitantes se destacaban por la vocación docente, la Normal no hizo otra cosa que reafirmar aún más la predilección por la pedagogía con su apertura. Primeramente, ofreció formación sólo para mujeres hasta 1952, cuando comienza a recibir también a varones y pasa a ser mixta. Anteriormente a esa fecha, los varones que se formaban como Normalistas lo hacían en la ciudad de Valdivia.

Chiloé desde siempre ha mantenido una histórica vocación y relación con la Educación Primaria y la Pedagogía dicho está. Este sitio lamentablemente se vería bruscamente interrumpido después del Golpe Militar de 1973 y la Escuela Normal de Ancud cierra definitivamente sus puertas en 1974. Es durante este período trágico de nuestra historia (1973 a 1989), que las Escuelas Normales desaparecieron, la profesión docente cayó en un desprestigio abismante, debido

a las condiciones de precarización implementadas por las nuevas autoridades del país. La dictadura rompió con toda la concepción republicana de la educación que estaba presente desde la creación misma del Estado Nacional chileno (González, 2015). El gobierno de facto, vio la posibilidad de generar ciudadanos proclives al nuevo régimen, subordinados a las decisiones del momento, y para ello fue de vital importancia generar un nuevo paradigma, una nueva historia, una nueva verdad, un nuevo contexto construido para resignificar todo, de manera que:

“El hecho de que la verdad no exista más allá del acto constructor que la engendra pone énfasis en el carácter móvil, y por tanto, temporal de la verdad, en pocas palabras: la verdad tiene historia y contexto de surgimiento. El hecho de que la verdad se construya y no se descubra puede ser ejemplificado mediante cualquier fenómeno de cambio de paradigma” (Claros, Viañas, 2005: 11).

Estos cambios fueron llevados a un nivel extremo de paroxismo y megalomanía, lo que los impulsó por ejemplo, a implementar en las escuelas y liceos del país el cargo de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) para tratar de alguna forma controlar las prácticas de los docentes y así, advertir que se pudiese estar haciendo algo tan "subversivo" como enseñar a pensar. Luego, se proscriben y eliminan contenidos educativos, textos literarios, prácticas arraigadas dentro de las escuelas, etc. Estos hechos, son el comienzo de la pérdida de autonomía docente y profesional, junto al detrimento de sueldos, el temor a represalias, la cesantía e incluso a la persecución más descarnada, el asesinato o a la desaparición forzosa. De esta forma se instaló en muchos ámbitos, la idea de que los profesores sólo deben pasar contenidos, exacerbando valores patrios, atendiendo abnegadamente las acciones educativas orientadas por el nivel superior sin posibilidad de disenso. Desconectados absolutamente de la contingencia política y económica que los atraviesa también como parte integrante de la sociedad. Durante este período, se le da relevancia al rol del Inspector General claramente con fines más coercitivos que pedagógicos. La verdad del nuevo paradigma también es una construcción humana que probablemente también sufrirá crisis irremediables que darán lugar a la construcción de nuevas “verdades” (Claros y Viañas).

Durante la década de los noventa y con la consecutiva instalación de gobiernos democráticos, la apertura de la economía y la idea de que todo lo regula el mercado, generan que el momento fuese propicio para que muchas instituciones de educación superior vieran la posibilidad de implementar carreras de bajo costo (sillas, pizarras, plumones y un par de salas donde realizar clases de dudosa

calidad y nivel académico). Estos aspectos, ligados a temas de crecimiento económico, generarían un aumento en la matrícula y la creación de Instituciones de Educación Superior, junto al aumento exponencial de la oferta educativa. No obstante; un informe realizado por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) de la División de Educación Superior del MINEDUC en 2010 da cuenta de un aumento de casi un 30 % en la matrícula de Educación Superior a nivel nacional entre 1991 y 2009 considerando un ascenso significativo desde 1983. Este mismo informe da a conocer, que las carreras de Educación no fueron las que más crecieron en este período, a pesar de experimentar un aumento de matriculados en pregrado entre el período 1990-2009, este aumento se dio principalmente en las carreras de Pedagogía en Enseñanza Media y Educación Diferencial. Educación Básica experimentó un alza desde 1990 hasta 2007, decreciendo luego a partir de 2008 y 2009.

En Chiloé esta situación se visualiza en diversos programas y proyectos (transitorios) de Formación Inicial Docente, existió durante algunos años en la década de los ochenta, un programa de regularización de la Universidad Austral en Ancud. Más tarde, la llegada en los años noventa de la carrera de Pedagogía Básica, nuevamente de la mano de la Universidad Austral de Chile (1990-1999) a la misma ciudad norte de la Isla Grande de Chiloé. Posteriormente, fue muy relevante el rol que tuvo la ya desaparecida Universidad Arcis Patagonia en la ciudad de Castro, con la formación de algunas generaciones de docentes que en su mayoría eran “hijos de esta tierra chilota insular”. Finalmente, la Universidad Arturo Prat implementa un Programa Especial de Titulación de Pedagogía Básica entre los años 2003 a 2013, nuevamente en la ciudad de Ancud.

BREVE RELATO HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

La Universidad de Los Lagos es una institución de educación superior que debe su nombre a la región en donde se encuentra su sede central en la ciudad de Osorno, Xa. Región. Nace como tal en el año 1993 y desde esa fecha ha extendido sus sedes, principalmente a las ciudades de Puerto Montt (capital regional) y a las ciudades de Ancud y Castro en la provincia de Chiloé en la misma región. Además, cuenta desde hace algunos años (2003) con una sede en la ciudad de Santiago de Chile (capital nacional) en la Región Metropolitana.

La trayectoria de la Universidad en la región, se remonta al año 1964 cuando en la ciudad de Osorno existía una sede de la Universidad de Chile y en Puerto Montt una sede regional de la desaparecida Universidad Técnica del Estado (actualmente Universidad de Santiago). Es entre los años 1964 y 1981 cuando a pesar de los bruscos cambios sufridos a partir de 1973, se va consolidando en el territorio sur, este

imaginario y legado de la universidad estatal, pública y laica, con vinculación con su entorno más inmediato.

Posteriormente, en el año 1981 se crea el Instituto Profesional de Osorno (IPO) y comienza el tránsito, para convertirse a partir del año 1993 en una universidad regional rescatando aspectos esenciales de un centro con un sello bastante reconocido en el sur de Chile. Surge entonces la actual Universidad de Los Lagos.

La Universidad de Los Lagos posee al año 2020, una matrícula aproximada de 10 mil estudiantes, en 32 Carreras Profesionales, 10 Carreras Técnicas; 6 Programas de Magíster y 3 Programas de Doctorado. El 94% de los estudiantes cursan actualmente carreras y programas localizados en los Campus y Sedes de la Región de Los Lagos.

La Universidad está desarrollando dos importantes proyectos de inversión entre los años 2019-2021 en Chiloé y Puerto Montt. En Chiloé, en la ciudad de Castro, se inauguró el año 2020 un edificio que cubre 5.700 m². Para el Campus Puerto Montt, se proyecta la ampliación de la infraestructura disponible en el sector de Chiquihue a las afueras de la ciudad.

A las acciones recién mencionadas se suma el despliegue territorial de las políticas de Vinculación con el Medio e Investigación. Ambos casos reflejan la decisión de fortalecer las relaciones de la Universidad con su territorio, generando estructuras y redes de colaboración significativas con actores relevantes de la región, reforzando así la convicción institucional de contribuir al desarrollo regional y un fuerte compromiso con las problemáticas y desafíos del entorno. La filosofía institucional, se presenta a continuación.

Misión: La Universidad de Los Lagos es una institución pública y regional del Estado de Chile, cuya misión es la formación integral de profesionales, técnicos/as y postgraduados/as, y la generación y transmisión de conocimiento, con énfasis en investigación. La Universidad contribuye al desarrollo sostenible, a la inclusión y la equidad, se vincula con el medio y fomenta el reconocimiento y promoción de la cosmovisión de los pueblos originarios, y la creación, cultivo y difusión de las ciencias, las humanidades y las artes, desde la Región de Los Lagos.

Visión: Al año 2030 la Universidad de Los Lagos será distinguida por la contribución de sus profesionales, técnicos/as y postgraduados/as a la región y el país, valorada en su quehacer investigativo, reconocida en el país por su equidad en el acceso y la promoción de la igualdad de género, conectada globalmente y apreciada por su contribución significativa al desarrollo sostenible del territorio (Universidad de Los Lagos, 2020).

La Universidad se despliega en puntos estratégicos de Osorno, Puerto Montt, Chiloé y Santiago, y ofrece un

atractivo abanico de carreras profesionales y técnicas de pertinencia local y regional, así como también una oferta de postgrado que se ha ido fortaleciendo y diversificando en los últimos años.

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE DIVERSIDADES, INCLUSIONES, EXCLUSIONES Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Al reflexionar acerca de lo que es la Educación Inclusiva, tomando distancia e incluso apartándonos de la recurrente asociación del término a la Educación Especial, es que nos hace sentido el siguiente planteamiento; “Sospecho del término “diversidad”. Sobre todo por su aroma a reforma y por su rápida y poco debatida absorción en algunos discursos educativos igualmente reformistas. “Diversidad” siempre me ha parecido “bio-diversidad”, esto es, una forma liviana, ligera, descomprometida, de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias de ser otro, etc. Y me parece, otra vez, una forma de designación de lo otro, de los otros, sin que se curve en nada la omnipotencia de la mismidad “normal” (Skliar, 2005).

Analizando además lo que plantea Meil Ascown, una de las voces autorizadas a la hora de hablar sobre educación inclusiva y que expresa categóricamente; “la escuela inclusiva NO existe”, es que me hace sentido el hecho de que; “la inclusión no puede ser un estado al cual se aspire o se llegue después de transitar hacia éste. Siempre debemos revisar los grados y formas en que se está produciendo la inclusión”.

Las sociedades son dinámicas y cambiantes, los hegemonismos a los cuales nos sometieron durante mucho tiempo han ido dando paso a una diferenciación que nos hace únicos, pero también puede llevarnos al “diferencialismo” que en definitiva pone una carga negativa de no alteridad, sino más bien - como dice Skliar - de sospecha del otro.

Se volvió un lugar común destacar la diversidad de las formas culturales del mundo contemporáneo. Es un hecho paradójal que esa supuesta diversidad conviva con fenómenos igualmente sorprendentes de homogeneización cultural (Tadeu da Silva, 1999). Y porqué se produce aquello. Como dice el citado autor, existe, y en esto volvemos a coincidir con lo que expresa Skliar, la tentación de la sospecha por el “otro” que no comparte todos los atributos de tal o cual grupo, estamento, institución, etc. al reconocerse como otro “válido” dentro de una gama de otros en el colectivo social (otredades), pasando rápidamente de querer e incluso apelar por la inclusión y su validación, a una situación de exclusión en nombre de lo mismo que demanda para sí.

En eso debemos ser cuidadosos. No podemos caer en procesos excluyentes por el sentido de la diferencia que,

aunque legítimamente nos represente, pueda negar o presuponga que por el sólo hecho de ser distintos entre nosotros, debemos alimentar sólo ideas a partir de nuestras propias creencias o identidades. En ese sentido es que la escuela de hoy debe estar más que nunca alerta a procesos que surjan en defensa, por ejemplo, de un proyecto educativo que niegue o ponga condiciones a otros que quieran integrarlo, seleccionando según algunas características específicas. Por lo mismo hace un tiempo existe una Ley de Inclusión⁸ que (a pesar de los temas puntuales en cuanto a las postulaciones o matrículas a un determinado establecimiento) nos debe hacer pensar en cómo avanzar en procesos inclusivos, más que en retrotraernos a las antiguas prácticas, que aunque más operativas, planteaban claras discriminaciones, exclusiones en nombre de la inclusión y la libertad de los proyectos educativos. Ya que, al seleccionar a aquellos que sí concuerdan con su proyecto, no se hacen (ni educativa ni socialmente) cargo de quienes bajo sus criterios, no califican. Entonces, el sentido de una verdadera Educación Inclusiva debe ser; entender la educación como tarea central en la configuración de un país como un espacio de convivencia (Maturana, 1991).

Una construcción verdaderamente inclusiva para la educación y la sociedad del siglo XXI (sobre todo considerando los escenarios post pandemia) debe tener una base epistemológica que tensiona y cuestiona las estructuras en todo ámbito. No sólo desde las prácticas que identifiquemos como discriminatorias, sino también lo que hagamos para erradicarlas y para ello es fundamental lo que podamos hacer hoy, sobretodo en educación y en formación inicial docente. La tarea no es sólo la diferenciación superficial o el sincretismo cultural con respecto a lo tradicional como valoración “sine qua non”. Entonces es muy importante poder; determinar los contenidos intelectuales sobre los que se organiza la historia política e intelectual de la educación inclusiva, a fin de promover otro tipo de comprensiones al interior de la formación de los educadores, con orientación hacia el indisciplinamiento del campo” (Ocampo, 2017: 1901). Esta propuesta de Ocampo es desafiante y a la vez convocante.

Cómo podemos observar, en virtud de relevar la inclusión en la malla curricular de la carrera, atender por una parte los aspectos característicos, centrales y relevantes de la cultura insular, sin dejar de incluir y revisar las diversidades que hoy se encuentran participando, tensionando y aportando a la vida social y cultural, o como dice Mondaca (2018) de

⁸ Ley 20.845, tiene como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales.

un “Archipiélago de Chiloé, [y sus] nuevas lecturas para un territorio en movimiento”. Es decir; cómo estamos leyendo, y desde dónde estamos habitando la insularidad y sus movimientos, pero a la vez desde dónde nos abrimos a la diversidad y a la inclusión.

Esto es, por ejemplo, cómo nos relacionamos con la cultura y la sabiduría de los “antiguos” que es necesaria y pertinente valorar, preservar, enseñar y transmitir, junto a la memoria y la tradición material e inmaterial de Chiloé, pero que a su vez también esta misma cultura dialógica, se vea imbricada y enriquecida con las nuevas tecnologías y usos emergentes, con las personas que no necesariamente han nacido en Chiloé, pero están arraigados a esta tierra por múltiples motivos. También con la aportación de las poblaciones migrantes y todo ese contingente de saberes que está, inexorablemente permeando los nuevos constructos que, por ejemplo nuestros estudiantes, hacen al convivir con otros estudiantes de países tan diversos como desconocidos en sus formas hasta ahora. Cómo el sistema educativo se hará cargo de las diversidades o singularidades en un futuro no muy lejano. No sólo con una subvención producto de un diagnóstico por discapacidad y/o necesidad educativa desde el paradigma médico con que se “justifica” la inclusión y el derecho a la educación de los niños y niñas. Acaso un estudiante haitiano no requiere de adecuaciones al currículum para poder desarrollarse en un país tan desconocido para él como Chile. Acaso un estudiante transgénero, para sentirse pleno/a y no discriminado/a, no requiere de un cambio y de respeto que no sólo sea declarado en un reglamento o manual de convivencia, sino que sea ontológicamente la forma en la que se establecen las relaciones al interior de la escuela. Como también un estudiante de alguna etnia en particular, que por alguna razón se debió apartar de su territorio ancestral, no requiere de apoyos y adecuaciones para desarrollarse sin perder su propia identidad.

Gran desafío es entonces, la formación que se entregue a los futuros docentes, pensando en que hay un patrimonio inmenso que legar a las generaciones futuras y Chiloé destaca en ello. Entonces y apelando a la tesis de Carlos Skliar y sus “sospechas”..., dónde estará el límite entre por ejemplo, lo que *Los Prisioneros* cantaran alguna vez; “en el colegio se enseña que cultura es cualquier cosa rara, menos lo que hagas tú”, sin tampoco ensimismarse en una transversalidad que se apegue a lo estrictamente local, perdiendo no sólo el foco de ir de lo particular a lo general, no conectando lo local con lo global, sino que en nombre de la legítima defensa de lo auténtico, se puedan generar espacios de exclusión en nombre de la inclusión y la diferencia.

⁹ Grupo de Rock icónico en Chile. Surgen en los años '80 en plena dictadura cívico-militar.

PERTINENCIA Y PERTENENCIA

La implementación de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, es tan necesaria y urgente hoy, como lo fue en su tiempo la creación de la Escuela Normal Rural de Ancud. La pertinencia en la propuesta educativa, tiene que ver con lo siguiente; Una educación pertinente debe considerar un universo más rico, que trascienda lo utilitario. Un universo que incluya las artes, las ciencias, la historia, la filosofía, como elementos que potencian el desarrollo de la imaginación, la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico (Definiciones de Oxford Languages, 2015).

Siempre se habla de la pertinencia de un modo muy acotado, creyendo que su única relación con la educación es con aquellas áreas productivas e industriales, donde lo cultural va quedando relegado a una simple caricatura atemporal. En Chiloé esto tendría relación con la industria del salmón y de la mitilicultura, en relación a la producción de manera industrial de “choritos” o “mejillones”. Para poder comprender aquello, de que el mundo acuícola no es para Chiloé la única oferta con pertinencia, es que la académica Cecilia Planas de la Universidad de Los Lagos expresa que otro caso es el de Acuicultura, que está dentro de las carreras que más ha descendido sus matrículas. En la Universidad de Los Lagos quedan apenas cinco matriculados, explica que, como industria, la acuicultura no es buena proveedora de empleos porque requiere de pocos ingenieros, los técnicos son mal pagados, las empresas son en su mayoría extranjeras y traen a sus propios expertos. “Por eso, si uno quiere ser responsable, las universidades e instituciones no podemos venderles ilusiones a los chicos en áreas o carreras que no tienen ningún soporte laboral” (Jaque y Sánchez, 2018).

Lamentablemente, la educación en el marco de una economía neoliberal, tiende a tratar de reproducir y perpetuar sus lógicas mercantiles, de esta manera el Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales en 2014, expresa: “La educación formal reproduce el modelo económico impuesto, no sólo en sus contenidos sino en los valores que promueve: nos forma desde la desvinculación con el entorno, en competencia, despreciando la cultura local y la relación que establece con la naturaleza, lo que la convierte en un eficaz instrumento para imponer el mal desarrollo [...] trasciende a los espacios formales de la educación y penetra de forma significativa en los espacios informales de enseñanza como las casas, las dinámicas comunitarias, las iglesias, los talleres, etc.”

Teniendo en cuenta además, que el sentido de pertenencia a un territorio es un vínculo que no es tan sólo declarativo, no podemos hablar de una identidad Chilota clara, definida y homogénea, como en mucho tiempo se pensó que eran las identidades, “estáticas e inamovibles” (Arellano y Cerpa,

2004). Volviendo a la pertenencia, claramente en Chiloé los procesos educativos, quizás por su situación de insularidad, toman formas más sincréticas en lo cultural que en otras zonas del país.

CONCLUSIÓN

Las necesidades de un territorio no se agotan en lo presente. La investigación, según Ocampo (2017) sobre epistemología de la Educación Inclusiva, se concibe como una tarea analítica de apertura, en la búsqueda de otros sistemas de razonamientos, alternativos y heterológicos, que permitan superar la estrechez cognitiva sobre la que opera en la actualidad este enfoque, especialmente, a partir del reconocimiento de una racionalidad cognitiva, así como, de un programa político y científico inexistente, del cual, emergen múltiples interrogantes, más que respuestas consolidadas, en torno, a sus ejes de constitución, producción de sentidos, relevancia y legitimidad de sus cuerpos de saberes, entre otras.

Esta implementación es sin duda una oportunidad para generar aportes recíprocos de los distintos actores involucrados. Generar la discusión crítica no sólo del proyecto universitario que queremos, sino también del sentido de territorialidad que se pretende construir y resignificar, a través de la educación, observando las fronteras entre diferenciación, diversidades presentes y convergentes, inclusiones y exclusiones que producen y reproducen hasta ahora los sistemas educativos. Discutir, sobre todo, el proyecto país que necesitamos construir de cara a la Convención Constitucional que comienza a redactar una Nueva Constitución para Chile (2021-2022). Hacernos cargo como actores dinámicos de la inclusión y la diversidad en el más amplio de los sentidos, para involucrarnos en los nuevos escenarios presentes con particularidades e identidades diversas.

Contar en Chiloé con generaciones de docentes formados “insularmente”, provenientes de las mismas localidades, como también desde otras zonas del territorio, con un sello y mirada puesta en la tradición y la pertinencia-pertenencia, pero incorporando a aquello todo el contingente de nuevas identidades y discursos provenientes desde distintos espacios dialógicos. Posibilitar el desarrollo de un andamiaje epistémico y de procesos educativos y sociales que avancen hacia la escuela inclusiva del futuro en su más amplia comprensión cognitiva, con presencia y participación de los diversos sectores de la población; chilotes y chilotas, chilenos radicados desde otras ciudades, pueblos originarios, migrantes de diferentes países de la región y del mundo, diversas organizaciones sociales de base y territoriales del archipiélago, minorías y sensibilidades emergentes.

Esto último también, como un elemento heurístico a considerar en la pedagogía o la escuela inclusiva, y que debe estar presente en la formación inicial docente; esto como lo expresa Hernández L. y Mariano-Viloria M. en el artículo “Pedagogía, sensibilidad y ciudadanía emergentes, las alternativas descolonizadoras en una sociedad hiperrealista” (2020: 101) en qué; frente a las constantes renovaciones de los discursos de la colonización para seguir manteniendo los individuos atrapados en sociedades signadas por la espectacularidad y el consecuente extravío por los laberintos hiperrealistas. Planteamos la pedagogía de la sensibilidad y las ciudadanía emergentes como alternativas descolonizadoras/liberadoras de las nuevas formas de colonización a partir de la concienciación del sujeto que asume posicionalidades críticas para desafiar lo establecido desde postulados democrático-humanistas que conduzcan a la resignificación de sí mismo y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas diversificadas en necesidades sociales, capaces de transformar eventos y circunstancialidades.

FUENTES DE CONSULTA

- Aliaga M., Rolando R., Salamanca (2014). *Evolución Matrícula Educación Superior de Chile Periodo 1990-2009 Junio 2010, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES)*. Santiago: División de Educación Superior Mineduc. Disponible en: <http://www.comunidadmujer.cl/biblioteca-publicaciones/wp-content/uploads/2014/03/5Estudio-Evolucion-Matricula-Historica-1990-2009.pdf>
- Arellano C. y Cerpa C. (2004). "La Chiloteidad: Una Mirada a sus Discursos Identitarios". En *V Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G.*
- Bahamonde J. (2012). *Historia de Quellón*. Concepción: Editorial Okeldan.
- Claros L. y Viañas J. (2005). *Aprendizaje y Relaciones de Subordinación*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rii/rii/v2n2/n02a06.pdf>
- Elige Educar (2019). *Análisis y Proyección de la Dotación Docente en Chile*. Santiago: Elige Educar. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2019/05/Resumen-Ejecutivo-An%C3%A1lisis-y-proyecci%C3%B3n-dotaci%C3%B3n-docente-en-Chile-EE2019.pdf>
- Garrido O. (11/06/2020) *Entregan Nueva Sede Universitaria en Chiloé*. Disponible en: <https://www.ulagos.cl/2020/06/entregan-nueva-sede-universitaria-en-chiloe/>
- González, L. (2015). *Arriba Profes de Chile. De la Precarización Neoliberal a la Reorganización Docente*. Santiago: Editorial América en Movimiento.
- González J., Narea C., Tapia M. (1986). *Los Prisioneros*, Tema; "Independencia Cultural", Disco Pateando Piedras, EMI, Santiago.
- Hernández R. (2018). "La Escuela Nueva: Chiloé, una mirada insular 1919-1925". En *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 15, No. 1, p.p. 47-60.
- Hernández Carmona, L. J., y Mariano-Viloria, M. (2020). "Pedagogía, Sensibilidad y Ciudadanías Emergentes, las Alternativas Descolonizadoras en una Sociedad Hiperrealista". En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 25, No. 91, p.p. 101-116. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34089>
- Iglesias, J. (2020). "Reflexiones acerca de Diversidades, Inclusiones, Exclusiones y Formación Inicial Docente". En *Reflexión Inclusión*, Vol. 1, No. 3. Disponible en: https://www.academia.edu/44944482/Reflexiones_acerca_de_Diversidades_Inclusiones_Exclusiones_y_Formaci%C3%B3n_Inicial_Docente
- Jaque J. M. y Sánchez J. "¿Carreras en Extinción?". Artículo Periodístico *La Tercera*, 28/09/2018. Disponible en: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/carrera-en-extincion/333983/>
- Maturana, H. (1991). "El Sentido de lo Humano". Santiago: Dolmen.
- Ministerio de Educación (2004). *La Formación Docente Inicial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.
- Mondaca E., Uribe E., Henríquez S., Torres V. (2018). *Archipiélago de Chiloé: Nuevas Lecturas de un Territorio en Movimiento*. Santiago: Centro de Estudios Sociales de Chiloé. Disponible en: www.territoriosesch.com
- Montiel D. y Torres N. (2010). *Profesores Normalistas de Chiloé. Maestros Legendarios de la Educación*. Chiloé: Dimar Ediciones. Museo de la Educación Gabriela Mistral. Construcción del Estado Docente. Disponible en: <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Colecciones-digitales/25828:Construccion-del-Estado-Docente-en-Chile-1860-1920>
- Ocampo A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva; un Estudio sobre sus Condiciones de Producción y Fabricación del Conocimiento*, Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Radio Estrella del Mar © Servicios de Comunicaciones, 17 de enero de 1999 "Mil Voces y un Pueblo. Ancud, Testimonios de un siglo que se fue". Imprenta Wesaldi, Temuco.
- Skliar C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/277232449>
- Socías, E. (2015). "La Labor de los Profesores Normalistas en Chiloé, Chile". En *Revista HISTEDBR On-Line*, Vol. 15, No. 66, p.p. 4-14. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643698>
- Tadeu da Silva T. (1999). *Documentos de Identidad. Una Introducción a las Teorías del Currículo*. Editorial Belo Horizonte. Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile (2016). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago: CPEIP, MINEDUC, CIAE y CEPPE. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/librobasicaokdos.pdf>
- Universidad de Los Lagos (2020). *Reseña Oficial de la Universidad de los Lagos*. Disponible en: www.ulagos.cl
- Uribe, M. (2003). *Crónicas de Chiloé*. Chiloé: Ediciones Aumen.