MLS – LAW AND INTERNATIONAL POLITICS (MLSLIP)
https://www.mlsjournals.com/MLS-Law-International-Politics
ISSN: 2952-248X

(2026) MLS-Law and International Politics, 5(1), 22-35. doi.org/10.58747/mlslip.v5i12.4523.

¿DE QUIÉN ES LA CULPA? UNA MIRADA CRÍTICA A LA CORRESPONSABILIDAD EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

WHO IS TO BLAME? A CRITICAL VIEW OF SHARED RESPONSIBILITY IN CONTEMPORARY EDUCATION

Alberto Mora de la Fuente
Universidad de Antofagasta, Chile
[a.mora.fuente@gmail.com] [https://orcid.org/0000-0001-9638-5977]

Información del manuscrito:
Recibido/Received: 24/10/2025
Revisado/Reviewed: 14/05/2026
Aceptado/Accepted: 10/06/2026

Palabras clave:
responsabilidad educativa, corresponsabilidad, cultura escolar, relaciones escuela-familia, ética docente.

RESUMEN

En el debate educativo contemporáneo, la búsqueda de responsables ante los bajos resultados académicos y las problemáticas escolares se ha convertido en un discurso recurrente. Los docentes suelen culpar a los apoderados por la falta de apoyo en el hogar; los apoderados responsabilizan a los profesores por no motivar o comprender a sus hijos; los estudiantes son señalados por su apatía o desinterés, mientras que el sistema educativo es acusado de burocrático e ineficaz. Este artículo propone una mirada crítica y reflexiva sobre la corresponsabilidad educativa, entendiendo que el aprendizaje y la formación son procesos complejos que requieren la participación comprometida y activa de todos los actores involucrados. Desde un enfoque hermenéutico y cualitativo, se analizan las tensiones que surgen en la relación entre la escuela, la familia y la sociedad, y se examinan los factores estructurales, culturales y éticos que inciden en la delegación de responsabilidades. El estudio plantea que la educación no puede reducirse a un juego de culpas, sino que demanda un compromiso colectivo sustentado en la cooperación, la empatía y el diálogo pedagógico permanente. Se concluye que solo mediante una corresponsabilidad genuina donde cada actor asuma su rol con sentido ético, reflexivo y comunitario será posible avanzar hacia una educación transformadora, inclusiva, participativa y socialmente justa.

Keywords:
educational responsibility, shared responsibility, school culture, school-family relationships, teacher ethics.

ABSTRACT

In contemporary educational debates, the search for those responsible for low academic performance and school challenges has become a recurrent discourse. Teachers often blame parents for the lack of support at home; parents hold teachers accountable for failing to motivate or understand their children; students are criticized for apathy or disinterest, while the educational system is accused of being bureaucratic and ineffective. This article offers a critical and reflective perspective on educational co-responsibility, understanding that learning and formation are complex processes that require the active and committed participation of all involved actors. From a hermeneutic and qualitative approach, the study analyzes the tensions that arise within the relationship among

school, family, and society, and examines the structural, cultural, and ethical factors that influence the delegation of responsibilities. The analysis argues that education cannot be reduced to a game of blame but demands a collective commitment grounded in cooperation, empathy, and continuous pedagogical dialogue. It concludes that only through a genuine sense of co-responsibility where each actor assumes their role with ethical awareness, reflection, and community engagement will it be possible to advance toward a transformative, inclusive, participatory, and socially just education.

Introducción

Entre la culpa y la responsabilidad: tensiones del sistema educativo contemporáneo

La educación, más que un proceso de transmisión de conocimientos constituye una práctica social profundamente humana, cargada de valores, emociones y responsabilidades compartidas. En ella confluyen distintas miradas, expectativas y tensiones que reflejan no solo la realidad de las aulas, sino también las estructuras de pensamiento que sostienen a la sociedad. En este entramado, la pregunta "¿de quién es la culpa?" se ha instalado como una expresión recurrente y, en muchos casos, como un refugio ante la complejidad de los problemas educativos contemporáneos.

En las últimas décadas, la búsqueda de culpables ha sustituido, en gran parte, la reflexión colectiva. Los docentes acusan la falta de compromiso familiar; los padres culpan a la escuela por el bajo rendimiento o la desmotivación de los estudiantes; los estudiantes atribuyen sus dificultades a la rigidez del sistema; y las instituciones educativas se amparan en la burocracia para justificar sus limitaciones. Cada actor parece mirar hacia otro lado, y así la pregunta "¿de quién es la culpa?" se transforma en una estrategia simbólica para evadir la autocrítica y desplazar la responsabilidad.

Esta tendencia no es casual, sino el reflejo de un contexto social caracterizado por la fragmentación, la presión por resultados y la pérdida de confianza entre los actores educativos. Las políticas de estandarización, los sistemas de rendición de cuentas y los discursos mediáticos han contribuido a instalar la idea de que el fracaso escolar tiene responsables individuales más que causas estructurales. En consecuencia, la educación se percibe como una cadena de errores personales y no como un fenómeno colectivo que requiere cooperación y diálogo.

Freire (1997) advierte que toda educación que se limita a señalar culpables renuncia a su potencial liberador. La educación emancipadora —aquella que transforma y humaniza— exige reconocer que el aprendizaje es un acto colectivo, que nadie se educa solo ni educa a otros sin mediaciones. En este sentido, la culpa, como construcción cultural, actúa como una fuerza de división; mientras que la corresponsabilidad, entendida como ética del cuidado mutuo y compromiso compartido, representa una posibilidad de reconstrucción del tejido educativo.

En el contexto chileno y latinoamericano, esta problemática adquiere una particular densidad. La desigualdad estructural, la sobrecarga administrativa docente y la creciente desconfianza social hacia las instituciones educativas han configurado un escenario en el que el trabajo pedagógico se ve tensionado entre la vocación y la rendición de cuentas. Como sostiene Bolívar (2015), los sistemas educativos contemporáneos han transformado la responsabilidad profesional en una forma de control, donde los docentes son evaluados más por cumplir indicadores que por formar personas. Este desplazamiento ha erosionado el sentido ético del trabajo educativo, reduciendo la tarea docente a una dimensión técnica y burocrática.

De igual manera, el discurso de la culpa penetra las relaciones cotidianas en el aula y en la comunidad escolar. Las reuniones de apoderados, los informes institucionales y los análisis de resultados tienden a centrarse en la pregunta "¿quién falló?" en lugar de preguntarse "qué podemos mejorar juntos". Esta dinámica reproduce una lógica punitiva que inhibe el pensamiento crítico y desalienta la cooperación. Como advierte Fullan (2014), cuando la mejora educativa se basa en el miedo o la sospecha, la innovación se paraliza y el aprendizaje colectivo se debilita.

Frente a este panorama, surge la necesidad de repensar la responsabilidad educativa como una construcción compartida, donde cada actor —docente, familia, estudiante, institución y Estado— asuma conscientemente su rol. La corresponsabilidad

no busca eliminar la responsabilidad individual, sino contextualizarla y complementarla en una red de interdependencia moral. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como un acto ético-político que demanda colaboración, empatía y diálogo, más que sanción o culpa.

El presente artículo se propone analizar críticamente los discursos y prácticas que sustentan la cultura de la culpa en el ámbito educativo y, al mismo tiempo, explorar la corresponsabilidad como un horizonte posible de transformación. A través de un enfoque hermenéutico y de análisis documental, sustentado en la experiencia docente en contextos vulnerables, se busca comprender cómo se construye, reproduce y puede superarse la lógica de la culpa en la escuela contemporánea.

Esta reflexión pretende contribuir al debate académico y profesional sobre el sentido moral de la educación, promoviendo una mirada que trascienda la búsqueda de culpables y abrace la corresponsabilidad como una forma más humana y justa de educar. En palabras de Freire (1997), *"la educación es un acto de amor y, por tanto, un acto de valor"*; un acto que requiere de todos, porque nadie educa solo, y nadie se salva sin los demás.

La complejidad de este escenario se ha visto profundizada por las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que caracterizan al siglo XXI. La escuela contemporánea ya no enfrenta únicamente el desafío de transmitir conocimientos, sino también el de responder a nuevas demandas asociadas a la convivencia, la inclusión, la diversidad cultural, el bienestar socioemocional y la formación ciudadana. Estas exigencias han ampliado significativamente las expectativas depositadas sobre las instituciones educativas, generando tensiones entre lo que la sociedad espera de la escuela y las posibilidades reales de acción de los distintos actores involucrados.

En este contexto, las familias también han experimentado profundas transformaciones. La diversidad de estructuras familiares, las exigencias laborales, la precarización económica en algunos sectores y la creciente influencia de las tecnologías digitales han modificado las formas tradicionales de acompañamiento educativo. Si bien la participación familiar continúa siendo reconocida como un factor relevante para el éxito escolar, las condiciones concretas en las que esta participación puede desarrollarse son cada vez más heterogéneas. En consecuencia, atribuir de manera simplista la responsabilidad del aprendizaje exclusivamente a la familia o a la escuela supone desconocer la complejidad de los procesos sociales que influyen en la educación contemporánea.

Por otra parte, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación ha transformado profundamente la manera en que niños, niñas y jóvenes acceden al conocimiento. La escuela ha dejado de ser la principal fuente de información para convertirse en uno de los múltiples espacios donde se construyen aprendizajes y significados. Esta realidad ha redefinido el papel del profesorado, que ya no se limita a transmitir contenidos, sino que debe orientar, acompañar y desarrollar capacidades críticas que permitan a los estudiantes desenvolverse en entornos cada vez más complejos y cambiantes. Sin embargo, esta transformación no siempre ha estado acompañada de las condiciones institucionales y formativas necesarias, generando nuevas tensiones respecto de las responsabilidades educativas.

A ello se suma el impacto que la pandemia por COVID-19 tuvo sobre los sistemas educativos a nivel mundial. El cierre prolongado de establecimientos escolares obligó a trasladar gran parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje al ámbito doméstico, visibilizando con fuerza la interdependencia entre escuela y familia. Durante este período, muchos docentes debieron adaptar rápidamente sus prácticas pedagógicas, mientras las

familias asumían funciones de acompañamiento académico para las cuales no siempre contaban con tiempo, recursos o preparación suficiente. Esta experiencia evidenció tanto las fortalezas como las fragilidades de la corresponsabilidad educativa, mostrando que los procesos formativos dependen de una red compleja de relaciones y apoyos mutuos.

Diversos organismos internacionales han señalado que los desafíos educativos actuales no pueden abordarse desde perspectivas fragmentadas. La UNESCO (2021), por ejemplo, plantea la necesidad de construir un nuevo contrato social para la educación, basado en la cooperación, la participación democrática y la responsabilidad compartida entre todos los actores de la comunidad educativa. Del mismo modo, la OCDE ha destacado que los sistemas educativos más efectivos son aquellos capaces de generar vínculos sólidos de confianza y colaboración entre escuelas, familias, estudiantes y autoridades públicas.

La literatura especializada también ha puesto de relieve la importancia de comprender la educación como una responsabilidad colectiva. Epstein (2018) sostiene que las alianzas entre escuela, familia y comunidad constituyen uno de los factores más relevantes para promover trayectorias educativas exitosas y sostenibles en el tiempo. Desde esta perspectiva, la participación de las familias no debe entenderse como una obligación externa ni como una extensión de las tareas escolares al hogar, sino como una forma de colaboración basada en objetivos compartidos y en el reconocimiento mutuo de capacidades y responsabilidades.

Asimismo, Bryk & Schneider (2002) destacan que la confianza relacional constituye un recurso fundamental para la mejora escolar. Cuando docentes, familias y estudiantes desarrollan vínculos sustentados en el respeto, la comunicación y la cooperación, aumentan las posibilidades de enfrentar colectivamente los desafíos educativos. Por el contrario, cuando predominan la desconfianza, la sospecha o la búsqueda de culpables, las posibilidades de transformación se reducen considerablemente.

En este sentido, la corresponsabilidad educativa emerge como una alternativa conceptual y práctica frente a las limitaciones de los enfoques centrados en la atribución de culpas. Más que identificar responsables individuales ante los problemas escolares, este enfoque propone reconocer la naturaleza interdependiente de los procesos educativos y promover formas de participación que fortalezcan la cooperación entre los distintos actores. La educación, entendida como una tarea social compartida, requiere del compromiso simultáneo de docentes, familias, estudiantes, instituciones y organismos públicos, cada uno desde sus competencias y posibilidades específicas.

Por ello, antes de preguntarse quién es responsable de los problemas educativos, resulta necesario comprender las condiciones sociales, culturales e institucionales que influyen en la construcción de dichas responsabilidades. Solo a partir de esta comprensión será posible avanzar hacia formas más colaborativas, justas y sostenibles de convivencia educativa, capaces de sustituir la lógica de la culpabilización por una auténtica cultura de corresponsabilidad.

Método

Enfoque hermenéutico-documental para interpretar los discursos de la culpa y la responsabilidad educativa

El presente estudio se sustenta en una metodología cualitativa de carácter hermenéutico-documental, orientada a comprender los significados y tensiones que emergen en torno a la culpa y la responsabilidad en el ámbito educativo. Más que describir

hechos o medir comportamientos, se busca interpretar los discursos y prácticas que dan forma a la cultura educativa contemporánea, reconociendo que toda comprensión es un acto situado, histórico y ético (Gadamer, 2002).

La elección de la hermenéutica responde a la necesidad de abordar un fenómeno esencialmente simbólico: la culpa educativa. Esta no puede reducirse a datos empíricos ni a categorías estadísticas, porque habita en el lenguaje, en las emociones y en los marcos normativos que estructuran la vida escolar. En coherencia con Ricoeur (1999), se asume que el lenguaje no sólo refleja la realidad, sino que la configura; por tanto, analizar los discursos sobre la responsabilidad implica leer cómo las instituciones construyen sus propias verdades.

La base documental del análisis se compone de textos normativos y teóricos que dialogan entre sí y con la experiencia docente:

- Políticas nacionales emitidas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019, 2023).
- Informes de organismos internacionales como la UNESCO (2019, 2022), la OCDE (2021) y la CEPAL (2022).
- Aportes de autores representativos del pensamiento pedagógico contemporáneo: Freire (1997), Bolívar (2015), Fullan (2014), Hargreaves (2021) y Tedesco (2000).

Estos textos fueron seleccionados por su relevancia para comprender cómo se distribuye la responsabilidad en los sistemas educativos y cómo se naturaliza la búsqueda de culpables. La revisión no se limitó a una lectura literal, sino a un ejercicio dialógico de interpretación, en el que cada documento fue contrastado con los demás y con las vivencias profesionales del investigador.

La experiencia docente, desarrollada en establecimientos de alta vulnerabilidad social, se integra como un componente epistemológico y no anecdótico. Desde esta posición situada, el autor-investigador analiza cómo las políticas y los discursos institucionales se materializan en la práctica cotidiana, evidenciando tensiones, contradicciones y posibilidades de transformación. Tal implicación reconoce, siguiendo a Freire (1997), que "nadie investiga desde la neutralidad", porque todo acto de conocimiento es también un acto de compromiso.

El proceso analítico se organizó como una espiral interpretativa:

1. Lectura comprensiva de los textos normativos y teóricos.
2. Identificación de categorías emergentes, relacionadas con la culpa, la fragmentación de la responsabilidad, la confianza institucional y la corresponsabilidad.
3. Síntesis reflexiva entre teoría y práctica, contrastando los hallazgos documentales con la experiencia educativa.

La validez del estudio se apoya en tres criterios fundamentales:

- Coherencia teórica, que garantiza la congruencia entre el enfoque hermenéutico y los objetivos del estudio.
- Transparencia interpretativa, expresada en la explicitación del proceso reflexivo y las categorías que guían la discusión.
- Rigor ético, entendido como respeto a las personas e instituciones implicadas y como compromiso con la verdad interpretativa antes que con la verificación empírica.

Esta metodología reconoce la educación como un campo de significados en disputa, donde la culpa y la responsabilidad se negocian permanentemente. Por ello, el método no se concibe como una secuencia rígida, sino como un proceso reflexivo abierto, que articula teoría, experiencia y ética.

De esta manera, la investigación se convierte también en un acto de reconstrucción moral: una lectura crítica que busca comprender cómo se produce la cultura de la culpa en la educación y cómo puede ser reemplazada por una práctica basada en la corresponsabilidad.

Aunque el estudio no busca la generalización estadística, se garantizó la validez interpretativa mediante tres estrategias:

(a) la coherencia teórica entre los conceptos de análisis y las categorías emergentes;
(b) la contrastación crítica con marcos conceptuales reconocidos; y
(c) la autorreferencia reflexiva del investigador, quien reconoce su posición como parte activa del fenómeno educativo analizado.

La ética investigativa se abordó bajo los principios de respeto, confidencialidad y fidelidad interpretativa. Al tratarse de una investigación basada en experiencias y documentos, no se incluyeron datos personales ni sensibles, asegurando un enfoque responsable y respetuoso.

En suma, el método hermenéutico permitió reconstruir el sentido pedagógico detrás de los discursos de culpa, para resignificarlos en clave de responsabilidad compartida y compromiso transformador. Este enfoque busca generar conocimiento aplicable a la práctica docente, más que producir verdades universales.

Resultados

Los resultados emergen de la integración entre el análisis documental y la experiencia educativa. Lejos de reducirse a una enumeración de hallazgos empíricos, se presentan como categorías interpretativas que revelan cómo se configura la noción de culpa y responsabilidad en la escuela contemporánea. De la revisión y reflexión se desprendieron cuatro grandes dimensiones: (1) la fragmentación del discurso educativo, (2) la transferencia de responsabilidad, (3) la crisis de confianza institucional y (4) la necesidad de reconstruir la corresponsabilidad pedagógica.

Fragmentación del discurso educativo

El análisis de documentos ministeriales, planes de mejora y discursos docentes evidencia una fragmentación persistente entre las expectativas institucionales y las realidades pedagógicas. Mientras las políticas públicas enfatizan la rendición de cuentas y los estándares de logro, la experiencia cotidiana de los profesores se ve marcada por la sobrecarga administrativa, la falta de recursos y la tensión emocional derivada de las demandas sociales.

Esta brecha genera una sensación de soledad profesional y, en consecuencia, la búsqueda de "culpables" externos se transforma en un mecanismo de defensa ante la impotencia institucional. En los documentos revisados (MINEDUC, 2023; UNESCO, 2022) se observa una tendencia a responsabilizar implícitamente a los docentes del fracaso escolar, al tiempo que se invisibilizan las condiciones estructurales de inequidad. Este discurso, al ser interiorizado, refuerza la autoexigencia extrema y alimenta una cultura del agotamiento.

Transferencia de responsabilidad

La segunda categoría identificada se relaciona con el fenómeno de la transferencia de responsabilidad, entendido como el desplazamiento simbólico de la culpa hacia otros actores. En la práctica escolar, los profesores suelen atribuir las dificultades de aprendizaje al desinterés o a la falta de acompañamiento familiar; los padres, a su vez,

culpan a los docentes por no motivar a sus hijos; y las instituciones educativas descargan la presión sobre el profesorado, apelando a su "vocación" como justificación del exceso de trabajo.

Esta dinámica circular reproduce un sistema donde nadie asume plenamente su rol. Como advierte Bolívar (2015), la corresponsabilidad requiere romper con la lógica del señalamiento para pasar a la construcción del "nosotros educativo". Sin embargo, la cultura individualista, promovida por la competencia escolar y las evaluaciones comparativas, dificulta este tránsito.

Crisis de confianza institucional

El análisis hermenéutico permitió constatar una profunda crisis de confianza entre los actores educativos. Las familias perciben a la escuela como distante o inflexible; los docentes sienten que la sociedad no valora su trabajo; los estudiantes experimentan una sensación de desarraigo respecto de la institución. Esta pérdida de confianza mutua es uno de los principales obstáculos para construir una corresponsabilidad efectiva.

La literatura coincide en que la confianza es el cimiento de toda mejora educativa sostenible (Fullan, 2014; Hargreaves, 2021). No obstante, los mecanismos de control y evaluación externa, sumados al discurso mediático que muchas veces deslegitima la labor docente, han erosionado el sentido de comunidad. El docente pasa de ser un agente de transformación a un ejecutor de políticas, y la familia, de colaboradora a demandante.

Reconstrucción de la corresponsabilidad pedagógica

Finalmente, los resultados apuntan a la necesidad de reconstruir la corresponsabilidad pedagógica como principio ético y operativo. Esto implica avanzar hacia modelos de colaboración genuina entre escuela y familia, centrados en la comunicación horizontal, el respeto mutuo y la formación compartida. La experiencia educativa muestra que cuando los docentes y apoderados logran establecer vínculos de confianza y propósito común, los estudiantes desarrollan mayor sentido de pertenencia y compromiso con su aprendizaje.

Esta reconstrucción demanda, además, una revisión profunda del rol del Estado y de las políticas educativas. No se trata solo de delegar responsabilidades, sino de garantizar las condiciones estructurales para que la corresponsabilidad sea posible: tiempos institucionales para el trabajo colaborativo, formación docente en comunicación empática, y políticas que valoren la participación comunitaria.

En síntesis, los resultados revelan que la cultura de la culpa actúa como una barrera simbólica que impide la mejora educativa. La superación de esta cultura no se logrará mediante más normas o controles, sino a través de un cambio ético y relacional: reconocer que la educación es una tarea común y que la transformación comienza cuando cada actor asume su parte con humildad y compromiso.

Discusión y conclusiones

De la naturaleza humana y la disonancia cognitiva a la corresponsabilidad educativa

La reflexión sobre la culpa en educación no puede reducirse a un análisis institucional; requiere, además, una comprensión de la condición humana. En términos antropológicos y psicológicos, la culpa es una emoción moral que emerge cuando una persona percibe que ha transgredido un valor o una norma. Sin embargo, desde una mirada educativa, la culpa suele transformarse en un mecanismo de defensa: un modo de proteger la autoestima desplazando la responsabilidad hacia otros. Este desplazamiento

tiene raíces profundas. Como plantea Festinger (1957), los seres humanos tienden a evitar la disonancia cognitiva, es decir, la incomodidad psicológica que surge cuando las creencias y las acciones no coinciden. En el ámbito educativo, esta disonancia se manifiesta cuando los actores —docentes, familias o instituciones— reconocen, aunque sea de manera implícita, que no están cumpliendo plenamente con su función, pero no desean aceptar dicha incongruencia.

Así, culpar al otro (al sistema, al hogar, al estudiante o al profesor) reduce el conflicto interno, ofreciendo una explicación emocionalmente cómoda, aunque intelectualmente pobre. Este fenómeno psicológico alimenta la cultura de la culpa, porque permite sostener una apariencia de coherencia personal sin asumir responsabilidad colectiva. Se configura una especie de *pacto tácito de autoexculpación*: cada actor preserva su identidad moral desplazando la carga al resto. En palabras de Ricoeur (1999), la culpa no elaborada se convierte en resentimiento, y el resentimiento impide la posibilidad de comprender y transformar.

La disonancia cognitiva también explica la tendencia al abandono o desistencia frente a los desafíos educativos. Cuando un docente, directivo o familia percibe que los esfuerzos no producen resultados visibles, puede experimentar frustración y desánimo. Para reducir el malestar, el sujeto reinterpreta la situación: “no vale la pena intentarlo”, “los estudiantes ya no quieren aprender”, “las familias no colaboran”, “el sistema está en contra”. Estas frases no son simples excusas; son estrategias inconscientes de autorregulación emocional que alivian la tensión entre el deber y la impotencia. Sin embargo, al hacerlo, el sujeto termina renunciando a su agencia moral. Como señala Bauman (2002), la modernidad líquida ha diluido los vínculos de responsabilidad: cada uno actúa como si la solución no dependiera de sí mismo, sino de una abstracción institucional que siempre está ausente.

En la escuela, esta lógica se traduce en prácticas fragmentadas: docentes que enseñan por obligación, familias que delegan sin acompañar, estudiantes que aprenden por miedo a la sanción, y autoridades que diseñan políticas sin mirar la realidad de las aulas. El resultado es una comunidad educativa que coexiste sin verdaderamente encontrarse.

La culpa se convierte, entonces, en un lenguaje compartido que todos hablan, pero que nadie traduce en compromiso. Lo paradójico es que este discurso defensivo busca proteger la dignidad de los actores, pero termina erosionando el tejido de confianza que sostiene el sentido educativo.

Superar esta dinámica implica un cambio de paradigma: pasar del “yo no soy el culpable” al “yo soy parte de la solución”. La corresponsabilidad educativa aparece aquí como una alternativa ética y pedagógica. No se trata de eliminar la culpa —emoción necesaria para el aprendizaje moral—, sino de transformarla en conciencia crítica. La corresponsabilidad exige reconocer la interdependencia entre los actores y aceptar que toda acción (o inacción) tiene consecuencias en el otro. Gadamer (2002) recordaba que comprender no es justificar, sino asumir el punto de vista del otro como posibilidad de verdad. En ese sentido, la responsabilidad educativa no puede ser impuesta desde afuera, sino cultivada desde la interioridad ética del sujeto.

La ética del cuidado (Noddings, 2012) complementa esta mirada al situar la relación educativa en el terreno de la empatía y la reciprocidad. Asumir responsabilidad no significa cargar culpas ajenas, sino responder al otro con compromiso y respeto. Cuando un docente se reconoce limitado, pero sigue buscando nuevas estrategias, o cuando una familia, a pesar de sus carencias, mantiene un diálogo honesto con la escuela, se produce un acto de corresponsabilidad: ambos reconocen su vulnerabilidad y, al mismo tiempo, su poder de transformación.

Desde una perspectiva estructural, las instituciones deben propiciar espacios de diálogo donde esta conciencia se ejercite. Políticas educativas basadas solo en la rendición de cuentas perpetúan la disonancia: exigen responsabilidad sin crear condiciones para ejercerla. En cambio, una política de corresponsabilidad debe articular apoyo, reflexión y evaluación compartida, reconociendo que la confianza no se decreta, sino que se construye.

De la cultura de la culpa a la ética de la corresponsabilidad educativa

La pregunta "¿de quién es la culpa?" se ha naturalizado como una matriz interpretativa de la vida escolar. En el plano simbólico, opera como un dispositivo que distribuye sanciones morales, regula expectativas y estabiliza, al menos de forma aparente, tensiones estructurales no resueltas. Desde la perspectiva hermenéutica adoptada, esto no es un accidente discursivo sino un hábito cultural que coloniza la lectura de los hechos educativos: cuando emergen resultados insatisfactorios, la primera reacción consiste en localizar un sujeto al que atribuir causalidad y censura. El análisis documental y la reflexión situada permiten afirmar que esta cultura de la culpa se robustece en tres frentes: (a) la hipertrofia de la rendición de cuentas de corte tecnocrático, (b) la fragmentación de funciones entre escuela, familia y Estado, y (c) la erosión de la confianza como vínculo pedagógico y social (Bolívar, 2015; Fullan, 2014; OCDE, 2021; MINEDUC, 2019, 2023; UNESCO, 2019, 2022).

El dispositivo de culpabilización: anatomía de un hábito institucional

A la luz de Foucault (1975), la escuela moderna no solo enseña contenidos; también produce sujetos bajo regímenes de visibilidad y juicio. La expansión de indicadores, rankings y protocolos transforma la evaluación en un espacio donde la responsabilidad se personaliza y el contexto se invisibiliza. Cuando un curso obtiene bajos resultados, el foco se posa sobre el docente (su "gestión de aula"), luego sobre el estudiante (su "motivación"), y finalmente sobre la familia (su "apoyo"), pero rara vez sobre las condiciones estructurales: segregación escolar, financiamiento inequitativo, trabajo docente intensificado, o políticas que prescriben más que habilitan (CEPAL, 2022; MINEDUC, 2019).

Este patrón no es meramente retórico. Tiene efectos prácticos: desplaza la energía profesional desde la indagación pedagógica hacia la defensa de la propia inocencia. En vez de preguntar *qué* del diseño didáctico o del soporte institucional necesita ajustarse, se busca *quién* debe responder por el resultado. El coste es doble: se empobrece la conversación pedagógica (porque se reduce a juicios) y se debilita la cooperación (porque cada actor protege su posición). Freire (1997) ofrece una salida epistemológica: reorientar la conversación de la culpa hacia la praxis crítica, entendida como reflexión y acción transformadora, donde el error no criminaliza, pero sí compromete.

Fragmentación de roles y difuminación de la responsabilidad

El análisis de políticas e informes revela un discurso consistente sobre "trabajo colaborativo" y "comunidad educativa", pero la operativización concreta sigue siendo segmentada (UNESCO, 2019, 2022; MINEDUC, 2023). A la escuela se le exige simultáneamente cumplimiento curricular, gestión de la convivencia, reporte administrativo y resultados estandarizados; a las familias, acompañamiento sostenido; al Estado, regulación, financiamiento y control. En la práctica, cada actor responde a lógicas de evaluación distintas, con incentivos que no siempre convergen. El resultado es una responsabilidad centrifugada: todos son responsables de todo y, paradójicamente, nadie se reconoce plenamente responsable de algo.

En este punto, Tedesco (2000) es iluminador: cuando la eficiencia técnica sustituye al propósito formativo, los fines se desdibujan y la escuela se retrae hacia tareas medibles, no necesariamente significativas. Hargreaves (2021) añade la dimensión emocional: la docencia se vuelve intensiva, acumulando expectativas que superan los márgenes de control profesional. En ese contexto, la culpa aparece como válvula de escape: ofrece una explicación rápida, aunque empobrecedora, del fracaso.

Confianza pedagógica: la infraestructura moral que falta

El examen de evidencias y prácticas muestra que la confianza es el elemento más erosionado y, a la vez, el más necesario para la mejora (Fullan, 2014). Sin confianza, la evaluación deviene fiscalización; el diálogo, alegato; la coordinación, cumplimiento. La crisis de confianza no responde solo a experiencias personales adversas, sino a un modelo de gobernanza que presume la necesidad de control externo antes que el desarrollo de capacidad interna. La consecuencia es un ecosistema en el que el error amenaza identidades profesionales y parentales, en lugar de activar aprendizaje organizacional.

Reconstruir confianza no significa abdicar de la responsabilidad. Supone redefinirla como promesa cumplible entre actores que se reconocen interdependientes: la escuela promete enseñanza de calidad y cuidado; la familia promete acompañamiento realista y respetuoso; el Estado promete condiciones de equidad y soporte. Cuando estas promesas se sostienen, la confianza se vuelve infraestructura moral de la vida escolar.

Corresponsabilidad: un giro ético, político y pedagógico

La corresponsabilidad no equivale a diluir responsabilidades en un "todos y nadie". Es un diseño de compromiso que distribuye tareas con claridad, reconoce asimetrías de poder y establece mecanismos de apoyo recíproco. Desde la ética del cuidado, la relación educativa no es contractual sino relacional: se teje en el reconocimiento del otro como sujeto de dignidad y saber (Noddings, 2012). En términos prácticos, ello implica:

- Reformular la evaluación como conversación formativa: evidencias compartidas, criterios co-construidos y focos de mejora con metas situadas (no solo estándares agregados).
- Institucionalizar tiempos y espacios de trabajo colaborativo (docentes–familias–equipos de apoyo) que no sean residuales ni voluntaristas, sino parte del diseño escolar.
- Desarrollar capacidad profesional (desarrollo docente continuo, comunidades de práctica) orientada a resolver problemas reales, no solo a cumplir con instrumentos.
- Alinear políticas con prácticas: autonomía con soporte, rendición de cuentas con acompañamiento, exigencias con recursos (UNESCO, 2022; MINEDUC, 2023; OCDE, 2021).

Este giro exige liderazgo distribuido (Bolívar, 2015): no una jefatura que concentra decisiones, sino una dirección pedagógica que habilita voces y responsabilidades compartidas. Implica, también, pasar de "gestionar la culpa" a gestionar el aprendizaje: donde la pregunta central no es *quién falló*, sino *qué necesitamos cambiar juntos*.

5. Implicancias para los actores: asumir sin cargar, responder sin culpar

- Docentes. El desafío es doble: sostener la exigencia profesional y, a la vez, proteger el bienestar emocional de la tarea. La corresponsabilidad invita a practicar una autocrítica esperanzada: reconocer márgenes de mejora, solicitar apoyo, documentar evidencia y compartirla. La profesionalidad se robustece en comunidad, no en soledad (Fullan, 2014).

- Familias. Corresponsabilizar no es trasladar la escuela al hogar, sino abrir canales para que los padres aporten saberes, tiempos y contextos, con expectativas realistas. La escuela debe enseñar cómo acompañar, no solo pedir acompañamiento.
- Estudiantes. Dejar de tratarlos como objetos de evaluación para reconocerlos como sujetos de agencia. Darles voz en metas, criterios y evidencias aumenta sentido de pertenencia y reduce la externalización de la culpa.
- Estado. La responsabilidad pública no se cumple solo con controles; demanda equidad de condiciones (financiamiento, formación, apoyos socioemocionales, redes intersectoriales). Un Estado corresponsable "exige y habilita": balancea accountability con capacity building (OCDE, 2021; CEPAL, 2022).

Criterios operativos: de la consigna al diseño

Para evitar que la corresponsabilidad quede en enunciado, proponemos criterios verificables de implementación:

1. Definición explícita de roles y productos esperados por actor (qué hará cada uno en los próximos 90 días y con qué evidencias).
2. Rúbricas compartidas de acompañamiento familiar (frecuencia, tipo de apoyo, canales) que consideren diversidad sociocultural.
3. Ciclos cortos de mejora (plan–hacer–estudiar–actuar) liderados por equipos docentes con soporte directivo, documentando ajustes y resultados.
4. Consejos de corresponsabilidad (escuela–familias–estudiantes) con estatus institucional: acuerdos públicos, seguimiento y retroalimentación.
5. Evaluación formativa sistémica: reportes que incluyan no solo puntajes, sino acciones emprendidas, aprendizajes del error y próximos pasos.

Estos criterios traducen la ética en arquitectura organizacional, evitando la "trampa moral" de exigir colaboración sin condiciones.

Límites y alcances del enfoque

Como toda investigación interpretativa, nuestro análisis no pretende generalizar estadísticamente; busca hacer inteligible un fenómeno y ofrecer horizontes de acción. Su fuerza reside en la coherencia entre marco, metodología y lectura situada. Quedan abiertas líneas de indagación futura: estudios de caso de escuelas que transitaron desde el juicio a la colaboración, impactos de ciclos cortos de mejora con participación familiar, o análisis comparados de políticas que habilitan (no solo controlan) la corresponsabilidad.

A la luz del recorrido, sostenemos que la educación no se fortalece multiplicando culpables, sino compartiendo compromisos. La cultura de la culpa, aunque ofrezca explicaciones rápidas, empobrece el juicio pedagógico, deteriora la confianza y posterga las transformaciones necesarias. La corresponsabilidad, en cambio, demanda una valentía más difícil: hacerse cargo con otros. Supone asumir la parte propia, reconocer las de los demás y construir condiciones para que dichas partes puedan cumplirse.

Por ello, proponemos entender la responsabilidad educativa como una promesa pública: aquello que la escuela puede responder razonablemente, aquello que las familias pueden sostener según sus posibilidades reales, aquello que los estudiantes pueden asumir con apoyo, y aquello que el Estado debe garantizar para no convertir la exigencia en retórica. Solo así la evaluación vuelve a ser aprendizaje, el liderazgo vuelve a ser servicio y la escuela vuelve a ser comunidad.

En clave ética, esta conclusión puede condensarse en una advertencia y una esperanza. La advertencia: la culpa divide; transforma a los actores en adversarios y

cancela la conversación educativa. La esperanza: la corresponsabilidad une; reorganiza el esfuerzo, redistribuye el poder de decidir y crea el clima moral para aprender. Como cierre, y sin romper el registro académico, vale la memoria que orienta la conciencia:

"Porque cada uno llevará su propia carga" (Gálatas 6:5, RVR1960).

No como invitación al aislamiento, sino como recordatorio de que cada parte es irrenunciable y, a la vez, insuficiente sin las demás. La educación digna nace allí: donde responsabilidad y cuidado caminan juntas

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Informe nacional de resultados educativos. https://www.agenciaeducacion.cl

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida.* Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. (2015). *La mejora escolar: Un cambio sostenible*. Morata.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

CEPAL. (2022). *La educación en tiempos de transformación: Desafíos y oportunidades para América Latina y el Caribe.* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://www.cepal.org

Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning.* Jossey-Bass.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance.* Harvard Education Press.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (4th Ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429494673

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance.* Stanford University Press.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI Editores.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact.* Jossey-Bass.

Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.

Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método*. Sígueme.

Hargreaves, A. (2021). *Moving: A memoir of education and social mobility.* Solution Tree Press.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all.* Corwin.

La Santa Biblia. (1960). *Reina-Valera 1960.* Sociedad Bíblica. (Versión original publicada en 1569).

MINEDUC. (2019). *Política Nacional Docente 2019–2030.* Ministerio de Educación de Chile. https://www.mineduc.cl

MINEDUC. (2023). *Orientaciones para el fortalecimiento de la convivencia escolar y la participación educativa.* Ministerio de Educación de Chile. https://www.mineduc.cl

Noddings, N. (2012). *The ethics of care: A personal, political, and global perspective.* University of California Press.

OCDE. (2021). Education at a glance 2021: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

Ricoeur, P. (1999). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II.* Fondo de Cultura Económica.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación y justicia social en América Latina.* Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (2019). *Repensar la educación: Hacia un bien común mundial.* Organización de las Naciones Unidas *para la Educación, la Ciencia y la Cultura.*

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org

UNESCO. (2022). *Transformar la educación: Una agenda global hacia 2030.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

World Bank. (2018). *Learning to realize education's promise.* The World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1