



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Filosofía

¿Sujetos escolares *inacabados*?: una relectura crítica de las políticas
educativas chilenas actuales y su impacto en la construcción de
imaginarios escolares en la educación media.

Tesis para Optar al Grado Académico de Licenciada/o en Filosofía

Josefa Gómez Morales.

Profesoras Guía: Isolda Núñez y Lorena Herrera Phillips.

Santiago, 2023.

Para mis hermanas,

porque fueron ellas quienes me enseñaron a volver a identificarme como parte de ese mundo al que creí que había dejado de pertenecer, ese donde aún existen los juegos y la tierra, donde se me permite no ser prolija y reírme a carcajadas de lo que se supone que está bien; también me enseñaron que, a veces, ese era el primer paso para darse cuenta de que las cosas están mal.

Por la escuela de nuestros sueños, y para que, si no pueden vivirla ustedes, la puedan vivir los demás,

a través de ustedes,

a través de nosotras.

Agradecimientos.

Quiero dar las gracias a mi profesora de filosofía del colegio, Fedora, ya que ella instaló en mí la idea de este proyecto por allá en el año 2016. Ella fue la responsable de que hoy la filosofía forme parte de mi vida porque fue ella quien, con su paciencia, dulzura e impecable pedagogía, me hizo amar la materia, y la docencia.

A mi mamá y papá, por su incondicional amor y apoyo, por su interés acerca de mi tema y por intentar mantener conversaciones conmigo respecto a este, a pesar de que muchas veces no entendían nada.

A mis tíos, Sandra y Juan, por su sustento emocional y económico, por estar pendientes y por preocuparse de atender las necesidades que tuve durante esta investigación.

Pero mi mayor agradecimiento va, sin duda, dirigido a mis compañeros Keissy y Marcelo, ya que nos acompañamos y compartimos todo este proceso. Gracias a las conversaciones informales que tuvimos, y los trabajos en relación con infancias por los que pasamos, me di cuenta de que contaba con el apoyo y la compañía que necesitaba para identificar que, dentro de la academia, también hay espacio para las infancias, sólo había que generarlo. Y lo hicimos. Sin ellos no habría encontrado mi lugar, y me habría conformado con cualquier otra cosa que no me apasionara tanto como este tema. Los quiero infinitamente.

A todos los mencionados y a aquellos que, de alguna manera, contribuyeron a este proyecto, les estoy profundamente agradecida. Este logro no habría sido posible sin su colaboración y apoyo constante.

Índice.

Resumen.....	5
Introducción.....	6
Capítulo 1: Dimensiones Filosóficas del <i>Acabado</i> : Diccionarios, Perspectivas Teóricas y Dinamismo Conceptual.....	9
Definiendo lo <i>acabado/inacabado</i>	9
Perspectivas de Paulo Freire.....	16
Perspectivas de Walter Kohan.....	22
Observaciones.....	28
Capítulo 2: Entre la Convivencia y el Poder: Un Análisis Filosófico a través de Maturana y Foucault.....	30
Disciplina y cuerpos dóciles.....	31
Convivencia y competencia escolar.....	40
Observaciones.....	46
Capítulo 3: Análisis Crítico de las Bases Curriculares Chilenas: Configurando la Educación a Través de Perspectivas Científico-Humanistas y Técnico-Profesionales.....	49
Bases curriculares 1° y 2° C.H.....	52
Bases curriculares 3° y 4° C.H.....	57
Bases curriculares técnico-profesional.....	63
Observaciones.....	65
Conclusiones.....	69
Bibliografía.....	76

Resumen.

La presente tesis se sumerge en un análisis filosófico y crítico de los imaginarios de *inacabado* arraigados en el contexto educativo chileno, explorando cómo estos impactan la construcción de la identidad y el desarrollo de los escolares. La investigación se enfoca en los discursos educativos tanto del enfoque científico-humanista como del técnico-profesional, proponiendo la hipótesis de que contribuyen a la gestación de representaciones que insinúan infancias y juventudes *inacabadas*. Esta percepción sugiere que el crecimiento y formación de los estudiantes están inconclusos y condicionados por la transición hacia la vida adulta.

Integrando las perspectivas de Maturana y Foucault, se establece un marco conceptual sólido para analizar las bases curriculares chilenas. Se cuestiona la relación entre poder y conocimiento, y se evalúa cómo estas bases contribuyen o perjudican la formación de individuos capaces de ejercer autonomía y asumir responsabilidades en su proceso educativo. La investigación examina detalladamente la transmisión de los imaginarios de *inacabado*, su influencia en la percepción de las infancias y juventudes sobre sí mismas y su futuro, e incluyendo, para el dinamismo del concepto, las perspectivas de Freire y Kohan. Se busca evidenciar cómo estos imaginarios pueden perpetuar desigualdades y restricciones en el desarrollo de los escolares, cuestionando las normas y supuestos subyacentes a ellos. La tesis adopta un enfoque teórico basado en supuestos emergentes de un análisis crítico de los discursos educativos, proporcionando una base sólida para la comprensión de las dinámicas educativas y su conexión con la formación de sujetos escolares. En última instancia, la investigación se erige como una plataforma reflexiva para iluminar los intrincados mecanismos por los cuales los imaginarios de *inacabado* inciden en la experiencia escolar de los estudiantes chilenos, contribuyendo así a la reevaluación de las narrativas educativas arraigadas en el sistema educativo del país.

Introducción.

La presente investigación se adentra en un análisis crítico de los imaginarios de *inacabado* arraigados en el contexto educativo chileno, con una atención especial en la manera en que estos ejercen influencia sobre la construcción de la identidad y el desarrollo de los escolares. La hipótesis central postula que los discursos educativos contemporáneos, ya sea en el marco del enfoque científico-humanista o del técnico-profesional, contribuyen a la gestación de representaciones que insinúan sujetos escolares *inacabados*. Esta concepción sugiere la noción de que su crecimiento y formación están inconclusos y condicionados por la transición hacia la vida adulta.

El tema central de esta tesis se dirige a una exploración detallada de cómo los imaginarios de *inacabado* se manifiestan en el contexto de la educación escolar chilena, y cómo ejercen su impacto en la construcción de la identidad y el desarrollo de los escolares. Integrando las perspectivas de Maturana y Foucault, la amalgama de ambas ofrece un marco conceptual robusto para analizar las bases curriculares chilenas. En este análisis, se abordará la intrincada relación entre poder y conocimiento, se cuestionarán las normas y expectativas establecidas, y se evaluará cómo estas bases contribuyen o perjudican a la formación de individuos capaces de ejercer autonomía y asumir responsabilidades en su proceso educativo. Para lograr este objetivo, se llevará a cabo un análisis minucioso de los discursos educativos, se examinarán los objetivos declarados por el Ministerio de Educación y se indagarán las diferencias entre las escuelas científico-humanistas y técnicas en relación con la formación de los estudiantes. La investigación se propone comprender, en primer lugar, la manera en que estos imaginarios de *inacabado* son transmitidos en el entorno educativo, examinando su influencia en la percepción que las infancias y juventudes tienen sobre sí mismas y su futuro. Además, se plantea cuestionar las normas y supuestos subyacentes a estos imaginarios, buscando evidenciar cómo pueden perpetuar desigualdades y restricciones en el desarrollo de los escolares.

A medida que profundizamos en este análisis crítico, nuestro propósito es iluminar detalladamente los intrincados mecanismos por los cuales los imaginarios de *inacabado* ejercen su influencia en la experiencia escolar de los estudiantes chilenos.

Este estudio se erige como una plataforma de indagación profunda, no solo para desentrañar los efectos de estos imaginarios, sino también como un espacio de cuestionamiento y reevaluación de las narrativas educativas arraigadas en el sistema. En este contexto, la investigación se erige como un acto de reflexión en el cual se abren las puertas para indagar críticamente sobre la influencia de estas representaciones en la construcción de identidad y en la configuración del futuro de los escolares en el panorama educativo chileno.

Dentro de este marco de análisis, se plantea como objetivo de la investigación examinar de manera exhaustiva cómo los imaginarios sociales del desarrollo de las infancias perpetúan desigualdades y restricciones en el ámbito educativo. Al hacerlo, la meta es cuestionar y problematizar las normas y supuestos subyacentes a estos imaginarios, buscando así arrojar luz sobre cómo estas representaciones inciden en la conformación de la experiencia educativa y, por ende, en las oportunidades y limitaciones que enfrentan los estudiantes en su camino hacia la adultez.

Es fundamental destacar que el enfoque de esta investigación es eminentemente teórico, basado en supuestos que emergen de un análisis crítico de los discursos educativos y las bases curriculares en el contexto de la educación escolar chilena actual. Al abordar la temática de los imaginarios de *inacabado* y su influencia en la construcción de la identidad y el desarrollo de los escolares, nos sumergimos en un terreno conceptual donde la interpretación y la reflexión crítica son elementos clave. Este análisis teórico implica una cuidadosa consideración de los presupuestos filosóficos que subyacen en las perspectivas de Maturana y Foucault, ofreciendo así una base sólida para la comprensión de las dinámicas educativas y su conexión con la formación de sujetos escolares.

La elección de focalizar el análisis en la educación media responde a la realidad palpable de que este período formativo representa un punto crucial en la vida de los estudiantes, marcado por la expectativa cada vez más tangible de tener que definir sus identidades y roles futuros.

La adolescencia, etapa en la que se encuentra la mayoría de los estudiantes de educación media, se caracteriza por un proceso de autoexploración y toma de decisiones fundamentales para su futuro académico y profesional. Además, la diversidad de enfoques curriculares entre las distintas escuelas de educación media agrega una capa adicional de complejidad a este

periodo, influenciando de manera significativa las perspectivas de los estudiantes sobre su desarrollo y trayectoria. Al examinar los imaginarios de *inacabado* en este contexto específico, podemos desentrañar cómo las percepciones y expectativas durante la educación media impactan en la construcción de identidad y en la formación de los escolares, proporcionando así una comprensión más completa de los factores que contribuyen a la configuración de sus futuros.

Esta investigación se adentra en cuestionamientos fundamentales sobre la naturaleza de la educación, la formación de la identidad y el desarrollo de los individuos en el contexto escolar chileno. El hecho de integrar las perspectivas de pensadores como Paulo Freire, Walter Kohan, Humberto Maturana y Michel Foucault a la investigación, hace que se sumerja en reflexiones filosóficas sobre el conocimiento, el poder, la autonomía y la construcción de la identidad. En lugar de centrarse exclusivamente en aspectos prácticos o técnicos, esta investigación busca comprender las dimensiones más profundas y conceptuales de la educación, explorando cómo las ideas y creencias subyacentes influyen en la experiencia educativa y en la formación de los sujetos escolares. Además, la investigación adopta un enfoque teórico para abordar los imaginarios de *inacabado*, analizando discursos educativos y bases curriculares desde una perspectiva crítica, lo cual es característico de un enfoque filosófico en la investigación.

Capítulo 1: Dimensiones Filosóficas del *Acabado*: Diccionarios, Perspectivas Teóricas y Dinamismo Conceptual.

Definiendo lo *acabado/inacabado*.

Suele ocurrir que, al referirnos a los sujetos escolares, es decir, infancias y juventudes que se encuentran asistiendo a la escuela, ocupamos una terminología de la que no parecemos ser conscientes en totalidad. Para poder responder a la pregunta “¿en qué momento de sus vidas se encuentran estos sujetos escolares?”, las respuestas, aunque podrían variar, aluden generalmente a lo mismo: están en su *etapa* escolar, en sus años de *formación*, están en edad de *desarrollo*. Si consideramos que existen otras etapas posteriores a estos años, quizás podría ser más sencillo normalizar la carga que tienen estas palabras, pero en esta investigación se ha decidido comenzar por este análisis lingüístico-filosófico para hacer una lectura que le abre la puerta a ciertas hipótesis que podrían conflictuar, o no, los aires de la posterior lectura de las bases curriculares. En el caso recién expuesto, podemos decir que las palabras “etapa”, “formación” y “desarrollo”, coinciden en que todas sugieren un vivir pospuesto. Dicho de otra manera, es como si cada una de estas palabras postulara que las personas pertenecientes a los grupos que estas describen están incompletas o *inacabadas*. El hecho de que se afirme que están siendo moldeadas sugiere también un “para algo”, además de que debe haber un agente que le otorgue estas características y haya definido a estos sujetos como algo a completar. Todos estos supuestos son el motor de una investigación que busca partir desde esta idea para investigar las cargas que tienen ciertos discursos, desde dónde vienen, de qué maneras se transmiten y cuál es la finalidad de estos en su público objetivo: los sujetos escolares.

Para el logro de lo antes expuesto, es necesario partir por el análisis detallado y la construcción del principal concepto para referirnos a esta idea de lo “incompleto”: *inacabado*. Este término emerge con particular relevancia, más allá de su aparente simplicidad, encapsulando una complejidad intrigante que permea las bases de la formación educativa. En un contexto donde las dinámicas educativas y las aspiraciones de los estudiantes evolucionan constantemente, entender la noción de *inacabado* se torna crucial

para trazar una senda más profunda hacia el entendimiento de las fuerzas que configuran la identidad estudiantil y el desarrollo educativo.

Un aspecto importante a considerar durante el análisis y búsqueda de las definiciones del concepto *inacabado*, es abordar primero el significado de su contraparte, *acabado*. A pesar de que el enfoque final será el *inacabado*, es imperativo comprender el término *acabado* en su totalidad, ya que el prefijo "in-" sugiere una negación o contraposición a esta condición, por lo que parece mejor definir el concepto en sí para luego entender eventualmente el *inacabado* como "lo no *acabado*". Además, eventualmente se hará referencia a al concepto de *acabado* como el estándar al que se aspira en la construcción de los perfiles de los estudiantes. En la exploración de la noción de *acabado*, nos adentramos en un laberinto semántico donde la aparente simplicidad del término se desdobra en dimensiones complejas y, en ocasiones, contradictorias. Desde la mirada de la culminación exitosa hasta la percepción de decadencia y destrucción, el *acabado* se convierte en un caleidoscopio de significados que exige una inmersión profunda.

La elección del término *acabado* en específico también tiene un motivo, y es precisamente por su particular dicotomía en cuanto a sus definiciones. Estas contradicciones posibilitan unas reflexiones que, en relación con los sujetos escolares, abrirán paso a nuevas formas de entender las políticas estudiantiles que se revisarán posteriormente.

Partir por la definición y exploración detallada del concepto de *acabado* es fundamental en la investigación, pues este término sirve como anclaje conceptual, un punto de partida que arroja luz sobre las nociones tradicionales y arraigadas en la sociedad y, por ende, en el ámbito educativo. La comprensión profunda de lo *acabado* nos sumerge en las raíces mismas de las expectativas y aspiraciones que se depositan sobre los sujetos escolares, marcando el paradigma de lo que se considera como un logro concluido, perfecto y consumado. En contraposición, la introducción del concepto de *inacabado* no solo representa la negación de estas nociones preconcebidas, sino que también abre las compuertas a una perspectiva dinámica y en constante transformación de la experiencia educativa. La necesidad de explorar estos términos radica en su poder para moldear la identidad de los sujetos escolares y en

cómo estos conceptos, en su dualidad, influyen en las prácticas educativas y las políticas formativas.

Al indagar en la presencia de lo *inacabado* en la educación chilena, esta investigación aspira a arrojar luz sobre las complejidades que marcan el proceso de formación.

La relevancia de este análisis no reside únicamente en su carácter conceptual, sino en su potencial para transformar paradigmas educativos, inspirando cambios que no solo reconozcan, sino que también celebren, la naturaleza dinámica y en constante evolución de la experiencia estudiantil. En este capítulo introductorio, nos aventuraremos en el significado intrínseco de lo *inacabado* y sentaremos las bases para una exploración más profunda de su manifestación en las aulas chilenas. El propósito fundamental de este capítulo radica en erigir las sólidas bases conceptuales del término *inacabado*. En esta empresa intelectual, nos aventuramos en las distintas definiciones, desentrañando sus múltiples matices y connotaciones. Pero más allá de una simple exploración léxica, nos sumergimos en el rico panorama teórico que diversos autores claves, tales como Paulo Freire y Walter Kohan.

La travesía por el concepto de *acabado* nos invita a sumergirnos en las definiciones explícitas que los diccionarios nos ofrecen. Estas definiciones actúan como prismas lingüísticos que capturan las diversas facetas de lo que implica estar *acabado*. Desde las connotaciones de perfección y culminación hasta los matices que sugieren decadencia y término, estos registros lexicográficos nos otorgan un acceso privilegiado a la riqueza semántica de este concepto. Es crucial destacar que estas definiciones no solo son descripciones lingüísticas, sino también reflejos de las concepciones arraigadas en la sociedad. A través de estas palabras impresas, nos enfrentamos a las expectativas y juicios que la cultura proyecta sobre la condición de *acabado*. Así, este capítulo se erige como una exploración crítica de cómo la lengua, como portadora de significados y valores, configura nuestra comprensión colectiva de lo que significa estar completo o finalizado. La exposición minuciosa de estas definiciones tiene como propósito desentrañar las capas semánticas y semióticas que conforman el tejido conceptual de *acabado*. Al iluminar estas definiciones explícitas, se pretende sentar las bases para la comprensión del rol que juega este concepto en la construcción de identidades escolares y en la formulación de objetivos educativos. Así, emprendemos este viaje léxico

con la convicción de que las palabras no solo describen la realidad, sino que también la configuran y, en este caso, delimitan las fronteras de lo que se considera una "educación *acabada*".

Inicialmente se hará lectura del primer lado de estas definiciones, en referencia a la dicha dicotomía en la que parece estar instalado este término. Cuando buscamos la palabra *acabado*, nos saltan significados como "Perfecto, completo, consumado"¹ lo cual revela una conexión intrínseca con la realización y el logro. Este matiz resuena en la esencia misma de la palabra, llevando consigo connotaciones de éxito y maestría. También encontramos definiciones tales como "Operación que se lleva a cabo sobre una cosa, un objeto ya terminado para perfeccionarlos"². Ambas definiciones revelan una tensión inherente entre la idea de perfección y el proceso de perfeccionamiento. La primera definición sugiere que la perfección se asocia con la completitud y el consumado, lo que implica que algo alcanza su estado ideal cuando está totalmente *desarrollado*. Sin embargo, la segunda definición introduce la noción de perfeccionamiento como una operación sobre algo que ya está terminado, lo que sugiere que la perfección no es estática, sino un proceso continuo de mejora. Desde una perspectiva filosófica, esto plantea interrogantes fundamentales. ¿Es la perfección un estado estático o un proceso dinámico? ¿Se puede considerar que algo es perfecto si está sujeto a cambios y mejoras continuas? Esta tensión entre la perfección como estado final y como un proceso en desarrollo tiene implicaciones significativas en el contexto educativo. Si vemos a los estudiantes como *inacabados* en el sentido de que están en constante desarrollo y perfeccionamiento, esto desafía las concepciones estáticas de la perfección y resalta la importancia del proceso educativo en la formación continua de los individuos.

Esta reflexión también plantea la pregunta sobre quiénes son los agentes que llevan a cabo la operación de perfeccionamiento. ¿Es responsabilidad del individuo perfeccionarse a sí

¹ (s.f). *Acabado, acabada* [Página web de diccionario]. Diccionario de la Lengua Española. «Diccionario de la lengua española» Recuperado de: <https://dle.rae.es/acabado>. [20 de noviembre]

² (s.f). *Acabado, a* [Página web de diccionario]. Dicionarios.com. Recuperado de: <https://www.diccionarios.com/diccionario/espanol/acabado>. [20 de noviembre]

mismo, o es un proceso guiado por otros, como educadores y la sociedad en su conjunto? La noción de perfeccionamiento sugiere un carácter adictivo y deliberado en el proceso, lo que tiene implicaciones pedagógicas y políticas. En relación con las implicancias pedagógicas, debemos considerar cómo esta idea de perfeccionamiento afecta los enfoques y métodos educativos. Si la responsabilidad del perfeccionamiento recae en el individuo, puede influir en las estrategias de enseñanza y en cómo se diseñan los programas educativos. También puede generar preguntas sobre la equidad y la accesibilidad a oportunidades de perfeccionamiento, considerando que no todos los individuos tienen el mismo acceso a recursos o apoyos. En cuanto a las implicaciones políticas, estas refieren a cómo la noción de perfeccionamiento puede tener impactos en las políticas sociales y educativas más amplias, por ejemplo, si se espera que la sociedad, a través de sus instituciones, participe en la facilitación del perfeccionamiento individual, esto podría influir en la formulación de políticas públicas relacionadas con la educación, el bienestar social y el acceso igualitario a oportunidades de desarrollo. También podría plantear cuestionamientos sobre el papel del estado y de otras instituciones en la promoción del perfeccionamiento de los ciudadanos.

La interacción entre estas definiciones señala la complejidad de la noción de perfección y su relación con el proceso de perfeccionamiento, ofreciendo un terreno fértil para la reflexión filosófica y la exploración crítica en el contexto educativo. La exploración de esta pregunta revela dimensiones fundamentales sobre la dinámica entre el individuo y su entorno, así como sobre las influencias externas que moldean la búsqueda de la perfección. Este análisis es esencial para comprender las diversas perspectivas sobre la autorregulación y la dirección externa en el camino hacia la excelencia personal y, por ende, tiene importantes implicaciones tanto pedagógicas como políticas en el contexto educativo. Sin embargo, esta glorificación del *acabado* choca abruptamente con definiciones que sugieren fracaso o deterioro. La dualidad se manifiesta en la percepción de algo que puede ser "perfecto" pero también "destruido". Las definiciones "Fracasado, destruido"³ y "Dicho de algo como la

³ (s.f). *Acabado* [Página web de diccionario]. Wordreference.com. Recuperado de:

<https://www.wordreference.com/definicion/acabado>. [20 de noviembre]

salud, la ropa o la hacienda: Malparado, destruido, viejo o en mala disposición.”⁴ Presentan una asociación directa entre la noción de *acabado* y la idea de destrucción. Ambas sugieren que algo que ha alcanzado el estado de *acabado* puede estar relacionado con la falta de éxito, la destrucción o un estado deteriorado. Este enfoque en la negatividad y la decadencia podría interpretarse como una visión pesimista del concepto de *acabado*. Para ilustrar la contradicción entre la glorificación del *acabado* y las definiciones que insinúan fracaso o deterioro, se podría considerar el ejemplo de un antiguo edificio histórico. Imaginemos que se presenta la idea de que un edificio, una vez completado y considerado *acabado*, es admirado por su perfección arquitectónica. Sin embargo, esta perspectiva choca con el hecho de que, con el tiempo, ese mismo edificio podría sufrir deterioro debido a la falta de mantenimiento, enfrentándose a problemas estructurales y perdiendo su antigua gloria. Las definiciones que sugieren "fracasado, destruido" reflejan cómo, a pesar de haber alcanzado un estado de *acabado* inicial, las circunstancias pueden llevarlo hacia un camino de declive y descomposición.

En el contexto de la investigación, estas definiciones plantean cuestionamientos críticos sobre cómo la sociedad y las instituciones educativas perciben el *acabado* en el desarrollo de los sujetos escolares. ¿Se asocia el estado *acabado* con el fracaso o la decadencia en el ámbito educativo? ¿Cómo influye esta percepción en la forma en que se aborda la formación y el desarrollo de los estudiantes? La asociación entre el término *acabado* y la culminación de la educación formal plantea preguntas críticas: ¿Se considera, por ejemplo, que la graduación marca el pináculo del éxito educativo, relegando cualquier esfuerzo posterior a un estado de decadencia o falta de progreso? Este paradigma podría influir significativamente en la manera en que se aborda la formación continua y el desarrollo profesional de los graduados. En la visión convencional, la consecución del título académico a menudo se percibe como el fin del proceso educativo, y cualquier intento de adquirir nuevas habilidades o conocimientos después de la graduación podría ser malinterpretado como superfluo. Desde una perspectiva filosófica y educativa, surge la necesidad de cuestionar esta narrativa arraigada y explorar

⁴ (s.f). *Acabado, acabada* [Página web de diccionario]. Diccionario de la Lengua Española. «Diccionario de la lengua española» Recuperado de: <https://dle.rae.es/acabado>. [20 de noviembre]

cómo el estado *acabado* de la graduación puede ser concebido más bien como una transición hacia nuevas etapas de desarrollo y aprendizaje.

Desde una perspectiva filosófica y educativa, esta asociación entre *acabado* y destrucción sugiere la necesidad de reconsiderar las narrativas tradicionales sobre el éxito y el desarrollo en la educación. En lugar de ver el estado *acabado* como un fin negativo, podría explorarse cómo este estado puede ser concebido como una transición hacia nuevas fases de desarrollo y aprendizaje. Esta idea también invita a examinar las representaciones sociales y las expectativas asociadas con la idea de *acabado*. ¿Se espera que los estudiantes, una vez *acabados*, entren en un estado de declive o desgaste? ¿Cómo estas percepciones afectan la autoimagen y las aspiraciones de los sujetos escolares?

La reflexión sobre la idea de *acabado* en el contexto educativo, especialmente cuando se considera que no hace referencia solo a la conclusión de la escuela sino a los propios sujetos escolares, plantea cuestiones profundas sobre la percepción de este término. La asociación tradicional del *acabado* con el perfeccionamiento del adulto sugiere una dualidad intrínseca: por un lado, la culminación exitosa de una etapa educativa, y por otro, la insinuación de un proceso que implica la destrucción del sujeto escolar tal como se conocía.

Esta dualidad plantea preguntas fundamentales sobre cómo se entiende el desarrollo y crecimiento de los individuos. ¿Es el *acabado* un punto de logro y perfección, o es más bien una transformación que implica dejar atrás la identidad del sujeto escolar? La noción de destrucción en este contexto no necesariamente implica un declive o desgaste, sino una metamorfosis, un cambio fundamental en la forma en que el individuo se percibe a sí mismo y se relaciona con el mundo.

Este enfrentamiento dialéctico, donde la noción de perfección se yuxtapone con la idea de deterioro, desencadena un intrigante diálogo filosófico que penetra en las complejidades de la existencia humana. Nos sumergimos en una reflexión que desafía nuestras categorías mentales convencionales y nos incita a cuestionar las dicotomías establecidas. La paradoja surge como una presencia ineludible, planteando interrogantes fundamentales acerca de la naturaleza de lo completo y lo *acabado*. ¿Cómo conciliamos la idea de haber alcanzado la perfección con la simultánea posibilidad de declive? Esta aparente contradicción no solo

ilustra las limitaciones de nuestro lenguaje y pensamiento, sino que también nos insta a reconsiderar nuestras nociones preconcebidas sobre la linealidad del tiempo y el progreso. En este juego de opuestos, donde la plenitud se entrelaza con la decadencia, se vislumbra una verdad más profunda sobre la condición humana. La paradoja se convierte en una metáfora de nuestra propia complejidad, donde la realización y el declive no son eventos mutuamente excluyentes, sino aspectos intrínsecos de la experiencia vital. Así, nos sumergimos en la incertidumbre filosófica y en la contemplación de una realidad que escapa a las simplificaciones binarias, abrazando la riqueza de matices y contradicciones que definen nuestra existencia.

En nuestra siguiente etapa de indagación conceptual, nos sumergimos en las obras de dos destacados pensadores, Paulo Freire y Walter Kohan, cuyas perspectivas únicas desafían las nociones tradicionales y nos instan a repensar la dicotomía entre *acabado* e *inacabado*. Así como Freire postula la *inacababilidad* de los individuos como un impulso constante hacia nuevas posibilidades, Kohan, al explorar los diálogos platónicos, revela la compleja relación entre la educación y la formación política. Estos autores introducen matices y dinamismo que enriquecen la conceptualización del *acabado*. En esta travesía intelectual, exploraremos cómo estos pensadores conceptualizan la finalidad y el logro en el contexto educativo, y cómo visualizan la relación entre el *acabado* y el desarrollo continuo. A través de sus perspectivas, nos enfrentaremos a preguntas cruciales que guiarán nuestro camino hacia una comprensión más matizada del concepto *acabado*, desafiando y enriqueciendo nuestras percepciones en el ámbito educativo chileno contemporáneo.

Perspectivas de Paulo Freire.

“Lo que importa, realmente, es ayudar al hombre a recuperarse. También a los pueblos. Hacerlos agentes de su propia recuperación. Es, repitamos, ponerlo en una posición conscientemente crítica frente a sus problemas”. (Freire, 2008)

Paulo Freire, influyente pedagogo y filósofo de la educación, plantea una perspectiva única sobre la condición humana al conceptualizarla como *inacabada*. Para Freire, la noción de

inacabado no denota una limitación, sino más bien una abertura constante hacia nuevas posibilidades y desarrollos. Su enfoque se centra en la idea de que las personas, al ser *inacabadas*, están inherentemente en búsqueda constante de “ser más”. Esta búsqueda, lejos de ser una carencia, se convierte en un impulso vital para la construcción de significados y la comprensión crítica del mundo.

En el ámbito educativo, Freire aboga por un proceso educativo dialógico y participativo, donde la *inacabilidad* se manifiesta como la capacidad de aprender y construir conocimiento de manera continua. No obstante, se plantea la interrogante sobre cómo estas ideas pueden ser malinterpretadas o distorsionadas en las estructuras educativas tradicionales, donde las relaciones jerárquicas y la transmisión unidireccional de conocimiento podrían influir en la percepción del *inacabado*. Esta reflexión nos lleva a cuestionar si la educación realmente potencia la *inacabilidad* o si, en cambio, esta noción se ve tergiversada por estructuras de poder que buscan justificar la autoridad del educador en detrimento del diálogo auténtico y la construcción colaborativa de conocimiento. En la travesía por comprender el concepto de *inacabado* y su intrínseca conexión con la educación, nos sumergimos en la obra de Paulo Freire, un pensador cuyas reflexiones iluminan la naturaleza misma de la formación humana. Freire, en su texto "La educación como práctica de la libertad", nos introduce en un clima de esperanza que emerge cuando la sociedad se enfrenta a su propia *inacabilidad*. Este reconocimiento no solo genera una perspectiva optimista, sino que, crucialmente, conlleva la identificación de numerosas tareas por cumplir.

La clave de esta transformación de la desesperación a la esperanza radica en la capacidad de la sociedad para proyectar críticamente su propia realidad alienada. Él afirma que “En la medida en que se van internando en su tiempo y en su espacio, en el cual, críticamente, se descubren *inacabados*.” (Freire, 2008). Este acto de proyección, como señala Freire, sustituye la desesperación por la esperanza. Aquí, la conciencia crítica se convierte en el catalizador de una percepción renovada de la realidad. Al sumergirse en su propio tiempo y espacio, de manera crítica, la sociedad descubre su condición *inacabada*. Profundizando en esta última idea, podemos entender que la inmersión crítica de la sociedad en su propio tiempo y espacio

implica un ejercicio reflexivo profundo. Al mirar críticamente su entorno, la sociedad se compromete en un proceso de autoevaluación, examinando las estructuras, normas y prácticas que configuran su realidad. Esta mirada crítica no es simplemente observacional, sino participativa, ya que involucra una conexión activa con los elementos que constituyen la realidad social. En este proceso, la sociedad no solo reconoce su estado actual, sino que también vislumbra las posibilidades de cambio y evolución. La condición *inacabada*, en este contexto, se revela como una invitación a la transformación consciente, donde la sociedad se reconoce a sí misma como un proyecto en constante devenir, capaz de moldear y ser moldeada por sus propias acciones. En este acto de proyección crítica, “Este clima de esperanza, que nace precisamente cuando la sociedad se vuelve sobre sí misma y se descubre *inacabada*, con un sinnúmero de tareas por cumplir” (Freire, 2008), es el resultado de la comprensión de que la realidad no está fijada, sino que es maleable y susceptible de ser transformada mediante la acción colectiva informada y reflexiva.

La revelación de la *inacababilidad*, según la perspectiva freiriana, trasciende la simple designación de un estado; representa un profundo reconocimiento de la naturaleza siempre cambiante y en desarrollo de los individuos, así como de la sociedad en su conjunto. Este entendimiento va más allá de una etiqueta superficial; implica una comprensión fundamental de que la condición *inacabada* es inherente a la condición humana y, por ende, a la propia estructura social.

En el análisis de Freire, se destaca que la educación, al ser una práctica esencial para la libertad, debe fundamentarse en esta percepción de los seres humanos como entidades *inacabadas*. Aquí, la educación no adopta un papel de llenar supuestos vacíos preexistentes, sino que asume la responsabilidad de nutrir y desarrollar las capacidades intrínsecas ya presentes en cada individuo. Este enfoque implica un cambio de paradigma: en lugar de ver a los educandos como receptores pasivos esperando ser completados, se les reconoce como agentes activos en constante proceso de formación y transformación.

En esencia, el análisis freiriano sugiere que la educación efectiva no consiste en un acto de llenado, sino en uno de potenciación y expansión de las facultades individuales. Al adoptar

esta perspectiva, la educación se convierte en un vehículo para empoderar a los individuos, fomentando el pensamiento crítico, la participación activa y la continua búsqueda de conocimiento, alineándose con la visión de una sociedad dinámica y siempre *inacabada*.

Este enfoque contrasta directamente con las nociones convencionales de la educación que Freire critica en su obra "Pedagogía del oprimido". Aquí, describe una educación opresiva que ve a los educandos -en este caso, los sujetos escolares- como "vasijas" que deben ser "llenadas" por el educador. Esta narración unidireccional transforma la educación en una acción de depósito, donde el educador deposita conocimientos en el estudiante sin reconocer la riqueza previa de experiencias y saberes que estos aportan. Esta idea toma mayor relevancia si consideramos la anterior exposición de las diversas definiciones de diccionario de *acabado*, debido a que, como se expuso en las reflexiones producto de estos significados, la palabra invita a involucrarse con las implicancias con las que carga, siendo una de estas, los posibles agentes que parecen dictar los criterios y objetivos en relación con la escuela. Es así como el autor menciona, aludiendo a esta misma metáfora del depósito de conocimientos en las vasijas, que "el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración." (Freire, 2012). A esta estructura de "depositar" la postula como "concepción bancaria", ya que, al fin y al cabo, lo que se estaría haciendo sería una "transferencia" de conocimientos por parte de estos agentes educadores.

El pensamiento de Freire se vincula directamente con la percepción de los hombres como seres conscientes de su inconclusión que hemos expuesto anteriormente. Este conocimiento de la propia *inacabilidad* según Freire, constituye la raíz misma de la educación y da lugar a un quehacer educativo permanente. La educación, entonces, no se concibe como un acto aislado, sino como un proceso continuo que acompaña la evolución constante de los individuos y de la realidad circundante. Este paradigma de Freire, que critica la visión de la educación como un proceso de llenado, se conecta directamente con su concepción de los individuos como seres conscientes de su inconclusión. En este sentido, el conocimiento de la propia *inacabilidad*, según Freire, no se percibe como una falta a ser completada, sino, tal

como hemos mencionado anteriormente, como la esencia misma de la naturaleza humana. Esta dualidad en la percepción de lo *inacabado* como algo que podría ser visto tanto como una necesidad de ser completado como una esencia intrínseca es fascinante y sugiere una profunda reflexión sobre los opuestos presentes en este concepto.

Otro elemento importante que debemos considerar es que Freire critica la noción tradicional de conocimiento como una "donación" de los supuestamente sabios a los que son considerados ignorantes.

El "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. (Freire, 2012)

Este acto de donación se convierte en un proceso cargado de ideología opresora, donde los que detentan el conocimiento asumen una posición de superioridad sobre aquellos a quienes se percibe como ignorantes.

La referencia a la "alienación de la ignorancia" subraya cómo la sociedad, bajo la influencia de la ideología opresora, tiende a absolutizar la ignorancia, considerándola siempre como algo presente en los demás. Esta perspectiva crea una dinámica de "nosotros versus ellos", donde los detentores del conocimiento se colocan en una posición de autoridad, perpetuando así la opresión.

En esencia, Freire destaca cómo el acto aparentemente benevolente de transmitir conocimiento puede estar intrínsecamente vinculado a relaciones de poder desiguales. Este análisis invita a cuestionar la naturaleza misma de la educación y a reflexionar sobre cómo se puede transformar este proceso para eliminar estas dichas dinámicas opresivas y fomentar un intercambio más equitativo y participativo de conocimientos.

Es crucial explorar cómo, desde una perspectiva convencional, la *inacabilidad* puede interpretarse como un vacío a llenar, mientras que, desde la visión de Freire, se presenta como una fuerza impulsora que guía un quehacer educativo permanente. Esta tensión entre la concepción tradicional de la educación como un acto de completar y la visión de Freire que abraza la *inacabilidad* como una condición fundamental de la humanidad, revela una potencia conceptual intrigante. Lejos de ser un déficit, se convierte en una fuente inagotable de posibilidades y crecimiento constante, desafiando las percepciones convencionales y resaltando la complejidad inherente a este concepto.

En este contexto, la investigación surge como un esfuerzo por indagar en cómo la *inacabilidad*, concebida por Freire, se manifiesta de manera casi ontológica en el ámbito educativo chileno, ya que la comprensión de esta no es simplemente una cuestión superficial ni un hecho aislado o circunstancial, sino que está intrínsecamente ligada a la naturaleza fundamental del ser humano y tiene raíces profundas en la esencia misma de la existencia humana, aunque no necesariamente se refiere a una ontología en el sentido filosófico más estricto, sino que se menciona esto respecto al poder resaltar esta conexión tan íntima entre esta *inacabilidad* y la condición humana. Sin embargo, la traducción de estos principios freirianos a la práctica educativa no siempre se presenta de manera directa ni evidente.

La educación, en su búsqueda por moldear la identidad y el desarrollo de los individuos, puede desviarse hacia modelos opresivos -o, en algunos casos, buscar ese mismo fin- que contradicen la esencia misma de la *inacabilidad*. La institucionalización de la educación, con sus estructuras jerárquicas y enfoques unilaterales, podría distorsionar el significado de *inacabado* en favor de una narrativa que refuerce las desigualdades y restricciones en el desarrollo de los escolares.

Esta investigación, por lo tanto, se convierte en un viaje crítico que se sumerge en las aguas de la filosofía del lenguaje para explorar cómo las teorías de Freire influyen y se entrelazan con las políticas educativas chilenas. En este proceso, se busca comprender cómo la percepción de los sujetos escolares como *inacabados* se refleja en la práctica educativa, y cómo esta concepción puede ser distorsionada o potenciada por las estructuras educativas

existentes. En última instancia, la investigación se convierte en un acto que desentraña las capas que rodean el concepto de *inacabado* y examina críticamente su relevancia y aplicación en el contexto educativo chileno contemporáneo.

Perspectivas de Walter Kohan.

¿Cómo enfrentar el problema de la degradación de los jóvenes? ¿Qué hacer para canalizar las mejores naturalezas para el mejor proyecto político? Así como la clave de interpretación de Platón para explicar el problema es educativa (estos jóvenes se han corrompido porque no han recibido la atención y el cuidado que merecen quienes se dedicarán a gobernar el conjunto), su apuesta también lo es: resulta necesario, entonces, pensar otro cuidado, otra crianza, otra educación, una experiencia infantil de la verdad y la justicia que preserve lo que en esas naturalezas hay de mejor y lo ponga al servicio del bien común. (Kohan, 2004)

La perspectiva que hemos analizado anteriormente encuentra resonancia en los diálogos platónicos, en donde se despliega un intrincado análisis de la infancia que revela su papel esencial en la solución conceptual del problema de la degradación de Atenas. Walter Kohan, en su libro “Infancia. Entre educación y filosofía”, expone cómo la visión de Platón establece una conexión inextricable entre las cualidades de la *pólis* y los individuos que la componen, articulando una perspectiva política de la infancia. Este enfoque resalta la potencialidad inherente a la infancia, donde los primeros momentos son cruciales para el desarrollo futuro. Sin embargo, esta potencialidad también encierra una negatividad latente: la infancia como un estado de no ser, carente de forma y totalmente moldeable según las necesidades de esta dicha *pólis*.

La obra de Platón, en particular sus diálogos, no solo es un compendio de ideas filosóficas abstractas, sino también una reflexión profunda sobre los problemas concretos que aquejaban a la Atenas de su tiempo. En este contexto, la infancia emerge como una parte intrínseca de un problema que Platón busca resolver.

El problema de Platón es un problema concreto y situado: entender, enfrentar y revertir la degradación de la Atenas de su tiempo. Así planteado, el problema no remite necesariamente a la infancia. Sin embargo, en la visión de Platón, hay una conexión directa entre las cualidades de una *pólis* y las de los individuos que la componen, cualidades que no están dadas de una vez y para siempre, sino que dependen fuertemente del contexto donde se desarrollan. (Kohan, 2004)

Por lo que, aunque la infancia no emerge como un protagonismo relevante dentro de sus aspiraciones ciudadanas y políticas, para Platón adquiere relevancia en tanto su educación se vuelve crucial para el mejoramiento de la *pólis*.

Platón establece una conexión directa entre las cualidades de la *pólis* y las características de los individuos que la componen. Su visión de la infancia se expresa a través de los términos *paîs* y *néos*. *Paîs* abarca a jóvenes y niños de diversas edades, especialmente aquellos que aún no han alcanzado la ciudadanía. Es interesante notar que Kohan manifiesta que este término también era usado para referirse a la relación entre esclavos y amos, sugiriendo una conexión afectiva que asemeja al esclavo con su señor, comparable al vínculo entre padre e hijo.

Por otro lado, *néos* se refiere a los jóvenes, recientes o nuevos. Sin embargo, a pesar de estas expresiones durante su escrito, Kohan hace notar la ausencia de una palabra específica para marcar la etapa de la infancia, y cómo esto puede sugerir una percepción de la vida humana como una totalidad indisociable. Esto resalta la importancia de la unidad y lo común por encima de las partes diferenciadas, reflejando una visión holística de la existencia. “En todo caso, registramos dos marcas llamativas en la etimología. Por un lado, la asociación entre ‘niño’ y ‘esclavo’. Por otro lado, la ausencia de una palabra específica para referirse a la

abstracción 'infancia.'” (Kohan, 2004), estos aspectos son destacables debido a que, en la referencia inicial, 'niño' y 'esclavo', no sólo se puede hacer la lectura de los vínculos afectivos, sino también de la asignación de ciertos roles sociales. Además, la ausencia de una palabra específica para la 'infancia' insinúa una percepción unitaria, o una negación de esta.

Este enfoque filosófico resuena con la contemporaneidad al recordarnos que, más allá de ser un periodo de desarrollo individual, la infancia parece ser un componente esencial en la construcción y mejora de la sociedad.

El filósofo ateniense destaca la importancia de la educación para dirigir la naturaleza de los individuos hacia el bien de la sociedad. La infancia, según Platón, se convierte en un lienzo en blanco susceptible de ser modelado para contribuir al bien común. Este enfoque, aunque resalta la capacidad de los niños para convertirse en cualquier cosa, también subraya su vulnerabilidad y dependencia de la educación dirigida hacia el bien de la sociedad. Se revela una dualidad en la concepción platónica de la infancia: una potencialidad que sugiere apertura a múltiples posibilidades, pero al mismo tiempo una inferioridad que los sitúa en un estado de falta y necesidad de guía.

En tanto primer peldaño de la vida humana, la infancia representa también su forma incompleta, su falta de acabamiento. Pero también es verdad que, para Platón, el género humano como un todo está marcado por la incompletitud. La naturaleza de los seres humanos no está dada de una vez y para siempre sino que se va constituyendo en función de cierta educación que la transforma de generación en generación. La *pólis* que empieza bien, dice Platón, avanza igual que un círculo. Una crianza y una educación valiosas producen buenas naturalezas y éstas, valiéndose de tal educación, se tornan mejores que las anteriores, y así sucesivamente. (Kohan, 2004)

La concepción platónica de la infancia como un primer peldaño en la vida humana destaca su estado incompleto, pero esto no se limita a la infancia, ya que, para Platón, la incompletitud es inherente a la condición humana en su totalidad. La naturaleza de los seres humanos no está fijada de manera definitiva, sino que se va configurando a través de la educación a lo

largo de generaciones. La metáfora del círculo sugiere un proceso continuo: una buena crianza y educación generan naturalezas mejoradas, que, a su vez, contribuyen a la mejora de las generaciones posteriores. En esta visión, la transformación constante a través de la educación es fundamental para el progreso humano.

Ocurre lo mismo que con Freire, nos damos cuenta de que las concepciones que hemos criticado quizás no son tan malas como parecen, sin embargo, expone Kohan más adelante:

En principio, esta visión de la infancia parece extraordinariamente positiva, poderosa: de ella puede devenir casi cualquier cosa; ella casi todo lo puede ser. Sin embargo, esa potencialidad, ese ser potencial, esconde, como contracara, una negatividad en acto, una visión no afirmativa de la infancia. Poder ser cualquier cosa en el futuro cobija un no ser nada en el presente. No se trata de que los niños ya son, en estado de latencia o virtualidad, lo que irán a devenir; en verdad, ellos no tienen forma alguna, son completamente sin forma, maleables y, en cuanto tales, podemos hacer de ellos lo que queramos. (Kohan, 2004)

Este pasaje revela una dualidad intrigante en la percepción de la infancia según la perspectiva de Platón. Por un lado, se presenta como extraordinariamente positiva y poderosa, ya que la infancia encierra una potencialidad ilimitada, capaz de convertirse en casi cualquier cosa en el futuro. Sin embargo, esta visión optimista es contrarrestada por una negatividad subyacente, una visión no afirmativa de la infancia en el presente, un "no ser nada" en términos concretos. Los niños no son entidades preformadas o predeterminadas; al contrario, carecen de forma, son maleables y, en última instancia, susceptibles de ser moldeados según las circunstancias.

La conexión entre la educación de los jóvenes y el bien de la *pólis* añade otra capa a esta reflexión. Platón sostiene que debemos pensar en los jóvenes en función del bien de la *pólis* actual, pero también como el material para la creación de una futura *pólis*. Esta perspectiva instrumentaliza la juventud, considerándola como un medio para alcanzar fines colectivos.

La idea de persuadir a los jóvenes para que sigan el "mayor bien" trae consigo la noción de manipulación y control.

Aquí podemos ver destacada la complejidad de la visión platónica de la infancia, que oscila entre la exaltación de su potencial y la instrumentalización de su maleabilidad en función de los objetivos de la sociedad. Estas reflexiones incitan a cuestionar la relación entre el *acabado* y el *inacabado* en el proceso de formación de los individuos, así como las implicaciones éticas de considerar a la infancia como un medio para fines políticos y sociales.

Más adelante en el escrito, podemos ver cómo Platón describe la infancia como una etapa inferior tanto en lo físico como en lo espiritual en comparación con la adultez masculina.

Los niños sin sus preceptores son como los esclavos sin sus dueños: un rebaño que no puede subsistir sin sus pastores. Por eso deben ser siempre conducidos por un preceptor. No deben ser dejados libres hasta que sea cultivado 'lo que ellos tienen de mejor. (Kohan, 2004)

La imagen de los niños como seres fogosos, incapaces de quietud y disciplina, resalta la percepción de la infancia como un estado de desorden y falta de armonía. Aunque se reconoce la potencialidad asociada a la infancia, esta no se presenta como algo inherentemente positivo, sino más bien como una manifestación de desorden y desproporción. También esta analogía sugiere una falta de autonomía y capacidad de autorregulación en la infancia, lo que justifica la necesidad de guía y dirección constante por parte de preceptores.

La naturaleza astuta, áspera e insolente del niño se presenta como un desafío adicional. Aunque se reconoce su potencial inteligencia aún no canalizada, este potencial no lo eleva en la jerarquía social. Por el contrario, Platón sugiere que la potencialidad del niño proyecta lo que él considera como inferior en el ser humano y en el orden social: desorden, falta de armonía y desproporción.

La educación en la infancia, según Platón, se concibe como un proceso para calmar la agitación natural de los niños y desarrollar sus potenciales en orden y armonía. Aquí, nuevamente, la idea de la infancia como algo *inacabado* resalta, ya que los niños deben ser moldeados y dirigidos hacia el bien según las leyes para alcanzar su pleno potencial como futuros ciudadanos.

Finalmente, la visión de Platón sobre la infancia se vuelve aún más intrigante cuando se conecta con la noción de modelado. La educación se concibe como el acto de dar forma a otro, con el educador como modelador que utiliza las formas como paradigmas perfectos.

Es “alguien” externo, otro, el educador, el filósofo, el político, el legislador, el fundador de la *pólis*, quien piensa y plasma para los individuos educables lo que quiere que estos sean. Es la idea de la educación como modelar a otro. Modelarlo. Formarlo. Darle forma. ¿Cuál forma? En el caso de Platón es, en última instancia, la forma de las Formas; son las Ideas, los *a priori*, los modelos, los paradigmas, los en sí trascendentes, entidades que son siempre del mismo modo, indivisibles, perfectas, que indicarán la normativa de la formación. Así formados, con la forma de las Formas, con el conocimiento de esas realidades inteligibles, los niños llegarán a ser los filósofos que gobiernen adecuadamente la *pólis* y, de esta manera, nos permitirán conformar la *pólis* que deseamos producir. (Kohan, 2004)

Sin embargo, esta formación no busca el bien de los niños como individuos, sino su preparación para, como mencionamos con anterioridad, gobernar adecuadamente la *pólis* en el futuro. La infancia, en este contexto, no interesa por lo que es en sí misma, sino por su papel en la conformación de la *pólis* deseada. Estas ideas invitan a una profunda reflexión sobre la relación entre el *acabado* y el *inacabado* en la formación de los individuos, así como sobre la ética de concebir la infancia como un medio para fines políticos y sociales.

Este análisis crítico de la infancia desde la perspectiva platónica se erige como un fundamento crucial para entender los imaginarios de *inacabado* en el contexto educativo chileno. La influencia de estas concepciones filosóficas en la construcción de la identidad y

el desarrollo de los escolares es innegable. Platón, al situar la infancia en el corazón de la problemática política, establece expectativas educativas que trascienden la mera transmisión de conocimientos, delineando un papel activo y formativo de los niños en la sociedad. Así, la investigación sobre los imaginarios de *inacabado* en las escuelas chilenas debe considerar esta rica herencia filosófica, examinando cómo las visiones platónicas pueden resonar en los discursos educativos contemporáneos y contribuir a la percepción de los niños como sujetos políticos en formación. La conexión entre el pensamiento platónico y las bases curriculares chilenas de educación media puede proporcionar una perspectiva valiosa sobre la persistencia de estas concepciones filosóficas y su impacto en la formación de los ciudadanos del futuro. Explorar los entrelazamientos entre la filosofía de Platón y la educación contemporánea en Chile ofrece una oportunidad única para desentrañar cómo los imaginarios de *inacabado* pueden perpetuar o desafiar las estructuras de poder y las expectativas sociales en el desarrollo de los escolares.

Observaciones.

En el tejido mismo de la educación, desentrañamos el hilo de lo *inacabado*, una realidad intrínseca que se despliega cuando contemplamos este proceso como algo más que la mera adquisición de conocimientos, como un canto de posibilidades en el desarrollo de las mentes escolares. La educación, como un sendero para el crecimiento intelectual y la maestría de habilidades, lleva consigo la semilla de la *inacabilidad*, arraigada en la esencia dinámica y continua de este viaje. Esta dicha educación se convierte en el escenario donde los aprendices se sumergen en un proceso eterno de construcción y reconstrucción de conocimientos, desafiando la idea de un punto culminante o una meta última.

La educación se erige así como un catalizador de *inacabilidad*, proporcionando a los estudiantes el espacio para explorar, cuestionar y recrear sus percepciones y conocimientos. En este contexto, *inacabado* se torna en un símbolo de potencial ilimitado, una invitación perpetua a la expansión intelectual y al descubrimiento constante. La educación, lejos de representar un punto final, se configura como un viaje perpetuo hacia la autenticidad y el

crecimiento, desafiando las nociones estáticas de lo *acabado* en favor de una comprensión más dinámica y enriquecedora del proceso educativo.

En el entramado de las concepciones de *acabado* e *inacabado*, se revela una dicotomía esencial que refleja tanto la construcción como la deconstrucción del sujeto a lo largo de su proceso educativo. Desde la perspectiva convencional, el *acabado* se asocia con la perfección y el cierre, sugiriendo la culminación de un proceso hacia un estado final y completo. Esta visión, sin embargo, plantea un peligro latente cuando se aplica al sujeto escolar.

En el enfoque de Walter Kohan, el énfasis en el *acabado* como búsqueda de eficiencia y productividad revela una mirada que puede llevar al agotamiento de la capacidad de asombro y la pérdida de la apertura a nuevas experiencias en el individuo en formación. Este *acabado* destructivo amenaza con cerrar las puertas a la creatividad y la exploración, limitando la riqueza del proceso educativo.

Por otro lado, Paulo Freire introduce la idea liberadora del *inacabado*, que se presenta como una resistencia al proceso bancario de educación, donde el sujeto escolar es visto como un recipiente a ser llenado. Aquí, la *inacababilidad* se convierte en la esencia misma de la condición humana, un reconocimiento de la naturaleza cambiante del individuo y la sociedad.

Desde esta perspectiva, el *acabado* como destrucción se vincula con un enfoque educativo que amenaza la capacidad de crecimiento, asombro y desarrollo integral del sujeto escolar. Por otro lado, el *acabado* como perfeccionamiento se asocia con la visión adulto-ciudadano, donde la educación busca moldear individuos para cumplir roles predefinidos en la sociedad, cerrando posibilidades creativas y críticas.

En síntesis, la dicotomía entre un *acabado* destructor en el sujeto escolar y un *acabado* perfeccionado en el ciudadano destaca la necesidad de replantear las metas y métodos educativos, abrazando la *inacababilidad* como un principio fundamental que nutre la creatividad, el pensamiento crítico y la apertura a un desarrollo continuo a lo largo de toda la vida.

Capítulo 2: Entre la Convivencia y el Poder: Un Análisis Filosófico a través de Maturana y Foucault

En el presente capítulo, nos sumergimos en una exploración profunda de las bases curriculares chilenas a través de los lentes teóricos de dos eminentes pensadores: Humberto Maturana y Michel Foucault. Estos autores, a pesar de abordar la educación desde perspectivas distintas, convergen en ofrecer una mirada crítica que desentraña las dinámicas de poder, la formación de sujetos escolares y la relación intrínseca entre conocimiento, convivencia y autonomía.

Desde la perspectiva de Maturana, nos adentramos en la comprensión de la educación como un proceso de convivencia y aprendizaje que implica una transformación continua. Su enfoque en la responsabilidad, libertad y la crítica a la competencia y la separación de los niños de su comunidad, plantea interrogantes cruciales sobre cómo las bases curriculares cultivan o limitan estos aspectos fundamentales en el desarrollo educativo.

Por otro lado, las ideas de Michel Foucault arrojan luz sobre las dinámicas de poder presentes en las instituciones educativas, revelando cómo el conocimiento se convierte en una herramienta de poder. La noción de disciplina, normalización y los mecanismos de control en la educación se vuelven elementos clave para examinar críticamente las bases curriculares y entender cómo contribuyen a la configuración de sujetos educativos y a la imposición de ciertos conocimientos y prácticas.

La integración de ambas perspectivas nos brinda un marco conceptual robusto para analizar las bases curriculares chilenas. Exploraremos la relación entre poder y conocimiento, cuestionaremos las normas y expectativas establecidas, y evaluaremos cómo estas bases contribuyen a la formación de individuos capaces de ejercer autonomía y asumir responsabilidades en su proceso educativo.

Este capítulo busca no solo revelar las complejidades inherentes a las bases curriculares, sino también proporcionar un terreno firme para la reflexión crítica sobre la educación en Chile.

Al fusionar las ideas de Maturana y Foucault, invitamos a los lectores a desafiar las concepciones convencionales, explorar nuevas perspectivas y considerar cómo estas visiones teóricas pueden influir en la formulación y evolución de políticas educativas en el contexto chileno.

Disciplina y cuerpos dóciles.

En el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Goza de cierto privilegio de justicia, con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio. Las disciplinas establecen una "infra-penalidad"; reticulan un espacio que las leyes dejan vacío; califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacía sustraerse a los grandes sistemas de castigo. (Foucault, 2008)

La noción de "cuerpos dóciles" y el concepto del "panóptico" han sido fundamentales en las reflexiones de Michel Foucault, planteando un enfoque crítico sobre las instituciones disciplinarias y la formación de individuos en la sociedad moderna. Estos conceptos se entrelazan de manera intrincada con la dialéctica del *acabado* e *inacabado*, revelando un tejido complejo de poder, control y construcción de la subjetividad en el contexto educativo y más allá. Introducimos, entonces, reflexiones del texto "Vigilar y castigar" con la intención de instalar las perspectivas teóricas de las dinámicas de poder que se dan dentro de ciertas instituciones. Aunque el texto de Foucault no se refiere principalmente a la escuela, sus reflexiones ofrecen una lente analítica valiosa para entender las dinámicas de poder en la realidad escolar. Las instituciones educativas, al igual que otras instituciones disciplinarias, están impregnadas de mecanismos que buscan moldear y controlar a los individuos en su camino hacia la conformidad y la utilidad social, por lo que el texto, en este contexto, encuentra su relevancia.

El soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte de su cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos; en suma, se ha “expulsado al campesino” y se ha dado el “aire de soldado”. (Foucault, 2008)

En esta sección, Foucault presenta la transformación del cuerpo del soldado a lo largo del tiempo, destacando cómo ha pasado de ser reconocible por signos naturales de vigor y valentía a convertirse en una máquina disciplinada y utilizable. Este cambio revela la emergencia de lo que Foucault llama "anatomía política", una forma de control que no solo busca la sumisión del cuerpo, sino su utilidad específica. En este proceso expresa que se observa la transición de un soldado reconocido por su cuerpo vigoroso y altivo, a uno fabricado, sometido a una "disciplina" que implica la manipulación detallada de sus gestos y movimientos. Este proceso de disciplina se extiende desde las técnicas militares hasta otras instituciones sociales, como colegios y hospitales, formando una red de coerciones que actúan sobre el cuerpo humano.

La disciplina, según Foucault, disocia el poder del cuerpo al aumentar su aptitud y al mismo tiempo someterlo a una relación de sujeción, que se refiere a la relación de subordinación o sumisión que se establece entre el individuo y las estructuras de poder disciplinarias. Este enfoque detallado y minucioso de control se convierte en una "microfísica del poder," una nueva manera de adscripción política y detallada del cuerpo que se extiende por todo el cuerpo social. Las técnicas disciplinarias, aunque a menudo pequeñas y aparentemente inocentes, son parte de una táctica coherente que busca no solo la obediencia sino la utilidad específica de los cuerpos.

Relacionando esto con las nociones de *acabado* e *inacabado*, se puede ver cómo la disciplina busca transformar el cuerpo en algo *acabado* en términos de utilidad para un propósito específico, pero al mismo tiempo, esta utilidad implica una continua adaptación y control, lo que revela la *inacabilidad* de este proceso. El cuerpo se vuelve dócil, pero esa docilidad

implica una constante manipulación y ajuste, desafiando la noción de un *acabamiento* definitivo en cuanto a perfección, pero ajustándose a la concepción de un proceso de destrucción.

Respecto a los cuerpos dóciles, se destaca la relevancia del detalle en la gestión del poder durante la era clásica. La atención meticulosa a las cosas pequeñas se interpreta como un componente esencial para la construcción de cualquier método o edificio. En el ámbito educativo, esta perspectiva resuena con la necesidad de prestar atención a los detalles en la formación de los sujetos escolares, ya que la disciplina en la educación, ya sea en escuelas o cuarteles, se basa en la minuciosidad de aquellos detalles. Las reglas, inspecciones y el control constante de cada aspecto de la vida y el cuerpo del estudiante constituyen un sistema de poder que opera a nivel microscópico. Aquí, el sujeto escolar experimenta su *acabamiento* a través de la sujeción constante a los detalles, contribuyendo al perfeccionamiento según las normas establecidas.

Una observación minuciosa del detalle, y a la vez, una consideración política de estas pequeñas cosas, para el control y la utilización de los hombres, se abren paso a través de la época clásica, acarreando todo un conjunto de técnicas, todo un corpus de procedimientos y de saber, de descripciones, de recetas y de datos. Y, de estas fruslerías, sin duda, ha nacido el hombre del humanismo moderno. (Foucault, 2008)

La relación entre el poder y el cuerpo se explora en la racionalidad económica o técnica de la era clásica. Los detalles, antes con connotaciones místicas, adquieren una nueva dimensión de utilidad y eficacia en la disciplina. En la educación, esta perspectiva sugiere que el desarrollo personal del estudiante no es el único objetivo; su utilidad para la sociedad también es fundamental, contribuyendo así a su "perfeccionamiento" como ciudadano.

La atención al detalle se convierte en una "anatomía política del detalle". Este control minucioso no solo se refiere a la eficiencia del cuerpo individual, sino que también tiene implicaciones políticas más amplias. En el ámbito educativo, se puede pensar en cómo este control se traduce en la formación de ciudadanos dóciles y utilitarios, esenciales para el

funcionamiento de la sociedad. Un ejemplo concreto de esto puede encontrarse en las dinámicas educativas, donde se ejerce un control detallado sobre el cuerpo y el comportamiento de los estudiantes. En este sentido, la atención al detalle se manifiesta a través de normas y reglamentos específicos que rigen la conducta de los estudiantes en las aulas, pasillos y otros espacios escolares. Por ejemplo, las instrucciones detalladas sobre cómo sentarse, cómo levantar la mano para hablar, cómo permanecer en fila o cómo realizar ciertas actividades específicas, todo ello constituye un conjunto de reglas y prácticas que conforman la "anatomía política del detalle".

En el análisis de los cuerpos dóciles según Foucault, el texto revela cómo la disciplina, como mecanismo de poder, se manifiesta a través de la distribución del espacio en diversas instituciones.

La disciplina exige a veces la *clausura*, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Lugar protegido de la monotonía disciplinaria. Ha existido el gran "encierro" de los vagabundos y de los indigentes; ha habido otros más discretos, pero insidiosos y eficaces. Colegios: el modelo del convento se impone poco a poco; el internado aparece como el régimen de educación, si no más frecuente, al menos más perfecto. (Foucault, 2008)

La clausura de lugares específicos, no tan solo de colegios, sino que también de cuarteles o fábricas, se presenta como un componente esencial. Este principio de clausura, observable en la evolución de internados escolares, refleja la influencia de la disciplina en la creación de espacios cerrados para controlar y moldear a los individuos. En este caso, la disciplina opera mediante la división en zonas y la asignación de lugares específicos a cada individuo, evitando distribuciones imprecisas y permitiendo un control minucioso. En el ámbito educativo, esto se traduce en la necesidad de asignar lugares específicos a los estudiantes, garantizando un control constante sobre su conducta y rendimiento, y analizando las pluralidades de manera detallada. Por ejemplo, en la escolaridad chilena, vemos como esto se revela a través de prácticas como la atribución de letras o números para asignar nivel de desempeño, o, como medida disciplinaria para estudiantes con problemas de

comportamiento, en el designar un asiento a un estudiante cerca del profesor para facilitar una supervisión más directa, donde se busca categorizar y controlar el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, la disciplina codifica el espacio al fijar emplazamientos funcionales, destinados no solo a la vigilancia, sino también a la creación de un espacio útil. Este proceso es evidente en contextos como hospitales militares y navales, donde la distribución y compartimentación del espacio son cruciales para el control. Extrapolando esta idea al ámbito educativo, encontramos paralelismos en la asignación de lugares específicos en las aulas, buscando establecer un espacio funcional que facilite la vigilancia, la interacción y la evaluación constante. La disciplina, a través de la organización espacial, busca ejercer un control detallado sobre los individuos, garantizando la eficacia, la vigilancia y la utilidad de los espacios institucionales.

Más adelante, el autor indica un análisis sobre la evolución de las tácticas militares, y se puede observar la transformación técnica que lleva a una redefinición de la disciplina como un arte de componer fuerzas para obtener una máquina eficaz. Como señala Foucault, "la disciplina no es ya simplemente un arte de distribuir cuerpos, de extraerles tiempo y de acumularlo, sino de componer fuerzas para obtener un aparato eficaz." (Foucault, 2008). Esta metamorfosis táctica también puede ser interpretada en el ámbito educativo, donde vemos la transición desde modelos educativos rígidos hacia enfoques más flexibles y adaptativos. Al igual que el fusil redefinió la dinámica militar, las innovaciones en la educación podrían ser vistas como respuestas a las demandas cambiantes de la sociedad contemporánea.

Foucault destaca la transformación de los cuerpos individuales en elementos móviles, fragmentos de espacio que pueden ser colocados, movidos y articulados en relación con otros. Este cambio implica una reducción funcional del cuerpo y su inserción como una pieza en un mecanismo más amplio. Como ilustra Guibert, el soldado se convierte en "ante todo un fragmento de espacio móvil, antes que una valentía o un honor" (Foucault, 2008). Si consideramos esta noción de cuerpos como elementos de una máquina dentro de las dinámicas escolares, esta puede explorarse considerando la adaptabilidad y movilidad de los estudiantes en lugar de verlos como masas homogéneas. Las metodologías pedagógicas

podrían beneficiarse al reconocer la diversidad de los cuerpos estudiantiles y su capacidad para funcionar como piezas flexibles en el sistema educativo.

La disciplina, según Foucault, se manifiesta en la creación de cuerpos dóciles, estableciendo una distribución espacial, cifrado de actividades, acumulación del tiempo y composición de fuerzas. Estas técnicas trascienden la esfera militar, extendiéndose a instituciones como la escuela, donde los niños son formados para reaccionar automáticamente a señales y órdenes. Esta dinámica revela una relación intrínseca entre la disciplina y el ejercicio del poder en la sociedad. La manipulación de actividades y cuerpos se convierte en una herramienta de control social para establecer un orden eficiente y productivo.

En este sistema disciplinario, el control se ejerce mediante un sistema de mando y señalización. Las órdenes son breves y claras, y la relación entre el maestro y el disciplinado se caracteriza por la señalización. Foucault destaca que "la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta con que provoque el comportamiento deseado" (Foucault, 2008), tal como los alumnos deben obedecer las señales del maestro sin cuestionar, convirtiendo la escuela en un espacio de control y obediencia. Este enfoque táctico no solo se limita al ámbito militar, sino que también se proyecta hacia la sociedad civil. Foucault establece un paralelo entre la guerra y la paz, destacando la conexión entre ciudadanos y legionarios, ley y maniobra. En este contexto, la disciplina no solo moldea a los individuos, sino que también contribuye a la idea de perfeccionarlos para el servicio a la sociedad. La táctica disciplinaria desempeña un papel fundamental en la conformación de los sujetos, creando una relación intrincada entre la ciudadanía y el concepto romano de legionario.

El poder disciplinario, según Foucault, se distingue por su capacidad no solo para restringir y controlar, sino para "enderezar conductas" con el fin de multiplicarlas y utilizarlas de manera eficiente. En lugar de imponer un control uniforme sobre las masas, la disciplina se descompone en procedimientos específicos que abordan singularidades necesarias, fabricando individuos que son simultáneamente objetos e instrumentos de su ejercicio.

La vigilancia jerárquica desempeña un papel central en este poder disciplinario, ya que “supone un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre los que se aplican” (Foucault, 2008) y generando efectos de poder. Los "observatorios" tienen como modelo ideal el campamento militar, donde cada mirada contribuye al ejercicio del poder y se convierte en una pieza fundamental en su fundamento global. Este modelo se traslada a la arquitectura de diversas instituciones, desde ciudades obreras hasta prisiones y hospitales, donde se organiza un control detallado sobre los individuos mediante una vigilancia jerarquizada.

El campamento, como diagrama de poder, influye en la planificación urbana y la construcción de instituciones, utilizando el principio del "empotramiento" para organizar vigilancias jerarquizadas. La arquitectura se convierte así en un operador para transformar a los individuos,

Se desarrolla entonces toda una problemática: la de una arquitectura que ya no está hecha simplemente para ser vista (fausto de los palacios) o para vigilar el espacio exterior (geometría de alas fortalezas) sino para permitir un control interior, articulado y detallado -para hacer visibles a quienes se encuentran dentro-; en términos generales, la de una arquitectura que habría de ser un operador para la transformación de los individuos: obrar sobre aquellos a quienes abriga, permitir apresar su conducta, conducir hasta ellos los efectos del poder, darlos a conocer, modificarlos. (Foucault, 2008)

Eventualmente, y para nuestra suerte, incluye también la mención directa acerca de cómo las instituciones, especialmente las educativas, se configuran como aparatos disciplinarios cuya función es encauzar la conducta de los individuos. Se conceptualiza la escuela como una "máquina pedagógica" que busca, a través de su arquitectura y estructura, modelar y controlar los cuerpos de los estudiantes.

La vigilancia jerárquica, según Foucault, se convierte en un componente esencial de las instituciones disciplinarias, permitiendo un poder relacional que se sostiene por sus propios mecanismos. Este poder se presenta como discreto y ubicuo, controlando silenciosamente a aquellos que están encargados de ejercer la vigilancia, y operando según las leyes de la óptica y la mecánica en lugar de recurrir a la fuerza directa.

Este omnipresente sistema de vigilancia no solo sirve como un dispositivo de observación, sino que, de manera intrínseca, establece la base para el *castigo disciplinario*. La vigilancia jerárquica crea un entorno donde cada detalle de la conducta es escrutado, permitiendo la identificación de desviaciones y la aplicación de correcciones específicas. Es en este punto donde la conexión entre la vigilancia y el castigo disciplinario se manifiesta claramente. Las infracciones captadas por la mirada disciplinaria, gracias a la vigilancia, dan lugar a una penalidad que va más allá de la mera retribución.

La disciplina se presenta como una microeconomía de privilegios y castigos, estableciendo una contabilidad penal que cuantifica notas, puntos y deudas. Este sistema de recompensa y castigo se convierte en un mecanismo de diferenciación, clasificando a los individuos no solo por sus actos, sino por su "índole" y "valor".

Los alumnos de las escuelas cristianas no deben jamás ser colocados ante una "lección" de la que no son todavía capaces, pues se les haría correr el peligro de no poder aprender nada; sin embargo, la duración de cada estadio está reglamentariamente fijada, y aquel que en el término de tres exámenes no ha podido pasar al grado superior debe ser colocado, bien en evidencia, en el banco de los "ignorantes". (Foucault, 2008)

La implementación de un sistema de recompensas y castigos, materializado en la microeconomía de notas, puntos y deudas en contextos disciplinarios, no solo constituye una práctica de control conductual, sino que también se erige como un mecanismo de construcción social que influye en la percepción y valoración de las capacidades individuales. Este peculiar entramado de penalidades y premios, típico de estructuras disciplinarias, no

solo regula el comportamiento, sino que configura una suerte de jerarquía sutil entre los individuos que lo integran.

Dentro de esta dinámica, la constante evaluación y cuantificación de acciones y habilidades da lugar a la conformación de una estratificación social implícita. Aquellos agraciados con privilegios son, de algún modo, investidos de virtudes y destrezas, mientras que aquellos que sufren castigos quedan marcados por la estigmatización de la carencia de estas cualidades. Este proceso, repetido incesantemente, alimenta la noción de que algunos individuos poseen un acceso más privilegiado al conocimiento y la excelencia, mientras otros son relegados a posiciones de aparente mediocridad.

Esta realidad plantea interrogantes filosóficos cruciales sobre la equidad y la justicia en el acceso al conocimiento. ¿Deberíamos sentirnos cómodos con la idea de que ciertos individuos, a través de un sistema de recompensas y penalidades, pueden acceder a determinados saberes mientras otros quedan marginados? ¿Es aceptable que la construcción de conocimiento y excelencia esté intrínsecamente vinculada a un sistema que perpetúa diferencias y competencias?

La comodidad con la existencia de este paradigma debería ser cuestionada a la luz de una reflexión más profunda sobre la igualdad de oportunidades y el impacto a largo plazo en la estructura social. La filosofía nos insta a examinar críticamente estas prácticas disciplinarias, desafiando la suposición de que la exclusión y la estratificación son consecuencias inevitables de la búsqueda del conocimiento. La reflexión filosófica podría inspirar la búsqueda de modelos alternativos que fomenten una igualdad más genuina en el acceso a saberes y virtudes, trascendiendo así la comodidad de aceptar sistemas que perpetúan inequidades.

La exposición de los conceptos foucaultianos, particularmente en relación con la vigilancia, la disciplina y los mecanismos de recompensas y castigos, arroja una luz reveladora sobre la naturaleza intrínseca del poder en las instituciones. La relevancia de estos conceptos reside en su capacidad para desentrañar los entresijos de cómo el poder se ejerce y se internaliza en

el tejido mismo de la sociedad, especialmente en contextos educativos. La relevancia de estos conceptos se extiende a la crítica de cómo las instituciones, en su búsqueda de mantener el orden y producir sujetos obedientes, pueden perpetuar desigualdades y distorsiones en la distribución del conocimiento. La conexión entre el control disciplinario y la creación de jerarquías sociales plantea cuestionamientos filosóficos sobre la justicia y la equidad en el acceso al saber.

Convivencia y competencia escolar.

En uno de los apartados de "El sentido de lo humano", Humberto Maturana aborda el tema de la enajenación, derivada de la falta de familiaridad de los individuos con la biotecnología. Aunque no nos adentraremos específicamente en este ámbito, sin querer, Maturana nos presenta una idea crucial y una propuesta transformadora para la educación.

En su reflexión sobre la necesidad de una política nacional para la biotecnología, Maturana plantea una pregunta fundamental que resuena más allá del contexto específico: “¿Hasta cuándo es posible admitir la enajenación mercantil, que lleva al reparto desigual del bienestar de los miembros de una comunidad, bajo el pretexto del respeto la libertad individual?” (Maturana, 2021) El autor sostiene que la enajenación mercantil se alimenta del deseo de posesión y que el conocimiento, en este caso, se convierte en un elemento poderoso de esta dinámica.

Maturana sugiere que la única manera de liberarse de esta dependencia es mediante la búsqueda y entrega de conocimientos biológicos en todos los ámbitos y niveles culturales. Su propuesta apunta a estudiar y enseñar la biología de nuestro entorno, destacando que a través de este conocimiento, todos pueden participar en el bienestar colectivo, reduciendo así las diferencias y evitando abusos asociados a la enajenación mercantil del saber.

Es así, como en una sentencia, nos introduce la relevancia del saber:

La única escapatoria a la dependencia, sometimiento y subordinación ante el abuso que la ignorancia permite, es el conocimiento mismo y la conciencia de que es responsabilidad de toda la comunidad el bienestar de sus miembros por las privaciones a que la misma existencia en comunidad les somete. (Maturana, 2021)

Humberto Maturana, profesor universitario y no educador por formación, presenta su enfoque pedagógico como un taller renacentista, donde los alumnos participan activamente en el hacer y reflexionar sobre su actividad. En este contexto, cuestiona las nociones convencionales sobre el saber y el aprender, argumentando que, como seres vivos, nuestra estructura en cada instante determina lo que nos sucede, en contraposición a la idea de captar algo externo. Maturana sostiene que el aprender implica una transformación estructural en la convivencia, donde el estudiante se "aprende" al profesor o aprende la materia según la naturaleza de la convivencia. En sus palabras: "El aprender es un fenómeno de transformación en la convivencia". (Maturana, 2021)

El profesor subraya la importancia de considerar la historia de transformación congruente entre organismo y medio, desafiando la noción de que el aprendizaje implica adaptarse a un entorno. En este sentido, destaca que tanto el organismo como el medio cambian de manera congruente en interacciones recurrentes.

En cuanto a la noción de realidad, Maturana plantea interrogantes sobre la posibilidad de hablar de algo como independiente de uno mismo. Argumenta que, como seres vivos, no podemos distinguir entre ilusión y percepción en la experiencia cotidiana. Utiliza las palabras "mentira" y "error" para ilustrar que, en la experiencia, no podemos discernir entre lo que vivimos como legítimo en el momento y lo que valoramos retrospectivamente como un error. En sus palabras: "No hay modo de saber en el momento en que uno se equivoca, que se equivoca. La equivocación es siempre después." (Maturana, 2021). Este enfoque es revolucionario en relación con la educación actual, que tiende a castigar, penalizar y despreciar el error. Maturana sugiere que el reconocimiento de la equivocación como parte del proceso es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo.

En relación con el poder, Maturana cuestiona la objetividad sin paréntesis, argumentando que afirmar objetividad implica, en realidad, una petición de obediencia. En sus palabras, "Una afirmación que se declara objetiva es una petición de obediencia" (Maturana, 2021). Este concepto se relaciona con el ámbito educativo, donde la objetividad puede convertirse en una herramienta de poder y control institucional. El autor resalta la importancia de la convivencia en la configuración de diferentes mundos. En el contexto educativo, esta idea se traduce en la influencia de la convivencia en la formación de sujetos escolares. La responsabilidad educativa radica en cómo se maneja la circunstancia y el espacio de convivencia, afectando directamente las experiencias y perspectivas de los sujetos escolares.

En este sentido, la educación, según Maturana, desempeña un papel fundamental en la construcción del tipo de mundo que queremos vivir. Su perspectiva va más allá de la transmisión de conocimientos, destacando la formación de sujetos capaces de reflexionar y asumir responsabilidades en la convivencia social. Así, la educación se vincula estrechamente con el poder y la capacidad de influir en la sociedad.

En el análisis de los espacios competitivos y la convivencia según Maturana, se destacan reflexiones profundas sobre la dinámica emocional, corporal y valórica en el proceso educativo. Maturana enfatiza el amor como la emoción fundamental que constituye al otro como un legítimo otro en la convivencia, mientras

En la red de conversaciones que constituye a la cultura patriarcal a la que pertenecemos en Occidente, y que ahora parece expandirse por todos los ámbitos de la Tierra, las emociones han sido desvalorizadas en favor de la razón, como si esta pudiese existir con independencia o en contraposición a ellas. (Maturana, 2021).

El autor subraya el entrelazamiento del *lenguajear* y el *emocionar* como la base del ser humano, configurándose en el conversar. Aquí surge la interrogante sobre cómo se estructuran las interacciones en el entorno escolar. ¿Fomentan las instituciones educativas un espacio donde el conversar y el emocionar se entrelazan positivamente, o prevalece una separación que puede afectar el desarrollo integral de los estudiantes? Maturana introduce

los conceptos de responsabilidad y libertad en la convivencia como fundamentales. ¿Cómo pueden estas ideas ser incorporadas en la educación de manera práctica, no solo como valores abstractos? ¿Cómo pueden los estudiantes aprender a ser responsables y ejercer su libertad de manera reflexiva en el proceso educativo?

La tarea central de la educación en este sentido pareciera ser “prestar atención, fomentar y guiar” a los niños en su crecimiento como seres humanos responsables, social y ecológicamente consciente de respetarse a sí mismos.

En el origen de la humanidad, y en las tempranas culturas, no había educación como una actividad especial en la vida de los niños y niñas que crecían dentro de una comunidad. Ellos aprendían todas las prácticas y dimensiones relacionales de su vida como miembros de la comunidad humana a la cual pertenecían viviendo todas sus dimensiones en su vida diaria. Esto ya no sucede. En nuestra cultura actual los niños y niñas viven principalmente separados de la comunidad a la cual se supone que pertenecen, pasando la mayor parte del tiempo en una escuela, un jardín infantil o algún lugar especial para niños pequeños. Llevan esto a cabo precisamente en el período de sus vidas en el que debieran estar creciendo como seres humanos bien integrados, socialmente conscientes y ecológicamente alertas al participar en la vida en comunidad. Este estado de cosas es justificado usualmente en nuestros tiempos con teorías de cognición que asocian el conocimiento con la información, y que ven la tarea de la educación como una adquisición de conocimiento.

La reflexión de Humberto Maturana sobre la educación, centrada en la convivencia, el amor, la responsabilidad y la libertad, encuentra un interesante contraste con la concepción moderna de la educación, especialmente destacada en algunos fragmentos de “Transformación en la convivencia”. En este texto, Maturana sugiere que, en el origen de la humanidad, la educación no era una actividad separada, ya que los niños aprendían todas las prácticas y dimensiones relacionales de su vida como miembros de la comunidad humana, viviendo estas experiencias de manera integral en su vida diaria.

Contrariamente, en la cultura contemporánea, los niños viven mayormente separados de la comunidad a la que pertenecen, dedicando la mayor parte de su tiempo a instituciones educativas como escuelas o jardines infantiles. Esta separación plantea desafíos en el desarrollo integral de los individuos, ya que se apartan de la experiencia directa de la convivencia y la vida comunitaria. Maturana aborda la importancia de la convivencia en el aprendizaje y destaca la contradicción entre la vida adulta y la infancia en términos de valores y formas de convivencia.

Esta separación podría interpretarse como un intento de condicionar a los individuos a la sociedad, alejándolos de la vivencia natural de la convivencia para moldearlos de acuerdo con ciertos paradigmas culturales. La noción de apartar a los niños de su entorno comunitario para inculcarles conocimientos de manera aislada plantea interrogantes sobre cómo esta estrategia afecta la comprensión profunda de los valores y la convivencia.

En este contexto, surge la pregunta crítica: ¿nos apartan de la sociedad para condicionarnos a ella? La separación de los niños de la comunidad, según Maturana, podría ser un acto que busca controlar el proceso educativo y dirigir la formación de las nuevas generaciones de acuerdo con ciertos modelos culturales predefinidos.

Sobre la educación, emerge una crítica a la tradición educativa que separa a los niños de su comunidad y les impone una orientación hacia el futuro. Maturana destaca la importancia de vivir en el presente y cuestiona el énfasis en la preparación para el futuro, señalando que esto puede alienar a los individuos y hacerlos buscar su identidad fuera de sí mismos. En este contexto, el autor afirma que "nosotros, los seres humanos, vivimos en el presente: el futuro y el pasado son modos de estar en el presente." (Maturana, 2021).

Este enfoque plantea interrogantes sobre el poder y las instituciones educativas, sugiriendo que la educación centrada en el futuro puede ser percibida como una forma de poder institucional que condiciona la identidad y la percepción del mundo de los individuos. "Si deseamos preparar a nuestros niños y niñas para que vivan en el futuro al hacer que nuestro presente sea su futuro, los negamos en su presente" (Maturana, 2021), con lo cual se ve

expuesta la contradicción inherente a este enfoque educativo y la posible negación del presente de los estudiantes. La educación, en este sentido, no debería reprimirnos temporalmente.

Este análisis hace más evidente una mirada crítica sobre la forma en que se construyen los sujetos escolares en la sociedad contemporánea. Maturana señala una paradoja fundamental: mientras la educación busca preparar a los niños para el futuro, la separación de los niños de su comunidad inmediata los aleja de la experiencia directa de la convivencia y la vida comunitaria. Esta separación, en lugar de potenciar un crecimiento integral, genera distancias entre los individuos y su entorno.

La crítica de Maturana aborda el poder inherente a las instituciones educativas, que, al enfocarse en la competencia y la preparación para el futuro, pueden alienar a los estudiantes de su identidad presente y condicionarlos a buscar su valía fuera de sí mismos. La insistencia en la preparación para el futuro, según Maturana, puede convertirse en una forma de poder institucional que dicta la trayectoria de los individuos, creando sujetos escolares que, en lugar de vivir plenamente en el presente, se ven atrapados en expectativas externas. Además, la competencia, promovida en muchas instituciones educativas, intensifica esta alienación al convertir la educación en una carrera por el éxito futuro, en la que los estudiantes compiten entre sí en lugar de colaborar y convivir. En este contexto, la necesidad de cultivar individuos íntegros, capaces de reflexionar y actuar socialmente responsable, choca con un sistema educativo que a menudo perpetúa la separación y la competencia.

Esta perspectiva resalta la necesidad de crear entornos educativos que fomenten la adaptabilidad, la curiosidad y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Además, la competencia, tal como se manifiesta en muchos sistemas educativos, no solo aliena a los individuos del presente sino que también puede obstaculizar el desarrollo continuo al enfocarse en métricas de éxito a corto plazo en lugar de un aprendizaje sostenible y significativo.

Observaciones.

Una reflexión en el marco de los conceptos de *acabado* e *inacabado* en la disciplina, según la obra de Foucault, podría centrarse en la paradoja de cómo la disciplina busca, a la vez, el *acabado* y la *inacabilidad* de los individuos. Este enfoque podría destacar cómo las instituciones disciplinarias buscan perfeccionar y moldear a los individuos de acuerdo con ciertos estándares, mientras que, paradójicamente, nunca consideran completamente *acabado* al sujeto disciplinado.

La disciplina, al operar sobre los cuerpos y comportamientos, busca una especie de *acabado* al pretender modelar y normalizar a los individuos de acuerdo con las normas y expectativas sociales. Sin embargo, esta búsqueda de *acabado* nunca parece alcanzar una conclusión definitiva. En lugar de considerar que el individuo ha alcanzado su estado final y perfecto, las instituciones disciplinarias perpetúan la idea de la *inacabilidad*.

La *inacabilidad* se manifiesta en la continua necesidad de supervisión, control y corrección. Aunque se busca moldear y perfeccionar al individuo, este proceso nunca llega a su fin. Siempre hay aspectos que deben ser mejorados, comportamientos que deben ser corregidos, y estándares que deben ser ajustados. La disciplina, en este sentido, crea una dinámica constante de corrección y control, lo que perpetúa la condición de *inacabado* del sujeto disciplinado.

Esta reflexión resaltaría cómo la disciplina, al mismo tiempo que busca la perfección y el *acabado* de los individuos, genera una lógica de nunca estar completamente satisfecho con el resultado. Podría argumentarse que esta paradoja revela una característica inherente de las instituciones disciplinarias: la perpetuación de la *inacabilidad* como estrategia para mantener el control y la sujeción sobre los individuos a lo largo del tiempo.

Frente a este análisis, se proponen varios supuestos en relación con la dinámica de buscar el *acabado* e inculcar la *inacabilidad* dentro del marco disciplinario que puede tener efectos perjudiciales en el desarrollo y la identidad de los sujetos escolares:

1. Presión constante: La constante presión para alcanzar un estado de *acabado* según los estándares establecidos puede generar un ambiente de ansiedad y estrés en los sujetos escolares. La percepción de que nunca están lo suficientemente perfeccionados puede afectar negativamente su autoestima y bienestar psicológico.
2. Individualidad amenazada: La disciplina, al buscar la normalización y la uniformidad, puede socavar la individualidad de los sujetos escolares. La insistencia en seguir un patrón predefinido puede llevar a la pérdida de la autenticidad y la expresión personal, contribuyendo así a la "destrucción" del sujeto escolar como entidad única.
3. Falta de autonomía: La dinámica de corrección continua y control perpetuo puede limitar la capacidad de los sujetos escolares para tomar decisiones y desarrollar su autonomía. La disciplina, al imponer estándares rígidos, puede inhibir la capacidad de los individuos para explorar y expresar su identidad de manera independiente.
4. Reforzamiento de roles pasivos: La relación de "sujeción" que menciona Foucault implica una posición de sumisión y control. Este tipo de dinámica puede reforzar roles pasivos en los sujetos escolares, limitando su capacidad para cuestionar, pensar críticamente o participar activamente en su propio proceso educativo.

Aunque la disciplina puede tener objetivos aparentemente positivos, como la formación y la mejora, la forma en que se implementa y se perpetúa puede tener consecuencias negativas para el desarrollo integral de los sujetos escolares. La paradoja entre la búsqueda del *acabado* y la perpetuación de la *inacabilidad* puede alimentar un ciclo destructivo que impacta la salud mental, la identidad individual y la autonomía de los sujetos escolares. Sin embargo, quizás esto también puede estar implicado en el perfeccionamiento posterior al que deben acceder.

En el recorrido por las reflexiones de Humberto Maturana, se revela una crítica profunda hacia las dinámicas actuales de la educación y la construcción de sujetos escolares en la sociedad contemporánea. Desde su perspectiva, la separación de los niños de su comunidad para educarlos de manera aislada se presenta como un acto que busca condicionar el proceso educativo y dirigir la formación de las nuevas generaciones según paradigmas culturales predefinidos.

La contradicción inherente al énfasis en la preparación para el futuro, según Maturana, se manifiesta en la negación del presente de los estudiantes. Mientras la educación busca equipar a los niños para vivir en el futuro, esta separación temporal los aliena de la experiencia directa de la convivencia y la vida comunitaria. Esta alienación, alimentada por la competencia entre estudiantes, no solo crea distancias entre los individuos y su entorno, sino que también los atrapa en expectativas externas, alejándolos de su identidad presente.

La competencia, como Maturana destaca, intensifica esta alienación al convertir la educación en una carrera por el éxito futuro, donde los estudiantes compiten entre sí en lugar de colaborar y convivir. La insistencia en métricas de éxito a corto plazo puede obstaculizar el desarrollo continuo y sostenible al enfocarse en resultados inmediatos en lugar de promover un aprendizaje significativo y a lo largo de toda la vida.

En este contexto, la crítica de Maturana resalta la necesidad urgente de replantear los enfoques educativos. La construcción de sujetos escolares íntegros y socialmente responsables exige la creación de entornos educativos que fomenten la adaptabilidad, la curiosidad y la capacidad de aprender de manera continua. Más allá de preparar para el futuro, la educación debe enfocarse en cultivar individuos capaces de vivir plenamente en el presente, reflexionar sobre su convivencia social y asumir responsabilidades en la construcción del tipo de mundo en el que desean vivir. La competencia, como paradigma educativo, debe ceder ante la colaboración y la convivencia, elementos fundamentales para el desarrollo integral de los sujetos escolares en una sociedad en constante cambio.

Capítulo 3: Análisis Crítico de las Bases Curriculares Chilenas: Configurando la Educación a Través de Perspectivas Científico- Humanistas y Técnico-Profesionales.

En el proceso de explorar las bases curriculares de 1° y 2°, 3° y 4° medios, así como la perspectiva técnico-profesional, se ha identificado elementos cruciales que moldean la experiencia educativa de los estudiantes en Chile. Sin embargo, para comprender plenamente el alcance de estos lineamientos curriculares, era esencial adentrarse en las dinámicas internas de las instituciones educativas y en la formación misma de los sujetos escolares. En este sentido, las perspectivas teóricas de Michel Foucault y Humberto Maturana arrojaron luz sobre las complejidades de las relaciones de poder, la disciplina y la construcción de la subjetividad en el contexto educativo.

La noción de "cuerpos dóciles" de Foucault destaca la relevancia de la disciplina en la construcción de sujetos escolares. La atención meticulosa a los detalles en la formación, ya sea a través de reglas, inspecciones constantes o control minucioso, constituye una "microfísica del poder" esencial para la construcción de métodos y edificaciones, una metáfora que resuena con la formación de los estudiantes. Aquí, los sujetos escolares experimentan su *acabamiento* mediante la sujeción constante a los detalles, contribuyendo al perfeccionamiento según las normas establecidas.

La conexión entre el poder y el cuerpo, explorada por Foucault, revela la existencia de una "microfísica del poder" que se extiende por todo el cuerpo social. La disciplina en la educación se basa en la minuciosidad de aquellos detalles, estableciendo un sistema de poder que opera a nivel microscópico. Este análisis invita a considerar cómo la atención a los detalles en la formación de los sujetos escolares afecta directamente la construcción de identidades y el proceso de *acabado*.

Humberto Maturana, por otro lado, aporta a esta reflexión desde una perspectiva biológica y epistemológica. Aunque su enfoque no se dirige directamente a la educación, sus ideas sobre

la enajenación, la objetividad y la convivencia ofrecen una base para entender la formación de sujetos escolares en el contexto educativo. Maturana cuestiona la objetividad como una petición de obediencia, sugiriendo que afirmar objetividad implica, en realidad, un intento de ejercer poder y control. Esta idea se relaciona con el ámbito educativo, donde la objetividad puede convertirse en una herramienta de poder institucional. El autor destaca la importancia de la convivencia en la configuración de diferentes mundos, implicando que la manera en que se maneje la convivencia afecta directamente las experiencias y perspectivas de los sujetos escolares.

En el contexto educativo actual, donde los niños viven mayormente separados de la comunidad a la que pertenecen, las ideas de Maturana sobre la convivencia y la relación entre organismo y medio adquieren relevancia. La separación de los niños de la comunidad y su dedicación a instituciones educativas plantea desafíos en el desarrollo integral de los individuos, alejándolos de la experiencia directa de la convivencia y la vida comunitaria. La responsabilidad educativa radica en cómo se maneja la circunstancia y el espacio de convivencia, afectando directamente las experiencias y perspectivas de los sujetos escolares.

Es importante destacar que estos elementos teóricos no buscan eclipsar el enfoque central de este capítulo, que es la exploración de las bases curriculares. Más bien, buscan enriquecer nuestra comprensión al proporcionar un marco conceptual sólido. En esta travesía académica, nos sumergimos en las directrices educativas de la educación media chilena, examinando cómo estas se entrelazan con las perspectivas teóricas mencionadas y cómo influyen en la construcción de la identidad de los sujetos escolares.

Las bases curriculares de la educación media en Chile son el andamiaje que da forma al itinerario formativo de los estudiantes. Estas directrices, marcadas por su evolución a lo largo del tiempo, encapsulan las aspiraciones educativas y sociales de la nación. La estructura curricular no solo define qué conocimientos y habilidades se deben impartir, sino que también influye en la percepción de lo *acabado* en la educación de los jóvenes chilenos. La influencia de estas bases se manifiesta en el diseño de programas de estudio, la selección de contenidos y la orientación general de la educación media.

Al explorar las bases curriculares, nos adentramos en un terreno fértil para comprender las intenciones detrás de la educación impartida a los adolescentes chilenos. Examinamos los objetivos pedagógicos, los valores subyacentes y las expectativas de la sociedad en relación con la educación media. Este análisis nos permite cuestionar y reflexionar sobre la efectividad de las políticas educativas actuales y sus repercusiones en la formación de la juventud.

A medida que nos sumergimos en este análisis, es esencial considerar cómo las bases curriculares reflejan y perpetúan ciertas ideologías y valores. ¿Qué visiones de la sociedad y del individuo subyacen en la formulación de estas directrices educativas? La respuesta a estas preguntas no solo yace en los documentos oficiales, sino en cómo estas políticas se traducen en la experiencia cotidiana de los estudiantes. La intersección de las perspectivas teóricas de Foucault y Maturana con las bases curriculares nos brinda una lente analítica que va más allá de la superficie, explorando las implicaciones más profundas de la educación media en Chile.

En la siguiente sección, nos sumergiremos en un análisis detallado de las bases curriculares de la educación media en Chile. Examinaremos su evolución a lo largo del tiempo, las áreas de énfasis, y las implicaciones prácticas de estas directrices en la formación de los estudiantes. Al hacerlo, llevaremos con nosotros estas perspectivas teóricas como guías para una comprensión más profunda de cómo estas bases no solo transmiten conocimientos, sino que también moldean la experiencia educativa y contribuyen a la formación de ciudadanos en la sociedad chilena.

Inicialmente, nos embarcaremos en una detallada descripción de las bases curriculares que sustentan la educación media en Chile. Este ejercicio nos permitirá establecer un sólido fundamento comprensivo antes de adentrarnos en una fase más analítica. Examinaremos los documentos oficiales con minuciosidad, identificando los objetivos declarados, las competencias propuestas y la estructura general que guía la educación secundaria en el país. Esta etapa descriptiva nos servirá como punto de partida para la fase crítica que seguirá. Sin embargo, es fundamental destacar que este análisis no se limitará a una mera exposición de los contenidos. A medida que avanzamos en la lectura y presentación de las bases

curriculares, reservamos un espacio significativo para la crítica fundamentada. En este segmento específico, no solo señalaremos las fortalezas y debilidades evidentes, sino que también exploraremos las posibles contradicciones internas, los sesgos implícitos y las repercusiones prácticas que estas bases pueden tener en el desarrollo educativo de los estudiantes.

Bases curriculares 1° y 2° medio.

Si bien dentro de las bases se plantea que existe una nueva estructura del ciclo escolar, otorgándole la duración de seis años, es decir, incluyendo 7° y 8° básico, dentro del documento se le continúa llamando “educación básica”, y distinguiéndola de la “educación media”, por lo que, para efectos de esta investigación, no se considerarán dentro de lo prontamente expuesto.

La educación media chilena, reflejada en sus bases curriculares para los niveles de 1ro y 2do medio, se erige como un terreno fértil para la exploración de complejas dinámicas educativas. En este contexto, los objetivos generales abarcan una amplia gama de dimensiones, desde el desarrollo integral de los estudiantes hasta la adquisición de habilidades y conocimientos diversos. Entre estos objetivos, se revela una dualidad intrínseca entre la noción de *acabado* e *inacabado*.

La educación media en Chile, representada por sus objetivos generales para los niveles de 1ro y 2do medio, se presenta como un tejido complejo donde convergen aspiraciones de *acabado* e indicios de un continuo *inacabado*. Según las bases curriculares, el objetivo es "Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable" (MINEDUC, 2015), proyectando la visión de individuos *acabados*/perfeccionados capaces de conducir sus vidas de manera autónoma y responsable.

Este concepto de *acabado* se entrelaza con la meta de "Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como

sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia" (MINEDUC, 2015). Evidenciando una anticipación hacia un estado futuro de logro y perfección. Sin embargo, la misma tensión se manifiesta en el ámbito del conocimiento y la cultura, donde se promueve la libre reflexión y la evaluación crítica. Este enfoque indica un reconocimiento de la *inacabada* naturaleza humana, siempre en búsqueda de sentido y conocimiento.

El discurso institucional, al proyectar la esperanza de que los sujetos escolares sean los protagonistas del futuro, introduce la dualidad de *inacabado* como potencial transformador. No obstante, esta perspectiva se ve desafiada por las dinámicas escolares que, a veces, descuidan el presente del estudiante en favor de un futuro *acabado*, donde la preocupación se centra en la protección del sujeto en el que se convertirán, el cual encapsulan en la escuela.

La relación entre *acabado* e *inacabado* adquiere profundidad al examinar cómo los objetivos vinculan el perfeccionamiento individual con la formación de ciudadanos activos y participativos. La búsqueda de conocimiento, habilidades emprendedoras y contribución a la sociedad revela un proceso constante de crecimiento. Por ejemplo, el objetivo de "Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad" (MINEDUC, 2015). La paradoja surge en la doble interpretación de *acabado* como pulimiento del sujeto escolar para convertirse en un ciudadano o trabajador, y simultáneamente, como un proceso de "destrucción" que plantea preguntas sobre el destino del individuo una vez que alcanza ese estado *acabado*.

Los principios valóricos que sustentan las Bases Curriculares de la educación media en Chile establecen una sólida fundamentación ética y antropológica. Según el documento, estos principios se derivan de la Constitución Política y el ordenamiento jurídico del país, así como de la concepción antropológica y ética presente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El primer principio destaca la importancia de los fundamentos legales y éticos nacionales, proporcionando una base sólida para la educación. Se reconoce la inherente libertad e igualdad de los seres humanos en dignidad y derechos, subrayando la perfectibilidad de la naturaleza humana en procesos de desarrollo y autoafirmación personal. En este contexto, el documento afirma que

Los principios aludidos se basan en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de desarrollo y autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva. (MINEDUC, 2015)

La libertad individual, base de la dignidad y los derechos, se manifiesta en el principio segundo, donde se destaca que los individuos, en el ejercicio de esa libertad, se agrupan para alcanzar su pleno desarrollo y perfección. Según el documento,

En el ejercicio de esa libertad, los individuos se agrupan para alcanzar su pleno desarrollo y perfección. El Estado debe reconocer y amparar a los grupos intermedios por medio de los cuales la sociedad se organiza y se estructura, y garantizarles la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos. (MINEDUC, 2015)

El sexto principio subraya la misión de la educación, que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. La educación debe proporcionar a cada estudiante la posibilidad de desarrollarse como una persona libre, consciente de su dignidad y sujeto de derechos. Además, debe contribuir a forjar un carácter moral basado en valores como el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal.

Estos principios valóricos establecen el marco ético para la construcción del currículo, proporcionando una base para la formación integral de los estudiantes, que sugiere que esta

se preocupa de ir más allá de los aspectos académicos para abordar la dimensión ética y moral de su desarrollo.

En las orientaciones sobre el aprendizaje, se observa un énfasis en la preparación para el futuro de los sujetos escolares. En este contexto, se destaca la finalidad del proceso educativo, que busca capacitar a los estudiantes para participar en una sociedad democrática en el futuro, según se expresa: "La finalidad del proceso educativo es ofrecer a la o el estudiante la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades [...] y capacitarlo para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática" (MINEDUC, 2015).

Asimismo, al referirse a la formación integral y diversa, se menciona que esta debe ser relevante para todos los alumnos, independientemente de sus opciones de egreso. Aquí se plantea una visión que podría interpretarse como orientada más hacia las elecciones futuras que hacia el reconocimiento del presente de los estudiantes. En cuanto al desarrollo de la autonomía personal, se subraya la necesidad de que los estudiantes elijan orientaciones y valores propios. Aunque es fundamental, este énfasis podría interpretarse como una preparación para el futuro más que como un reconocimiento y apoyo a la autonomía presente de los sujetos escolares.

En esta sección de "Orientaciones sobre el Aprendizaje" también se advierte un uso particular de las palabras y frases que revelan una perspectiva de preparación y formación orientada hacia el futuro de los sujetos escolares. Expresiones discursivas como "capacitarlo para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática" (MINEDUC, 2015) sugiere una visión en la cual el estudiante es considerado como alguien que aún no está completamente preparado, destacando la noción de "capacitarlo" como un proceso que apunta a un estado futuro. De manera similar, el énfasis en que "necesitan desarrollar" habilidades y actitudes para "desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida" subraya la idea de que los estudiantes aún están en un estado de desarrollo y que la educación tiene la responsabilidad de moldearlos. Además, la expresión "dar acceso" o "acceder al conocimiento" sugiere un acto de otorgar, indicando que los estudiantes aún no poseen pleno acceso al conocimiento y que este acceso es facilitado por la institución educativa. Estas formulaciones revelan la

perspectiva de los sujetos escolares como individuos *inacabados*, cuya formación se orienta hacia un estado futuro de plena capacidad y participación.

Los Objetivos de Aprendizaje Transversales en las Bases Curriculares reflejan una orientación integral hacia el desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes. En este sentido, la Ley General de Educación (LGE) establece que la educación tiene como finalidad alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Como se menciona en la LGE⁵,

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

En este apartado de las Bases Curriculares, se destaca una variedad de ámbitos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Se enfatiza la importancia de abordar dimensiones físicas, afectivas, cognitivas-intelectuales, socioculturales, morales, espirituales, de proactividad y trabajo, planes y proyectos personales, así como el manejo competente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Cada una de estas dimensiones contribuye a la formación completa de los estudiantes, abarcando desde el autocuidado y la salud hasta la participación ciudadana democrática, la reflexión espiritual,

⁵ Artículo 2° Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago de Chile, 12 de septiembre de 2009.

la iniciativa personal, la colaboración, la planificación de metas personales y la competencia en el uso de herramientas digitales.

La orientación transversal de estos objetivos refleja la comprensión de que el desarrollo integral de los estudiantes no se limita a áreas específicas del conocimiento, sino que incluye diversos aspectos de sus vidas y experiencias. La síntesis abarca desde la formación física y afectiva hasta la promoción del pensamiento crítico, la participación ciudadana, el respeto a los derechos humanos, la valoración de la diversidad cultural y la reflexión sobre la existencia humana. Además, se subraya la importancia de las TIC como herramientas para el acceso, procesamiento y comunicación de información en el entorno digital actual. En conjunto, estos ámbitos buscan proporcionar a los estudiantes las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desenvolverse de manera informada, responsable y autónoma en diversos aspectos de la vida.

Bases curriculares 3° y 4° medio.

El conjunto de objetivos delineados en los ámbitos personal y social, así como cultural, de las Bases Curriculares para la Educación Media reflejan una filosofía educativa que trasciende la mera acumulación de conocimientos. Este enfoque abraza la noción de un desarrollo integral, reconociendo la importancia de cultivar no solo la inteligencia intelectual, sino también la moral, la espiritualidad, la salud física y la capacidad afectiva de los individuos.

En el ámbito personal y social, se promueve la autonomía y la responsabilidad como pilares fundamentales para conducir la vida de manera plena, libre y responsable. Este énfasis sugiere una filosofía que busca empoderar a los individuos, proporcionándoles las herramientas para tomar decisiones informadas y asumir la responsabilidad de sus acciones. La ética democrática ocupa un lugar destacado, instando a los estudiantes a comprender y apreciar los fundamentos de la vida democrática, así como los derechos humanos. Este enfoque aboga por la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, respetando la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. En el ámbito cultural, la filosofía educativa

va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Se busca fomentar habilidades de pensamiento libre y reflexivo, destacando la importancia de un pensamiento crítico que trascienda la simple adquisición de información. La referencia a la multidimensionalidad y multicausalidad en el análisis de procesos y fenómenos complejos revela una apreciación de la complejidad inherente a la realidad. Este enfoque sugiere una filosofía que valora la contextualización y la comprensión de las interconexiones. Asimismo, la inclusión de un sentido estético informado y expresado a través de recursos artísticos resalta la importancia de la apreciación estética y la expresión creativa como dimensiones esenciales del desarrollo humano.

Ahora bien, los principios valóricos que aparecen en estas bases curriculares son semejantes a las que se mencionan en las bases curriculares de 1° y 2° medio, a excepción de uno:

Una educación de calidad promueve el desarrollo de una ciudadanía activa que defiende los valores de la democracia y de la libertad, responsable y comprometida con los desafíos presentes y futuros de la sociedad; entre ellos, la sustentabilidad, el cambio climático, el fortalecimiento de los principios democráticos y la búsqueda del bien común. (MINEDUC, 2019)

La inclusión del principio valórico que destaca la importancia de una ciudadanía activa comprometida con desafíos como la sustentabilidad, el cambio climático, el fortalecimiento de los principios democráticos y la búsqueda del bien común en las bases curriculares de 3° y 4° medio refleja una progresión en la madurez y profundización de la formación ciudadana.

En los primeros años de educación media (1° y 2° medio), el enfoque parecía estar más fijado en establecer fundamentos valóricos y éticos generales, brindando a los estudiantes una comprensión básica de los valores democráticos y su importancia. A medida que los estudiantes avanzan hacia 3° y 4° medio, se espera que hayan desarrollado una base sólida en estos principios y estén preparados para abordar cuestiones más complejas y urgentes. Además, la mención específica de desafíos contemporáneos como la sustentabilidad y el cambio climático sugiere una respuesta a la realidad actual y futura que enfrenta la sociedad.

Estos problemas requieren una ciudadanía informada y activa, capaz de comprender las complejidades de cuestiones globales y participar en la búsqueda de soluciones. Así, el énfasis en estos temas en los grados superiores busca preparar a los estudiantes para asumir un papel más activo y responsable en la sociedad.

En esencia, esta adición refleja la evolución de los objetivos educativos para abordar no solo los principios democráticos fundamentales, sino también los desafíos contemporáneos que exigen una ciudadanía comprometida y consciente de su papel en la construcción de un futuro sostenible y equitativo.

En el contexto de las bases curriculares para 3° y 4° medio, las orientaciones sobre aprendizaje se delinearán mediante un prisma filosófico que abraza la concepción del proceso educativo como un ente dinámico y continuo. Se postula que el aprendizaje, más allá de ser un mero acopio de conocimientos, constituye un vehículo esencial para la forja de individuos críticos, creativos y autónomos, imbuidos con una conciencia ciudadana activa y responsable.

Esta filosofía educativa, eminentemente integral, propugna por la construcción de identidad y proyectos de vida a lo largo de toda la existencia. Se vislumbra en el aprendizaje un medio para alcanzar la independencia y libertad de pensamiento, fomentando en los estudiantes una conciencia de responsabilidad tanto consigo mismos como con la sociedad.

Este nivel tiene una particularidad: la electividad. Esta diferenciación se erige como pilar en esta etapa terminal de la enseñanza media, permitiendo que los estudiantes profundicen en conocimientos y habilidades alineados con sus aspiraciones. La orientación se centra en la construcción de proyectos de vida holísticos, abarcando dimensiones físicas, morales, espirituales y emocionales.

En una perspectiva interdisciplinaria, se promueve la conexión entre diversas disciplinas para abordar la complejidad de los problemas cotidianos y fenómenos del mundo real. La metodología del aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas se postulan como vehículos idóneos para desarrollar un pensamiento complejo.

Finalmente, se aboga por estimular y desafiar a los estudiantes, percibiendo las experiencias y objetivos de aprendizaje como estímulos y desafíos significativos. La curiosidad se presenta como motor fundamental para la búsqueda activa de respuestas, fomentando la reflexión, autoevaluación y ajustes constantes durante el proceso de aprendizaje. En esencia, esta filosofía educativa se erige como un faro que, así como está expresado, debería guiar a los educadores y estudiantes hacia la construcción de un conocimiento significativo y una comprensión profunda del mundo que les rodea.

Las bases curriculares para 3° y 4° medio destacan la importancia de desarrollar habilidades esenciales para el siglo XXI, reconocidas internacionalmente, que responden a las demandas de un mundo globalizado y tecnológicamente avanzado. Este enfoque se alinea con el propósito de formar individuos capaces de afrontar los desafíos presentes y futuros de la sociedad, contribuyendo activa y responsablemente. En palabras de las bases curriculares: La creatividad, la innovación, el pensamiento crítico y la metacognición son aspectos fundamentales que se buscan cultivar. Como se menciona: "Las personas creativas poseen habilidades de pensamiento divergente, incluyendo producción de ideas, fluidez, flexibilidad y originalidad." (MINEDUC, 2019). Estas bases reconocen la necesidad de fomentar la creatividad a través de diversas disciplinas, desde el arte hasta la matemática, subrayando la importancia de enseñar creatividad en diferentes niveles, desde la imitación hasta la creación original. Asimismo, el pensamiento crítico se presenta como una herramienta esencial para evaluar información, formular preguntas estratégicas y tomar decisiones razonadas, debido a que "permite discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido y pertinencia" (MINEDUC, 2019). Se destaca que el desafío radica en aplicar estas habilidades en contextos diversos, lo cual subraya la necesidad de integrar el pensamiento crítico en situaciones más allá del entorno de aprendizaje original.

La metacognición, definida como "aprender a aprender", se presenta como una habilidad valiosa que implica ser consciente del propio aprendizaje y desarrollar autonomía y adaptabilidad. Esta capacidad de reflexión sobre el propio pensamiento se vincula con el desarrollo de la autoestima, la disciplina y la tolerancia a la frustración.

El texto es bastante detallista en este sentido, abordando con cuidado y especificidad cada actitud que consideran pertinente formar en los sujetos escolares de este siglo, abordando luego el trabajo colaborativo como “la unión de varias personas para trabajar por un objetivo común.” (MINEDUC, 2019), las habilidades de trabajo digital, y formas relacionales con el mundo respecto a la ciudadanía. Este último punto es uno de los que, para efectos de esta investigación, llama más la atención, porque varios elementos parecen a apuntar a la vida social, la democracia, y el rol de participación activo que jugarán los sujetos una vez finalicen su escolaridad dentro de esta. En estas maneras de vivir en el mundo, se resalta la importancia de la ciudadanía local y global, que implica “la participación activa del individuo en su contexto, desde una perspectiva política, social, territorial, cultural, económica y medioambiental” (MINEDUC, 2019). Este enfoque se alinea con la construcción y consolidación de un proyecto de vida y carrera, que requiere adaptabilidad, autogestión y la capacidad de relacionarse de manera flexible con los demás.

Estas bases curriculares no solo reconocen la importancia de los contenidos disciplinarios, sino que también enfatizan el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI. Buscan formar individuos creativos, críticos, adaptativos y colaborativos, capaces de enfrentar los desafíos de un mundo cambiante y contribuir positivamente a la sociedad. Estas habilidades trascienden las aulas y se proyectan como aprendizajes para la vida.

Se observa también que las actitudes delineadas en las Bases Curriculares buscan trascender la mera adquisición de conocimientos, apuntando siempre, como prioridad, a la formación integral de los estudiantes. No obstante, cabe preguntarse si la definición y promoción de estas actitudes podrían ser percibidas como una imposición, limitando la autenticidad y la diversidad individual. En palabras de las Bases, se espera que estas actitudes "se traduzcan en acciones concretas" (MINEDUC, 2019), lo que plantea la cuestión de si dicha traducción puede forzarse o debería surgir de manera más natural y auténtica. Esta pregunta surge, más que nada, porque parece extraño que, desde la institucionalidad se traten de hacer cargo hasta de las actitudes que se quieren generar, pero este es un punto que se revisará más adelante.

La noción de "pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos" (MINEDUC, 2019) o "trabajar con responsabilidad y liderazgo" (MINEDUC, 2019) revela la intención de formar ciudadanos críticos y comprometidos. El llamado a "pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje" (MINEDUC, 2019) puede ser interpretado como un enfoque positivo hacia el fracaso y la resiliencia. Sin embargo, la manera en que se aborda esta actitud en el entorno educativo y su relación con la evaluación y la promoción escolar podría generar tensiones. ¿Cómo se equilibra la tolerancia al error con las demandas de un sistema educativo que a menudo valora más los resultados que el proceso de aprendizaje? Es crucial considerar cómo estas actitudes se entrelazan con la individualidad de los estudiantes. ¿Cómo se reconcilia la promoción de actitudes específicas con la diversidad de experiencias, perspectivas y contextos de los alumnos? Además, la exigencia de "trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad" (MINEDUC, 2019) destaca la importancia de la inclusión, pero ¿cómo se asegura que esta no sea una prescripción superficial sino una reflexión profunda sobre la diversidad?

El perfil de egreso delineado en las bases curriculares para la Educación Media refleja una visión integral del estudiante, destacando su capacidad para expandir y profundizar conocimientos, habilidades y actitudes en diversos ámbitos. Sin embargo, es crucial analizar algunos elementos críticamente.

En primer lugar, se destaca la capacidad de los estudiantes para pensar crítica y creativamente, resolver problemas y tomar decisiones informadas. Aparentemente, se busca cultivar individuos capaces de desenvolverse en contextos heterogéneos, adaptándose a situaciones cambiantes y comunicándose eficazmente. Estas competencias son fundamentales en un mundo dinámico y diverso, además del énfasis en la comunicación efectiva, el diálogo constructivo, el trabajo en equipo y las habilidades sociales. La aplicación integrada de habilidades de pensamiento crítico, creatividad y comunicación en el ámbito laboral subraya la conexión entre la educación y la preparación para la vida profesional. También podemos ver un énfasis en la conciencia sobre derechos humanos, responsabilidad social y medio ambiente.

Las Bases Curriculares para 3ro y 4to medio presentan una visión ambiciosa, buscando formar estudiantes críticos, creativos y autónomos. El énfasis en habilidades del siglo XXI, la interdisciplinariedad y el uso de la tecnología reflejan la necesidad de adaptarse a un mundo cambiante. Sin embargo, la imposición de actitudes y la evaluación de habilidades prácticas plantean desafíos. La integración de competencias sociales y profesionales destaca la conexión entre educación y vida laboral. En última instancia, la implementación efectiva de estas bases determinará su impacto real en la formación de los estudiantes.

Bases curriculares técnico-profesional.

El enfoque de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) se centra en la definición de objetivos de aprendizaje específicos para cada especialidad, con el propósito de construir perfiles de egreso que reflejen las competencias esenciales que los estudiantes deben adquirir al finalizar sus dos años de formación diferenciada. Este perfil de egreso no se limita a una perspectiva ocupacional centrada en tareas específicas de un puesto de trabajo, sino que busca desarrollar competencias que preparen a los estudiantes para enfrentar la vida laboral de manera integral.

Es relevante destacar que los perfiles de egreso incluyen dos categorías de objetivos de aprendizaje: competencias técnicas propias de la especialidad o mención, y competencias de carácter general aplicables al mundo laboral en su conjunto. Estas competencias generales son comunes a todas las especialidades, ya que son fundamentales para el desempeño de todos los técnicos y trabajadores, independientemente del sector productivo al que esté vinculada la especialidad.

Es interesante observar que, contando con dos párrafos en los que se incluyen los objetivos de aprendizaje a la vez que el perfil de egreso, se utilizan tres líneas para soltar sin contexto y al final del escrito una oración bastante sugerente: “Algunas de estas competencias trascienden el mundo laboral y son aplicables a otros ámbitos de la vida de las personas, pues apuntan a su formación integral” (MINEDUC, 2016). Este enfoque es bastante llamativo ya que propone una perspectiva educativa que va más allá de la preparación para el trabajo,

abordando dimensiones más amplias de desarrollo personal y social. Sin embargo, eso es todo. El texto sugiere que algunas de estas competencias tienen aplicaciones más amplias, aunque no se proporcionan detalles específicos sobre las competencias genéricas que trascienden el ámbito laboral. Podemos inferir que estas competencias van más allá de las tareas laborales específicas y están diseñadas para contribuir a la formación integral de los estudiantes, abordando dimensiones que van desde habilidades sociales hasta aquellas aplicables en diversos contextos de la vida cotidiana, no limitándose únicamente al ámbito laboral. De todas formas, el texto pareciera sugerir que a continuación se reparará en especificar esta idea.

Luego, en la sección de objetivos de aprendizaje “genéricos”, expone ideas en relación con la comunicación efectiva, la capacidad para comprender textos diversos, el trabajo en equipo, el respeto a la diversidad y los derechos laborales, la disposición hacia el aprendizaje continuo, el manejo de tecnologías de la información, la conciencia ambiental, la iniciativa emprendedora y la educación financiera son competencias destacadas; elementos que no solo prepararían a los estudiantes para convertirse en un ser laboral, sino que también lo equiparía con habilidades esenciales para interactuar en sociedad y enfrentar los desafíos de manera integral. Sin embargo, es necesario abordar críticamente la relación entre estas competencias y el riesgo de instrumentalizarlas principalmente para el ámbito laboral. ¿Se promueven estas habilidades como herramientas exclusivas para la productividad y el desempeño en el trabajo, o se reconoce su valor más allá de las fronteras profesionales? La integración de la educación financiera, la conciencia ambiental y el respeto a la diversidad en este contexto plantea interrogantes sobre cómo se concibe la formación integral del individuo y su participación en la sociedad.

El desafío radica en evitar que estas competencias se conviertan en instrumentos meramente utilitarios, limitando su aplicabilidad a un ámbito específico. La visión crítica y reflexiva de la educación técnico-profesional debe asegurar que estas habilidades no solo sirvan para el desarrollo laboral, sino que también enriquezcan la vida de los individuos como ciudadanos y miembros activos de la sociedad. Lamentablemente, la extensión de las bases curriculares

de *esta escuela* son tan breves que no se aclarará este punto, por lo que solo podemos generar supuestos en base a lo que ya conocemos.

Observaciones.

En el telar complejo de las bases curriculares, se entrelazan las hebras de dos paradigmas educativos, la Escuela Científico-Humanista y la Escuela Técnico-Profesional, cada uno hilando su propio tapiz filosófico. La Escuela Científico-Humanista, con su énfasis en el desarrollo integral, teje una trama que busca formar individuos no solo dotados de habilidades prácticas, sino también imbuidos de una visión crítica, ética y cultural. Por otro lado, la Escuela Técnico-Profesional enreda su hilo en la adquisición de habilidades prácticas y competencias laborales específicas, construyendo un patrón que se orienta hacia la preparación para el mundo adulto y el entorno laboral. Estos modelos no se limitan a ser estructuras académicas; son más bien cosmovisiones que delinear el panorama educativo en su totalidad. Van más allá de la mera transmisión de conocimientos, extendiendo sus hebras hacia la esfera más profunda de la formación del individuo. Al explorar las bases curriculares que sustentan estos paradigmas, emerge una dicotomía fascinante y preocupante que invita a la reflexión sobre el propósito esencial de la educación y la intrincada naturaleza humana.

Esta dicotomía no pretende establecer un conflicto irreconciliable entre ambas perspectivas, sino abrir un diálogo enriquecedor. Cada hilo en el telar educativo tiene su razón de ser y contribuye a la riqueza del tapiz. ¿Cómo pueden estas perspectivas, en apariencia opuestas, coexistir de manera armoniosa? ¿Es posible encontrar un equilibrio que aproveche lo mejor de ambas filosofías para enriquecer la experiencia educativa y preparar a los individuos de manera integral? En el cruce de estas hebras, se revela un terreno fértil para la reflexión sobre el propósito mismo de la educación. ¿Es su fin último la formación de individuos preparados exclusivamente para enfrentar desafíos laborales específicos, o debería ir más allá, abordando la complejidad de la existencia humana en toda su amplitud? La trama educativa, en este punto, se convierte en una búsqueda constante de respuestas a estas interrogantes fundamentales.

Al explorar las bases curriculares, no solo se delinearán programas de estudio, sino también se destapan cuestionamientos filosóficos que nos invitan a repensar el diseño mismo de la educación. Este proceso de reflexión no solo enriquece el entendimiento de los paradigmas educativos existentes, sino que también abre la puerta a la posibilidad de concebir nuevos enfoques que abracen la diversidad, la *inacabada* perfección y el continuo florecimiento del conocimiento.

La misión de la Escuela Científico-Humanista, al destacar el desarrollo integral, se erige en la formación de individuos cuya preparación va más allá de la mera adquisición de habilidades prácticas. Busca moldear ciudadanos no solo hábiles en su quehacer cotidiano, sino también críticos, éticamente conscientes y comprometidos culturalmente. Este enfoque reconoce la *inacabada* naturaleza del individuo, abrazando la noción de que la educación no debería limitarse a la preparación laboral, sino que debería nutrir la capacidad de pensar, razonar y reflexionar a lo largo de toda la vida.

No obstante, surge un desafío significativo en este camino: ¿cómo equilibrar el desarrollo integral con la creciente necesidad práctica de habilidades laborales específicas en el mundo contemporáneo? Este dilema plantea interrogantes profundas sobre la finalidad misma de la educación. ¿Es posible mantener la integridad del enfoque científico-humanista mientras se atienden las demandas del entorno laboral en constante evolución? ¿O acaso la dicotomía entre desarrollo integral y habilidades prácticas es más aparente que real?

El tejido filosófico de la Escuela Científico-Humanista invita a reflexionar sobre estas preguntas fundamentales. ¿Puede el desarrollo integral coexistir de manera armoniosa con la especialización laboral, o estas dos metas educativas son inherentemente conflictivas? La respuesta a estos cuestionamientos no solo determina la eficacia de los modelos educativos existentes, sino que también arroja luz sobre el diseño de futuros programas de estudio que buscan abordar la complejidad de la formación humana en su totalidad. En última instancia, encontrar el equilibrio adecuado entre el desarrollo integral y las habilidades prácticas puede ser la clave para una educación que no solo prepare para el mundo laboral, sino que también cultive ciudadanos reflexivos y comprometidos con su entorno.

En contraposición, la Escuela Técnico-Profesional, al enfocarse en habilidades prácticas y competencias laborales, plantea la cuestión fundamental de si la formación integral es necesariamente contraproducente para el desarrollo laboral. ¿Puede existir una educación que aborde tanto aspectos éticos, culturales e intelectuales como habilidades prácticas necesarias para el mundo laboral? La tensión entre estas dos perspectivas sugiere un diálogo necesario sobre la naturaleza misma de la educación y sus objetivos fundamentales.

Al explorar estas preguntas, se revela la complejidad de abordar la educación desde una perspectiva filosófica. La diversidad de intereses y aptitudes entre los estudiantes plantea interrogantes sobre cómo la Escuela Técnico-Profesional aborda esta variabilidad inherente. ¿Se corre el riesgo de encasillar a los individuos en roles específicos desde una edad temprana, limitando su desarrollo potencial?

La intersección de las perspectivas de Foucault y Maturana en el contexto de las bases curriculares arroja una mirada crítica sobre cómo los espacios de convivencia escolares, con sus dinámicas de premio y castigo, contribuyen a la construcción de privilegios en el acceso al conocimiento. Esta reflexión se manifiesta de manera palpable en la dicotomía entre la Escuela Científico-Humanista y la Escuela Técnico-Profesional, resaltando las disparidades en la valoración de ciertos saberes y su impacto en el desarrollo integral de los sujetos escolares.

Desde la óptica foucaultiana, el análisis de las dinámicas de poder revela cómo las instituciones educativas, al igual que otras disciplinarias, pueden convertirse en espacios donde se delinear y refuerzan jerarquías sociales. La noción de cuerpos dóciles, en este contexto, se traduce en la aceptación y reproducción de ciertos saberes como privilegios reservados para algunos, generando así una dinámica de exclusión y marginación. Foucault nos invita a cuestionar quiénes tienen el poder de definir qué conocimientos son valiosos y dignos de ser incorporados en las bases curriculares.

Maturana, por otro lado, aporta una perspectiva que se centra en la convivencia y la formación de sujetos escolares en interacción con su entorno. Su crítica a la objetividad sin

paréntesis resalta la influencia del poder en la configuración de distintos mundos. En el contexto educativo, esto se traduce en la pregunta fundamental sobre qué tipo de saberes se promueven y cómo se aborda la diversidad de experiencias y perspectivas. Maturana nos insta a considerar la responsabilidad educativa en la creación de un ambiente que reconozca la riqueza de conocimientos y experiencias de cada individuo.

Al observar las bases curriculares de la Escuela Científico-Humanista, se revela una paradoja: el énfasis en el desarrollo integral, que a primera vista podría ser considerado positivo, también puede interpretarse como un privilegio postergado. Al posponer el pleno desarrollo del sujeto hasta que se convierta en ciudadano, se establece una jerarquía que sugiere que ciertos saberes son reservados para aquellos que cumplen con ciertos requisitos sociales y temporales.

En contraste, la Escuela Técnico-Profesional, al enfocarse en la preparación laboral, parece, según la perspectiva accidental de Maturana, abordar el desarrollo integral como un efecto colateral. Es decir, la formación en habilidades prácticas y laborales puede tocar ciertos temas relacionados con el desarrollo integral, pero solo en la medida en que sean funcionales para el futuro desempeño laboral de los estudiantes.

Esta reflexión sobre la idea de *acabado* no solo pone de manifiesto la dualidad inherente en la concepción del desarrollo humano, sino que también destaca la complejidad de las escuelas Científico-Humanista y Técnico-Profesional en este contexto. La dualidad entre el "ser ciudadano" y el "ser laboral" se convierte en una expresión de la dualidad intrínseca a la condición humana, donde la búsqueda de la perfección se entrelaza inextricablemente con la inevitable transformación y cambio. En última instancia, la conclusión es clara: la educación, al potenciar el ser *inacabado* en tanto imperfecto, despliega dos perspectivas de *acabado*, encarnadas en el "ser ciudadano" y el "ser laboral".

Conclusiones.

La noción de *acabado* se presenta como una dicotomía fascinante en la que convergen tanto la glorificación del éxito como la insinuación de fracaso. Al explorar esta palabra, encontramos definiciones que la asocian con la perfección y la consumación, sugiriendo un estado ideal alcanzado a través del completo desarrollo. Sin embargo, al mismo tiempo, se encuentran otras definiciones que conectan *acabado* con términos como "fracasado" y "destruido", revelando una paradoja subyacente en la concepción de este término.

Desde una perspectiva filosófica, surge un cuestionamiento fundamental: ¿es la perfección un estado estático o un proceso dinámico de mejora continua? Esta tensión entre la perfección como logro final y como evolución constante plantea interrogantes fundamentales acerca del desarrollo individual en el contexto educativo. Si consideramos a los estudiantes como *inacabados*, en constante desarrollo y perfeccionamiento, desafiamos las concepciones estáticas de la perfección y subrayamos la importancia del proceso educativo en la formación continua de los individuos.

Esta reflexión también lleva consigo preguntas sobre quiénes son los agentes responsables de la operación de perfeccionamiento. ¿Es una tarea autónoma del individuo, o es un proceso guiado por otros, como educadores y la sociedad en su conjunto? La responsabilidad del perfeccionamiento sugiere un carácter deliberado en el proceso, planteando interrogantes pedagógicas y políticas. ¿Cómo afecta esta idea de perfeccionamiento a las estrategias educativas y a la formulación de políticas sociales? ¿Qué impacto tiene en la equidad y la accesibilidad a oportunidades de desarrollo?

La dualidad de *acabado* se manifiesta de manera más pronunciada cuando se exploran las definiciones que sugieren deterioro. Las asociaciones directas entre *acabado* y conceptos como "fracasado" y "destruido" introducen una percepción pesimista, insinuando que alcanzar el estado de *acabado* podría estar vinculado con el declive y la falta de progreso. Este enfoque en la negatividad y la decadencia plantea cuestionamientos críticos sobre cómo

la sociedad y las instituciones educativas perciben el *acabado* en el desarrollo de los sujetos escolares.

En el ámbito educativo, la asociación convencional del *acabado* con la graduación plantea preguntas significativas. ¿Se considera que la culminación de la educación formal marca el pináculo del éxito educativo, relegando cualquier esfuerzo posterior a un estado de decadencia? Esta percepción podría influir en la manera en que se aborda la formación continua y el desarrollo profesional de los graduados. Desde una perspectiva más amplia, la conexión entre *acabado* y destrucción invita a reconsiderar las narrativas tradicionales sobre el éxito y el desarrollo en la educación.

La reflexión filosófica y educativa sugiere que el *acabado* no debe ser visto como un fin negativo, sino como una transición hacia nuevas etapas de desarrollo y aprendizaje. La noción de destrucción no implica necesariamente declive, sino metamorfosis, un cambio fundamental en la forma en que el individuo se percibe a sí mismo y se relaciona con el mundo.

Esta dualidad plantea preguntas fundamentales sobre la naturaleza del desarrollo y el crecimiento individuales. ¿Es el *acabado* un punto de logro y perfección, o es más bien una transformación que implica dejar atrás la identidad del sujeto escolar? La asociación entre *acabado* y destrucción señala la necesidad de reconsiderar las narrativas arraigadas sobre el éxito y el desarrollo en la educación.

En última instancia, la reflexión sobre *acabado* en el contexto educativo revela una complejidad inherente a la condición humana. La paradoja entre la perfección y la deterioración ilustra las limitaciones de nuestro lenguaje y pensamiento, instándonos a cuestionar las nociones preconcebidas sobre la linealidad del tiempo y el progreso. En esta dualidad, donde la plenitud se entrelaza con la decadencia, se vislumbra una verdad más profunda sobre la experiencia humana, abrazando la riqueza de matices y contradicciones que definen nuestra existencia.

Respecto a las definiciones que fueron dadas de *inacabado* y *acabado*, concluyamos una idea común. La concepción general desde la institucionalidad educativa, mediante los discursos, parece ser la idea de que los sujetos escolares están *inacabados*, con la intención discursiva de referirse a que estos tienen el potencial de convertirse en los protagonistas del futuro, una visión esperanzadora en la que el ser *inacabado* significa que debemos buscar desarrollarnos constantemente. Sin embargo, el mismo discurso se ve distorsionado por las dinámicas escolares desde la institución hacia los sujetos escolares, ya que esta aspiración a las personas que *serán* descuida a la persona que *son*. Esto en referencia a que la única preocupación por el presente de los sujetos escolares es debido a la protección del sujeto en el que se convertirán una vez cumplan con los criterios de *acabamiento*, en cuanto a perfección, de la escuela. En este sentido, vemos que *acabado* cuenta también con una doble lectura. Primeramente, nos referíamos al *acabamiento* como el proceso de pulir al sujeto escolar en función de que este se convierta en el ser ciudadano o el ser laboral, como vimos en la lectura de las bases curriculares, dependiendo de los objetivos o perfiles de egreso de las distintas escuelas, pensando únicamente en que este estar *acabado* significaba alcanzar el grado de perfección que imponían los criterios expresados en las bases curriculares. No obstante, con la definición de *acabado* como "destrucción", se abre la consideración de que se cuestione acerca de si el adulto es el considerado destruido, en el sentido de que una vez egresado, además de perfecto, inicia o no un proceso de decadencia o malgaste, o que este mismo adulto, a la vez que es perfecto/*acabado*, también alcanza un nivel de agotamiento, o bien -una consideración más novedosa- es el sujeto escolar, distinguido del ser/adulto, posterior a la escuela, el que se encuentra destruido. Esta última definición pareciera ser más acertada ya que, considerando el hecho de que conceptualmente diferenciamos a ambos sujetos, y no lo consideramos como uno mismo en distintos momentos de su vida, esto no puede ser al azar. Lo que estaría potenciando la idea, entonces, es el *acabado* como perfeccionamiento del adulto como ese "ser laboral" o "ser ciudadano", utilizando como medio o herramienta discursiva el *inacabamiento* de los sujetos escolares, con la finalidad de lograr el *acabado* como destrucción de estos sujetos, porque la perfección del trabajador o ciudadano implica la destrucción del sujeto escolar.

La reflexión sobre la protección de los sujetos escolares, en sintonía con las perspectivas de Humberto Maturana y Michel Foucault, revela dimensiones complejas en la configuración de los entornos educativos. Maturana, desde su enfoque biológico-cultural, nos invita a considerar la necesidad innata de protección y cuidado que los seres humanos requieren durante su proceso de desarrollo. La escuela, entendida como un espacio de interacción social, se convierte en un ambiente propicio para cultivar el crecimiento y la formación de los individuos. Sin embargo, la protección en el ámbito educativo puede trascender su propósito aparente. Desde la perspectiva de las relaciones de poder, estas perspectivas nos instan a examinar cómo estos espacios de control constante pueden también ser dispositivos disciplinarios. La institución escolar, al ejercer su función protectora, puede, de manera simultánea, imponer normas, reglas y estructuras que moldean y gobiernan el comportamiento de los sujetos escolares.

La convergencia de estas perspectivas plantea la pregunta fundamental sobre el equilibrio entre la protección necesaria para el desarrollo saludable y la posibilidad de que esta protección se convierta en un mecanismo de control que limite la autonomía y la libertad de los individuos. En este sentido, la escuela, al ser un espacio diseñado para salvaguardar a los sujetos escolares, debe reflexionar sobre la naturaleza de su protección y considerar cómo puede fomentar la autonomía y la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes.

En el contexto de las bases curriculares, la protección se traduce en la selección cuidadosa de los contenidos educativos, diseñados para guiar y moldear el proceso de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, esta selección también puede ser un medio para ejercer control sobre el acceso a ciertos saberes. Las decisiones sobre qué conocimientos son incluidos o excluidos del currículo pueden ser influenciadas por relaciones de poder y estructuras sociales preexistentes.

El acceso selectivo a ciertos saberes, determinado por las decisiones curriculares, puede ser un reflejo de las normas y expectativas establecidas en la sociedad. Así, la tarea es cuestionar quiénes son los agentes que ejercen este control sobre la selección de contenidos y cómo

estas decisiones pueden contribuir a la reproducción de desigualdades y restricciones en el acceso al conocimiento.

En este contexto, la conexión entre la protección de los sujetos escolares, la selección de saberes en las bases curriculares y las dinámicas de acceso se revela como un aspecto crítico a considerar en la configuración de la experiencia educativa. Es esencial interrogar cómo la protección se traduce en prácticas específicas en la elección de contenidos y cómo estas prácticas pueden perpetuar o desafiar las estructuras de poder existentes. Esta reflexión aplicada a la educación y las bases curriculares, nos lleva a explorar no solo el contenido enseñado, sino también las implicaciones más amplias de estas decisiones en la formación de identidades y en el acceso a oportunidades educativas.

Este análisis es de vital importancia por varias razones fundamentales. En primer lugar, examinar críticamente los imaginarios de *inacabado* en el contexto educativo chileno permite desentrañar las complejidades y tensiones inherentes a la construcción de la identidad y el desarrollo de los escolares. Al explorar cómo estos imaginarios se manifiestan y operan en las bases curriculares, se arroja luz sobre la influencia directa que ejercen en la experiencia educativa de los estudiantes. La investigación también aborda la importancia de comprender cómo estos imaginarios contribuyen a la perpetuación de desigualdades y restricciones en la educación. Esto no solo tiene implicaciones inmediatas en la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también incide en las oportunidades y limitaciones que enfrentan al trazar su camino hacia la adultez.

Considerando la base teórica y la exploración crítica de las definiciones de *acabado*, así como la conexión con las bases curriculares, la hipótesis parece plausible. La hipótesis sugiere que la concepción de *inacabado* puede tener implicaciones significativas en la experiencia educativa, perpetuando desigualdades y limitando el desarrollo de los estudiantes. La investigación, al abordar críticamente las bases curriculares y cuestionar las normas subyacentes, busca no solo comprender estos procesos, sino también contribuir a la reflexión y transformación de las prácticas educativas.

En la conclusión de esta profunda exploración sobre los imaginarios de *inacabado* en la educación chilena, surge la imperante necesidad de reflexionar sobre las implicancias de estas percepciones en la formación de las generaciones venideras. La constatación de que los discursos educativos contemporáneos contribuyen a la gestación de imaginarios que sugieren infancias y juventudes *inacabadas* plantea un desafío crítico para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto.

Es crucial condenar estas percepciones que limitan el potencial de los estudiantes, perpetúan desigualdades y restringen el desarrollo individual. La noción de que el crecimiento y formación de los escolares están inconclusos y condicionados por la transición hacia la vida adulta refleja una visión restringida y estática del aprendizaje. Al confiar en estos imaginarios, se corre el riesgo de ignorar la riqueza y diversidad de las capacidades y potencialidades de cada estudiante. Sin embargo, incluso en medio de esta crítica, vislumbramos un rayo de esperanza en el futuro de la educación. La conciencia crítica generada a través de esta investigación puede ser el catalizador para un cambio significativo. Al cuestionar y reevaluar las narrativas educativas arraigadas, se abre la posibilidad de adoptar enfoques más holísticos y centrados en el estudiante.

El futuro de la educación podría caracterizarse por una transformación radical en la percepción del aprendizaje y desarrollo. Al despojar a los imaginarios de *inacabado* de su influencia restrictiva, se abre la puerta a una pedagogía que celebra la diversidad, fomenta la autenticidad y nutre la capacidad de los estudiantes para explorar y construir sus propios caminos.

En última instancia, la esperanza radica en la posibilidad de forjar un sistema educativo que no solo prepare a los estudiantes para la adultez, sino que también los empodere como individuos capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad. Al desafiar las normas y supuestos arraigados, podemos trazar un camino hacia una educación que inspire la creatividad, fomente la autonomía y cultive el amor por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La reflexión crítica es el primer paso hacia esta visión esperanzadora del futuro educativo, donde cada estudiante se reconoce como un ser en constante evolución, listo para

abrazar su potencial y contribuir al bienestar colectivo. En este sentido, la Filosofía tiene mucho que decir y hacer.

Bibliografía.

- Artículo 2° Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago de Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Kohan, W. (2004). *Infancia, educación y filosofía*. Paidós.
- Maturana, H. (2021). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Editorial Planeta Chilena S.A.
- Maturana, H. (2021). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Editorial Planeta Chilena S.A.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Formación Diferenciada Técnico-Profesional*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- (s.f). *Acabado, acabada* [Página web de diccionario]. Diccionario de la Lengua Española. «Diccionario de la lengua española» Recuperado de: <https://dle.rae.es/acabado>. [20 de noviembre de 2023]
- (s.f). *Acabado* [Página web de diccionario]. Wordreference.com. Recuperado de: <https://www.wordreference.com/definicion/acabado>. [20 de noviembre de 2023]
- ¹ (s.f). *Acabado, a* [Página web de diccionario]. Dicionarios.com. Recuperado de: <https://www.diccionarios.com/diccionario/espanol/acabado>. [20 de noviembre]