EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL BIENESTAR SUBJETIVO PARA EL DESARROLLO HUMANO

Una revisión al caso chileno

EL PAPEL DE LA EDUCACION EN LA FORMACIÓN DEL BIENESTAR SUBJETIVO
PARA EL DESARROLLO HUMANO. UNA REVISIÓN AL CASO CHILENO

© Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD
© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF

Autores: Jorge Castillo de PNUD y Daniel Contreras de UNICEF
Diseño: Gráfica LOM

Registro de Propiedad Intelectual: 244.141
ISBN: 978-956-7469-55-0

Santiago de Chile
Septiembre 2014
Edición de 500 ejemplares
Esta publicación está disponible en www.pnud.cl y www.unicef.cl

ÍNDICE

PRESENTACIÓN **5**

PRÓLOGO **7**

1.- INTRODUCCIÓN **9**

2.- ANTECEDENTES **10**

2.1. Relevancia del bienestar subjetivo para el Desarrollo Humano 10

2.2. Calidad educativa y experiencia escolar: el lugar del bienestar subjetivo en el paradigma educativo 18

2.3. Diseño metodológico de la investigación 25

3.- BIENESTAR SUBJETIVO Y CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO **28**

3.1. ¿Dónde se forman las capacidades que se vinculan con el bienestar subjetivo de la sociedad chilena? 28

3.2. Visión de los expertos: de las capacidades vinculadas con el bienestar subjetivo, ¿cuáles son las más propiamente escolares? 29

3.3. Capacidades en el currículo escolar chileno 31

3.4. Estudiantes, percepción y brecha de expectativas. ¿Qué capacidades son más relevantes para los estudiantes y cómo evalúan el actuar de la escuela en su formación? 41

3.5. Relevancia educativa y subjetiva de la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio" en la sociedad chilena 44

4.- CONCLUSIONES **50**

4.1. Cuatro tensiones que dificultan la formación para el Bienestar Subjetivo 50

4.2. El gran desafío: proyecto de vida y formación para la autonomía 52

4.3. Cinco recomendaciones para avanzar en un sistema escolar que forme para el bienestar subjetivo 54

5.- REFERENCIAS **56**

PRESENTACIÓN

La importancia que tiene la educación en las sociedades actuales es innegable. Se le atribuye la capacidad de transmitir el legado cultural a las nuevas generaciones, aportar al crecimiento de las naciones, promover la movilidad social de las personas y como un garante de la cohesión social y la democracia. Por ello, los gobiernos destinan recursos y esfuerzos en ir mejorando el actuar de sus sistemas educativos y las distintas agencias de Naciones Unidas apoyos para que los gobiernos logren dicho propósito.

Específicamente en el marco de este estudio el ámbito educativo adquiere relevancia en tanto promotor del desarrollo humano y las capacidades asociadas a la apropiación de él por cada una de las personas de nuestra sociedad, y como un derecho de los niños, niñas y adolescentes, que los Estados deben promover con calidad y resguardar con tesón.

Como es sabido, el PNUD, con sus Informes de Desarrollo Humano, tiene como mandato principal propiciar debates públicos que puedan incidir en la manera en que se piensa y actúa acerca de lo social. El mandato de UNICEF, que es contribuir a que todos los niños y niñas de Chile gocen plenamente de todos sus derechos, requiere también esa incidencia sobre cómo se piensa y actúa acerca de lo social.

El presente estudio es fruto de una colaboración entre el PNUD y UNICEF cuyo objetivo es establecer una mirada sistemática de los desafíos del desarrollo humano desde la perspectiva de la realización de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, tal como están consagrados en la Convención sobre los Derechos del niño, ratificada por Chile en 1990. En concreto el trabajo explora las condiciones existentes en Chile para promover el bienestar subjetivo y el desarrollo humano en su sistema educativo, aportando a una educación más integral en los niños, niñas y adolescentes.

Este trabajo que hoy entregamos es principalmente una invitación a conversar acerca del tipo de educación que queremos promover para nuestras nuevas generaciones, en el marco de una sociedad que promueve el desarrollo humano y el derecho de los niños, niñas y adolescentes. Promover esta conversación es una de las formas en que las Naciones Unidas busca concretar su función permanente de ponerse al servicio de las personas y las naciones.

Antonio Molpeceres
Representante del PNUD

Hai Kyung Jun
Representante de UNICEF

PRÓLOGO

La importancia de incluir el bienestar subjetivo de las personas como una tarea del desarrollo fue reafirmada por el Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2012 (IDH 2012). Esta afirmación implica asumir que "la imagen y la evaluación que cada persona tiene acerca de sí misma y acerca de la sociedad en que vive" son variables tan relevantes como otras al momento de evaluar el éxito o fracaso de un proceso de desarrollo, y también al momento de construir su legitimidad y sustentabilidad social.

Arribados a esa convicción, la pregunta es entonces cómo puede la sociedad impulsar el bienestar subjetivo de su población. El mismo IDH 2012 concluyó que el camino para acometer esa tarea es a través de la construcción de capacidades, es decir, que las libertades reales se transformen en recursos para la acción, recursos que permitan a las personas convertirse en agentes constructores de sus proyectos de vida. Desde allí es más probable que surjan mayores niveles de bienestar subjetivo, demuestra el IDH 2012. ¿Qué capacidades es necesario impulsar de manera prioritaria? ¿Quién debe hacerlo? ¿Cuál es el espacio privilegiado en que se construyen esas capacidades? ¿A través de qué medios? Estas son preguntas nuevas, y para profundizar el debate y la deliberación social en torno de ellas se requiere continuar reuniendo evidencia.

La investigación que aquí se entrega analiza el ámbito escolar en general y el currículo educativo en particular como un espacio y un instrumento llamados a tener un papel central en la construcción de las capacidades de los jóvenes. Nuestras conclusiones nos sitúan frente a un enorme desafío: el espacio escolar puede hacer más por desarrollar las capacidades de los estudiantes con miras a su bienestar subjetivo. Debe ser un ámbito donde no solo se traspasen conocimientos formales sino que se promuevan y desarrollen capacidades generales que doten a los jóvenes de herramientas para la construcción de proyectos de vida que tengan sentido para ellos, y a partir de los cuales puedan sentirse satisfechos con sus vidas y con la sociedad en que viven. La urgencia y la relevancia de esta tarea, se agudizan ya que el bienestar subjetivo y las capacidades para propiciarlo son otro ámbito en que se expresa la desigualdad en Chile.

Esperamos que este documento sea un aporte para los diseñadores de política educativa y para quienes trabajan con las comunidades educativas. Es una invitación a mirar con nuevos ojos el desempeño del sistema educacional, relevando la subjetividad del actor que está en el centro de su quehacer, los estudiantes;

es también una invitación a resignificar el rol de la institución educativa como agente de socialización en la vida actual.

En el desarrollo de esta publicación cuyos autores son Jorge Castillo de PNUD y Daniel Contreras de UNICEF, contribuyeron como expertos o comentaristas las siguientes personas: Felipe Burrows, Carolina Bascuñán, Luz María Budge, Juan Casassus, Marianela Cerri, Soledad Cortés, Cristián Cox, Candy Fabio, Loreto Fontaine, Alejandra García-Huidobro, Soledad Godoy, Jacqueline Gysling, Abraham Magendzo, Pedro Montt, Jaime Retamal, Romina Von Borries y Natalia Yáñez. A ellos nuestros agradecimientos.

Para finalizar, reafirmamos nuestro compromiso de continuar contribuyendo al debate educativo de Chile, a través de la aplicación de los diagnósticos y propuestas de los Informes de Desarrollo Humano a los desafíos propios del ámbito escolar y los actores del mismo.

Rodrigo Márquez
Coordinador Informe sobre Desarrollo Humano en Chile

1. INTRODUCCIÓN

Con el propósito de mostrar el grado de presencia que tiene en la actual oferta educativa la formación de las capacidades que promueven el bienestar subjetivo de los chilenos, así como las posibilidades reales de que la experiencia escolar aborde dicha formación de capacidades, el estudio comienza con la presentación, a modo de antecedente, del marco general sobre el cual se trabaja, que es el debate sobre desarrollo y bienestar y sus relaciones con el bienestar subjetivo. Luego se presentan las tendencias recientes de la política educativa, en la que el énfasis en la calidad se ha orientado hacia una educación más enfocada en fortalecer capacidades que conocimientos. Aquí se establecen las bases conceptuales para el análisis posterior.

A continuación se describe la metodología de la investigación y se da cuenta de sus hallazgos. Se indaga en la formación de las once capacidades que inciden en el bienestar subjetivo (según IDH 2012) en el sistema educativo chileno, revisando el currículo, las principales políticas educativas y la experiencia escolar percibida por los propios estudiantes y por expertos en educación.

Luego se profundiza en el principal hallazgo del estudio, que es el escaso abordaje de la educación chilena de la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio"; en otras palabras, que el sistema escolar chileno actual en general forma muy parcialmente para la autonomía. Ello considera las conclusiones del IDH 2012, la visión de los expertos y las demandas de los propios estudiantes. Se caracteriza la capacidad en la realidad chilena –esto es, su distribución en las distintas capas de la sociedad y los principales elementos que contribuyen a su desarrollo y potenciación–, y más adelante se indaga en la actualización curricular de 2012, buscando posibles avances referidos a esta capacidad.

Finalmente, junto con las conclusiones se entregan recomendaciones y se listan tareas para explorar en el corto y mediano plazos.

2. ANTECEDENTES

A modo de contexto para situar una eventual preocupación sobre el bienestar subjetivo en el sistema escolar chileno, presentaremos los términos del debate actual sobre desarrollo y sociedad, y la posición que en él ocupa el concepto de bienestar subjetivo y de construcción de capacidades, siempre con una mirada hacia las características de la sociedad chilena. Le sigue una breve reseña del debate global sobre las metas centrales de las políticas educativas en los últimos veinte años, un debate centrado en la discusión sobre calidad de la educación. Aquí se exploran las limitaciones del modo excesivamente cognitivo que esta asume, y se analizan tanto los ajustes institucionales en pro de asegurar esa calidad que Chile ha adoptado en los últimos cinco años, como también el concepto de competencia, que es un aporte relevante y pertinente en esta discusión. La sección se completa con una presentación del diseño metodológico del trabajo realizado.

2.1. Relevancia del bienestar subjetivo para el Desarrollo Humano

En el último tiempo, tanto en el discurso político-académico como en el cotidiano, se ha sucedido una serie de debates sobre cuáles debieran ser los fines últimos o el horizonte de la vida social e individual. En el ámbito de la discusión política, ello se traduce en cuáles debieran ser los fines últimos del desarrollo, y la conversación se ha focalizado en la necesidad de superar la idea del crecimiento económico (PIB) como objetivo central y privilegiar en cambio aspectos de un orden más cualitativo, como el aumento de la calidad de vida de la población como fin del desarrollo.

En este período, además, hemos sido testigos de una serie de manifestaciones públicas de malestar social, tanto en Chile como en el resto del mundo. Frente a este escenario cabe preguntarse si hay algún elemento común en estas manifestaciones sociales recientes y en el debate sobre el desarrollo de las naciones, que incorpora la reflexión sobre la felicidad o bienestar subjetivo y la calidad de vida de las personas, más allá de parámetros como el PIB.

El IDH 2012 afirma que sí hay relación, y que cada vez se hace más necesario que las naciones consideren a los sujetos y su subjetividad[1], al momento de redefinir los fines últimos que los movilizan y constituyen como sociedad. El mismo Informe propone una concepción de subjetividad que involucra tanto

1 Se entiende por subjetividad el espacio y el proceso en que los individuos construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales. Este ámbito está formado por sus emociones, deseos y evaluaciones, entre otros elementos.

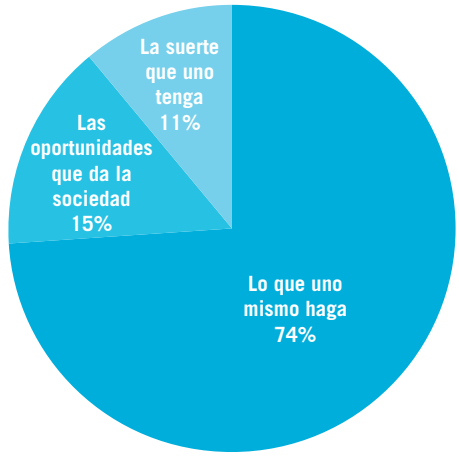
un juicio y una experiencia de sí como un juicio y una experiencia sobre la sociedad en que se vive: bienestar subjetivo individual y bienestar subjetivo con la sociedad, respectivamente.

Lo que el IDH 2012 llama bienestar subjetivo es el estado de las personas que tienen una evaluación positiva de sí mismas (se sienten satisfechas con sus propias vidas) y de la sociedad en que viven (se sienten satisfechas con las condiciones que la sociedad les provee para lograr sus objetivos), es decir, cuando es posible compatibilizar subjetividad y sociedad.

El bienestar subjetivo es aquel que efectivamente puede concertar una propuesta de desarrollo que incorpore la subjetividad de las personas, y es importante distinguirlo del concepto de felicidad, que junto con algunas concepciones sicológicas (la sicología positiva) y económicas (la economía de la felicidad), se han masificado en Chile. Este último concepto responde a una visión mucho más individualista del bienestar subjetivo, una que, tal como ilustra el Gráfico 1, se ha instalado en nuestra sociedad. Lo refleja el dato que señala que la gran mayoría de los chilenos cree que la felicidad es una noción netamente referida al plano individual.

Gráfico 1

Alcanzar la felicidad depende principalmente de...



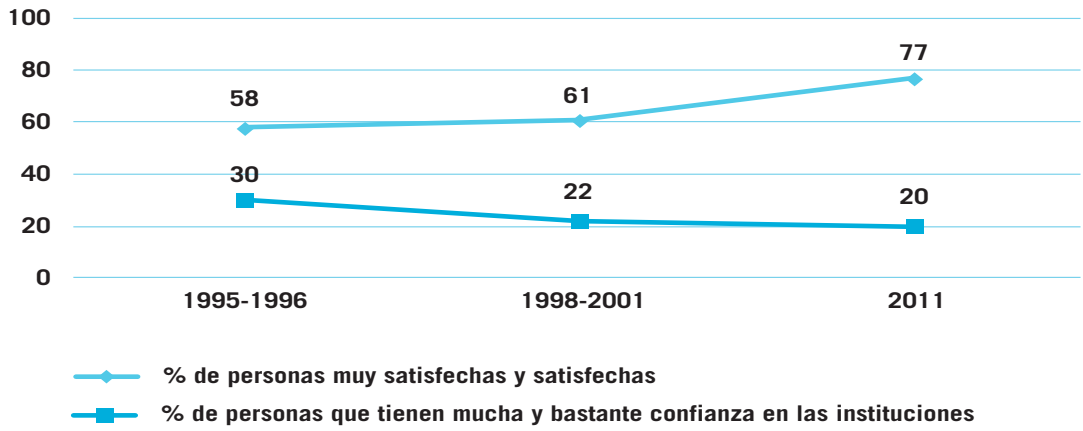
Fuente: IDH 2012.

Claramente esta perspectiva es insuficiente desde el enfoque del Desarrollo Humano, ya que alude a la idea de un sujeto sin sociedad, que para alcanzar su bienestar debe aislarse o abstraerse de ella.

Por otra parte, hay que descartar para el Chile actual el supuesto de que el bienestar subjetivo individual y el bienestar subjetivo con la sociedad (que se manifiesta, por ejemplo, en la confianza de las personas en las instituciones) están de alguna manera alineados. Por el contrario, lo que el IDH 2012 pudo medir (ver Gráfico 2) es que hay un progresivo aumento del primero y un declive del segundo.

Gráfico 2

Evolución de la satisfacción vital y la confianza en las instituciones



Fuente: IDH 2012 en base a serie de datos CEP y CERC.

Ahora, si concebimos la necesidad de considerar como elementos propios del desarrollo tanto el bienestar subjetivo individual como el bienestar subjetivo con la sociedad, ¿qué es lo que pueden o deben hacer las sociedades para promoverlos en los sujetos?

La perspectiva del IDH 2012, que sirve de base para este trabajo, es que las sociedades, guiadas por sus estrategias de desarrollo y políticas sociales, deben promover la generación de capacidades, es decir, de aquellos recursos sociales necesarios para que las personas puedan ir cumpliendo los objetivos que se han planteado, y de esa forma ir desplegando sus proyectos de vida. Proveer de estas capacidades a los sujetos es dotarlos de "libertades reales" para que puedan realizar aquello que efectivamente desean.

Una capacidad es la libertad real que ha tenido una persona para perseguir y realizar los fines que se ha propuesto. Esta libertad está directamente relacionada con los recursos que provee el entorno social de la persona, con lo cual, en términos concretos, esta posee una capacidad cuando ha tenido verdaderamente la posibilidad de integrar un cierto recurso en la creación de su biografía.

El concepto de agencia también es pertinente aquí, y se refiere a la posibilidad que tienen los sujetos de actuar en el marco de sus condiciones sociales con el fin de hacer realidad sus metas de vida. Se entiende, entonces, que contar con capacidades relevantes refuerza la agencia de los sujetos, los vuelve más autónomos y proactivos para perseguir su bienestar.

Esquema 1
Relación de las capacidades y el bienestar subjetivo

Fuente: IDH 2012.

El análisis empírico del IDH 2012 demuestra, a través de distintas metodologías, que la sociedad puede aumentar la probabilidad de que las personas alcancen el bienestar subjetivo si las dota de capacidades. Cuando las personas aumentan su dotación de capacidades también aumentan su agencia, y la consecuencia de ello es que se hace más factible que alcancen el bienestar subjetivo. Se trata de un hecho central: mientras mayor es la dotación de capacidades que ofrece una sociedad, mayor es la probabilidad que tienen sus miembros de alcanzar el bienestar subjetivo.

De este modo, y aunque el bienestar subjetivo no puede ser garantizado, sí puede ser potenciado, y la sociedad, por medio de la política pública, puede y debe potenciar las capacidades de sus miembros, esto es, crear las condiciones sociales necesarias que hagan posible que cada individuo pueda intentar concretar, en igualdad de condiciones, sus proyectos de vida.

Pero, ¿cuáles serían estas capacidades? El IDH 2012 reconoce once capacidades que se asocian con la posibilidad de sentir satisfacción consigo mismo y con el entorno social. Su identificación se desprende de una revisión bibliográfica de autores como Nussbaum (2003) y Sen (2010), así como de talleres cualitativos realizados con chilenos y chilenas de distintos grupos etarios y segmentos socioeconómicos. Las once capacidades son:

1. **Gozar de una buena salud:** tener buena salud, física y mental.

2. **Tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas:** contar con una vivienda digna, tener acceso a los servicios básicos (como agua, luz, gas), contar con vestuario y alimentación adecuados, tener ingresos económicos estables y suficientes.

3. **Conocerse a sí mismo y tener vida interior:** tener capacidad reflexiva, libertad de conciencia, intimidad e identidad del yo, autoestima, paz interior, consistencia ético-moral (actuar de acuerdo a lo que uno piensa, cree y siente), contar con una orientación trascendente filosófico-religiosa sobre fines últimos (filosofía de vida o fe).

4. Sentirse seguro y libre de amenazas: sentirse seguro y protegido en el ámbito de la seguridad humana, como la protección social (salud, trabajo, previsión), seguridad ciudadana (delincuencia), seguridad ambiental (contaminación), seguridad económica (ante crisis económicas) y seguridad cívica (amistad cívica); disponer de una cierta certidumbre o tranquilidad respecto del futuro.

5. Participar e influir en la sociedad: contar con capitales, habilidades y posibilidades de participar e influir en el entorno, percibir que se tiene capacidad de incidencia; poder participar en organizaciones, poder participar informalmente a escala del barrio, la comuna o el país, tener participación electoral.

6. Experimentar placer y emociones: poder divertirse, reír, jugar, realizar actividades recreativas, tener y disfrutar de tiempo libre, poder descansar, tener una vida sexual satisfactoria, poder sentir y expresar emociones y afectos.

7. Tener vínculos significativos con los demás: poder desarrollar vínculos significativos en el ámbito de las relaciones de pareja (amor, sexualidad, compañía), familia (crianza, apoyo, amor), amistad (compañía, conversación, lealtad) y trabajo (compañerismo); poder desarrollar un sentido de pertenencia, de identidad y de tradición en relación con una comunidad; tener confianza en las personas.

8. Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos: ser tratado con justicia e igualdad, no estar expuesto a situaciones de discriminación, abuso o maltrato; ser reconocido y respetado como sujeto de obligaciones y derechos; ser reconocido y respetado como portador de dignidad.

9. Conocer y comprender el mundo en que se vive: tener acceso a un proceso de educación formal; comprender los códigos simbólicos de la cultura; poder desarrollar habilidades de aprendizaje como imaginación, curiosidad, selección e interpretación; tener acceso a fuentes de información y a conversaciones plurales.

10. Disfrutar y sentirse parte de la naturaleza: tener acceso a la naturaleza; poder cuidar y relacionarse con plantas y animales; poder gozar de distintos paisajes y ambientes naturales.

11. Tener y desarrollar un proyecto de vida propio: tener libertad de elección biográfica, racionalidad práctica biográfica (capacidad de planificación), resiliencia, motivación y optimismo vital (confianza en el futuro); poder realizar actividades vitales desafiantes y significativas; alcanzar la realización personal.

Una vez identificadas y caracterizadas estas once capacidades relevantes para el bienestar subjetivo, el IDH 2012 determinó, utilizando

análisis de regresiones, cuáles son las más asociadas al bienestar subjetivo, tanto en su dimensión individual como con la sociedad.

Las capacidades que más inciden en el bienestar subjetivo individual son "gozar de una buena salud", "tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas", "tener vínculos significativos con los demás", "ser reconocido y respetado en dignidad y derechos" y "tener y desarrollar un proyecto de vida propio". Si queremos agruparlas, necesidades básicas cubiertas, vínculos y sentido aparecen como los elementos vitales a la hora de construir bienestar subjetivo individual en Chile.

En cuanto al bienestar subjetivo con la sociedad, las capacidades más relacionadas son "sentirse seguro y libre de amenazas" en ámbitos como la salud, el trabajo, la previsión y la delincuencia; "ser reconocido y respetado en dignidad y derechos", "tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas", "tener vínculos significativos con los demás" y "participar e influir en la sociedad". De estas cinco capacidades, dos ejercen una influencia mucho mayor que las demás sobre el bienestar subjetivo con la sociedad de los chilenos: la seguridad y el respeto.

Cabe mencionar que, si bien las capacidades son construidas socialmente, las personas se las apropian individualmente. Esta apropiación supone una cierta habilidad de los sujetos para internalizarlas, pero también considera la disponibilidad real de condiciones en el entorno

Esquema 2

Engranaje de las principales capacidades para el bienestar subjetivo individual

Fuente: IDH 2012.

social de cada individuo. Así, la apropiación de capacidades supone implícitamente un proceso de aprendizaje, es decir, una manera adecuada de relacionarse con las condiciones que la sociedad provee y que permiten potenciar la realización plena de las personas.

Por eso las políticas públicas deben hacerse cargo, lo quieran o no, y para bien o para mal, de que tienen impacto en las capacidades que se asocian al bienestar subjetivo. Y no solo influyen en aquellas capacidades más tradicionales y para las cuales disponen de mecanismos de observación, sino también en aquellas no materiales cuyo análisis y monitoreo muchas veces se descuida. A este respecto, tienen el desafío de asumir una perspectiva más compleja y apuntar a una multiplicidad de objetivos, armonizando sus planos de intervención y no invisibilizando aquellos que no son prioritarios.

Ahora, en concreto, ¿cómo puede intencionar la política pública el desarrollo de estas capacidades en la sociedad?

A la luz de sus hallazgos empíricos, el IDH 2012 plantea que, para incorporar las capacidades para el bienestar subjetivo como objetivo de las políticas públicas, estas deben esforzarse en tener en cuenta en sus diseños todo el proceso de creación de capacidades. En ese empeño está claro que con crear oportunidades no basta. No basta porque no es obvio qué es una verdadera oportunidad desde el punto de vista de los proyectos de vida de las personas. Es la sociedad la que debe decidir, en función de sus fines deseados, qué es una oportunidad y cuáles deben ser socialmente favorecidas.

Para construir capacidades se debe también poner atención a los factores de apropiación de esas oportunidades, para que estén efectivamente a disposición de las personas. Se debe asegurar la igualdad de acceso a las oportunidades valiosas asumiendo que la capacidad de actuar –la agencia– se encuentra muy desigualmente distribuida en la población. Además, construir capacidades implica que las políticas públicas se preocupen de anticipar y construir los escenarios sociales en los cuales las personas pondrán en práctica las nuevas potencialidades que les entregan las oportunidades que han tenido. No considerar el papel de los escenarios institucionales, culturales y relacionales en que se despliegan las oportunidades puede volver estéril tanto el esfuerzo de las políticas destinadas a crear capacidades para la agencia como el esfuerzo de las personas por aprovechar las oportunidades que se les ofrecen.

Esquema 3

Componentes clave de la política pública para la creación de capacidades en la sociedad

Fuente: IDH 2012.

Por ejemplo, en el caso de la adquisición de capacidades que crea la educación terciaria, una oportunidad sería el aumento de becas y créditos para la población de menores recursos que hoy se encuentran disponibles para cursar estudios terciarios. ¿Pero basta con ello para adquirir las capacidades que promueve la educación terciaria? Al parecer no: es necesario favorecer factores de apropiación para que todos, independientemente de sus capacidades de agencia, puedan tomar decisiones vocacionales adecuadas.

Es decir, se requeriría de apoyos provistos por la política pública para que los jóvenes efectivamente puedan apropiarse de esta oportunidad. Por ejemplo, los jóvenes que son los primeros en sus familias en acceder a la educación superior requieren de un soporte cercano (información, consejos, orientación) que les permita suplir su desventaja en el manejo de criterios para tomar decisiones en este ámbito, manejo que es mucho más probable que ya tengan los jóvenes que cuentan con familiares profesionales o que ya han cursado este tipo de estudios. Esos recursos de conocimientos y apoyo que los estudiantes de primera generación requieren no se encuentran necesariamente disponibles en su entorno inmediato.

Las capacidades que los jóvenes podrán apropiarse o crear durante la educación superior deben desplegarse en escenarios sociales que

lo permitan. Involucrar entonces a la política pública en la creación de estos escenarios tiene una relevancia similar a la generación de oportunidades y al apoyo en la apropiación de capacidades. Podrían, por ejemplo, proveer apoyo en la inserción laboral de los jóvenes. Lo que debe quedar claro es que potenciar capacidades también requiere hacerse cargo de la formación de dichas capacidades. Volviendo al foco de este trabajo, cabe ahora dirigir la mirada hacia la educación formal y lo que ella hace a este respecto

2.2. Calidad educativa y experiencia escolar: el lugar del bienestar subjetivo en el paradigma educativo

2.2.1. Transición desde la cobertura a la calidad en educación. ¿Se acerca la política educativa a formar para el bienestar subjetivo?

Al igual que muchas otras políticas públicas, las políticas educativas en Chile han experimentado una transición desde la cantidad hacia la calidad. A comienzos de la década de 1980, de lo que se trataba era principalmente de favorecer un esquema que permitiese la progresiva incorporación de niños, niñas y jóvenes al sistema educativo. Al principio se privilegió la cobertura de enseñanza básica y luego, a fines de los años noventa, se amplió a la enseñanza media.

En ese momento se entendió que la enseñanza básica era el nivel educativo que debía establecer las bases sociales para una cultura común, por lo que debía promoverse su carácter universal y luego asegurar esta universalidad como un derecho de todo ciudadano; de ahí la preocupación por la cobertura. Por el contrario, la enseñanza media se entendía como la educación preparatoria para la educación superior, por lo que no requería ser universalmente establecida.

Eso ha cambiado. En las últimas décadas, con las nuevas demandas que impone la sociedad, en términos de la relevancia de manejar conocimientos y destrezas más complejos, la educación media comienza a entenderse como un requisito básico y necesario para una adecuada integración social. Así se originaron las medidas que buscaron establecer la enseñanza media como una educación mínima, así como programas tendientes a disminuir la deserción escolar; y en 2003 una reforma constitucional estableció como obligatorio este nivel educativo. A modo de ilustración, en la Tabla 1 se puede apreciar el incremento sostenido (en unos niveles más que en otros) de la cobertura.

Tabla 1
Tasa bruta de asistencia según nivel educativo (porcentaje)[2]

Año	Educación básica	Educación media	Educación superior
1990	101,1	82,1	15,6
1994	103,5	81,5	22,7
1998	103,6	87,0	27,8
2003	105,9	94,9	37,8
2009	106,3	94,6	39,7

Fuente: Elaboración propia a partir del informe Educación Casen 2009, MIDEPLAN.

Así, en educación la preocupación principal dejó de ser la cobertura y pasó a ser la demanda por calidad de la oferta y la equidad de su distribución[3]. Así como el déficit de cobertura se puede medir por el número de niños y niñas en edad escolar que están en el sistema educacional, el objetivo de la calidad –entendida como "resultados de aprendizaje" en algunas materias relevantes– se ha medido tradicionalmente a través de la prueba SIMCE.

Si bien esta demanda social de segundo orden tensionó a la institucionalidad educativa existente, esta poseía herramientas para hacerse cargo de ella. Desde mediados de la década de 1990 se contaba con un currículo escolar actualizado y alineado con las exigencias de la sociedad actual.

En general, el currículo constituye el corpus de los elementos culturales que una generación pretende legar a las que siguen o, en un sentido más preciso, aquello en que socialmente se ha acordado que deben formarse las generaciones venideras. El currículo chileno está propuesto en términos de "dotar a cada alumno y alumna de las herramientas intelectuales y morales que los habiliten plenamente para su vida como personas, trabajadores y ciudadanos en la sociedad del siglo XXI" (Cox, 2003).

En consistencia con esa definición, el currículo chileno pretende formar en competencias, entendidas como "sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva" (MINEDUC, 2009). El currículo está estructurado en Objetivos Fundamentales (OF) o de Aprendizaje (OA) que deben alcanzarse, y Contenidos Mínimos necesarios para lograr los objetivos. Estos objetivos son de dos tipos:

2 Tasa bruta de asistencia: número total de alumnos que asisten al nivel educativo por sobre la población en la edad de hacerlo en cada nivel.

3 No obstante, la inquietud por la "cantidad" se mantiene, sobre todo vinculada a la equidad, puesto que el abandono se concentra en en los grupos más vulnerables y ello prácticamente asegura una vida con un alto nivel de precariedad social.

unos son aprendizajes directamente vinculados a los sectores curriculares; los otros, llamados Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), corresponden a aquellos aprendizajes que tienen un carácter más abarcador y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículo o de subconjuntos de este que incluyan más de un sector o especialidad. Los OFT definen una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que se orientan al desarrollo de competencias que se consideran fundamentales para el desarrollo personal y para desenvolverse en los ámbito social, laboral y ciudadano[4].

Además de este marco, la política educativa chilena cuenta desde hace más de dos décadas con una herramienta de monitoreo de suma importancia, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que es un sistema de pruebas estandarizadas de aplicación censal para medir resultados de aprendizaje. También posee una serie de soportes para apoyar la implementación curricular y el mejoramiento educativo, que fueron provistos por las reformas educativas de los años noventa (textos escolares, informática educativa, perfeccionamientos docentes, etc.) y de los años 2000 (evaluación docente y nuevos programas focalizados, entre otras). Con todo, se hacía necesario abordar otros aspectos, que velaran porque estos resultados se distribuyesen de una manera más equitativa.

Con ello en mente se implementaron dos cambios fundamentales, uno en el financiamiento y otro en la regulación general. El primer cambio implicó correcciones al funcionamiento del mercado educativo. Se creó la subvención preferencial, que entrega más recursos según la vulnerabilidad de los estudiantes y su concentración en las escuelas, bajo el compromiso de que estas mejoren sus resultados. En esta medida primó el criterio redistributivo que indica que es más caro educar a población más vulnerable –porque su capital cultural es menor–, por lo que se requiere invertir más en este segmento de la sociedad.

Respecto de la regulación general, el cambio implicó la promulgación en 2009 de una nueva Ley General de Educación (LGE), que estableció medidas que debían asegurar para toda la población una oferta educativa de calidad, yendo más allá del aseguramiento del acceso que establecían las leyes anteriores.

Para conseguir –y asegurar– que todos aprendan lo que el currículo prescribe, se definió una nueva institucionalidad educativa que, de manera más explícita, promueva, regule y resguarde la calidad del sistema. Los principales componentes de ese sistema de aseguramiento de la calidad serían los estándares de aprendizaje y los que indican el desempeño de los establecimientos y sostenedores. Para configurarlos y controlarlos se

4 Específicamente, deben contribuir significativamente al proceso de crecimiento y autoafirmación personal; a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; a fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa; al desarrollo del pensamiento creativo y crítico, y al desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones (MINEDUC,2002).

crean dos instituciones: una Superintendencia para fiscalizar que los proveedores del servicio educativo (sostenedores) reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las normativas, y una Agencia de la Calidad, cuyo propósito es evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

Si bien estos ajustes al financiamiento, las regulaciones y las definiciones curriculares consideran de una manera más integral el papel de la política educativa respecto del objetivo de una educación de calidad, es necesario hacerse algunas preguntas: ¿hasta qué punto estas nuevas maneras de concebir la calidad incorporan la subjetividad como criterio relevante? ¿Está considerando la política educacional las capacidades para el bienestar subjetivo como elementos de importancia en su labor? Para responder a estas interrogantes, en el siguiente apartado se revisarán y pondrán en perspectiva las principales concepciones que hoy circulan sobre competencias y capacidades que debe promover la educación para la vida moderna, y especialmente aquellas definidas en el marco del currículo escolar chileno.

2.2.2. La calidad en la educación, un concepto complejo

La calidad educativa en el tiempo presente

En los últimos veinte años, los diagnósticos reflejan una sociedad más compleja que la de antaño, donde el conocimiento se difunde más rápido y con diversos formatos (Castells, 2002), se percibe una mayor desigualdad social y reina una ideología más individualista, claramente globalizada en cuanto a sus referentes culturales, con una fuerte crisis de los estados nacionales y mayor sensación de inseguridad y riesgo (Beck, 2002). En este escenario se enmarca naturalmente la discusión sobre el papel de la educación en el desarrollo de las sociedades y la formación de su población.

Uno de los principales trabajos que abordan este tema es el Informe de la Comisión Delors (1996) que define, desde una perspectiva de equidad y justicia social, los cuatro pilares de la educación que debiesen regir el desarrollo de esta en el futuro.

La propuesta destaca que la educación hoy está mandatada a suscitar cuatro tipos de aprendizajes en las nuevas generaciones (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser), los que no son jerarquizables ni reductibles entre sí, y que tienen como fin último la realización de cada persona como tal. Para esta perspectiva, el tipo de aprendizaje en que la educación formal se ha focalizado tradicionalmente es el “aprender a conocer”, que se orienta al fortalecimiento de saberes relevantes para desenvolverse bien en la realidad. Pero, ya que el conocimiento cambia hoy vertiginosamente, más que promover la acumulación de saberes la educación debe orientarse a generar la capacidad de “aprender a

aprender", competencia que permite adaptarse a los cambios. Además la Comisión Delors identifica el "aprender a hacer" como otro de los aprendizajes clave. Este aprendizaje se orienta a consolidar la capacidad de los sujetos de intervenir y actuar en la realidad (y para ello el hecho de conocer esa realidad es clave).

Resulta muy interesante en esta propuesta la inclusión explícita de aspectos propios de la subjetividad humana en la educación, específicamente en lo que se refiere a las capacidades de "aprender a ser" y "aprender a convivir". La Comisión señala que en el contexto actual es necesario fortalecer la cohesión y el vínculo social, y un modo de hacerlo es promover el "descubrimiento del otro", que requiere de la enseñanza de la diversidad de la especie humana y contribuir a la toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre los seres humanos.

Afirma también que el conocimiento de sí mismo es importante, en cuanto origen de la empatía humana. Por ello el "aprender a ser" se entiende como una contribución al desarrollo global de cada persona. La experiencia escolar debe dotar de oportunidades para el descubrimiento, la experimentación y el desarrollo de las diversas disciplinas humanas, intencionando tanto el pensamiento autónomo y crítico como la creatividad y la imaginación, y dotando a las nuevas generaciones de las habilidades necesarias para que sus talentos alcancen su plenitud y sean partícipes de sus propios destinos.

En un sentido similar, los instrumentos de derechos humanos, especialmente el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Convención sobre los Derechos del Niño, al referirse a la materialización del derecho a la educación y sus diversas facetas, distinguen tres dimensiones interrelacionadas: el derecho a acceder a la escuela y permanecer en ella, el derecho a aprender (o derecho a una educación de calidad) y el derecho a no discriminación y buen trato en el ámbito de la educación (UNICEF-UNESCO, 2008).

De ello se infiere que la calidad no es un "adicional deseable" sino parte constitutiva del derecho a la educación. Específicamente, al pensar en cuál es el contenido y propósito de este derecho[5] se establece que la educación busca:

"... asistir a los niños en el desarrollo de sus talentos personales, y sus capacidades físicas y mentales hasta el máximo de sus posibilidades, desarrollar respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, enseñar el respeto a sus padres, y a su propia identidad cultural y de las civilizaciones distintas a la suya, preparar para asumir una vida responsable en una sociedad libre, en espíritu de comprensión, paz, tolerancia, equidad de género, amistad entre

5 El propósito debe orientar lo que ha de entenderse como calidad: si un sistema cumple con alcanzar este propósito, entonces es un sistema educativo de calidad.

todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos" (Convención sobre los derechos del niño, art. 29).

La propia legislación chilena, en la Ley General de Educación, define a la educación como:

"...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" (Ley 20.370 o Ley General de Educación, art. 2).

También la OCDE, a través de su proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo), con la participación de connotados expertos e instituciones, ha logrado definir un número reducido de competencias esenciales para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, que se presentan en muchas áreas de la vida. Este proyecto se impone el reto de identificar las competencias que se necesitan hoy para el bienestar personal, social y económico. Reconoce que evaluaciones como PISA (Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes) estiman un rango amplio de competencias en ciertas áreas del conocimiento, pero no todas. Por ello se plantea como propósito a largo plazo identificar y luego evaluar nuevos dominios de competencias.

DeSeCo no ha sido el único esfuerzo analítico en esta dirección. Durante los últimos diez o quince años, en distintos lugares del mundo, se ha articulado un debate sobre las "habilidades del siglo XXI" (Ananiadou y Claro, 2009; The Partnership for 21st Century Skills, 2009, entre otros) a partir del cual se ha identificado una diversidad de habilidades y competencias necesarias para el futuro. Aunque diversas, en todas estas aproximaciones se ha coincidido en que, además de los saberes disciplinarios tradicionales, la sociedad requiere –y se lo pide a la escuela– personas formadas con un alto grado de autonomía, con capacidades, competencias o habilidades sociales y comunicacionales, de pensamiento crítico y referidas a la responsabilidad y el impacto social, entre otras.

Calidad, competencias y capacidades

Ahora bien, en el ámbito educativo existe una amplia discusión sobre el sentido y alcance de nociones como capacidades y competencias. Se reconoce que no son solamente conocimientos y destrezas, sino que su definición incluye la implicancia de una actuación (desempeño

o performatividad), supone la interacción de conocimientos y habilidades, e involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en diversos contextos particulares.

Sin embargo, al incorporar la forma en que estos elementos interactúan en una experiencia escolar concreta, la "posición" de la escuela en este proceso también resulta polémica. A efectos de esta investigación proponemos sintetizar este debate siguiendo el Esquema 4:

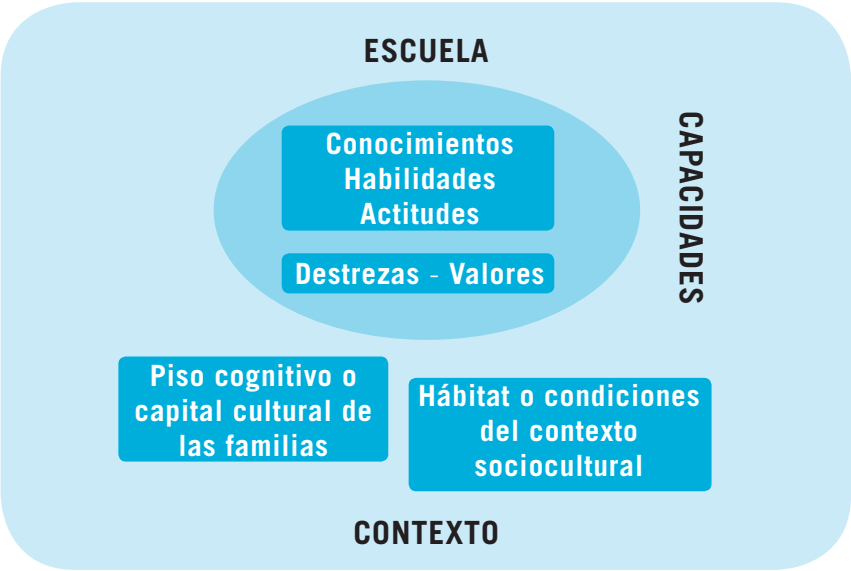
Así, partiendo de los elementos comunes en torno a las nociones de competencia y capacidad, al indagar sobre su "enseñabilidad" el campo se divide en dos opciones:

i) Las miradas de posibilidad (desde arriba hacia abajo en el esquema), donde la adquisición de conocimientos en la escuela y el desarrollo de habilidades y actitudes –incluida la formación valórica– permite un ejercicio que impacte en las condiciones de vida y modifique el contexto inmediato; y

ii) Las miradas de condición (desde abajo hacia arriba en el esquema), donde las variables del entorno y el capital cultural configuran un piso cognitivo y valórico, condición sobre la cual la escuela puede desarrollar un conjunto de conocimientos y habilidades para operar apropiadamente en el entorno.

Si bien la primera concibe a la escuela como con mayor capacidad, ambas miradas

Esquema 4
Escuela, capacidades y contexto



Fuente: Elaboración propia.

asignan a la experiencia escolar un papel clave en la formación de capacidades. Para esta investigación se han combinado ambas miradas en relación con las capacidades.

Si bien la discusión sobre competencias, habilidades y capacidades está abierta (Ananiadou y Claro, 2009), esta configuración de elementos compartidos permite pensar en la posibilidad real de vincular conceptualmente las capacidades que potencian el bienestar subjetivo con la idea de educación de calidad. No es algo mecánico, sin embargo. Como se verá más adelante, para cumplir con este ambicioso propósito –entender que una experiencia educativa de calidad forma las capacidades para el bienestar subjetivo– se requiere que el currículo promueva no solo conocimientos sino también aptitudes, habilidades (competencias) que permitan a los niños y jóvenes desenvolverse de buena forma en la sociedad, en diversos planos.

Como se puede apreciar, tanto el debate experto en educación como el del mundo de los derechos humanos han sido consistentes en sostener que la calidad educativa incluye necesariamente los aspectos no cognitivos y otros expresamente vinculados con el hacer, y que combina elementos personales y colectivos. Esta confluencia favorece decididamente la consideración del bienestar subjetivo como un componente de la calidad de la educación.

2.3. Diseño metodológico de la investigación

Con el objetivo de saber qué tan incorporada está la formación de capacidades para el bienestar subjetivo en el sistema escolar chileno se realizó un estudio de caso que utilizó tres metodologías: un análisis del currículo escolar, entrevistas a expertos en educación y política educativa, y una encuesta a estudiantes.

Análisis curricular

Se realizó sobre el currículo vigente a agosto de 2011 para la formación general de la educación básica y media de niños y jóvenes, decreto 40/1996 de Educación Básica y 220/1998 de Educación Media para los sectores de artes, educación tecnológica, educación física, psicología/filosofía y orientación, y los decretos 254 y 256/2009 para los sectores de lenguaje y comunicación, matemática, ciencias, historia/geografía/ciencias sociales, inglés y OFT.

El procedimiento consistió en analizar la correspondencia de cada objetivo fundamental (OF) con las capacidades ligadas al bienestar subjetivo (BS). Se determinó que un OF aportaba a desarrollar la capacidad cuando se vinculaba a alguno de los elementos consignados en la descripción de la capacidad. En algunos casos, para determinar esa correspondencia

se consideró también la descripción de los contenidos mínimos asociados, especialmente en los sectores que se rigen por los decretos 40/96 y 220/98; en estos casos, se registró en planillas, luego del OF, el Contenido Mínimo Obligatorio (CMO) relacionado con la capacidad.

Algunos OF se relacionaron con más de una capacidad (como máximo tres), aunque se intentó evitarlo, priorizando la capacidad con la que tenían un vínculo más directo.

Producto de este análisis se obtuvo una planilla para cada sector curricular, que identifica para cada año de 1° básico a 4° medio los OF asociados a cada capacidad de bienestar subjetivo. Los sectores que no tienen presencia en los doce años del currículo solo se consideraron en los años correspondientes. En algunos casos, además, cuando los OF del currículo se definen para dos años o más, las planillas reflejan estas diferencias en la construcción curricular.

Luego se convirtió estas planillas en tablas de presencia y ausencia, y con estas tablas se determinó qué capacidades eran abordadas sistemáticamente en cada sector curricular. Por presencia sistemática se entiende las capacidades que se abordan progresivamente en los distintos años de escolaridad, lo que se expresa en la presencia de OF en todos los años en que el sector se incluye en el currículo, o en la mayor parte de ellos.

Para sacar conclusiones generales se jerarquizaron las oportunidades para el desarrollo de las capacidades de Bienestar subjetivo en el currículo, considerando cuántos sectores contribuían a su desarrollo, los aspectos de la habilidad que desarrollan, las oportunidades de la política educativa que las probabiliza (considerando que existen políticas como la provisión de textos escolares, el SIMCE, la SEP (Subvención Escolar Preferencial) y las horas en el plan de estudios del MINEDUC, que priorizan ciertos sectores curriculares por sobre otros, haciendo que el aporte de los sectores prioritarios al desarrollo de las capacidades de bienestar subjetivo sea más probable que el de aquellos cuya implementación tiene menos apoyo estatal). A partir de estos indicadores se identificaron tres categorías para el análisis: sectores fuertes, medianos y débiles.

El caso de orientación (2012)

Atendiendo a la actualización de bases curriculares de 2012 y considerando la relevancia de la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio", se decidió realizar una segunda revisión de las bases curriculares de orientación de 1° a 6° básico. Para ello se examinaron los objetivos de aprendizaje para cada año y su progresión, buscando la presencia –o contribución al desarrollo– de las capacidades de bienestar subjetivo. Este análisis se complementó con una entrevista a dos especialistas que trabajaron en el diseño de las bases curriculares de orientación,

con los que se compartió el análisis realizado y se debatieron posibles interpretaciones.

Entrevistas a expertos

Para complementar el análisis se entrevistó a siete expertos que han participado en la elaboración del currículo nacional vigente o que tienen experiencia en el análisis de la calidad de la implementación de las definiciones curriculares. También se incluyeron expertos en transversalidad educativa. Las entrevistas se realizaron entre julio y agosto de 2011 y tuvieron como principales ámbitos de indagación:

- La relevancia de las capacidades para el bienestar subjetivo en el currículo educativo chileno y en las principales políticas educativas.

- La relevancia de las capacidades para el bienestar subjetivo en las prácticas escolares en los establecimientos educativos.

- La relevancia de las capacidades para el bienestar subjetivo para el futuro de la educación chilena, y alternativas posibles para su fortalecimiento.

Encuesta a estudiantes

Finalmente, y con objeto de triangular la información con actores del propio proceso educativo, se aplicó un cuestionario[6] para indagar en el bienestar subjetivo de los niños, niñas y adolescentes, y conocer su percepción sobre la manera como la escuela forma o potencia en las capacidades para el bienestar subjetivo.

El universo del estudio fue niños, niñas y adolescentes de entre 7º básico y 4º medio que fueran estudiantes de establecimientos de educación regular de las ciudades de Iquique, Santiago, Concepción y Temuco. El instrumento se aplicó a 1.614 individuos, y la muestra fue estratificada. Las variables de estratificación fueron la dependencia y la zona geográfica de los establecimientos educacionales.

El trabajo de campo se realizó durante julio y septiembre de 2011 y fue realizado por la Dirección de Estudios Sociológicos (DESUC) de la Universidad Católica de Chile.

6 En el marco de un estudio de tipo cuantitativo que UNICEF realiza periódicamente con población infantil (Encuesta La Voz de los Niños).

3. BIENESTAR SUBJETIVO Y CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

Ahora profundizaremos en la relación entre educación y capacidades para el bienestar subjetivo, a la luz de la visión de expertos en educación, de lo que han explicitado el currículo chileno y las principales políticas educativas de los últimos años, y finalmente, de la percepción de los estudiantes.

3.1. ¿Dónde se forman las capacidades que se vinculan con el bienestar subjetivo de la sociedad chilena?

Para iniciar el análisis planteamos la siguiente interrogante: ¿qué instituciones o agencias son responsables de formar las capacidades para el bienestar subjetivo? En otras palabras, ¿dónde los individuos y grupos pueden encontrar los soportes para desarrollarlas?

Está claro que el período escolar es un momento privilegiado para la formación de capacidades: hemos convenido que los niños y niñas requieren de una protección especial de sus derechos durante el período desde que nacen a los dieciocho años, que coexiste con una "moratoria" social para que se formen, liberándolos del mundo laboral. Sin embargo, en ese período de la vida, la escuela no es la única institución donde se pueden formar las capacidades para el bienestar subjetivo. Según los propios estudiantes encuestados, el lugar clave para ello es la familia, y la escuela solo la supera en la capacidad "participar e influir en la sociedad". Y ambas están en igualdad de condiciones respecto de la capacidad "tener cubiertas las necesidades básicas" (específicamente, "prepararse para el trabajo"). Por su lado, el grupo de pares solo tiene una presencia destacable en la capacidad "experimentar placer y emociones", en la que se acerca bastante a la familia.

Todas las agencias clásicas de socialización aportan de alguna forma en la conformación de las capacidades que nos ocupan, pero siempre en unas más que en otras. La familia aporta en todas; el grupo de pares, en aquellas más vinculadas con el desarrollo de habilidades sociales, emociones y fortalecimiento subjetivo; la escuela, en la provisión de códigos culturales más complejos: comprensión del entorno, participación social y desarrollo de habilidades sociales (ver Tabla 2).

Tabla 2
Principales instancias donde se aprenden las capacidades para el Bienestar Subjetivo, según los estudiantes (porcentaje)

Capacidad	1º lugar	2º lugar	3º lugar
Gozar de una buena salud	Familia	Escuela	Amigos
Tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas	Familia	Escuela	Amigos
Conocerse a sí mismo y tener vida interior	Familia	Amigos	Escuela
Conocer y comprender el mundo en que se vive	Familia	Escuela	Amigos
Experimentar placer y emociones	Familia	Amigos	Escuela
Disfrutar y sentirse parte de la naturaleza	Familia	Escuela	Amigos
Participar e influir en la sociedad	Familia	Amigos	Escuela
Tener vínculos significativos con los demás	Familia	Escuela	Amigos
Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos	Familia	Escuela	Amigos
Tener y desarrollar un proyecto de vida propio	Familia	Escuela	Amigos
Sentirse seguro y libre de amenazas	Familia	Escuela	Amigos

Fuente: UNICEF, Encuesta La Voz de los Niños, 2011.

La escuela interesa específicamente porque es el lugar privilegiado para que las políticas públicas aporten a la formación de capacidades en esa etapa de la vida. La política pública es una determinante fundamental de lo que ocurre al interior de la escuela: fija reglas fundamentales de funcionamiento y los contenidos mínimos de enseñanza; provee y regula los fondos públicos que financian la operación diaria de los establecimientos que atienden al 92% de la matrícula nacional, y obliga a la escolaridad de 1º básico a 4º medio.

3.2. Visión de los expertos: de las capacidades vinculadas con el bienestar subjetivo, ¿cuáles son las más propiamente escolares?

Según los expertos entrevistados, Chile no se ha planteado como propósito explícito de la educación lograr el bienestar subjetivo de los niños, niñas y jóvenes, pero las once capacidades ya identificadas como potenciadoras de aquel "resuenan" en el mundo escolar. Esa resonancia se relacionaría con la idea de que la educación

debe ser "integral", más que a un enfoque directo o específico en el logro del bienestar subjetivo de las personas.

Por lo demás, esta resonancia no es homogénea, ya que los énfasis que desde hace décadas han relevado la educación formal y la política educativa chilena solo reconocen algunas de estas capacidades como "propias" del mundo educativo. Los expertos distinguen cuatro capacidades que potencian el bienestar subjetivo como propias del mundo educativo (y que por ello la educación formal debiera abordar explícitamente, y la política educativa promover, también explícitamente). En primer lugar de importancia, y con un claro consenso entre los expertos, se menciona la capacidad "conocer y comprender el mundo en que se vive". En segundo lugar, con bastante acuerdo entre los expertos y atribuyéndoles importancia, aunque sin distinciones jerárquicas entre sí, se mencionan las capacidades "participar e influir en la sociedad", "ser reconocido y respetado en dignidad y derechos" y "tener y desarrollar un proyecto de vida propio".

Como se puede observar, la visión experta concuerda con la Comisión Delors (1996) y el proyecto DeSeCo (OCDE, 2005), que reconocen como elementos clave de una educación de calidad el conocimiento y manejo de la realidad, la relación con otros y el conocimiento y gestión de sí mismo.

Los especialistas tienen claro también que existe poca presencia explícita de capacidades vinculadas al bienestar subjetivo en el currículo chileno, pero que se puede reconocer su presencia en dos niveles: como Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y como Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (OFCMO).

Para analizar este punto son necesarias algunas consideraciones sobre el currículo diseñado y sobre la implementación curricular. Respecto del currículo diseñado o prescrito, los expertos manifiestan que los OFT deberían expresarse en los subsectores. En la versión inicial del currículo –en plena vigencia a partir de 2002– se optó por establecer referencias y ejemplos generales, dejando a los docentes la tarea de producir la transversalización en las prácticas concretas; más tarde se produjeron instrumentos y herramientas para hacer más explícitos estos objetivos transversales y así guiar mejor este proceso. Como aparentemente resultaron insuficientes, en las discusiones de ajuste curricular de finales de la década se acordó explicitar más y establecer vinculaciones y ejemplos más precisos de la presencia de los OFT en los sectores curriculares.

Entre los expertos con responsabilidades en la formulación curricular de los gobiernos de la Concertación existe la apreciación de que la propia división, quizás excesiva, de sectores del conocimiento obstaculiza en los hechos la posibilidad de formar capacidades complejas o de integración de conocimientos y habilidades diversos, como es el caso de las capacidades que en esta investigación se analizan.

Los expertos más críticos del modelo plantean que, más allá de las declaraciones generales, la propia lógica del currículo –ya sea conductista o más bien individualista y de mercado– niega la posibilidad de que aquellas declaraciones generales se traduzcan en instrumentos curriculares precisos, que orienten efectivamente en la formación de capacidades humanas complejas como las del bienestar subjetivo. No obstante, puede reconocerse parcialmente, en especial en los OFT, un espacio de recomposición del currículo donde no emergen lógicas individualistas o de mercado. Así, el propio proceso de formulación curricular podría configurarse como un campo de disputa.

Por otra parte, los expertos señalan que se ha extendido la visión de que la implementación del currículo ha impedido en la práctica el despliegue de experiencias formativas que permitan el desarrollo de este tipo de capacidades. Esto tiene que ver con varias limitaciones, en distintos registros:

- Excesivo énfasis en la medición de resultados en algunas áreas del currículo, y el carácter demasiado estandarizado de esa medición.

- Pocas señales de incentivo al desarrollo de otras áreas (como las deportivas, artísticas, etc.).

- La amplitud del currículo prescrito, que genera la falta de autonomía de los centros escolares.

- La orientación productivista/objetiva de la práctica escolar, que termina en la negación de la subjetividad de los actores en el sistema escolar.

- En la perspectiva de resultados, la alta prescripción en el trabajo del Ministerio de Educación con las escuelas.

En el siguiente apartado se revisarán los principales hallazgos que se desprenden de un análisis profundo y detallado al currículo escolar chileno respecto de este tema.

3.3. Capacidades en el currículo escolar chileno

El currículo oficial chileno declara formar en competencias, y por ello puede decirse que todas las capacidades para el bienestar subjetivo tienen alguna presencia en él (ver Tabla 3). Algunas están totalmente cubiertas, como “participar e influir en la sociedad”, “tener vínculos significativos con los demás”, “ser reconocido y respetado en dignidad y derechos” y “conocer y comprender el mundo en que se vive”. Otras están casi cubiertas, pues les falta abordar solo un elemento de la descripción, como sucede con “conocerse a sí mismo y tener vida interior”, “experimentar placer y emociones”, “disfrutar y sentirse parte de la naturaleza”. Hay una capacidad –“gozar de una buena salud”– de la que se aborda la mitad de los

elementos, y por último están las capacidades que se abordan solo tangencialmente, en un aspecto o en forma indirecta: “tener cubiertas las necesidades básicas”, “sentirse seguro y libre de amenazas” y “tener y desarrollar un proyecto de vida propio”.

Así, en cuanto al currículo oficial, de las cuatro capacidades que los expertos reconocieron como propiamente escolares hay tres que están consistentemente presentes (“participar e influir en la sociedad”, “ser reconocido y respetado en dignidad y derechos”, “conocer y comprender el mundo en que se vive”) y otra que tiene una muy escasa presencia (“tener y desarrollar un proyecto de vida propio”). La Tabla 3 presenta una síntesis del grado de presencia de las once capacidades relacionadas con el bienestar subjetivo según el análisis realizado.

Tabla 3
Síntesis de la presencia de capacidades de bienestar subjetivo en el currículo

	Presencia sistemática en sectores	Presencia en OFT	Aspectos que se abordan
1. Gozar de una buena salud	Educación Física Ciencias Naturales	5	**SÍ** Salud física **NO** Salud mental
2. Tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas	Historia y Ciencias Sociales	1	**SÍ:** Comprensión de cómo se satisfacen estas necesidades.
3. Conocerse a sí mismo y tener vida interior	Lenguaje Historia y Ciencias Sociales Sicología y Filosofía Orientación	12	**SÍ:** Capacidad reflexiva y libertad de conciencia; identidad del yo, orientación trascendente solo en 3º y 4º medio en HC; otros OFT relacionados con autoestima, libertad y autonomía personal, y desarrollo personal. **NO:** Paz interior
4. Sentirse seguro y libre de amenazas	Educación Física Educación Tecnológica	3	**SÍ:** Normas de seguridad personal y en el trabajo. **NO:** Seguridad ciudadana, ambiental, económica o cívica (amistad cívica); disponer de una dosis aceptable de certidumbre o tranquilidad respecto del futuro.
5. Participar e influir en la sociedad	Lenguaje Historia y Ciencias Sociales Orientación	8	**SÍ:** Contar con capitales, habilidades y posibilidades de participar e influir en el entorno, percibir que se tiene capacidad de incidencia; poder participar en organizaciones, poder participar informalmente en el barrio, comuna o país, contar con participación electoral; otros OFT relacionados.
6. Experimentar placer y emociones	Educación Física Lenguaje Artes	2	**SÍ:** Poder divertirse, reír, jugar, hacer actividades recreativas, tener y disfrutar el tiempo libre. Poder sentir y expresar emociones y afectos. **NO:** Poder descansar, tener una vida sexual satisfactoria.
7. Tener vínculos significativos con los demás	Lenguaje Historia y Ciencias Sociales Artes Educación Física Educación Tecnológica	12	**SÍ:** Poder desarrollar vínculos significativos en la amistad (compañía, conversación, lealtad) y trabajo (compañerismo); poder desarrollar sentido de pertenencia, identidad y tradición a una comunidad, tener confianza en las personas; otros OFT relacionados. En el ámbito de las relaciones de pareja (amor, sexualidad, compañía) y de familia (crianza, apoyo, amor), aunque solo en los OFT.

8. Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos	Historia y Ciencias Sociales Sicología y Filosofía	9	**SÍ:** Ser tratado con justicia e igualdad, no estar expuesto a situaciones de discriminación, abuso o maltrato, ser reconocido y respetado como sujeto de obligaciones y derechos, ser reconocido y respetado como portador de dignidad.
9. Conocer y comprender el mundo en que se vive	Lenguaje Historia y Ciencias Sociales Ciencias Naturales Artes Educación Tecnológica Sicología y Filosofía Orientación Matemática Inglés	9	**SÍ:** Tener acceso a un proceso de educación formal, comprender los códigos simbólicos de la cultura, poder desarrollar habilidades de aprendizaje, como imaginación, curiosidad, selección e interpretación. Tener acceso a fuentes de información y conversaciones plurales.
10. Disfrutar y sentirse parte de la naturaleza	Historia y Ciencias Sociales Ciencias Naturales Educación Física	3	**SÍ:** Tener acceso a la naturaleza, poder cuidar y relacionarse con plantas y animales. ALGO: Poder gozar de distintos paisajes y ambientes naturales desde una perspectiva cognitiva.
11. Tener y desarrollar un proyecto de vida propio	Orientación	_	**ALGO:** Poseer libertad de elección biográfica. **NO:** Racionalidad práctica biográfica (capacidad de planificación), resiliencia, motivación y optimismo vital (confianza en el futuro), poder realizar actividades vitales y significativas, alcanzar la realización personal.

Fuente: Elaboración propia.

RECUADRO 1
Detalle de la presencia de capacidades de bienestar subjetivo en el currículo (selección)

Para la elaboración de la Tabla 3 se realizó una revisión en detalle de cada una de las capacidades. A continuación se presenta a modo de ejemplo el análisis específico realizado para la capacidad totalmente cubierta ("tener vínculos significativos con los demás") y para la capacidad con menos cobertura ("tener y desarrollar un proyecto de vida propio").

1. Tener vínculos significativos con los demás

Poder desarrollar vínculos significativos en el ámbito de las relaciones de pareja (amor, sexualidad, compañía), familia (crianza, apoyo, amor) amistad (compañía, conversación, lealtad) y trabajo (compañerismo); poder desarrollar sentido de pertenencia, identidad y tradición a una comunidad, tener confianza en las personas.

Comentario general	Esta capacidad tiene presencia sistemática en cinco sectores curriculares. En **Lenguaje y Comunicación** se desarrolla la capacidad de interactuar y expresar, compartir y debatir respetuosamente con los otros, y valorar la escritura como una actividad para interactuar con los demás. En **Ciencias Sociales** se favorece el sentido de pertenencia a grupos, la familia, la comunidad, la nación y la humanidad. También se favorece el respeto y la valoración de la diversidad cultural. En **Educación Física** se promueve el respeto y colaboración en el desarrollo de actividades deportivas. También se promueve el sentido de pertenencia a la nación mediante la participación en expresiones artísticas folclóricas. En **Artes** se promueve el sentido de pertenencia mediante la apreciación de obras artísticas visuales y musicales. Se identifican el nivel regional, nacional, latinoamericano y universal. En **Educación Tecnológica** se considera el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo.

Comentario general de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)	Esta capacidad tiene presencia en 12 OFT: Habilidades comunicativas, que se vinculan con exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de variadas formas de expresión. Realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad. Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, familia y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad. Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona. Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual. Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad. Reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro. Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable. Conocer y valorar a los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad entre ambos planos. Apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural. Interactuar en redes virtuales de comunicación, con aportes creativos propios.
Distinción o énfasis por ciclo	En **Ciencias Sociales**, a partir de 5º básico se comienza a desarrollar la comprensión de la construcción histórica de la identidad, reconociendo la influencia de múltiples procesos y culturas. En **Educación Física**, durante la educación básica se incluye la participación en bailes tradicionales y folclóricos que fomentan la pertenencia a la nación. En **Artes**, el sentido de pertenencia se desarrolla por medio de la artesanía y el folclor, en la educación básica, y mediante referencias al patrimonio más reconocido y docto en la educación media.
Ejemplo	**Lenguaje y Comunicación 3º Básico OF1**. Interactuar con diversos interlocutores, escuchando activamente lo que expresan, cuentan o leen en voz alta, comprendiendo el tema e identificando hechos y situaciones, y respondiendo en forma constructiva. **Ciencias Sociales 2º Básico OF8**. Recuperar historias orales de su entorno social y valorar la memoria trasmitida oralmente por los grupos sociales y familiares a los que pertenece. **Educación Física 3º Medio OF3**. Apreciar los valores de solidaridad, cooperación, honestidad y juego limpio, a través de su vivencia en actividades lúdicas, deportivas, expresivo-motrices y recreativas. **Artes OF2**. Apreciar estéticamente, sensibilizándose frente a obras significativas del patrimonio artístico regional, nacional, americano y universal, considerando movimientos relevantes, premios nacionales y grandes maestros. **Educación Física 1º Medio OF5**. Organizar el trabajo individual o en equipo considerando las competencias de las personas, trabajando en forma colaborativa y asumiendo responsablemente los derechos y los deberes.

2. Tener y desarrollar un proyecto de vida propio Poseer libertad de elección biográfica, racionalidad práctica biográfica (capacidad de planificación), resiliencia, motivación y optimismo vital (confianza en el futuro), poder realizar actividades vitales y significativas, alcanzar la realización personal.	
Comentario general	Hay presencia sistemática en un sector. En **Orientación** se trabaja la identificación de las propias aptitudes y se reflexiona sobre las expectativas de desarrollo personal.
Comentario general de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT)	**Sin OFT**
Distinción o énfasis por ciclo	No aplica
Ejemplo	**Orientación 7º y 8º Básico OF4.** Identificar las expectativas respecto de su futuro, en el ámbito personal, afectivo, familiar, escolar y laboral, reconociendo que hay decisiones y actitudes de su vida actual que obstaculizarán o favorecerán su proceso de desarrollo y realización personal.

Al comparar entre asignaturas, la que realiza el mayor aporte a la formación de las capacidades que potencian el bienestar subjetivo es historia y ciencias sociales, en la que tienen presencia ocho de las once capacidades, y siete están presentes sistemáticamente en casi todos los niveles escolares[7]. En el otro extremo se encuentra matemática, en que tienen presencia cinco capacidades pero solo una de ellas en forma sistemática, la de conocimiento del mundo vivido (ver Tabla 4).

7 Por presencia sistemática se entiende un abordaje progresivo de las capacidades en los distintos años de la escolaridad, lo que se expresa en la presencia de OF en todos o en la mayoría de los años en que el sector se incluye en el currículo.

Tabla 4
Aporte de los sectores a la formación de capacidades para el Bienestar Subjetivo

Asignatura	Número de capacidades presentes	Número de capacidades con presencia sistemática
Historia y Ciencias Sociales	8	7
Lenguaje y Comunicación	7	4
Educación Física	8	4
Orientación	9	4
Ciencias Naturales	8	3
Educación Tecnológica	8	3
Educación Artística	7	3
Psicología y Filosofía	8	3
Inglés	8	1
Matemática	5	1

Fuente: Elaboración propia.

Queda de manifiesto que el currículo prioriza la capacidad asociada a conocer el mundo, esto implica formar la capacidad de cada estudiante para ir desde si mismo hacia el contexto y los otros, es decir se privilegió a aquellas de carácter social por sobre las relacionadas con el dominio individual y de desarrollo personal. No es extraño, porque el currículo tiene una base eminentemente académica e ilustrada, y su propósito es contribuir a la integración social a partir de una matriz cultural común y del desarrollo de la identidad social, entendida como sentido de pertenencia a la comunidad, al país y al mundo. Además, este marco curricular surgió con el propósito de dar sustento a la renaciente democracia en Chile a comienzos de los años noventa, escenario en que el contexto político demandaba a la educación que creara las condiciones para la necesaria recomposición de la base de integración moral de la sociedad (Gysling, 2003).

Ahora bien, pensando en que el currículo prescrito se ha llevado a la práctica con un progresivo alineamiento con algunas de las más extendidas políticas educativas[8], ¿qué

8 Por "políticas educativas más extendidas" nos

sucede con la posibilidad de formar y potenciar efectivamente las capacidades relevadas en dicho currículo?

Al considerar que cada sector curricular se asocia a capacidades específicas que potencian el bienestar subjetivo, es posible chequear si el subsector en cuestión se encuentra evaluado en el SIMCE, si cuenta con un texto de estudio para los estudiantes provisto por el Estado, y cuál es el grado de centralidad que tiene en el plan de mejoramiento de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), además de ponderar su relevancia en función de las horas que se le destinan en el plan de estudio. Estas señales funcionan como un reforzador para el desarrollo efectivo de algunas capacidades y como un limitante para otras.

A partir de este acoplamiento del currículo con tales políticas educativas, y al igual que como se mostró en el análisis curricular, las mismas tres de las cuatro capacidades propiamente escolares son las más factibles de desarrollarse en la experiencia escolar, y deja en una condición muy deteriorada la capacidad de "tener y desarrollar un proyecto de vida propio".

En primer lugar, la capacidad "conocer y comprender el mundo en que se vive" es la que tiene la más alta probabilidad de que los estudiantes la desarrollen en el sistema escolar, ya que todos los sectores aportan a su desarrollo, incluyendo los cuatro más "fuertes" del currículo (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales), que concentran la mayor cantidad de horas en el plan de estudio al ser el foco de las principales políticas que inciden en la implementación curricular y que buscan incidir en el mejoramiento educativo.[9]

El segundo lugar está constituido por las capacidades "participar e influir en la sociedad", "tener vínculos significativos con los demás", "conocerse a sí mismo y tener vida interior" y "disfrutar y sentirse parte de la naturaleza", que están presentes en dos sectores fuertes del currículo, pero también en sectores "medios" y "débiles", por lo tanto, es factible que se desarrollen durante la escolaridad, sobre todo en aquellos aspectos que son abordados en los sectores fuertes.

El tercer lugar, con menor probabilidad de desarrollo, lo constituyen las capacidades "gozar de una buena salud", "tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas", "experimentar placer y emociones" y "ser reconocido y respetado en dignidad y derechos", que son abordadas al menos por un sector fuerte.

referimos a aquellas políticas que por su masividad (llegar a prácticamente a todo el sistema escolar) y/o por la envergadura de los recursos comprometidos, son consideradas como unas de las más relevantes en el sistema y que por lo mismo tienen mucha injerencia en el actuar de los establecimientos educativos. Considerando el análisis en cuestión algunas de ellas son el sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), Subvención Escolar Preferencial (SEP), textos escolares, entre otras.

9 En la presentación de esta investigación se detallan los criterios metodológicos seguidos para realizar el análisis que se expone.

Finalmente están las capacidades "sentirse seguro y libre de amenazas" y "tener y desarrollar un proyecto de vida propio", que solo tienen presencia en sectores débiles y, por ende, tienen una muy baja probabilidad de desarrollo (ver Tabla 5).

Tabla 5
Jerarquización de la factibilidad de desarrollo de las capacidades Bienestar Subjetivo.

	Presencia sistemática en sectores	Presencia en OFT	Aspectos abordados	Factibilidad de implementación
Conocer y comprender el mundo en que se vive	9	9	Todo	Muy alta
Tener vínculos significativos con los demás	5	12	Todo	Media
Participar e influir en la sociedad	3	8	Todo	Media
Conocerse a sí mismo y tener vida interior	4	12	Diversas dimensiones menos una	Media
Disfrutar y sentirse parte de la naturaleza	3	3	Diversas dimensiones menos una	Media
Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos	2	9	Todo	Baja
Experimentar placer y emociones	3	2	Diversas dimensiones menos una	Baja
Gozar de una buena salud	2	5	Mitad	Baja
Tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas	1	1	Solo un aspecto	Baja
Sentirse seguro y libre de amenazas	2	3	Solo un aspecto	Muy baja
Tener y desarrollar un proyecto de vida propio	1	_	Solo un aspecto	Muy baja

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Estudiantes, percepción y brecha de expectativas. ¿Qué capacidades son más relevantes para los estudiantes y cómo evalúan el actuar de la escuela en su formación?

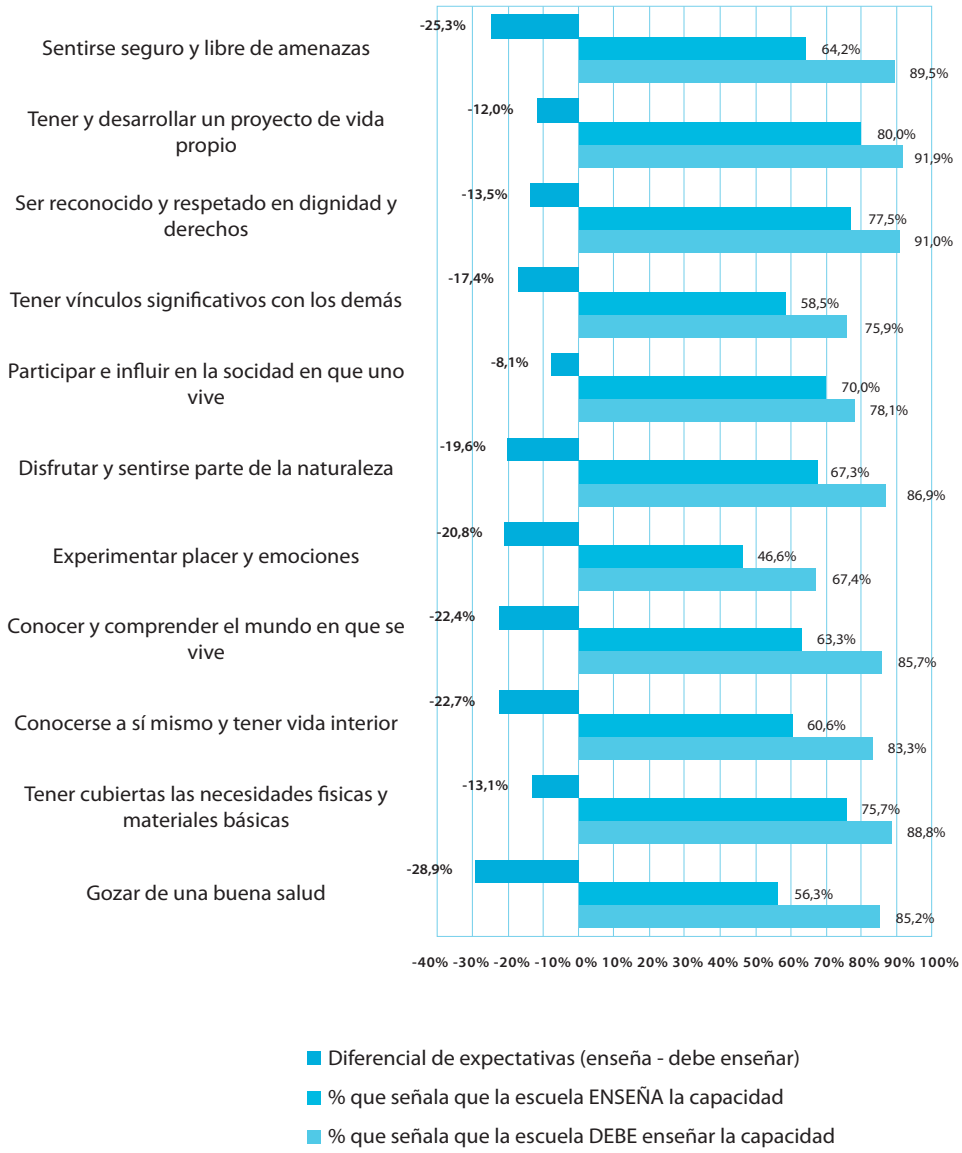
A través de una encuesta a estudiantes que cursan entre 7º básico y 4º medio, realizada para esta investigación en conjunto con UNICEF, se indagó en su percepción del papel y la relevancia que tiene la escuela en la formación de las capacidades para lograr el bienestar subjetivo (ver Gráfico 3). Los estudiantes consideran que la escuela tiene un papel relevante en la formación de todas estas capacidades, aunque reconocen que en unas más que en otras. Consultados sobre cuáles son las capacidades que la escuela debe enseñar (barra celeste más clara del Gráfico n° 3), destacan principalmente cuatro –"tener y desarrollar un proyecto de vida propio", "ser reconocido y respetado en dignidad y derechos", "sentirse seguro y libre de amenazas" y "tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas"–, que son justamente de las que más impactan en el bienestar subjetivo, de acuerdo con el análisis de regresiones realizado por el IDH 2012.[10]

10 Para más detalle ver el capítulo 14 del IDH 2012, "Capacidades y estados de la subjetividad en Chile".

También es posible identificar una brecha de expectativas entre lo que los estudiantes perciben que la escuela efectivamente enseña y lo que debería enseñar ("diferencial de expectativas" en la barra celeste más oscura del Gráfico 3). Tres de las cuatro capacidades que los expertos creen propiamente escolares son las que presentan una menor brecha (o donde las expectativas están más satisfechas): "Participar e influir en la sociedad", "tener y desarrollar un proyecto de vida propio", "ser reconocido y respetado en dignidad y derechos". La excepción se da en el caso de "conocer y comprender el mundo en que se vive", capacidad propiamente escolar, según los expertos, que presenta una brecha significativa para los estudiantes. Las otras capacidades con brechas notorias son "gozar de una buena salud", "sentirse seguro y libre de amenazas" y "conocerse a sí mismo y tener vida interior".

En general, los estudiantes evalúan bien la manera como se enseñan todas estas capacidades en la escuela: en una escala de 1 a 3, las califican entre 2,08 y 2,48. No obstante, creen que algunas se abordan mejor que otras. Las peor evaluadas son "conocerse a sí mismo y tener vida interior" (2,23), "participar e influir en la sociedad" (2,22) y "experimentar placer y emociones" (2,08).

Gráfico 3
Las capacidades en la escuela: lo que se enseña y lo que se debe enseñar según los estudiantes (porcentaje)



Fuente: UNICEF, Encuesta La Voz de los Niños, 2011.

En resumen, este ejercicio muestra que, además de las cuatro capacidades relevadas por los expertos como propiamente escolares ("conocer y comprender el mundo", "participar e influir en la sociedad", "ser reconocido y respetado en dignidad y derechos", "tener y desarrollar un proyecto de vida propio"), los estudiantes demandan principalmente la inclusión de "sentirse seguro y libre de amenazas" y "tener cubiertas las necesidades básicas" como capacidades que la escuela "debe enseñar", muy en sintonía con aquellas que más impactan en el bienestar subjetivo según el IDH 2012. Por otra parte, si se considera la brecha entre expectativas y evaluación de cómo la escuela forma en estas capacidades, se observa una crítica a la manera en que se han estado formando las capacidades más escolares, como "conocer y comprender el mundo" y "participar e influir en la sociedad".

RECUADRO 2

No todos los estudiantes piensan igual

La percepción de los estudiantes en estas materias no es homogénea. La edad, el sexo y el tipo de escuela a la que asisten comportan diferencias esperables.

En general, los estudiantes menores de 14 años y las niñas tienden a pensar que aprenden más de estas capacidades en la escuela que los mayores de 14 y los estudiantes hombres, y por lo mismo, están más satisfechos respecto de las capacidades que aprenden en el sistema escolar (en relación con las capacidades que creen que la escuela debería formar). De la misma forma, tanto niñas como menores de 14 años tienden a evaluar mejor la manera como la escuela forma en estas capacidades.

Los estudiantes de colegios municipales también se inclinan a evaluar mejor el desempeño de la escuela en la formación de estas capacidades, en comparación con sus pares de colegios particulares. Sin embargo, son los estudiantes de colegios particulares los que reconocen haber aprendido más de estas capacidades en la escuela que los primeros.

Estos resultados dan cuenta de que el ciclo vital, el género y el nivel sociocultural determinan de alguna forma la manera en que se valora el papel de la escuela en la formación como sujeto. Al parecer, los estudiantes que se encuentran en una posición de mayor marginación social tienden a apreciar más lo que acontece en el espacio escolar, en materia de desarrollo y formación de estas capacidades.

3.5. Relevancia educativa y subjetiva de la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio" en la sociedad chilena

Si bien los análisis anteriores evidencian ciertas tensiones en algunas de las capacidades con mayor cercanía con el mundo educativo, no cabe duda de que la situación es crítica en la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio". Una de las más propiamente escolares según los expertos entrevistados, y una que los estudiantes más demandan, pero que es de las menos abordadas en la oferta educativa actual, según se desprende del análisis curricular.

Antes que nada, ¿cuál es la relevancia social de esta capacidad? En una época marcada por la individuación, en que los referentes tradicionales de sentido tienden a perder importancia y los individuos se ven forzados a innovar en su construcción biográfica, los proyectos personales cobran especial valor en el bienestar subjetivo.

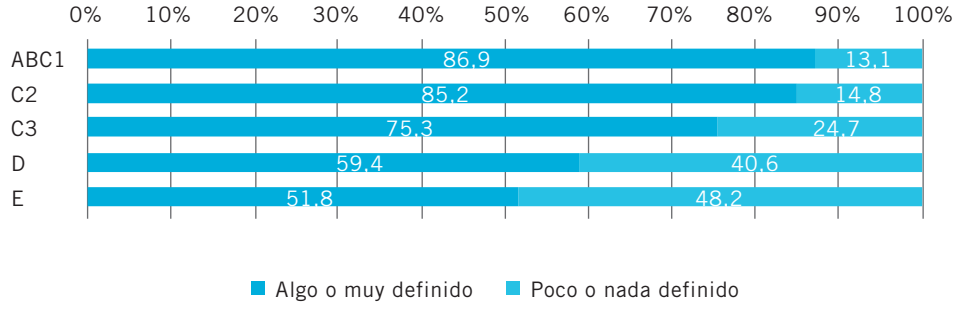
Los análisis realizados por el IDH 2012 (en adultos) evidencian que para favorecer el bienestar subjetivo individual es importante tener metas personales o un proyecto de vida, y estar haciendo lo necesario para cumplirlo. La relevancia de esta capacidad se asocia al bienestar que otorga a los individuos tener una imagen de futuro más o menos definida. Las personas necesitan diseñar un futuro y saber que de algún modo están caminando hacia él; lo esencial es tener un punto de llegada que se sabe propio, el que se concreta en las distintas acciones de la vida cotidiana.

El mismo IDH 2012 señala que las personas buscan incrementar sus niveles de bienestar subjetivo por medio de diversas prácticas, dentro de las cuales destacan las prácticas constitutivas. A través de ellas las personas intentan construir una imagen de sí en el mundo que sea consistente y resulte legítima y reconocible para los demás. Para ello es importante la elaboración de un relato temporal referido a sí mismo que, además de ser coherente con la definición que cada uno ha construido sobre sí, garantice su continuidad. Así, la construcción de un proyecto de vida es un proceso permanente de elaboración y reformulación que, además de oportunidades y recursos, requiere que el individuo sea capaz de integrar en un relato coherente el surgimiento de obstáculos y acontecimientos inesperados.

Ahora, considerando la relevancia que tiene la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio" en el bienestar subjetivo de los chilenos, ¿cómo se encuentra distribuida esta capacidad entre ellos?

Previsiblemente, las principales diferencias son por nivel socioeconómico. El Gráfico 4 muestra que la capacidad de formular proyectos de vida también depende de la posición que se ocupa en la estructura social. Mientras mayor es el nivel socioeconómico de los individuos, mayor es su posibilidad de establecer proyectos y metas.

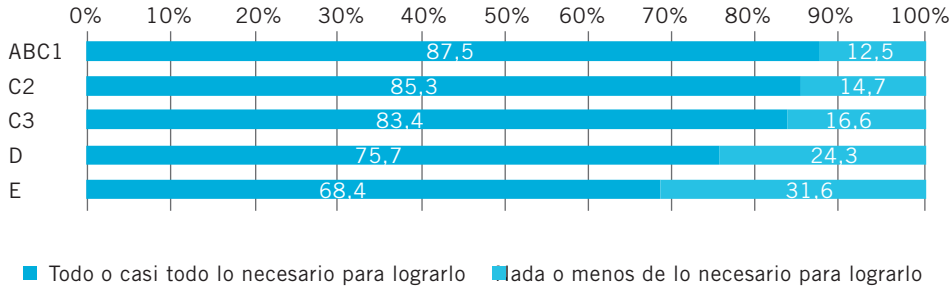
Gráfico 4
Grado de definición del proyecto de vida según nivel socioeconómico (porcentaje)



Fuente: Encuesta de Desarrollo Humano, PNUD, 2011.

Esta desigualdad no se limita a la posibilidad de plantearse un proyecto; también alude a la realización de acciones para concretarlo. Considerando únicamente a quienes tienen un proyecto de vida definido o metas personales para el futuro, se observan diferencias según nivel socioeconómico en la evaluación de estar realizando todo lo necesario para que ello se haga realidad (Gráfico 5).

Gráfico 5
Grado en que está haciendo lo necesario por su proyecto de vida según nivel socioeconómico



Fuente: Encuesta de Desarrollo Humano, PNUD, 2011.

¿Por qué el hecho de tener una imagen de futuro es relevante? El IDH 2012 confirma que, con matices, todos los grupos sociales lo consideran una capacidad esencial.

En los grupos más altos, la idea del proyecto tiene sentido y se asocia a la singularidad. Tener un proyecto es reflejo de ser individuo, es expresión de la búsqueda personal del bienestar.

En los grupos altos y medio-altos, sobre todo entre los más jóvenes, se pone mucho énfasis en la afirmación de que todos los individuos tienen proyectos y metas diferentes, que varían también según el ciclo de vida.

En los grupos medios el proyecto también se menciona como esencial. Pero la importancia de esta capacidad se asocia más bien con la obtención de otros aspectos relevantes para el bienestar, como la autoestima y el reconocimiento social. Por ello la discusión sobre las metas se asocia mucho con la discusión profesional. La obtención de títulos profesionales otorga un estatus que de otro modo sería imposible conseguir.

En los grupos socioeconómicos más bajos la idea del proyecto tiene menos sentido, probablemente porque apela a una visión de pasado y futuro más compleja, en que la vida es narrada en términos de un todo coherente, desagregada en "pasos" que conducen a un lugar deseado. La mayor vulnerabilidad e incertidumbre que experimentan los individuos de estos grupos les hace difícil realizar dicho ejercicio. Sin embargo, igualmente enfatizan la importancia de tener "sueños" o "metas" que están en el presente. Luchar por ellas proporciona el bienestar.

El concepto de "metas" tiene sentido para las personas de grupos socioeconómicos más bajos según sus propias experiencias. La idea de proyecto, en cambio, se desplaza hacia el futuro, donde emergen las metas de los hijos. El proyecto personal se nombra muchas veces desde el fracaso, por lo que el optimismo está puesto en que los hijos desplieguen un proyecto, y es allí donde se visualiza a la educación como un elemento central.

Considerando lo anterior, ¿cuáles son específicamente los recursos para diseñar y desplegar el proyecto de vida propio? Cuando las personas hablan sobre sus proyectos de vida ponen de relieve los recursos que necesitan para concretarlos y las dificultades con que se encuentran para desarrollarlos. En este punto la diferencia entre grupos socioeconómicos es importante. Mientras que en los discursos de los sectores altos y medio-altos la conversación sobre el proyecto de vida se plantea desde el plano de la posibilidad y la gratificación que genera su cumplimiento, en los grupos medios y bajos se ponen de relieve los obstáculos, que son sociales, no individuales. Para desarrollar el proyecto de vida la motivación individual no basta. Es interesante destacar el malestar de la clase media, que manifiesta intensamente los límites que encuentra para concretar sus proyectos. Las clases medias sienten que el país no las acompaña y les pone trabas.

Para tener y desarrollar un proyecto de vida los individuos necesitan recursos que deben estar disponibles en el entorno social. El poder subjetivo, es decir, la percepción de los sujetos de que cuentan con recursos para desarrollar sus proyectos –como educación o acceso a crédito, entre otros–, está muy asociado con tener un proyecto de vida.

Lo mismo ocurre con la evaluación que realizan los individuos de su educación. Las personas adultas que creen que su educación les permite elegir libremente lo que quieren hacer manifiestan tener su proyecto de vida definido, en comparación con las personas que creen que su educación no les permite elegir (ver Tabla 6).

Tabla 6
Grado de definición de proyecto de vida según evaluación del potencial educativo disponible (porcentaje)

		Pensando en que hoy en día la educación es muy importante, ¿siente que el nivel y tipo de estudio que usted tiene le permiten elegir libremente lo que quiere hacer?		
		Poco o nada	Algo o mucho	Total
¿Cuán definido diría usted que tiene su proyecto de vida o sus metas personales para el futuro?	Poco o nada	46	16	31
	Algo o muy definido	54	84	69
	Total	100	100	100

Fuente: IDH 2012.

De estos datos se desprende que el papel de la educación en la formulación de proyectos de vida es fundamental. Por eso resulta preocupante constatar la desigual evaluación de los distintos grupos socioeconómicos sobre la educación que recibieron.

Un hallazgo del IDH 2012 es que la educación también involucra un reclamo. Los adultos están descontentos con sus posibilidades educacionales, sobre todo los que pertenecen a grupos socioeconómicos medios y bajos. Asimismo, la desigual distribución de los recursos para el desarrollo de un proyecto de vida en la población chilena produce malestar.

RECUADRO 3
El ajuste del año 2012. El caso de orientación escolar

Dada la relevancia de la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio" desde un punto de vista social y educativo, interesa profundizar en el análisis de un sector curricular que fue recientemente incorporado al primer ciclo de la enseñanza básica y a parte del segundo ciclo (de 1º a 6º básico), y que tiene gran importancia a la hora de dialogar con la subjetividad de los estudiantes y potenciar su desarrollo personal y autonomía: el sector Orientación.

Se realizó un análisis para apreciar su aporte en la formación de capacidades para el bienestar subjetivo, el que arroja que la inclusión de este sector curricular es un aporte, porque intenciona –aunque de manera incipiente– la incorporación de aspectos relativos a algunas de las capacidades menos tocadas en el estudio previo: las de "experimentar placer y emociones", "tener vínculos significativos con los demás" y "ser reconocido y respetado en dignidad y derechos".

La capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio", tiene una presencia media en este sector curricular, es decir, se aborda en algunos de sus elementos y de manera relativamente sistemática.

Tabla 7: Presencia de capacidades de bienestar subjetivo en el sector Orientación (% de objetivos de aprendizaje por año)

	1º básico	2º básico	3º básico	4º básico	5º básico	6º básico	Apreciación / presencia
1. Gozar de una buena salud	12,5	12,5	12,5	22,2	22,2	22,2	Medio
2. Tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas	0	0	0	0	0	0	Nada
3. Conocerse a sí mismo y tener vida interior	12,5	12,5	25	22,2	22,2	22,2	Medio
4. Sentirse seguro y libre de amenazas	0	0	0	0	0	0	Nada
5. Participar e influir en la sociedad en que uno vive	12,5	12.5	12,5	11,1	11,1	11,1	Poco

6. Experimentar placer y emociones	37,5	37,5	25	33,3	22,2	22,2	Mucho
7. Tener vínculos significativos con los demás	50	50	37,5	33,3	22,2	22,2	Mucho
8. Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos	37,5	37,5	50	44,4	33,3	33,3	Mucho
9. Conocer y comprender el mundo en que se vive	0	0	0	0	0	0	Nada
10. Disfrutar y sentirse parte de la naturaleza	0	0	0	0	0	0	Nada
11. Tener y desarrollar un proyecto de vida propio	12,5	12,5	25	22,2	22,2	22,2	Medio

Fuente: Elaboración propia.

El diseño de esta nueva asignatura en este ciclo, según los expertos que trabajaron en él, incluyó parcialmente el desafío de formar la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio". Como estos objetivos de aprendizaje corresponden a los primeros seis años de la educación básica, se privilegió el desarrollo de capacidades que favorecen el fortalecimiento de la identidad personal, entendiendo que esta es requisito para robustecer la personalidad de los niños y niñas. Así, en el marco del crecimiento personal, se sientan las bases para después desarrollar en ellos habilidades y competencias que favorezcan la generación de proyectos de vida, y de las herramientas que promuevan su despliegue. Por ello, según los expertos, la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio" debiese reforzarse en el diseño del sector Orientación que hoy se prepara para los niveles escolares siguientes.

Si bien no se realizó un análisis exhaustivo de la factibilidad de la implementación de este sector, de la misma manera como se hizo con el currículo vigente a agosto del 2011, es importante considerar que el plan de estudios propuesto asigna 19 horas anuales de Orientación de 1° a 4° básico, lo que equivale a menos de una hora a la semana. De este modo, queda con la menor dotación horaria de los sectores de aprendizaje que define hoy el currículo escolar, un indicador claro de la baja preeminencia que se le da en el marco de las prioridades de la actual política educativa.

4. CONCLUSIONES

4.1. Cuatro tensiones que dificultan la formación para el Bienestar Subjetivo

La evolución que ha tenido la concepción y medición de la calidad en la educación da cuenta de una trayectoria de adecuación progresiva hacia un enfoque más integral del proceso educativo. Ejemplos de cómo la política educativa ha ido considerando este factor son la nueva institucionalidad, ajustes en la subvención desde un enfoque de equidad, y también las formas de medir la calidad, tomando en cuenta tanto las condiciones tanto como los procesos y los resultados que se producen. En otras palabras, se ha ido considerando de modo más explícito e integral al sujeto que aprende y las condiciones-relaciones que interactúan para que el aprendizaje se produzca. Pero, aun con este enriquecimiento en la manera de concebir (y sobre todo medir) la calidad, el enfoque de la política educativa sigue siendo parcial, porque se circunscribe a una perspectiva orientada más a "adquirir conocimientos relacionados con subsectores del aprendizaje específicos" y menos a la formación integral del sujeto.

No cabe duda de que ciertas características del currículo favorecen la incorporación de capacidades para el bienestar subjetivo, como el enfoque "de competencias" en el que parcialmente se funda (cuyo énfasis es claramente cognitivo pero que integra formación de habilidades y actitudes). Sin embargo, algunas de las propias definiciones curriculares obstaculizarían la tarea: la construcción potencialmente conductista del currículo, su disciplinariedad y la generación de estándares basados en esa misma disciplinariedad. Todas ellas restringen la posibilidad de desarrollar experiencias en el ámbito de la formación integral, al acotar su potencialidad a lo cognitivo.

De esta forma, la posibilidad de que la experiencia escolar en Chile se desarrolle en un marco de calidad –entendiendo la calidad como integradora de las capacidades potenciadoras del bienestar subjetivo– está incorporada en el discurso de lo deseado, pero se ve fuertemente tensionada en su factiblilidad por cuatro aspectos.

La primera y más evidente tensión es la que nos enfrenta al problema de la formación integral. Existe un claro desbalance entre las capacidades relevadas como propiamente escolares; basta observar lo que sucede con la capacidad vinculada al proyecto de vida respecto de las otras tres. Además, las nuevas demandas de los estudiantes, que resaltaron la importancia de capacidades no reconocidas

inicialmente por los expertos como propiamente escolares, también es un tema que debe ser tratado y analizado por la política educativa, sobre todo porque ellas se relacionan con las capacidades que más impactan en el bienestar subjetivo de la población chilena en general.

La segunda tensión tiene que ver con la pertinencia. Ocurre que la capacidad "conocer y comprender el mundo en que se vive", si bien es reconocida como la más propiamente escolar, se desarrolla, según los estudiantes, más en la familia que en la escuela, y es una de las que mayor insatisfacción les produce dentro de la experiencia escolar. Dicho de otro modo, si los esfuerzos de la política educativa y de la escuela se orientan fuertemente a formar para comprender el mundo –o a proveer información y conocimiento que permita comprenderlo–, ¿por qué los estudiantes no valoran esos esfuerzos como un papel o un efecto prioritario de la escuela en sus vidas?

Parece razonable pensar que es porque no le atribuyen sentido a la experiencia escolar en esta perspectiva; no ven que la escuela esté apoyando en el conocimiento y la comprensión del mundo real. Los jóvenes esperan más de la escuela respecto de esta capacidad.

Una tercera tensión se enmarca en el ámbito de la ciudadanía. Resulta preocupante que la capacidad "participar e influir en la sociedad" –una de las más propiamente escolares, según los expertos, con más presencia en el currículo y con una alta probabilidad de ser enseñada considerando los subsectores que la abordan– sea la segunda peor evaluada por los estudiantes en términos de su calidad. Esta visión crítica supone un desacople entre las pretensiones de la educación y sus resultados. Otros estudios (UNICEF, 2008) ya han demostrado que para muchos estudiantes la experiencia escolar es arbitraria y heterónoma. Por otra parte, posiblemente las movilizaciones sociales de los últimos años, sobre todo estudiantiles, han tensionado las maneras de concebir la ciudadanía. La escuela debe saber leer este fenómeno y actualizarse en ese sentido.

En cuarto lugar, una de las tensiones más relevantes a la luz del análisis realizado hasta ahora es la debilidad en la formación para la autonomía. Resulta especialmente paradójico lo que acontece con la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio", ya que si bien los expertos la consideran una de las capacidades propiamente escolares, y los estudiantes demandan prioritariamente su abordaje –lo que es obvio, considerando que históricamente se ha definido esta función como propia de la escuela en tanto institución que acompaña la "moratoria social juvenil"–, el análisis arroja que es la capacidad menos considerada en el currículo chileno. Y aunque el ajuste curricular de 2012 al sector de Orientación de 1º a 6º básico ha destacado incipientemente la relevancia de la capacidad, aún falta conocer la propuesta que abordará los últimos seis años de la educación obligatoria, donde debiese ser central.

Finalmente, más allá de algunos matices, la experiencia escolar parece unidireccionalmente orientada al dominio de un aprendizaje cognitivo, dejando otras dimensiones del sujeto en un lugar secundario. Al parecer también la política educativa y las condiciones estructurales y culturales de nuestro sistema educativo terminan relevando sobre todo aquellas competencias cognitivas más instrumentales, que Nussbaum (2010) ha vinculado al desarrollo económico porque son funcionales al crecimiento en esta área, en tanto herramientas para la competitividad en el mercado global. En contraste, otros sectores de aprendizaje, vinculados principalmente a las artes, las humanidades y el pensamiento crítico, son postergados. Nussbaum sostiene, como muchos otros autores, que estos aprendizajes son clave para el desarrollo humano de las naciones, tanto como lo son los primeros.

Así, el sistema educativo otorga poco espacio para la subjetividad y, quizás por lo mismo, no termina de favorecer la formación integral y el ejercicio temprano de la autonomía, condición clave para un desempeño autoeficaz y para potenciar el bienestar subjetivo. Una noción de calidad en la educación debe considerar estas perspectivas, que sitúan al sujeto de manera explícita en el centro de su quehacer.

4.2. El gran desafío: proyecto de vida y formación para la autonomía

En la escuela se habla mucho de la importancia de tener un proyecto de vida, se predica sobre ello, pero el currículo no da la oportunidad de desarrollarlo. En la experiencia escolar cotidiana no tienen mucha presencia las oportunidades para tomar decisiones, no se forma para la planificación, ni se funda en evidencia la confianza –razonable– en el futuro. Todos estos aspectos son relevantes, ya que definir e implementar un proyecto biográfico requiere del trabajo consciente y estratégico de los sujetos.

Siguiendo el esquema de los componentes clave de la política pública para la creación de capacidades para el bienestar subjetivo (ver Esquema 3: oportunidades, factores de apropiación y escenarios), resulta oportuno destacar el papel esencial que puede desempeñar el sistema escolar en el desarrollo de estas capacidades en la sociedad. Pues el sistema escolar no solo provee oportunidades valoradas socialmente a través de la selección cultural que implica el currículo (que es una definición sobre las cosas que son importantes para una sociedad, o al menos para quienes desarrollan el currículo), sino también escenarios para el despliegue de esas capacidades, lo que claramente tiene un papel insustituible en tanto movilizador de los factores de apropiación.

La escuela es una de las instituciones que con mayor propiedad debiese entregar mecanismos que permitan apropiarse de capacidades (factores de apropiación) a los niños y jóvenes, porque es allí donde pueden establecerse de mejor manera contextos protegidos (y explícitamente diseñados) en los que desplegar

prácticas escolares pertinentes y auténticas que pongan en juego el conocimiento, la información, las actitudes y las habilidades, relevando el rol protagónico que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Así se permitiría que todos los estudiantes efectivamente internalicen esas capacidades, independientemente de los niveles de agencia de cada uno.

La escuela que promueve la apropiación de capacidades en los niños, niñas y jóvenes es una que concibe el aprendizaje de un modo integral –sin restringirlo a lo cognitivo–, y que trabaja poniendo atención a la diversidad (considerando la desigual distribución que existe de la agencia social y de las capacidades para el bienestar subjetivo en los estudiantes). Este tipo de escuela entiende el proceso formativo como uno de posibilidad más que de condición –esto es, piensa que todos sus estudiantes pueden incorporar dichas capacidades–, apartándose del determinismo social muchas veces presente en el quehacer educativo.

Del mismo modo, el sistema escolar a través de sus escuelas debe proveer escenarios propicios para el despliegue de capacidades. Es en las escuelas, ese espacio social específico, donde el conocimiento, la información, las actitudes y las habilidades pueden ponerse en movimiento, mediante experiencias concretas –contextos educativos– que permitan el fortalecimiento de las personas y las comunidades.

Si integramos al modelo los hallazgos de esta investigación, podemos concluir que hay aspectos que debiesen mejorar en estos tres componentes que tiene la política educativa para favorecer la construcción de capacidades para el bienestar subjetivo:

- Las oportunidades que el currículo y la política educativa en general entregan para favorecer la construcción de capacidades para el bienestar subjetivo están desigualmente distribuidas; capacidades como el proyecto de vida se potencian solo débilmente.

- Los escenarios para el despliegue del proyecto de vida propio también son débiles. La experiencia escolar, por ejemplo, definida por el recorrido escolar que puede hacer cualquier niño, no le brinda ocasiones reales para tomar decisiones, ya que en ella casi no hay posibilidad de elegir. Si bien en teoría sí hay instancias de elección, por ejemplo al final de un ciclo (donde hay que optar por una modalidad de enseñanza o especialidad), ello ocurre muy infrecuentemente y con grandes restricciones (Contreras, 2011). Por lo mismo no existen mecanismos que incentiven la planificación, ni una confianza razonable en el futuro.

- Al parecer la apropiación de esta capacidad clave no está adecuadamente acompañada de los factores que respalden el proceso (factores

de apropiación), lo que deja a cada estudiante a merced de su capacidad de agencia; y ello reproduce la desigual distribución de capacidades que prevalece en la sociedad chilena.

Cabe mencionar que hoy estamos en presencia de trayectorias sociales más complejas que antaño, una constatación que tiene relación con la capacidad de desarrollar un proyecto de vida. El aumento de los años de escolaridad en la población chilena, sumado a la cobertura casi universal en educación media y la presión de todos los segmentos sociales por realizar estudios superiores, ha traído consigo el retraso de la inserción laboral y la conformación tardía de las nuevas familias, con la consiguiente mayor permanencia en el hogar de origen. Asimismo, el mercado laboral ha visto un aumento sostenido de trayectorias laborales discontinuas. Todas estas tendencias evidencian una alteración del encadenamiento tradicional de los ciclos biográficos y la temporalidad social, así como el surgimiento de elementos nuevos para la configuración de los proyectos de vida.

Las demandas por más y mejor educación dan cuenta de cómo esta se configura como un pilar importante de los proyectos de vida y las trayectorias sociales que hoy se despliegan en la sociedad chilena. Pero la educación no solo tiene un papel como productor de certificaciones que permiten cimentar proyectos de vida a través de la empleabilidad, favoreciendo la integración social y las trayectorias más o menos ascendentes; también debe potenciar las capacidades requeridas para enfrentar el surgimiento de sucesos inesperados, que amenacen la continuidad de trayectorias definidas, como una enfermedad invalidante o un embarazo adolescente, por ejemplo.

En otras palabras, ser capaz de reformular estratégicamente el proyecto de vida es hoy una capacidad muy relevante en términos sociales. No promoverla implicaría formar sujetos menos agenciados y menos satisfechos con sus vidas, y desde el punto de vista del sistema social, con ineficientes decisiones vocacionales y laborales, lo que tiene secuelas subjetivas (frustración y malestar) y sistémicas (deserción y desempleo).

4.3. Cinco recomendaciones para avanzar en un sistema escolar que forme para el bienestar subjetivo

A continuación se exponen esquemáticamente algunos criterios orientadores para la política educativa chilena, según los principales hallazgos de esta investigación.

1.- En consideración de las capacidades que más impactan en el bienestar subjetivo y que los estudiantes más demandan a la escuela, se recomienda someter a una discusión más amplia las definiciones de las bases curriculares. El proceso en algunas ya se dio y se generaron ajustes importantes, pero quedan otras para las que sería pertinente dialogar.

2.- La conformación de los programas y planes de estudio emanados del MINEDUC –con las orientaciones sobre la distribución de horas destinadas a cada subsector–, los sectores disciplinarios evaluados en el SIMCE y las orientaciones que hacen a las escuelas las más extendidas políticas educativas (como la SEP) han ido obstaculizando la posibilidad de establecer una educación integral que potencie capacidades relevantes para el desarrollo humano de los chilenos. En atención a la necesidad de favorecer una educación integral, que potencie diversos planos de la persona, se requiere una política educativa y curricular que resguarde una visión armónica del ser humano y, además, que proteja ese equilibrio en la operación de la política educativa en general, para evitar los sesgos hoy vigentes. Necesario es también identificar las condiciones y capacidades con que cuentan hoy los docentes para hacer frente a este gran desafio.

3.- Las movilizaciones estudiantiles de la última década han tensionado las maneras de concebir la ciudadanía en Chile. La crítica planteada por los jóvenes sobre la forma como se aborda en la escuela la capacidad de "participar e influir en la sociedad" es una muestra de ello. Se requiere volver a revisar la actual formación cívica escolar, con el propósito de potenciar este contenido educativo.

4.- A partir de la crítica de los estudiantes a la formación de la principal capacidad cognitiva que debe desarrollar la educación formal –"conocer y comprender el mundo en que se vive"–, es relevante volver a plantearse la pregunta por el grado de pertinencia de la educación actual, tal como se hiciera al inicio de la reforma de los años noventa. Al parecer sigue vigente la idea de que es necesario tener una experiencia escolar consistente con el derecho a una educación más cercana a la realidad que viven los niños, niñas y jóvenes, que les permita comprender y adaptarse al mundo en que habitan hoy.

5.- Se requiere abordar con urgencia y de manera explícita en el currículo escolar la capacidad "tener y desarrollar un proyecto de vida propio". El complemento necesario es diseñar una política educativa que resguarde su implementación. El plan de estudio del sector de Orientación para los últimos seis años de la educación obligatoria –que hoy se encuentra en fase de diseño– es una oportunidad real de hacerse cargo de esta debilidad en la educación chilena.

Al respecto, es importante señalar que una estructura educativa tan lineal como la que existe aporta poco a formar en autonomía, especialmente cuando se proponen trayectorias poco diversificadas, pues el escenario consiguiente es uno que provee un margen muy pequeño para la agencia individual de los sujetos.

5. REFERENCIAS

Ananiadou, K., y M. Claro (2009). "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries". OECD Education Working Papers 41.

Beck, U. (2002). La sociedad del riesgo global. Madrid: Siglo XXI.

Casas, L., y D. Contreras (2008). "La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación. Estudio de reglamentos escolares". Santiago de Chile, UNICEF. Serie Reflexiones, Infancia y Adolescencia 11.

Castells, M. (2002). La era de la información. Vol. 1: La sociedad red. México DF: Siglo XXI.

Castillo, J. (2006). "¿Representación institucional del 'rol docente' o representación del 'joven popular' como alumno? Algunas reflexiones respecto a la tensión sobre la que se fundamenta 'el proceso educativo' en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza". Última Década 14(24), 11-36.

Contreras, D. (2011). "Estudios postsecundarios, información, proyecto de vida y decisiones". Seminario Internacional del Consejo Nacional de Educación: Equidad en el acceso a la educación superior, 15. En www.cned.cl.

Cox, C. (2003). "El nuevo currículum del sistema escolar". En R. Hevia, ed. La educación en Chile hoy. Santiago: Universidad Diego Portales.

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación". En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

Gysling, J. (2003). "Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural". En: C. Cox. Políticas educacionales en el cambio de siglo. Santiago: Universitaria.

Gysling, J., y M. Cerri (2011). "Presencia de capacidades de bienestar subjetivo en el currículum de formación general de educación básica y media". Documento interno del PNUD. No publicado.

MINEDUC (2002). "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación básica. Actualización 2002".

_____ (2009). “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación básica. Actualización 2009”.

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz.

_____ (2003). “Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice”. Feminist Economics 9(2-3), 33-59.

Nussbaum, M., y A. Sen, comps. (1996). La calidad de vida. México: FCE.

OCDE (2004). “Revisión de políticas nacionales de educación: Chile”.

_____ (2005): “La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo”.

ONU (1989). “Convención sobre los derechos del niño”.

_____ (1966): “Pacto de derechos económicos, sociales y culturales”.

PNUD (2012). Informe sobre Desarrollo Humano 2012. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. Santiago de Chile.

Sen, A. (2010). La idea de justicia. Madrid: Taurus.

The Partnership for 21st Century Skills (2009). “P21 Framework Definitions”. En www.p21.org.

UNICEF-UNESCO (2008). “Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos”.

Valenzuela, J. P. (2008). “Segregación en el sistema escolar chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad”. En X. Poó y P. Velasco, eds., Transformaciones del espacio público. Segunda Escuela Chile-Francia. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Vicerrectoría de Investigación, 131-156.