

5.548



Escuela, Calidad e Igualdad

Los desafíos para educar en democracia

JUAN EDUARDO GARCIA-HUIDOBRO
EDITOR

ESCUELA, CALIDAD E IGUALDAD: Los desafíos para educar en democracia

Juan Eduardo García-Huidobro
Editor

1989

Esta publicación forma parte del Programa de Investigación del CIDE,
cuyo desarrollo es posible gracias a los generosos aportes de:

IDRC (International Development Research Center)
SAREC (Swedish Agency for Research Co-operation with Developing Countries)
FORD FOUNDATION

Primera edición, 1989

© Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Registro N° 72.997 - año 1989

Santiago de Chile

Derechos Reservados

Diseño Portada e Ilustración	: Humberto Quintino
Corrección	: Pilar Letelier
Diagramación	: Fernando Gatica y Andres Gonzalez

Impreso en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE
Erasmó Escala 1825, Santiago, Chile.

INDICE

PRESENTACION

PARTE I

- 1 SISTEMA POLITICO Y EDUCACION EN LOS '80: S. 549
Medidas propuestas y silencios.
Cristián Cox D. 77.550
- 2 LOS RESULTADOS DEL MODELO ECONOMICO DE LA
ENSEÑANZA BASICA:
La demanda tiene la palabra.
Viola Espínola H. 415.551
- 3 FORMA EN QUE SE PRODUCEN LOS LIBROS DE
TEXTO Y SUS CONSECUENCIAS EN EL SABER ESCOLAR.
Jorge Ochoa M. 835.552
- 4 EDUCACION Y SUBORDINACION DE LAS MUJERES.
Josefina Rossetti G. 1035.553
- 5 LA FORMACION DEL PROFESORADO:
Saber e instituciones.
Cristián Cox D., Jacqueline Gysling C. 117

PARTE II

- 6 EL PRIMER AÑO DE ESCUELA: 554
¿Puerta a un mundo nuevo?
Johanna Filp K. 151
- 7 COMUNICACIONES QUE CONSTRUYEN UNA DISCIPLINA
EFICIENTE EN LA SALA DE CLASES. S. 555
Cecilia Cardemil O. 173

8.556

8	RENDIMIENTO ESCOLAR Y TRABAJO REMUNERADO EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA BASICA Y MEDIA.	
	<i>Marianela Cerri L.</i>	199

8.557

	ALUMNO, FAMILIA Y LICEO, ¿CONFABULACION PARA UN MENOR APRENDIZAJE?	
	<i>M. Leonor Cariola H.</i>	219

8.558

10	ENTRE LA AUSENCIA Y EL ACOSO	
	Apuntes bibliográficos sobre jóvenes pobladores, vida cotidiana y Estado en Chile hoy	
	<i>José Weinstein C.</i>	249

CONCLUSION:

	Nuevas metas de la educación nacional.	
	<i>Juan Eduardo García-Huidobro S.</i>	269

PRESENTACION

Un libro es un paso y una huella. Un paso de interlocución con otros en función del particular momento histórico en el que vivimos y del conocimiento de aquellos con los que hablamos. El libro como huella se conecta a la pretensión de dejar una marca y sólo se hace comprensible en su historia; persiguiendo el rastro de otras huellas que lo hacen posible en el presente.

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), durante más de veinte años ha orientado su acción al mejoramiento de la educación chilena con el propósito de aumentar su justicia. Para ello no sólo ha investigado y pensado, sino también ha producido una amplia gama de experiencias innovadoras en el campo de la educación popular y en el perfeccionamiento de profesores.

Más cercanamente, desde 1983 se viene desarrollando un Programa de Investigaciones centrado en el estudio de la situación educativa de los sectores populares, para contribuir a superar los mecanismos discriminatorios del sistema escolar y para apoyar desde la investigación un conjunto de alternativas emergentes de educación popular. Este libro reúne algunos resultados recientes de investigación relacionados con el primero de estos propósitos, vale decir con el servicio que presta el sistema escolar a las mayorías pobres¹.

Los diversos artículos reunidos en este volumen no sólo comparten una preocupación común por la educación de los sectores populares; además ellos dan pie para sustentar una tesis común. Así, se plantea que el principal problema de la educación nacional dejó de ser la expansión de las escuelas para atender a todos los niños y que hoy es necesario destacar y resolver los problemas de la mala calidad de la educación que se imparte. Si bien la mala calidad afecta a todos los chilenos,

¹ Están por aparecer otros dos libros sobre la educación popular en Chile, que entregan los aportes correspondientes a la otra línea de investigación.

ella perjudica muchísimo más a los sectores populares, quienes además de recibir menos educación obtienen una de peor calidad.

Ahora bien, los trabajos de este libro no se contentan con diagnosticar problemas, sino que avanzan también recomendaciones y sugerencias para superarlos. Junto con definir los grandes desafíos que debe enfrentar la educación escolar, se busca abrir caminos para educar en democracia. Es esta última característica la que más se relaciona con el particular momento en el cual este texto es editado. Chile mira el futuro, busca la democracia y quiere que este tránsito político signifique también la superación de muchas postergaciones e injusticias. Estamos en un momento de planes, propuestas, programas; se diseña e imagina políticas. Este libro entra a esta interlocución, ofreciendo sugerencias valiosas para estos esfuerzos.

Convencionalmente, los trabajos presentados en este libro han sido ordenados de lo más general a lo más particular. La primera parte, que incluye cinco artículos, se refiere a características de nuestro sistema escolar, que actúan como condicionantes de la práctica pedagógica y de su efectividad. La segunda parte, reúne otros cinco trabajos, que incursionan directamente en esa práctica, ocupándose de la escuela básica y media y de las características de los jóvenes que asisten a ella.

El libro se abre con un trabajo de Cristián Cox que establece la situación actual de las relaciones entre el sistema escolar y el sistema político. Interesa acá mostrar una visión de conjunto de las reformas establecidas en la educación por el régimen de las Fuerzas Armadas y también conocer y comparar las propuestas de cambio educativo de diversos actores (partidos políticos, magisterio y estudiosos del tema) sobre el sistema escolar. Este primer artículo concluye llamando la atención respecto al silencio que cubre varios problemas educativos que revisten la mayor importancia, tales como el tema de la desigualdad y el del saber que la escuela comunica, y levantando algunas hipótesis sobre el futuro de la política educacional.

Los cambios en educación deben verse a nivel de las acciones a que dan lugar. El segundo artículo de Viola Espínola, evalúa la municipalización y el rol de las escuelas privadas gratuitas, a partir de la observación de las prácticas vividas cotidianamente en las escuelas básicas subvencionadas. El modelo de mercado propuesto por el Gobierno supone que la competencia entre escuelas y la participación de los apoderados actuarán mejorando la calidad del servicio entregado.

Sin embargo, estos mecanismos fallan en la práctica y no se produce el mejoramiento de la calidad propiciado. La tensión económica que impone el modelo obliga a los educadores a descuidar el trabajo pedagógico, y la situación de pobreza de las familias las lleva a buscar en la escuela solución a sus problemas de alimentación y salud, y no a preocuparse por la calidad de la enseñanza que ella imparte.

Josefina Rossetti nos introduce, en el tercer trabajo, a la socialización escolar en Chile examinada desde una perspectiva de género². El acceso de ambos sexos a los distintos niveles de educación es bastante indiscriminado; sin embargo, los contenidos del currículum, los textos escolares y las características de la práctica docente en la sala de clases, dan lugar a una socialización tradicional. Así, la escuela se suma a las restantes agencias culturales y contribuye a mantener las desigualdades entre los sexos en el ámbito público y en el mercado de trabajo.

Los textos escolares plasman, en gran medida, el "saber" que la escuela comunica o deja de comunicar. Jorge Ochoa ilumina este recorte del saber, estudiando el proceso de producción de los libros de texto en Chile. Apoyados en estos antecedentes se hace posible pensar y proponer alternativas de construcción de textos escolares, que den lugar a libros culturalmente más ricos.

El último artículo del primer bloque: "La formación del profesorado: saber e instituciones" de Cristián Cox y Jacqueline Gysling, analiza el saber comunicado a los profesores en su formación, desde que esta formación comenzó a ofrecerse (1842), a la actualidad (1987). Apoyados en este marco histórico, se propone algunos tópicos para una discusión de políticas sobre formación de profesores.

La segunda parte del libro se abre con un estudio sobre el primer año de escuela. El éxito o fracaso en el primer año de escuela marca positiva o negativamente la trayectoria escolar futura. Partiendo de procesos intra-escolares (en el aula), que inciden en el fracaso escolar de niños y niñas de sectores sociales pobres, Johanna Filp muestra cómo este ciclo termina en una disminución de los niveles de exigencia para los alumnos, en una reducción del tiempo que se dedica al trabajo escolar y en un deterioro de la calidad de la enseñanza. Se concluye proponiendo medidas para mejorar la enseñanza en primer año básico en sectores populares, principalmente a través del trabajo con docentes.

2 Ver: Josefina Rossetti: "Educación y subordinación de las mujeres".

En continuidad con el trabajo anterior, el artículo siguiente de Cecilia Cardemil analiza las comunicaciones entre docentes y alumnos, la receptividad de la escuela frente a la cultura popular y las expectativas que los maestros poseen de sus alumnos y alumnas, en conexión con el manejo eficiente de la organización del trabajo escolar: la "disciplina".

¿Qué influencia tiene el trabajo remunerado de los alumnos en su rendimiento escolar? Marianela Cerri contesta esta pregunta con apoyo en información recogida en la comuna de Quinta Normal (Santiago), tanto para niños de enseñanza básica, como para jóvenes liceanos. Los antecedentes presentados apoyan recomendaciones tendientes a mejorar la adquisición de conocimientos por parte de los sectores postergados.

A nivel popular, las madres, profesores y alumnos esperan poco de la Educación Media. Dadas las condiciones socio-económicas actuales, se le asigna más importancia a que los jóvenes permanezcan en el liceo que al aprendizaje que logren en él. Leonor Cariola muestra cómo todo en esta situación confabula para que las exigencias de aprendizaje sean cada vez menores. Se concluye con recomendaciones para interrumpir este círculo vicioso y lograr, por parte de los alumnos, una relación fluida y de valoración con el conocimiento.

Por último, José Weinstein nos ofrece una sistematización de los resultados de investigación disponibles sobre la relación de los jóvenes pobladores con los servicios públicos y entre ellos con el liceo. Se distinguen cuatro lógicas de acción del Estado: la promoción, la asistencia, el disciplinamiento y la participación restringida. Las conclusiones muestran la escasa coherencia de la acción estatal; una opinión juvenil diferenciada frente a los distintos funcionarios y un comportamiento juvenil en el que priman las percepciones críticas y las conductas adaptativas. Se trata de antecedentes necesarios para buscar nuevos caminos a la profunda crisis del liceo y al establecimiento de una política social integral frente a la juventud urbano-popular.

El libro se cierra con una conclusión que refuerza la idea central que sostiene el conjunto de los trabajos: el mejoramiento de la educación nacional debe enfrentar hoy la catastrófica sumatoria de mala calidad y carencia de equidad.

Santiago, mayo de 1989.

PARTE I

SISTEMA POLITICO Y EDUCACION EN LOS '80: medidas propuestas y silencios

Cristián Cox

RESUMEN

El propósito de este trabajo es dar cuenta de los aspectos fundamentales de las relaciones entre sistema político y educación en la presente década, y abrir la mirada a los problemas que el desarrollo de nuestras instituciones educativas plantea al momento del retorno a formas democráticas de organización política.

El artículo tiene tres partes. En la primera se conceptualizan las reformas establecidas en la educación por el régimen de las Fuerzas Armadas. En la segunda se sistematiza el conjunto de propuestas existentes en los campos político, corporativo e intelectual, sobre el sistema escolar. En la sección final se plantea una visión sobre los silencios de los campos mencionados respecto a problemas educativos de la mayor importancia, y algunas hipótesis sobre el futuro de la política educacional.

Introducción

Los recursos simbólicos que la educación organiza para su transmisión representan simultáneamente una condensación del pasado y la apuesta de la sociedad sobre el futuro que quiere. Del mismo modo, el saber que la educación procesa abarca desde las certezas que fundan el funcionamiento de un orden social, objeto central de las instituciones del sistema escolar, hasta las interrogantes fundamentales de la sociedad sobre sí misma y su medio, objeto privilegiado de los sistemas universitario y de investigación. Preguntarse entonces por las relaciones entre el sistema político y la educación no es identificable sin más con un “problema sectorial”. En forma muy directa equivale a interrogarse por las dimensiones más profundas de los conflictos y dilemas respecto al orden que tenemos y al orden que queremos como nación.

El actor central en las transformaciones ocurridas en educación, a lo largo del período autoritario, ha sido el gobierno, cuya acción sobre el sistema de educación ha sido la de una política de intervención y reformas profundas enfrentada “desde afuera” a un conjunto de instituciones sujetas a principios de funcionamiento particularmente extranjeros tanto a la visión militar como a la de los grupos neoliberales responsables de las políticas educacionales desde 1980. Ha sido, además, una acción prolongada. Ningún gobierno en la historia de Chile independiente ha permanecido en el poder por un período como el del actual régimen, y a lo largo del presente siglo nunca el sistema de educación ha sido sometido a una presión externa por controlarlo y transformarlo comparable. Se trata, por último, de una acción bi-céfala, en la que dos actores, así como los campos institucionales en que tales actores se fundan y las visiones de mundo que generan -las Fuerzas Armadas y la tecnocracia neo-liberal que expresa al sector dominante del campo económico- se articulan de modo complejo y no siempre armónico, en la producción de políticas gubernamentales que efectivamente han transformado el sector.

Frente a las transformaciones y al control ejercido por el gobierno, ¿cuáles son las propuestas que los sectores políticos más relevantes del país han elaborado o están elaborando, y que al momento de concluir el ciclo autoritario se presentan como alternativas de política en educación?

El propósito de este trabajo es dar cuenta de los aspectos fundamentales de las relaciones entre sistema político y educación en la presente década, y abrir la mirada

a los problemas que el desarrollo de nuestras instituciones educativas plantea al momento del retorno a formas democráticas de organización política. Nuestra intención supone, en primer término, referirse a las acciones fundamentales del actor gubernamental y dar cuenta de lo que el resto del campo político ha imaginado y propone respecto a educación. En segundo término, implica ir más allá de los actores y realizar un análisis que interroga a la arena política como un todo sobre la forma en que concibe el desarrollo de la educación, o los problemas que característicamente destaca y aquellos que ignora o silencia.

En la sección inicial del trabajo se conceptualiza, en términos de tres vectores de cambio, lo que ha estado en juego en las relaciones entre el régimen autoritario y la educación en la presente década, terreno sobre el cual se sostienen, y al que refieren, la imaginación y los proyectos del resto de los actores.

Ordenan la segunda parte las preguntas ¿quiénes hablan públicamente de política educacional? y, ¿cuáles son los contenidos de esas «conversaciones» respecto al sistema escolar? En función de estas dos interrogantes se sistematizan las propuestas más importantes existentes hasta enero de 1988 en los campos político, corporativo e intelectual, por medio de una red de categorías que permiten su comparación y ubicación relativa en “espacios” de posiciones políticas.

En la sección final resumimos los acuerdos y conflictos mayores de la arena política, caracterizando los distintos tipos de agenda que se juegan en el presente. Junto a esto, explicitamos lo que a nuestro juicio son los silencios más graves del sistema político respecto al desarrollo de nuestra educación.

I. Régimen de las Fuerzas Armadas y Educación: lo fundamental en juego en los '80.

El núcleo ordenador de la política sobre educación en los '80 ha tenido que ver con un triple cambio. Nuevos *actores*, singularmente externos al campo educacional, han tomado el control y gobiernan instituciones que a lo largo del siglo habían ensanchado los ámbitos de su autonomía; tales actores han buscado cambiar la *posición* de la educación en la sociedad, sustituyendo al campo político y al estado por el mercado como los contextos y mecanismos externos primarios determinantes del *qué* a ser creado y reproducido por la educación; por último, el poder político efectivamente ha redefinido la *estructura* del sistema de educación. Estas tres dimensiones de cambio son resultantes directas de la acción de control y transformación por parte del gobierno y constituyen los vectores de la política en el área. En lo que sigue proponemos una formalización, necesariamente concisa, de las relaciones en juego ¹.

- i. El primer eje o campo de relaciones de disputa fundamental se constituye en relación a las acciones de *control político e ideológico* de la educación por el régimen militar. Lo que está en juego en este caso es el gobierno y control de las instituciones así como los parámetros ideológicos mayores de la transmisión cultural que el sistema educativo en su conjunto o cualquiera de sus componentes realiza. Las acciones mencionadas, ejercidas primordialmente sobre las relaciones de gobierno y de saber del sistema educativo, han sido el objeto prioritario de atención del *actor militar*, el que ha operado de acuerdo a dos principios generales: a) Intervención de las estructuras de autoridad de las instituciones, sustituyendo jerarquías internamente generadas por otras externamente designadas y congelando los mecanismos participativos pre-existentes.

1. La política educacional del gobierno militar ha sido objeto de numerosos trabajos. En relación al sistema escolar ver, J.J.Brunner, "Cultura autoritaria, cultura escolar: 1973-1984", en J.J.Brunner, G.Catalán, *Cinco estudios sobre educación y sociedad*, Flacso Santiago, 1985. I.Núñez, *La evolución de la política educacional del régimen militar*, Doc. de trabajo PIIE, Santiago, 1982; C.Cox, *Políticas educacionales y principios culturales*, Doc. de trabajo CIDE, Santiago 1986. Sobre educación superior ver, Ma.J.Lemaitre, I.Lavados (Editores), *La Educación Superior en Chile, Riesgos y Oportunidades en los '80*, CPU, Santiago, 2a.Edición, Enero 1986; J.J.Brunner, *Informe sobre la Educación Superior en Chile*, Flacso, Santiago, 1986; *Educación Superior en Chile: entre el Estado, el Mercado y los Intereses Académicos*, Flacso, Doc.de Trabajo, Santiago, 1987. Para una visión desde el gobierno, que abarca el conjunto del sistema, A.Prieto, *La Modernización Educacional*, Ediciones U.Católica, Santiago 1983.

△ b) Control de la transmisión cultural del sistema a través de silenciamientos y exclusiones, más que adoctrinamiento ².

- ii. La segunda *enjeu* fundamental la constituyen las disputas por las relaciones de la educación con los dominios institucionales o contextos externos definitorios en gran medida de su funcionalidad social. Lo que está en juego en este caso son las relaciones externas de la educación. Como se mencionó, aquí el cambio buscado por parte de las políticas del gobierno ha sido la *sustitución del sistema político por las relaciones de mercado* como reguladores externos prioritarios de las características institucionales y funcionales de la educación.

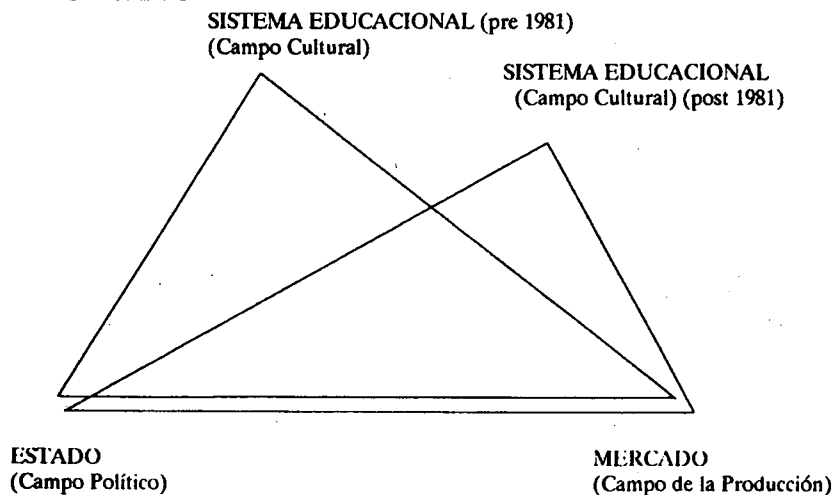
Las medidas orientadas a esta “traslación estructural” de la educación han sido objeto prioritario de los grupos neoliberales ligados al manejo económico del gobierno y ellas han tenido que ver tanto con modificaciones institucionales del sector educativo (privatizaciones) como con cambios en las modalidades de asignación de los recursos estatales. Los “incentivos económicos” que procuran establecer las nuevas modalidades son concebidos como el medio más efectivo de transformación del área, no sólo en términos de racionalidad administrativa, sino también de sus orientaciones culturales.

- iii. El tercer dominio de cambio es la estructura del sistema, que se descentraliza y diversifica en el nivel escolar (donde surgen las distinciones fiscal-municipalizado-privado subvencionado), y se diversifica en el nivel terciario donde una jerarquía de tres niveles y de varios sectores, sustituye lo que hasta el 81 había sido integrado por una sola institución, la universitaria. La desagregación, ordenada por fiat del poder político, está funcionalmente ligada a la regulación del sistema por el mercado.

Puede ayudar a la discusión de este planteamiento el conceptualizar los mencionados complejos de relaciones en términos del siguiente modelo, que intenta representar, del modo más elemental posible, el desarrollo experimentado, y en juego, de la interpenetración entre poder estatal y educación en la última década.

² Ver C.Cox, *Políticas educacionales y principios* ..op.cit.

DIAGRAMA 1



A lo largo del presente siglo la posición del sistema de educación en la sociedad chilena se caracterizó por el peso o autonomía de sus instituciones, la distancia o debilidad de sus nexos con el mundo de la producción y las orientaciones culturales de éste, y la cercanía o intensidad de sus nexos con el campo político y las orientaciones culturales de mundos sociales marcados por la política y lo estatal³. Esta posición macroestructural de la educación es lo que se intenta representar con el diagrama de líneas discontinuas, donde el vértice “Sistema Educativo” está más cerca del vértice “Estado” que del vértice “Mercado”, y donde su distancia respecto a la base es mayor que en la situación actual (representada por el triángulo de líneas continuas), lo cual representaría el mayor peso propio o autonomía de las instituciones educativas en el pasado⁴.

3. Esto ha sido sostenido desde F.A. Encina a G.Vial e I.Núñez entre los historiadores que se han ocupado de la educación. Planteamientos sociológicos al respecto en, J.J.Brunner, *La Cultura autoritaria en Chile*. FLACSO, Stgo., 1981; C.Cox, Continuity, Conflict and Change in state education in Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity governments, Ph.D. Thesis, Universidad de Londres, 1984, en, *Collected Original Resources in Education*, CORE, Vol,10, 2, Oxford, 1986; J.Martínez, Eugenio Tironi, “La idea de Chile”, en E.Tironi, *La Torre de Babel*, Ediciones Sur, Santiago, 1984.

4. Para un análisis del desarrollo reciente de la educación superior en términos del modelo tripolar planteado, ver J.J.Brunner, *Educación Superior en Chile: entre el Estado...op cit.*

Desde un punto de vista macro-estructural, los ejes fundamentales de la acción gubernamental sobre la educación en el último período se refieren a una doble alteración de la situación histórica señalada. Por un lado, a la reducción de la autonomía de las instituciones educativas y del sistema educacional como un todo, bajo la doble presión del Estado, como aparato de control autoritario, y del Mercado como principio regulador objetivo. El conflicto fundamental aquí se da en términos del acercamiento o no del vértice "Sistema Educacional" hacia la base del triángulo. Por otro lado, la histórica cercanía de la educación respecto al sistema político se ha intentado sustituir por una cercanía equivalente respecto al mercado y, eventualmente, a la producción: el "juego" fundamental aquí es la reducción de la distancia "Mercado - Instituciones Educativas". En nuestro modelo la resultante de ambos movimientos estaría representada por el triángulo de líneas continuas, en que el vértice "Sistema Educacional" está más cerca de la base y, al mismo tiempo, equidistante entre los vértices "Estado" y "Mercado" ⁵.

Por otra parte, en la relación "Estado-Sistema Educacional" del presente, el control estatal no expresa a un *campo* político de representación y participación ampliada, y sus conflictos, como en el sistema democrático del pasado, (condición coadyuvante por lo demás de la autonomía de las instituciones educativas), sino a un *aparato*, como la institución militar, en un primer momento, y luego a un *campo político restringido*, como el sistema de relaciones de fuerza observable tras el curso seguido por la política educacional gubernamental ⁶. En efecto, sería del todo

5. Es un riesgo intentar representar realidades sociales y culturales, de límites intrínsecamente interpenetrados y por tanto "no-lineales", por medio de las aristas de un triángulo.

Parece demasiado fácil acusar al esquema de mecanicista o a-histórico. Sobre la potencia interpretativa de la "espacialización" de relaciones, Michel Foucault:

«Si uno comenzaba a hablar en términos de espacio significaba que uno era hostil al tiempo. Significaba, como dicen los leños, que uno negaba la historia, que se era un "tecnócrata". No entendían que trazar las formas de implantación, delimitación y demarcación de objetos, de modos de tabulación, de organización de dominios, significaba la puesta en relieve de procesos-históricos, que duda cabe- de poder. La descripción espacializadora de realidades discursivas lleva al análisis de efectos relacionados de poder».

M.Foucault, *Power/Knowledge, Selected Interviews and other writings 1972-1977*, C.Gordon (Editor), The Harvester Press, Brighton, 1980, p.70.

6. Bourdieu define *campo* como un sistema de posiciones articulado por relaciones de competencia y/o conflicto que son complementarias, que se estructuran en términos de una disputa específica y que generan competencias e intereses específicos. «Un *campo* deviene *aparato* cuando los que dominan tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, (...) cuando todo movimiento es de lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha y dialéctica constitutiva del campo terminan». P. Bourdieu, *Questions de Sociologie*, Minuit, Paris, 1980, p. 136.

simplista ver la política educacional estatal post-1979 como resultado de un aparato, es decir, de un único actor aplicando un determinado diseño. Como resulta transparente de un examen sobre las medidas gubernamentales y sus sucesivos cambios de dirección, tras éstos hay un campo de relaciones de fuerza en tensión permanente, que reproduce, *al interior del gobierno*, aproximadamente los mismos términos del conflicto mayor sobre el cambio de las relaciones entre educación y sociedad que nuestro modelo intenta formalizar.

Así, si se considera la política de educación del gobierno desde el año 1979 hasta 1987, se descubre que tras el cambio continuo de actores y, en menor medida, de problemas, hay tres *voces* fundamentales que no varían, así como no varía tampoco el principio de su accionar: la “voz educativa”, la “voz económica” y la “voz política”. La primera, a partir de una cierta valoración de la especificidad del quehacer de las instituciones educativas, tiende a dar prioridad al problema de la calidad de sus procesos y concebir la mejora de éstos como resultado de modificaciones intra-sistema educativo. Defiende entonces la autonomía del campo educacional y, en comparación a la “voz económica”, es estatista. La “voz económica”, por su parte, pugna por someter el sistema educativo a unas relaciones externas -el mercado- que debieran acabar con su autonomía. La calidad de los procesos y resultados educativos son, para esta voz, inducidos al sistema a través de la competencia inter e intrainstitucional. La “voz política”, junto con definir los límites ideológicos de la transmisión cultural del sistema (más por exclusión que por adoctrinamiento) juega el rol de mediadora entre las dos voces anteriores, dándole, de acuerdo a variaciones en la *situación política general*, autoridad a una u otra. El principio hasta aquí ha sido el de dar paso a la “voz económica” en los períodos de seguridad política y a la “voz educativa” en los períodos de incertidumbre. Lo cual es elocuente sobre el alto costo político intrínseco a la “invasión” del campo educativo por los principios de acción del campo económico y lo continuista, y de menor costo, que es mantener la autonomía del sistema educativo. Ha dominado, a partir de 1981, la voz económica y no es sorprendente entonces que el campo educativo haya experimentado este último período como uno de crisis.

La tabla siguiente esquematiza algunos de los datos de este argumento, ordenando actores y etapas de la política gubernamental y señalando las alternancias en el control de ésta por las voces “educativa” y “económica”.

**Voces y actores en la generación de las políticas
del Gobierno Militar (*)**

Voz	Educativa	Voz Política	Voz Económica
1979	Alta (Ministro de Educación: G. Vial)	(Ministro del Interior) Sergio Fernandez	Baja (M.de Hacienda: S. de Castro. D. de ODEPLAN: M.Kast)
1980	Baja (Ministro de Educación: A. Prieto)	Sergio Fernández	Alta (M.de Hacienda: S. de Castro D. de ODEPLAN: M.Kast)
1983	Alta (Ministro de Educación M. Madariaga)	Enrique Montero S.Onofre Jarpa	Baja (M.de Hacienda: C.Cáceres D. de ODEPLAN H. Buchi)
1987	Baja (Ministro de Educación: J.A. Guzmán)	Sergio Fernández	Alta (M.de Hacienda: H.Buchi D. de ODEPLAN S. Melnick)

(*) Los años elegidos son de giros decisivos en la política educacional gubernamental. En 1979 el gobierno publica la "*Directiva Presidencial de Educación*", primer plan de acción de reforma respecto al sector; la salida del Ministro G.Vial, autor de la DPE, marca el inicio del control del sector por la "voz económica". A lo largo de 1980 se inicia la política de municipalización y privatización del sistema escolar, así como se gesta la legislación que transformaría (a partir de enero del 81) el Sistema de Educación Superior. En 1983, en medio de las consecuencias políticas de la crisis del modelo económico, se detiene el proceso de municipalización y en la educación superior se plantea una reversión de parte importante de la legislación del año 81. En 1987 hay una

nueva ofensiva de la "voz económica" por reformar el sistema universitario (se completa asimismo el proceso de traspasos de escuelas a las municipalidades). A lo largo del período, el actor político central es por supuesto el General Pinochet. Hemos puesto al Ministro del Interior, sin embargo, porque su cambio de alguna manera evoca el carácter de las diferentes coyunturas políticas. El esquema muestra con claridad que los actores pueden cambiar de posición, pero no las voces, y que la potencia de una u otra voz, de las dos fundamentales en conflicto, la "voz económica" y la "voz educativa", no depende tanto de los actores como del "carácter de la coyuntura" y la decisión de la "voz política" de dar autoridad a una u otra. Sobre esa base también operan por supuesto, factores relativos a los actores. Por ejemplo, en el predominio de la "voz educativa" en 1979 el peso político del Ministro Gonzalo Vial fue decisivo, pero también el que aún no se desplegaba completamente el embate del "grupo Chicago" y sus "modernizaciones".

Volviendo al modelo general, un último punto que éste ayuda a plantear y que dejamos enunciado solamente. Si se recorren los discursos opositores y se examinan las acciones gubernamentales, cabe poca duda de que los "ojos y la voz" de los actores han estado concentrados en los *lados* del triángulo: el actor militar centrado en el control de agencias que percibe como sospechosas (relación "Estado-Sistema Educativo"); los grupos neoliberales preocupados de introducir la lógica del mercado y las orientaciones culturales del mundo de la producción en unas instituciones que perciben como autonomizadas y, por eso, politizadas (relación "Mercado-Sistema Educativo"); los actores intra y extra sistema educativo de oposición, centrados en una acción defensiva tanto de la autonomía de la educación, como de los nexos de ésta con un campo político de funcionamiento democrático (relación "Sistema Educativo y Campo Cultural- Estado"). Los "ojos y la voz" no han estado todavía en la *resultante* de la configuración de relaciones mencionada. Tal resultante dice relación con el surgimiento de *nuevos acoplamientos* entre lo estatal y lo privado; formas institucionales híbridas, ajenas en general a los diseños originales de todos los actores aludidos; *resultantes* propiamente tales que representan la agenda política inmediatamente venidera, más que a la que responden las propuestas que examinaremos. Volveremos sobre esto cuando hagamos referencia a los *silencios* de la política en educación.

II. La imaginación política sobre educación: El orden de las propuestas.

La inexistencia de una arena política propiamente tal durante el período autoritario, no es equivalente al silenciamiento por el gobierno de la capacidad de otros actores de articular sus evaluaciones de las transformaciones efectuadas y proponer sus propias alternativas de manejo y cambio de las instituciones del sistema educativo. Desde mediados de los '80, y crecientemente a medida que se han ido cumpliendo hitos en el camino de la transición a la democracia, el sistema político extra-gobierno ha ido produciendo un discurso de propuestas en educación. En esta sección lo sistematizaremos, procurando ser exhaustivos en la recuperación de propuestas de actores representativos de los campos político, corporativo e intelectual ⁷. Los actores y propuestas de los que daremos cuenta aquí se refieren exclusivamente al sistema escolar.

II.1. Actores

El campo político está constituido por instituciones y actores que disputan sobre la estructuración, "desde fuera", de los límites institucionales, mensajes y procesos constitutivos del sistema escolar. Los partidos de derecha considerados relevantes -P.Nacional y Renovación Nacional, ambos antes de las divisiones que experimentaron en 1988- carecen de discurso específicamente referido al sistema escolar (salvo una proposición del PN en su "Declaración de Principios" a la que nos referiremos). Los partidos de centro y de izquierda con discurso sobre la educación escolar son la Democracia Cristiana, el Partido Radical, el Partido Socialista (Núñez) y el Partido Comunista. Incluimos también como actores del campo político a la Iglesia y la Masonería, ambos con discurso sobre el sistema escolar ⁸.

7. Entendemos por "propuestas" u ofertas de política educacional aquellos discursos originados en actores públicos o semi-públicos que se refieren a estados futuros buscados del sistema educacional como un todo, o de alguno de sus niveles y dimensiones. El discurso de "propuestas" está explícita o implícitamente referido a un horizonte histórico acotado de mediaciones sobre las que busca intervenir.

Las referencias bibliográficas sobre los textos partidarios, de instituciones o de individuos, en los que se basa el análisis, no pueden ser incluidas aquí por razones de espacio. Para ello ver, C.Cox, *Las propuestas de políticas en el área educación (1979-1987)*, Flacso, Santiago, 1989.

8.- No incluimos en nuestro estudio de las propuestas a un conjunto de partidos y movimientos políticos menores, que van desde el MIR, el MAPU y la IC, por la izquierda, a Avanzada Nacional por la derecha, pasando por fracciones del radicalismo, la social-democracia y otros grupos en el centro.

El **campo corporativo** o de los actores del propio sistema educacional, se restringe en este caso a las organizaciones del profesorado, entre las cuales hemos considerado las dos mayores existentes a fines de 1987: el Colegio de Profesores y la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH).

El **campo intelectual** o de los expertos, está conformado por instituciones e individuos que tienen una relación básicamente académica o de conocimiento con el sistema educacional. En la derecha de este campo hemos considerado las propuestas de Gonzalo Vial, consensualmente reconocido dentro de tales posiciones como la voz más calificada en el tema educacional. No hay en este caso centros de elaboración intelectual cuyo foco sea el sistema escolar. En el centro predominan los grupos de especialistas e instituciones de la Democracia Cristiana, pero su producción está directamente expresada en la propuesta partidaria para el sector por lo que, por economía de la exposición, no la incluiremos ⁹. En la izquierda del campo intelectual ocurre algo distinto: las propuestas de individuos y centros especializados superan en complejidad y especificidad a las propuestas partidarias y las recuperamos ¹⁰, siguiendo el criterio de integrar en el análisis las expresiones más completas del pensamiento de los diferentes sectores respecto a la educación y su cambio.

-
9. Las instituciones aquí son el Instituto de Servicio Educacional (ISECH), que publica la revista *Presencia*, y el Instituto Profesional Blas Cañas, que publica *Informes de Coyuntura Educativa* (descripción y análisis del acontecer político en educación). La revista *Presencia* está dirigida a la formación cristiana y su referencia es más el magisterio de la Iglesia Católica que la Democracia Cristiana. Por su parte, la producción del Blas Cañas, además de los mencionados Informes de Coyuntura, consiste en distintos tipos de documentos para la información y formación política de las organizaciones DC de profesores y estudiantes. Estos textos son sobre materias doctrinales o problemas específicos, y no tienen el carácter de propuesta política para el sector.
 10. Las propuestas que se consideran aquí corresponden todas a las posiciones del "socialismo renovado" o lo que en términos partidarios corresponde al PS-Núñez. Los textos analizados son trabajos de Iván Núñez y Rodrigo Vera, del PIIE, así como de Carlos Vergara, de Sur. En el resto de la izquierda, si bien hay alguna producción especializada sobre educación -del Instituto de Ciencias Alejandro Lipchitz y su revista *Cuadernos*, que ha publicado algunos artículos sobre educación superior, así como algunos trabajos publicados en la revista *Araucaria*, esta última del P.Comunista,- tal producción es de carácter más informativo y de denuncia que propositiva, y por tanto tampoco se ha hecho el esfuerzo de incluirla.

A continuación listamos los campos referidos y los actores cuyas propuestas han sido consideradas.

A. Actores y propuestas Sistema Escolar.

I. Campo Político

1. Democracia Cristiana
2. Partido Radical
3. Partido Socialista (Núñez)
4. Partido Socialista (Almeyda)
5. Partido Comunista
6. Iglesia
7. Masonería

II. Campo Corporativo

8. Colegio de Profesores
9. Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH)

III. Campo Intelectual

10. Derecha
11. Izquierda

II.2. Categorías.

Ordenaremos la totalidad de las proposiciones de cada uno de los actores mencionados de acuerdo a siete categorías que agotan las dimensiones de la educación que son objeto de políticas¹¹. La categorización permite visualizar en la forma más económica posible los problemas principales, y las identidades y diferencias,

11. Las bases teóricas de la categorización conciben todo sistema de educación como la articulación de unos principios de *distribución*, con el arreglo de determinados *límites institucionales*, los que a su vez enmarcan determinados *procesos, prácticas y mensajes*. Nuestras categorías especifican estos tres niveles. Ver, B. Bernstein, *On Pedagogic Discourse*, mimeo, Universidad de Londres, Londres, 1987. M. Foucault, *Discipline and Punish*, Penguin Books, Londres, 1982.

proximidades y distancias entre las propuestas de los actores. Las categorías tienen también la función de hacer abstracción de la retórica de los discursos de propuesta y permitir la comparabilidad del núcleo realmente propositivo de éstas. Las categorías son:

- i. *Relaciones de recurso*: esta categoría recupera los discursos sobre financiamiento, dotación material de los sistemas y similares.
- ii. *Acceso-Permanencia*: bajo esta categoría se agruparán las proposiciones sobre condiciones y procedimientos de acceso, permanencia y ascenso en el sistema educacional.
- iii. *Relaciones externas*: esta categoría recupera los contenidos de los diferentes discursos referidos a las relaciones **sistémicas externas** del sistema educativo como un todo, o de alguno de sus sub-sistemas componentes. Los debates sobre el rol del estado, de la comunidad local y del mercado en la educación, así como la discusión sobre las medidas de municipalización y privatización, corresponde a lo que aquí se conceptualiza como «relaciones externas».
- iv. *Relaciones internas*: se incluyen aquí las proposiciones sobre creación o redefinición de límites institucionales o estructuras *al interior* del sistema educacional o alguno de sus subsistemas, esto es, relaciones **sistémicas internas**. Así, se incluirán aquí, por ejemplo, la discusión sobre la segmentación del sistema escolar y los esquemas de descentralización intra- Ministerio de Educación.
- v. *Gobierno, control y participación*.

Se incluyen aquí las proposiciones relativas tanto a estructuras y mecanismos de gobierno y participación como a los procesos del caso, cualquiera sea el nivel de las relaciones de poder y control de que se trate. Entran aquí, por ejemplo, todo lo que los distintos discursos plantean sobre creación de instancias de coordinación y regulación del sistema educativo; sobre el rol del profesorado en la formulación de políticas para el nivel escolar, etc.

vi. *Actores*.

Esta categoría procura recuperar el discurso referido al profesorado escolar y los estudiantes, en sus roles específicos de tales, como enseñantes y educandos, y no como participantes en estructuras o procesos de gobierno y control.

vii. *Relaciones de saber.*

Se consideran aquí las secciones de los discursos referidos a la «caja negra» de la educación o el corazón de los procesos de creación-reproducción cultural que ésta lleva a cabo, vale decir, los mensajes y relaciones sociales de *transmisión*. “Relaciones de saber” no se restringe a las dimensiones de conocimiento y *habilidades instrumentales*, sino incluye también la transmisión moral involucrada en la educación. El rango de fenómenos abarcado va desde planteamientos sobre currículum, pedagogía y evaluación en las escuelas, hasta el «tipo de hombre» que promueve la educación estatal en el último período.

II.3. *Proposiciones y posiciones.*

i.- *Relaciones de recurso.*

Las variables claves de política en esta dimensión son *origen*, *volumen* y *modalidad* de asignación de los recursos con que cuenta el sistema escolar.

Origen: Hoy en día sólo un 6% de la matrícula del sistema escolar es financiada privadamente y no hay planteamiento de actor alguno que proponga una alteración sustancial del total predominio estatal respecto al financiamiento del sector. *Dentro* de estos parámetros las posturas del PC y de la Izquierda del campo intelectual son más enfáticamente “estatistas” que las de la DC, el Colegio de Profesores y G.Vial, pero se trata de diferencias de énfasis. Ni Vial deja de considerar el Estado como decisivo; ni el PC plantea el fin del esfuerzo privado en educación, por referir planteamientos de actores lo más alejados posibles en otras dimensiones.

Volumen: la totalidad de los actores -otros que el gobierno- consideran el volumen de recursos asignados a la educación como insuficiente. Los ordenes de magnitud juzgados necesarios varían. El PS (N) propone recuperar los niveles de gasto del gobierno de Allende; el PC, el 25% del presupuesto nacional; G.Vial plantea que una educación de calidad supone un gasto tres veces mayor que lo que gasta el estado hoy en día por alumno.

Modalidad: Los discursos de la DC el PC y del Colegio de Profesores concuerdan en que el presupuesto de educación debiera corresponder a un *porcentaje fijo* del PGB, cuestión a la que no se refieren el resto de los actores.

La DC y el Colegio de Profesores, por otra parte, son los únicos actores que cuestionan el criterio gubernamental de vincular recursos asignados con eficiencia de las instituciones (a lo cual obedecería el criterio actual de ligar subvención a matrícula promedio mensual).

Los dos aspectos mencionados de la modalidad de asignación inciden directamente en la autonomía del campo educacional y las propuestas se ordenan de acuerdo a su “filiación de campo”. Así, actores del campo educacional o cercanos a este valorarán su autonomía, demandando proporción fija del PGB como volumen global, para el sector, y desconexión del proceso pedagógico de consecuencias financieras. Los conductores de la política económica del gobierno sostienen los principios contrarios.

Cabe hacer notar que cuatro de los actores considerados no se refieren al problema recursos: P.Radical, Iglesia, Masonería y la AGECH.

ii.- *Acceso - Permanencia:*

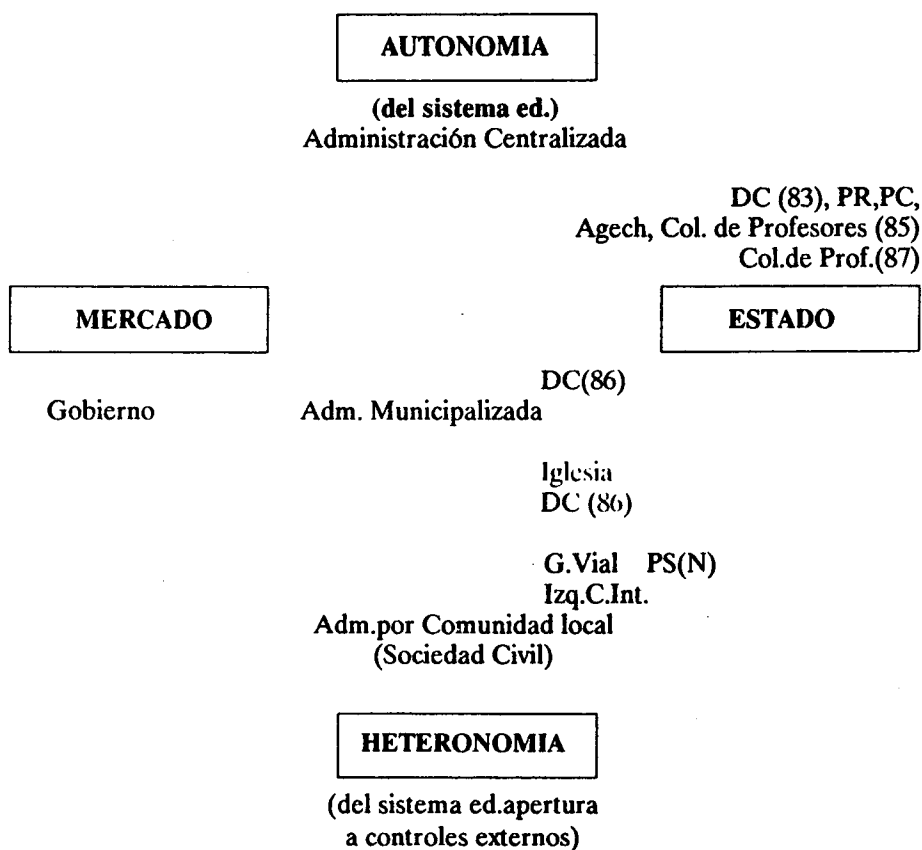
El principio de igualdad de oportunidades es compartido por la totalidad del espectro y las propuestas, en general, varían sólo en la retórica sobre la necesidad de expansión de oportunidades y programas asistenciales. Una excepción a esto lo constituyen planteamientos que corresponden al actor “Izquierda del Campo Intelectual”, y que proponen como alternativo a la igualdad de oportunidades un principio de “discriminación positiva”; más recursos a los sectores más pobres. Más allá de esto, dos actores proponen focos específicos de atención relativos a acceso y permanencia.

- a) La DC propone crear “*polos de desarrollo educativo*” destinados a los sectores más pobres o zonas geopolíticas relevantes, que se caracterizarán por dar atención en todos los niveles, con fuerte apoyo asistencial y acciones educativas no formales.
- b) El PN, en cambio, propone extender la obligatoriedad de la educación de 8vo. año de EB a 4to. año de EM.

iii.-Relaciones Externas:

Como se mencionó, estas relaciones de la educación constituyen uno de los vectores decisivos de la política del período estudiado. Ya intentamos conceptualizar qué está en juego aquí, por lo que nos remitimos a presentar el diagrama siguiente, mapa aproximado de las posiciones relativas de los distintos actores respecto a las alternativas Estado/Mercado y Autonomía/Heteronomía de las instituciones educativas.

Diagrama 2. Sistema Escolar. Relaciones Sistémicas Externas.



En términos de las acciones gubernamentales respecto a las que las propuestas reaccionan, el eje vertical del diagrama 2 puede leerse como el de la “municipalización”, mientras que el horizontal refiere a las medidas de “privatización”.

En términos de la problemática de la municipalización de la administración del sistema escolar público, el P.Radical y la AGECH proponen la *reversión* de los cambios introducidos por el régimen autoritario. El PC es contrario a la municipalización en tanto **paso hacia la privatización** del sistema, pero no propone medidas de reversión en forma explícita; tampoco plantea nada en relación a formas de descentralización, por lo que en nuestro diagrama lo ubicamos en el extremo superior del eje vertical, junto a todas las propuestas que favorecen formas centralizadas -y por tanto comparativamente autónomas y “cerradas” - de organización del sistema escolar nacional.

La DC y el Colegio de Profesores aparecen variando sus posiciones respecto al dilema central de si revertir o no la municipalización: la DC hacia una aceptación de alguna forma de administración descentralizada -vía municipios- de una parte al menos del sistema escolar (1986); el Col. de Profesores, de un rechazo claro (1985) a ausencia de posición al respecto (1987).

Hemos intentado representar esto ubicándolos cerca de la posición “cero” en el eje vertical.

Tanto el P.Socialista (N), como G.Vial y la Izquierda del Campo Intelectual otorgan un peso central a la participación local, y de ahí su ubicación en la base del eje vertical, “entre” la administración municipal actual, que no supone participación, y la “Administración por la Comunidad Local”. La DC (86) y la Iglesia las situamos más arriba en el eje vertical que los demás actores que proponen como decisiva la descentralización de la educación a nivel comunal (PS(N), Izquierda del campo intelectual, G.Vial), porque su planteamiento al respecto es menos global y tiene un papel menos estratégico en su propuesta que en la de los actores referidos.

En términos de la dimensión horizontal, el esquema no permite distinguir entre “privatización” e “intervención del mercado” en la regulación del sector educativo. Lo cual hay que tener presente porque la ordenación del campo de posiciones respecto al tema de la privatización es particularmente compleja. Ningún actor está en contra de la iniciativa privada en educación, pero varias propuestas distinguen entre tal participación de agentes privados y el “lucrar” con ella o dejar actuar libremente al mercado en su regulación. Por otro lado, no hay aquí un ordenamiento

del tipo -izquierda = estado/derecha = privatización-: G. Vial plantea que en educación es un estatista **malgré lui**, y el PS (N) le da un rol importante y nuevo a distintas formas de iniciativa privada.

En la posición más extrema contra lo realizado por el Gobierno en esta dimensión está el Partido Radical, que propone poner fin al sector privado subvencionado "con fines de lucro". La AGECH propone congelar al sector en sus dimensiones actuales, no permitiendo la creación de nuevos establecimientos ni la expansión de la matrícula de los existentes. El PC no propone medidas al respecto aunque explicita que es contrario a que se lucre con la educación. De ahí la ubicación de estos actores en el extremo derecho (Estado) del eje horizontal.

La Iglesia es crítica del mercado operando libremente en el campo educativo y defensora del rol educativo de los agentes privados. El PS(N), como dijimos, le otorga un rol importante a distintas formas de iniciativa privada, sin referirse al problema de la "mercantilización" o no de éstas. Ambos, entonces, aparecen ubicados en una posición cercana al centro del eje horizontal.

iv. *Relaciones Internas:*

Se incluyen aquí las proposiciones sobre creación o re-definición de límites institucionales o estructuras al *interior* del sistema educacional o alguno de sus subsistemas,¹².

De modo similar a lo que ocurre con el tema Acceso- Permanencia, las Relaciones Sistémicas Internas del nivel escolar no constituyen realmente un foco problemático. Sólo la DC, el PC y el PR, entre los actores políticos; el Colegio de Profesores, y G.Vial tienen algunos planteamientos sobre el tópico. Estos son ordenables respecto a los siguientes tres ejes.

12. No se incluye en esta categoría la discusión sobre *municipalización*, ya que tal proceso implica el acoplamiento del sistema escolar con estructuras externas a él, como son el Ministerio del Interior y la autoridad política; ni tampoco lo que corresponde a creación o discusión sobre mecanismos de gobierno o de control. De este modo, por ejemplo, una propuesta sobre la necesidad de un Consejo Nacional de Educación, si bien representa la creación de una nueva institución, que altera las «relaciones sistémicas internas», su especificidad funcional es la de ser instancia de gobierno y control, para lo cual se cuenta con la categoría que sigue.

a) *Unificación/diversificación/segmentación.*

La DC, el PR y el PC diagnostican que las políticas gubernamentales han segmentado el sistema escolar y proponen como criterio de acción su unificación, pero no señalan pasos específicos o modificaciones institucionales concretas al respecto.

En el caso de la DC, como se señaló, hay evolución, ya que se acepta en la propuesta del año 86, formas **comunales** de organización de la educación. El PC, por su parte, propone «planificación centralizada y administración desconcentrada».

b) *Descentralización: intra-MINEDUC o extra-MINEDUC.*

Frente a la descentralización vía Municipalidades - Ministerio del Interior, tanto la DC como el PR sostienen la conveniencia de descentralizar pero al interior de las estructuras del Ministerio de Educación.

c) *Prioridades institucionales*

¿Qué sectores o niveles del sistema educacional deben ser objeto de atención especial en términos de recursos y desarrollo institucional?

Para la DC son prioridades institucionales la Educación Pre-Básica, la Técnico Profesional y la Post-Media de Adultos. Propone asimismo la creación de un nuevo sub-sistema de *Centros Tecnológicos y Artesanales*, alternativa para los egresados de EB que necesiten ingresar luego al mercado de trabajo. Para el Colegio de Profesores son prioridad la Educación de Adultos y el sub-sistema Técnico-Profesional.

Para G.Vial, en cambio, la prioridad fundamental en educación -incluyendo la ES- es la Enseñanza Básica.

v. *Gobierno, Control y Participación*

Esta dimensión, como se refirió en la sección inicial, es uno de los dos ejes centrales de la política en educación en el período. El orden de las posiciones es muy simple.

Los dos ejes del Diagrama 3 se refieren a la participación de profesores, padres, alumnos y otros, en el control intra-escuela del proceso educativo (eje vertical), así como en la toma de decisiones a nivel sistémico (eje horizontal). El sistema de posiciones que surge de la comparación de las propuestas es binario: en el cuadrante de la participación, sea a nivel escuela o sistema, está la totalidad de los actores con proposiciones al respecto; en el cuadrante de la negación de ambos tipos de participación en el control de las instituciones educativas está el actor Gobierno. Las distintas posiciones en el cuadrante de la participación se refieren a énfasis diferenciales: el discurso del PS (N) se refiere más a la participación en el nivel escuela y sala de clases que a nivel sistémico. La Iglesia y la Masonería critican el que las medidas gubernamentales sean inconsultas pero son menos enfáticos que los otros actores respecto a la propuesta de mecanismos concretos de participación.

Diagrama 3. Sistema Escolar. Gobierno, Control, Participación.



vi.- Actores

El status del problema “profesorado” tiene un perfil alto. Casi todos los actores tienen propuestas respecto al profesorado escolar.

Tres temas articulan lo principal de la discusión y propuestas de todos los actores no gubernamentales:

a) el de las *condiciones de empleo y trabajo*. La totalidad de las propuestas juzgan críticamente las condiciones actuales y se diferencian sólo respecto a si las mayores rentas, estabilidad en el empleo y mejores condiciones de trabajo necesarios se enmarcan o no en la proposición de un *estatuto docente de carácter nacional*, que junto con contemplar las mejoras mencionadas establezca una carrera docente.

El estatuto docente de carácter *nacional* es propuesto y/o demandado por la DC, el PR, el PS (N), el Colegio de Profesores, la AGECH, y la Izquierda del Campo Intelectual. El resto de los actores no especifica nada al respecto, si bien casi todos concuerdan en la mejora de salarios y condiciones de trabajo.

b) La *Participación*; de nuevo, la totalidad de los planteamientos no gubernamentales propugnan la participación. Las variaciones en este punto se refieren a si el énfasis está puesto en el ámbito escuela o a nivel sistema (tal como se vio respecto a la dimensión “Gobierno, control, participación”). La DC, el PS (N), el Colegio de Profesores, la AGECH, la Iglesia, le otorgan la mayor importancia o ambos tipos de participación. La Izquierda del Campo Intelectual no desmerece la participación a nivel sistémico, pero parece insistir en un “movimiento social” del profesorado de base local como prioritario. Igual cosa parece inferible de los planteamientos de G.Vial.

c) La *Formación*. En términos que cambian pero que se refieren a lo mismo, la mayoría de los discursos juzgan críticamente la formación del profesorado y proponen la necesidad de mejorar su calidad como foco de política. G.Vial propone hacerla «más realista»; la Izquierda habla de «reprofesionalización»; la DC de retornar la formación de los profesores a las universidades y especializarla. El PC, en cambio, no se refiere a la calidad sino a la necesidad de poner fin a la diversidad institucional actual de la formación de profesores: propone la “formación única”.

vii.-Relaciones de Saber

El foco de atención de los actores es en este caso los *valores* que se están o no transmitiendo, mientras las dimensiones instrumentales de lo transmitido son trasfondo no problemático. El núcleo de las propuestas sobre el saber en el sistema escolar se refieren a la oposición autoritarismo/democracia.

Todos los discursos examinados, salvo el de G.Vial, centran sus proposiciones sobre la transmisión de la escuela en sus dimensiones morales. Los valores y tipos de relaciones sociales que la escuela estaría favoreciendo hoy día son casi unánimemente criticados como autoritarios, materialistas y favorecedores del conformismo; la escuela debiera, por el contrario, promover la democracia y el espíritu crítico. Con variaciones menores, en esta posición se encuentran la DC, el PR, el PS (N), el PC, la Iglesia, y la Izquierda del Campo Intelectual.

Por otra parte, respecto a las dimensiones instrumentales de la transmisión cultural escolar, la DC, el PS (N), y la Izquierda del Campo Intelectual plantean la necesidad de diversificar el curriculum en términos regionales (el PR propone una diversificación individual). Otro aspecto respecto al cual hay propuestas de cambio son las nociones curriculares de *integración* de disciplinas y de predominio de *actividades* por sobre *contenidos*. La DC y la Izquierda del Campo Intelectual concuerdan respecto a estos casi universales objetivos del progresismo educativo.

G.Vial, por último, plantea una visión distinta respecto al curriculum de la EB, señalando que sus contenidos pueden ser objeto de un consenso nacional respecto a una educación de calidad.

III. Arena política y educación al iniciarse la transición: consensos, conflictos y silencios

El fin del régimen autoritario y su monopolio sobre la política significa el inicio de un período en que el conjunto de propuestas que hemos sistematizado competirán por transformarse en medidas con efectos reales sobre la educación en el país. Nos interesa concluir señalando lo que, a partir de la comparación de las diferentes ofertas, es posible imaginar en política educacional para el período que se abre con la transición a la democracia.

Hasta aquí nuestro análisis ha tenido a actores por unidad; el gobierno y sus medidas en la primera parte, el resto de la arena política y sus propuestas en la segunda. En esta sección final abriremos la mirada al **sistema** de relaciones que constituye la arena política sobre educación y propondremos una interpretación sobre los ejes temáticos que la vertebran. Al mismo tiempo, nos referiremos a los silencios mayores de tal arena, o los temas que a nuestro juicio son centrales y que sin embargo caen en el "punto ciego" del sistema de relaciones aludido. El cambio de perspectiva implica también, entonces, un cambio de voz; aquí ya no haremos hablar a los actores, sino expresaremos nuestra propia visión (con sus propios "puntos ciegos", que duda cabe!).

El juego que se inicia entre los sistemas político y educacional es concebible en términos de dos tipos de agenda, sus problemas constitutivos e interrelaciones. En primer término, una *agenda de consenso*, definida por el acuerdo de *todos* los actores no-gubernamentales sobre determinados problemas y la dirección de su solución, donde la competencia se restringe a la resolución de quién implementa el consenso. En segundo término una *agenda antagónica*, definida por problemas respecto a los cuales hay un ordenamiento de las fuerzas en términos de conflicto y contradicción. En otro nivel, el juego aludido es caracterizable por sus *silencios*, o los problemas que no aborda y que sin embargo parecen centrales.

III.1 La agenda de consenso.

El primer eje consensual se refiere al gobierno y control de las instituciones educativas. Como mencionamos al inicio del trabajo, este eje constituyó uno de los tres vectores de la acción del régimen autoritario sobre el sector y su *reversión* no es cuestionada por actor alguno.

Respecto al sistema escolar, el consenso en este caso refiere a la necesidad de establecer mecanismos de participación ahora inexistentes, en los niveles tanto "escuela" como "sistema", que involucren al profesorado, a los padres, a la comunidad.

Una segunda dimensión en que no hay diferencias entre las propuestas se refiere a los recursos: el consenso refiere aquí a la necesidad de su incremento respecto a los niveles de gasto establecidos por el régimen de los militares. La mayoría de las propuestas -independientemente de su ubicación en el espectro político- advierte sobre deterioros graves en los recursos y propone, ya sea el restablecimiento de niveles históricos de gasto o nuevas modalidades de canalizar recursos al sector.

Es también un tópico de consenso la crítica a las condiciones de empleo del profesorado vigentes hoy en día. El acuerdo no alcanza a las modalidades de mejora de tales condiciones, pero no hay propuesta que no señale los deterioros materiales y profesionales de los docentes en el último período, y la urgencia de implementar medidas al respecto.

Hay, por último, dos elementos de consenso que es relevante señalar: el papel central del estado respecto a la provisión de educación no lo cuestiona actor alguno. Es también un pilar del "sentido común" de la arena político-educativa el principio de la igualdad de oportunidades, que opera como criterio rector respecto a la distribución y organización institucional de la educación.

III.2 La agenda antagónica.

Volviendo al modelo sobre los tres vectores de las medidas gubernamentales en educación, la agenda antagónica se constituye en relación a lo que caracterizamos como la disputa por la *traslación estructural* del sistema educacional, es decir, la sustitución del sistema político y el estado por las relaciones de mercado, o la sociedad civil, como reguladores externos de las características institucionales y funcionales de la educación.

Hay actores que proponen la reversión tanto de la municipalización como del desarrollo del sector privado subvencionado, propugnando una vuelta al "estado docente" de administración centralizada (P.Radical; menos enfáticamente, el PC y la AGECH). Esto es, sin duda, el problema definitorio de la agenda antagónica. Las posiciones de actores tan decisivos como la DC y el Colegio de Profesores han

variado al respecto. Hasta 1986 ambos estaban por su reversión; a partir de entonces la DC considera posible la mantención de un sector de «administración comunal», y el Colegio de Profesores no tiene posición. Las propuestas claramente pro-descentralización vía municipios, e incluso unidades administrativas menores, son las del PS(N), y las de actores del campo intelectual, tanto de izquierda como de derecha.

Respecto al tema de la descentralización ha ocurrido en esta década una transformación mayor de las líneas de división política respecto a la educación. Históricamente tales líneas hicieron coincidir el esquema “organización estatal centralizada” con posiciones de centro y de izquierda, y el esquema “organización privada-descentralizada” con posiciones de derecha. Hoy en día tal ordenamiento ha sido sustituido por uno que enfrenta a centralistas y descentralizadores en forma independiente de ubicaciones en el espectro derecha-centro-izquierda. La derecha que representa G.Vial, por ejemplo, y que valora formas descentralizadas de administración de la educación, el aporte privado y el rol del mercado, se encuentra objetivamente en la misma posición del espacio político que la izquierda representada por el PS (N) y similares, que también valoran la descentralización y plantean el rol central de la “sociedad civil” en la regulación de la educación. Frente a estas dos posturas, cuyas diferencias respecto a cuáles son las modalidades y los entes descentralizados de participación son menores que su identidad en la condena a las formas centralizadas tradicionales, se encuentran las posiciones “centralistas” del PC por la izquierda, y el PR y la DC, por el centro. Esta última, sin embargo, como se dijo, ha variado sus planteamientos al respecto, hacia una valoración de formas descentralizadas.

Lo anterior sugiere que en el núcleo de la agenda antagónica hay procesos en marcha que apuntan hacia confluencias y compromisos hasta ayer insospechados, y que pueden morigerar en forma importante los conflictos sobre la reversión de uno de los ejes de las transformaciones efectuadas por el régimen autoritario, así como influir en que la resultante de tal disputa sean formas institucionales que mezclan, en forma más explícita que en el presente, principios “centralistas” y “descentralizadores”; “estatales” y “de mercado”; del “estado” y la “sociedad civil”.

III.3 Silencios.

De algún modo, todo campo de competencia y de lucha genera su propia “área ciega”; un “afuera” que no es foco de atención pese a que este “afuera” puede estar

en el centro de aquello sobre lo que se disputa. Al analizar las transformaciones buscadas por el gobierno militar dijimos que la mirada y la voz de los actores políticos se habían concentrado en los puntos de tensión de tales cambios, no en sus resultantes. Los silencios que aquí relevaremos se refieren en parte a tales resultantes, y en parte a problemas crónicos de nuestra educación, que no por el hecho de no ser hablados han dejado de ser centrales ¹³.

El primer gran silencio de la arena política es sobre la **igualdad**. Mencionamos anteriormente que el principio de igualdad de oportunidades es parte del sentido común del área. Sin embargo, este principio se entiende sólo como igualdad en las oportunidades de *acceso* al sistema, las cuales han dejado de ser problema real de política para nuestro sistema, al menos en el sentido grueso de que éste tiene la capacidad para proveer educación a la totalidad del grupo de edad correspondiente al nivel básico, y crece sostenidamente en el nivel medio. Pero una arena de debate y generación de políticas que se limita a una visión de las oportunidades que se distribuyen a través de la educación de acuerdo al principio de igualdad de oportunidades de *acceso*, y no interroga sobre desigualdades en los **procesos educativos** y en sus **resultados**, puede decirse que está aún en la pre-historia del problema ¹⁴.

Desde sus orígenes, en la segunda mitad del siglo pasado, hasta fines de la década del 60, la construcción de un sistema nacional de educación primaria con la capacidad de atender a la totalidad de los niños entre 6 y 12 años del país constituyó el foco de la política educacional y el núcleo inspirador de los grupos que concebían el crecimiento del sistema educacional como requisito necesario de la democracia y el desarrollo económico. El mismo crecimiento de nuestro sistema plantea la superación del problema de la cobertura como tal foco y núcleo inspirador. Con esto no estamos negando la importancia de invertir esfuerzos en la ampliación de las oportunidades educativas para el grupo de edad correspondiente a la Enseñanza Media, nivel que hoy en día atiende aproximadamente al 50% de tal grupo, sino señalando que tal crecimiento no debiera ser el foco de la atención política sobre el sistema. Objetivamente nuestra sociedad ha dejado atrás el problema del acceso (en

13 Supera los límites de este artículo el referirse a las bases sociales de las "cegueras" del campo político respecto a la educación. El tema nos parece crucial desde una perspectiva de democratización y modernización de la política.

14 Al respecto ver M.Warnock "The concept of equality in education"; también, A.H.Halsey, "Sociology and the equality debate", ambos en *Oxford Review of Education*, Vol.1 No.1, 1975.

el sentido de que lo que queda por hacer en este plano no demanda mayores redefiniciones institucionales ni esfuerzos de construcción política) y se encuentra en una nueva etapa, que sin embargo el campo político aún no articula. Esta nueva etapa se define por la necesidad de que el sistema educacional se haga cargo de las desigualdades tanto externas como internas a la educación que afectan a la distribución social de los aprendizajes.

Hay en primer término fuertes desigualdades externas. Los niños que llegan a la escuela son marcadamente desiguales en términos socio-culturales (no nos estamos refiriendo, por tanto, a diferencias individuales de base biológica). Sin embargo nuestro sistema no considera esta desigualdad externa a la educación y los somete a una transmisión cultural común, con lo que no hace más que reproducir y aumentar, al interior del sistema escolar, las diferencias externas a él ¹⁵.

También hay desigualdades internas. La oferta común referida lo es sólo en principio y en los términos más gruesos de un curriculum nacional. Todos saben que las diferencias urbano/rural y entre municipios ricos y pobres afectan directamente el que tal curriculum común sea transmitido a través de medios materiales y modalidades pedagógicas que difieren sistemáticamente, discriminando negativamente a los grupos y comunidades más pobres.

El norte de una mayor equidad en la distribución de los recursos que el sistema educacional procesa se realiza hoy en día, de acuerdo a nuestro punto de vista, en la búsqueda e invención de modalidades de **discriminación positiva**. Esto supone hacerse cargo de las diferencias en capital cultural de los grupos que la educación atiende, y transformar los procesos de transmisión (y el conjunto de insumos que los modulan, material y simbólicamente), de modo de llegar a producir **resultados similares** a partir de **las diferencias iniciales** ¹⁶. Lo cual nos lleva al siguiente "punto ciego" de la discusión política actual sobre educación.

15. Los resultados de la Prueba de Evaluación de Rendimiento (PER) aplicada por el Ministerio de Educación en la EB, entre los años 1982 y 1984, demostraron que las diferencias en el rendimiento entre escuelas de diferentes sectores socio-económicos *aumentan* a medida que se avanza en la carrera educativa. Cfr. C.Cox (Editor), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: actas de una discusión*, CIDE, Santiago 1985.

16. Para un planteo preciso y con base empírica sobre la desigualdad en nuestra educación, ver C.Vergara, *Desigualdad social y sistema escolar: una relación problemática en el Chile de hoy*, mimeo, Centro de Estudios Sociales SUR, Santiago, 1987.

El segundo gran silencio de la arena política es respecto al **saber**, vale decir, el núcleo definitorio de las operaciones del sistema educativo.

Debemos recordar en este punto que no hay una sola referencia, en el conjunto de las propuestas sobre el sistema escolar, al saber que este procesa; a la calidad de los recursos simbólicos que organiza para su transmisión. Sí hay, como notamos, un discurso crítico de los valores que el sistema habría estado transmitiendo en el período autoritario, pero no del saber instrumental. Hay aquí una forma de construir los problemas de la educación que deja fuera de la discusión pública un tópico tan crítico como el de su **calidad** ¹⁷.

De modo similar a lo que ocurre con el problema de la igualdad de oportunidades, nos parece que el desarrollo de nuestras instituciones educativas va en este caso más adelante que sus responsables. Resuelto en sus determinantes más gruesas el problema del acceso -nuestro sistema tiene una infraestructura básica suficiente: nuestras escuelas tienen techo, existe un número de profesores como para atender a la población, etc. -la atención debe volcarse sobre los **procesos** al interior de la escuela: las características de la transmisión cultural que el sistema realiza y su calidad en términos tanto intra-educativos -los rendimientos evaluados- como, más importante, extra-educativos -su relevancia para la vida de las personas-.

El tema de la calidad ha sido tradicionalmente asignado a «los técnicos», y éstos se han dedicado más a medirla que a intentar producirla. Nuestro planteamiento en este punto es que la producción de una educación de calidad es un problema que debiera estar en el centro de la preocupación política por la educación, y que el objeto prioritario de tal preocupación debe ser el **saber** que es transmitido; el tipo de lenguajes a los que la educación da acceso y su relevancia en términos de efectividad en la acción de las personas, una democracia estable, y una producción material acorde con las condiciones de la modernidad.

Una agenda de política educacional que pone en su centro el problema del saber, no sólo estaría respondiendo a uno de los problemas centrales planteados en el nivel actual de desarrollo de nuestras instituciones, sino también a lo que constituye el foco de preocupación del sentido común de los padres. Más aún, constituye un eje

17 Cabe tener presente que el *saber* transmitido sí ocupa un lugar importante en la arena de discusión sobre la educación superior. donde las propuestas más desarrolladas se refieren todas a la necesidad de reestructurar los estudios universitarios en términos de *ciclos básicos*.

de consenso posible, porque es factible que las distintas fuerzas se pongan de acuerdo sobre cuáles son los requisitos culturales básicos para la participación democrática y la producción de una vida digna. Si la educación es sobre la comunicación de determinadas capacidades de lenguaje, más que de determinados contenidos, no es ingenuo pensar en acuerdos consensuales sobre cuáles son las capacidades mínimas a las que la educación pública debe comprometerse a inculcar. En la sociedad, en las arenas de la producción y de la política, por ejemplo, siempre habrá conflicto sobre qué usos se darán a esos lenguajes, que se «dirá» con ellos. Pero antes de ese conflicto, fuera de él, está el objetivo de que todos tengan la capacidad de “hablar”. Y ello, junto a las medidas que es necesario tomar para su logro, puede ser objeto de consenso ¹⁸.

El saber como centro y los límites institucionales como trasfondo: puntos para un reenfoque.

Queremos cerrar proponiendo un enfoque sobre el carácter presente de la política en educación y su insuficiencia, y planteando algunos elementos de lo que, a nuestro parecer, podría constituir una agenda no-antagónica ¹⁹. Una agenda no-antagónica refiere a problemas nuevos, resultantes tanto del desarrollo de nuestras instituciones educativas como de nuestra cultura política, y donde las relaciones entre sistema político y educación son de *invención institucional* más que de redistribución de límites existentes.

A nuestro juicio hay una insuficiencia importante en el modo en que se constituye la problemática política en educación, que se funda en la ceguera del campo político a **las resultantes** de los cambios implantados por el gobierno militar. El rasgo central de tales resultantes, en términos de lo que ha sido la institucionalidad de la educación en nuestro país, es la **mezcla de categorías**: el terreno de las relaciones entre educación y sociedad se halla hoy en día organizado institucionalmente por formas mixtas -estatales y de mercado; centralizadas y descentralizadas - que mezclan principios tradicionalmente opuestos de distribución, organización y con-

18 Esta es una de las conclusiones de la serie de reuniones de responsables de política educacional de todo el espectro político (incluyendo al Gobierno), que convocó el CIDE a fines del año 84. Ver. C.Cox, *Hacia la elaboración de consensos...* op.cit.

19 La distinción entre agendas antagónica y no-antagónica es propuesta por A.O.Hirschman en “Problem solving and Reform mongering”, *Journey Towards Progress*, W.W.Norton, New York, 1973.

trol de recursos, personas y actividades. De esta mezcla no da cuenta el discurso de las propuestas ni tampoco el de las medidas gubernamentales.

Los términos de la “mezcla” son a la vez simples y “macro”: más del 90% de la matrícula del sistema escolar es financiada con recursos **públicos**; al mismo tiempo, alrededor de un 35% de tal matrícula corresponde a establecimientos **privados**; el sistema público mezcla criterios, normas y prácticas **centralizadas** con formas **descentralizadas** de administración, que hasta hoy no han permitido la participación local, pero que mañana probablemente la canalizarán. La ceguera aludida se refiere a que el lenguaje de las propuestas, y la discusión en general, no parte de estos datos ni se hace cargo de la radical novedad que en la práctica significan. Y es así como el eje de la “agenda antagónica” se constituye respecto a una simplificación de esta complejidad («vuelta o no al estado docente»), y no sobre la evaluación de las posibilidades que la intrínseca ambigüedad o “polisemia” de las nuevas formas permiten. O, por otro lado, los ideólogos de las transformaciones del último período hablan de los efectos positivos de los mecanismos de mercado sobre la calidad, sin reparar para nada en que los recursos del caso son públicos y distribuidos de acuerdo a pautas controladas por la autoridad política, y que la competencia por matrícula entre escuelas de los sectores pobres tiene un sinnúmero de efectos que poco tienen que ver con las relaciones que los diseñadores del modelo imaginaron ²⁰.

Desde nuestro punto de vista, los caminos del desarrollo de nuestra educación no pasan por intentar “simplificar el cuadro institucional”, sino por asumir lo que se tiene al respecto, explotando sus posibilidades en términos de mejoras sustantivas en la calidad de los saberes transmitidos, así como en la equidad de su distribución ²¹. Si se parte de los silencios que explicitamos, el centro de la atención y la creatividad política pasa a ser el saber que la educación transmite y los procesos de su producción, transmisión y distribución, más que el carácter estatal o privado de la organización institucional de tales procesos.

20 Sobre esto, ver el análisis, en este mismo volumen, de V.Espínola, *Los resultados del modelo económico en la Enseñanza Básica: la demanda tiene la palabra*, Cide, Santiago, 1988.

21 Sería asunto de otro trabajo explicitar las bases históricas y sociológicas del argumento que propone que formas institucionales “mezcladas” en los términos descritos, no sólo no son intrínsecamente inferiores que las formas “puras”, sino representan bases de diversidad y especialización institucional, que pueden ser más eficientes en el cumplimiento de sus funciones específicas y políticamente más ricas - desde una perspectiva democrática-.

Desde una perspectiva como la definida, la complejidad institucional caracterizada demanda nuevas categorías de pensamiento sobre las relaciones entre lógicas públicas y privadas, que nuestra cultura política aún no genera, e innovaciones que apuntan en un triple sentido: a) mejora de las instancias de gobierno y coordinación del sistema; b) mejora de los mecanismos de control democrático del mismo; c) enriquecimiento de los procesos de producción del saber a ser comunicados por el sistema escolar. Respecto a estos tres temas planteamos lo que consideramos como puntos necesarios de discusión, y componentes eventuales de una agenda no-antagónica.

En cuanto al gobierno y control de las instituciones a nivel de sistema, la complejidad que intentamos describir demanda la creación de nuevas instancias institucionales. Instituciones públicas, pero no estatales, con funciones de fijación de políticas, regulación y coordinación institucionales que, en su naturaleza de cuerpos representativos, aseguren contra el “cierre” del campo educacional sobre sí mismo y logren conciliar las distintas lógicas organizacionales y de intereses hoy en día actuantes en el área. Al mismo tiempo, instancias que en su carácter de cuerpos generadores de políticas y coordinación interinstitucional aseguren contra las limitaciones y riesgos de la marcha a ciegas de los mecanismos de mercado.

Por otro lado, es también una orientación que pensamos es necesario introducir en la discusión pública sobre educación, el lograr que la participación en la base del sistema -valor consensual de nuestra cultura y anatema para el régimen que termina - no sólo ocupe un lugar central en la institucionalidad que se cree, sino que se la provea de nuevos principios y contenidos, entre ellos, el fundamental de exigir **responsabilidad política** (accountability) al sistema educacional. Lo cual implica la exigencia a éste de transparencia y eficiencia en el uso de recursos públicos en el cumplimiento de su función esencial: la inculcación en sus alumnos de los requisitos culturales de base definidos como necesarios por la sociedad.

Por último, parece también importante plantear un nuevo tipo de participación del campo científico, y del campo de la producción de conocimiento en general, en la definición del saber que el sistema escolar debe inculcar. La creatividad política debiera orientarse aquí a la conexión de dos campos de por sí separados: el de la producción y el de la reproducción de conocimiento. Deben generarse y sostenerse en el tiempo -no sólo en los momentos «de reforma»- nuevos espacios institucionales, donde produzcan juntos, en función de las tareas de transmisión del sistema escolar de la nación, los que trabajan en las fronteras de las diversas disciplinas con

los agentes y las agencias que intentan comunicar las bases de conocimiento de tales disciplinas a las mayorías, fecundando el sentido común de la sociedad. La centralidad del conocimiento en las nuevas formas de auto-producción de la sociedad -y aquí por supuesto no nos limitamos a las tecnologías, sino también a los requisitos políticos de tal auto-producción, ambos tipos de recursos basados en último término en las capacidades de lenguaje -justifican por sí sola la necesidad de este desarrollo.

A fines del siglo pasado y comienzos del presente, el parlamento debatió por más de dos décadas de tenso conflicto sectario, el *lugar* donde las comisiones de profesores fiscales examinaban a los alumnos de las instituciones privadas: ¿debían los representantes de la educación pública ir a los colegios de Iglesia, o los alumnos de éstos a los liceos? ²². Hoy día un debate tal nos hace sonreír, pero ¿hemos escapado a la discusión de esencias cuando todavía la mirada y la voz se dirigen más a la división público/privado que a la “mezcla” que hemos aludido; y más a las disputas sobre límites institucionales que a los aprendizajes de las mayorías, su relevancia, y la equidad de su distribución?

22 Ver G. Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*, Vol I. Tomo I. Cap.2. Santillana, Santiago, 1983.

LOS RESULTADOS DEL MODELO ECONOMICO EN LA ENSEÑANZA BASICA: la demanda tiene la palabra.

Viola Espínola H.

RESUMEN.

La observación de las prácticas en las escuelas básicas subvencionadas entrega nuevos antecedentes que permiten evaluar los resultados de la reforma educacional de 1981. El modelo de mercado propuesto en tal reforma descansa en el supuesto de que la competencia entre escuelas y la participación de los apoderados actuarán mejorando la calidad del servicio entregado. Sin embargo, en la práctica se producen algunas «fallas» en los mecanismos competitivos y en el comportamiento de la demanda que impiden que se produzca el mejoramiento de la calidad propiciado. Por otra parte, la tensión económica que impone el modelo obliga a los educadores a descuidar el trabajo pedagógico, y la situación de pobreza en que viven la mayoría de las familias las lleva a buscar en la escuela, la solución a sus problemas de alimentación y salud. La relación de los apoderados con la escuela en función de la educación, sólo aparece cuando las necesidades básicas están satisfechas.

Introducción

Entre las estrategias más globales y ambiciosas que se mencionan actualmente para el mejoramiento de la calidad de la educación, la descentralización de los sistemas educativos, y el aumento de la gestión privada en educación son las alternativas que encierran las mayores esperanzas de éxito¹. Tanto la descentralización como la privatización estimularían la participación de la comunidad y la competencia entre una diversidad de establecimientos, factores que, se sostiene, contribuirían a incrementar la calidad de la oferta educativa.

En Chile, el interés por mejorar la calidad de la educación se menciona entre los objetivos centrales de la reforma al sistema educativo que se implementa en 1981, bajo el gobierno militar. Dicha reforma es parte de un proyecto más amplio que ha sido llamado de «modernización» del aparato del estado. A partir de 1979, en pleno auge del entusiasmo neoliberal, se inicia un proceso de cambios político-administrativos con el objetivo de lograr la desconcentración de los poderes públicos, y la reorganización de las funciones económicas y sociales del estado.

En este marco, lo sustancial de la reforma de la educación se lleva a cabo a través de la descentralización del sistema administrativo estatal, y de cambios radicales en el sistema de financiamiento, el que determina a su vez, un crecimiento significativo de la gestión privada. La reducción de la responsabilidad del estado se hace efectiva, delegando la administración de los establecimientos a los municipios y a particulares y empresarios privados, en tanto que el estado se hace cargo del financiamiento de la totalidad de los establecimientos gratuitos. Estas medidas administrativas y financieras se acompañan de regulaciones técnico pedagógicas que modifican la estructura curricular, e introducen un sistema de supervisión y control tanto de los procesos educativos como de los mecanismos de asignación de los recursos.

Se trata de una reforma estructural del sistema educativo que implica un

¹ Se analizarán las dinámicas entre la educación privada y la educación pública, y las consecuencias de diferentes políticas de regulación estatal en algunos países desarrollados en: Levy, D.C., *Private Education: Studies on Choice and Public Policy*, Oxford University Press, 1986. Existen también algunos esfuerzos por recopilar experiencias de este tipo realizadas en países en desarrollo, ver por ejemplo: Psacharopoulos, G. «Escuelas Públicas contra Escuelas Privadas en países en vías de desarrollo: Evidencia proveniente de Tanzania y Colombia», en: *Docencia Post-secundaria*, Univ. Autónoma de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México, sep.-dic., 1987.

quiebre en los principios de centralización que han sido históricos en Chile, y que canaliza recursos fiscales al sector privado en montos considerablemente mayores a los que eran tradicionales. Las modificaciones propiamente educativas tienen un carácter secundario, la flexibilidad curricular introducida es lo que da la posibilidad de que los planes y programas en vigencia puedan ser modificados de acuerdo a las necesidades locales y a las disponibilidades de los establecimientos.

Las medidas administrativas y financieras conforman el eje central de la reforma y reproducen en educación el modelo económico del libre mercado que atribuye cualidades excepcionales a la competencia para generar eficiencia en las instituciones, y que asigna un papel fundamental a la demanda. Consecuentemente entre las novedades introducidas por la reforma está el papel dado a la iniciativa privada y el valor atribuido a la participación de los apoderados en la gestión escolar. El sistema de subvenciones -que asocia el financiamiento a la matrícula-, la diversificación de la oferta, y la libertad para elegir escuelas contribuyen a configurar el papel preponderante que se espera debe cumplir la competencia y la demanda en la regulación y control de la calidad ofrecida por el sistema educacional.

La observación de las prácticas escolares revela que los apoderados plantean a las escuelas una diversidad de demandas que van desde la satisfacción de necesidades básicas hasta necesidades sociales y culturales, y sólo en grupos seleccionados y minoritarios aparecen aspectos simbólicos, más directamente relacionados con la educación. La mayor parte de las veces, las demandas no tienen que ver con factores que se relacionan con la calidad educativa. Hay una relación estrecha entre el tipo de demanda y el nivel de recursos familiares, así, es la necesidad de resolver problemas de alimentación, salud y seguridad física lo que define la relación de los más pobres con la educación, en tanto que el tipo de demanda especializada que la reforma espera, sólo se ubica en los extremos de mayores ingresos, que tienen resueltos los problemas sociales más básicos.

De manera que las evidencias que presentamos cuestionan profundamente la eficiencia del modelo de mercado para mejorar la calidad de la educación en las actuales condiciones. Ellas muestran que el mercado educacional no funciona con la elasticidad que supone el modelo, y que participan variables cuya incidencia produce comportamientos inesperados en la demanda.

En este artículo se entregan antecedentes que permiten evaluar el funcionamiento del modelo propuesto a partir de los resultados de su aplicación en sectores

urbanos pobres, periféricos de la región metropolitana ². El foco del estudio es la práctica administrativa y financiera de las escuelas básicas subvencionadas, la que se analiza en función de las nuevas redes de relaciones que se producen entre las escuelas, con el estado y con la comunidad. En este último nivel de relaciones se consideran clásicas fuerzas de mercado, la participación, la demanda y la libertad de elección, y su influencia sobre el quehacer escolar.

El análisis histórico y contextual de la reforma que aquí presentamos difiere en forma importante de los análisis tradicionales, que sólo critican conceptualmente la reforma, sin contemplar las variaciones producidas al ser aplicado el modelo propuesto en contextos diferentes al que le dio origen. Suponer un determinado comportamiento de las fuerzas de mercado nos parece tan problemático, como ineludible la necesidad de considerar los resultados empíricos observables. En este trabajo demostramos que la implementación de la solución competitiva en nuestra realidad educacional ha resultado muy distinta de su propuesta teórica, y que determina prácticas, relaciones y discursos que en definitiva producen resultados que se distancian de lo prometido.

En la primera parte, que hemos llamado «Las Reglas del Juego», se describen las medidas involucradas en la reforma y los principios en que se sustentan. En la segunda parte, «La Práctica del Juego», analizamos las relaciones institucionales entre la escuela y el estado en el marco de las disposiciones administrativas y los mecanismos financieros vigentes, y luego el funcionamiento de las fuerzas del mercado, o la relación entre la escuela y la comunidad en una situación de mercado competitivo. Posteriormente, se presentan las conclusiones que surgen del análisis, y se abre una discusión en la que se sugiere algunas alternativas para el mejoramiento de la calidad en las actuales condiciones.

2 Los datos sobre las prácticas escolares que aquí presentamos han sido recogidos en el contexto de dos investigaciones llevadas a cabo en el CIDE por la autora.

La Reforma Educacional del Régimen Militar y su Impacto sobre la Calidad de la Educación, realizada con el apoyo de IDRC, de Canadá, y *Descentralización y Calidad de la Educación Subvencionada*, con el apoyo de FONDECYT. Ambos estudios se han realizado en escuelas básicas de la comuna de Pudahuel, en la región metropolitana. Esta está ubicada en el sector poniente de Santiago, y comprende una gran mayoría de población catalogada como de «extrema pobreza».

I LA REFORMA.

(O Las Reglas del Juego)

1. Las medidas político-administrativas

La reforma del sistema educacional obedece a lo que el gobierno militar ha señalado como una necesidad de aumentar la eficiencia del aparato del estado, y de mejorar la calidad de la educación. Los mecanismos a través de los cuales pretende lograr dichos objetivos se desprenden de teorías económicas que asignan a la demanda, en este caso a los beneficiarios de la educación, el papel de regular y controlar el funcionamiento de los sistemas. El estado financia la totalidad de la educación gratuita en el país y establece a través del Ministerio de Educación, los estándares técnicos mínimos para los establecimientos escolares, al mismo tiempo que controla que funcionen de acuerdo a ellos. La administración de los establecimientos es delegada a cualquier «entidad educacional privada, oficialmente reconocida como cooperadora de la función educacional del estado, que posea la organización necesaria para proporcionar en forma gratuita a su alumnado la enseñanza que el estado determine en sus planes y programas, y cumpla con los demás requisitos que exige la ley para obtener la subvención fiscal»³. Se incluyen bajo la nomenclatura «educación particular gratuita», a todos los establecimientos que reciben aporte fiscal, tanto particulares como municipales. Quedan excluidos, por tanto, los establecimientos particulares pagados, que atienden a aproximadamente el 5% de la población estudiantil en el país.

La aplicación del modelo de mercado en educación establece un paralelo entre producto vendible y servicio educacional, y entrega el control de la calidad del servicio ofrecido a una demanda que supone calificada y suficientemente informada como para incidir positivamente en el proceso educativo, y a empresarios particulares que también supone capacitados para satisfacer adecuadamente esta demanda.

3 Decreto Supremo N° 8.144 de 1980, que reglamenta el D.L. N°3.476 de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza.

1.1.- Descentralización

La descentralización pretende reducir la gestión estatal en la educación e incentivar la participación de organismos locales y de la iniciativa particular. La administración de las escuelas fiscales se traspasa a los municipios ⁴, y se estimula la creación de escuelas privadas a través de la canalización de fondos fiscales a aquellos establecimientos particulares gratuitos que son oficialmente reconocidos como colaboradores en la función educativa del Estado ⁵. Con esto se institucionalizan los procesos que en diversos estudios sobre la descentralización se han llamado *municipalización* y *privatización*, respectivamente.

La tendencia expresada en las disposiciones que regulan el sistema educacional apunta a la reducción creciente de la participación del estado, y a la privatización de la gestión administrativa del sistema en su totalidad. En este sentido, la municipalización no es más que el primer paso de un proceso que gradualmente aumenta el perfil de «lo particular», adjudicando este carácter incluso a las municipalidades o corporaciones que administren los establecimientos a nombre de éstas. Los textos legales emitidos entre 1987 y 1988 ya no distinguen entre administración municipal y administración particular, sino que se refieren en términos genéricos a la «educación particular gratuita» ⁶.

El sistema de subvenciones, del que hablaremos más adelante, ha resultado muy atractivo para el sector privado, observándose un aumento significativo de las escuelas particulares subvencionadas, especialmente en los primeros años de la reforma. Así, el número de alumnos atendidos por la educación particular subvencionada aumentó de 405.000 en 1980, a 832.455 en 1985 ⁷.

El atractivo que la educación particular significó para los padres se evidencia al mismo tiempo en el descenso de la educación municipal. En 1981, los establecimientos particulares atendían al 15% de la matrícula del sistema escolar, y en 1985 al 28,1%, en tanto que el 78,0% representado por la matrícula municipal en 1981, bajó a un 65,3% en 1985 ⁸.

4 Ley de Rentas Municipales, D.L. 3.063 de 1979.

5 D.L. 3.476 de 1980.

6 Ver esta evolución en la nomenclatura usada en: D.L. N° 3.476 de 1980, y luego Ley 18.591, D.O. del 3.1.87, y Ley 18.768, D.O. del 29.12.88.

7 *Estadísticas Educativas 1985*, Ministerio de Educación Pública, 1986.

8 *Estadísticas Educativas 1985*.

1.2. Asignación de Recursos

La educación gratuita subvencionada por el Estado, que antes de la reforma era mayoritariamente fiscal, se compone actualmente de las escuelas municipalizadas y de un creciente sector particular. Se disminuye la inversión total en educación, y dentro de este presupuesto ya reducido se aumentan los recursos destinados al sector privado.

Hasta antes de la reforma, el financiamiento fiscal era asignado de acuerdo al presupuesto estimado por los establecimientos en base a la programación anual y a las necesidades surgidas de ésta. La ley de subvenciones que rige a partir de la reforma establece un mecanismo distinto de financiamiento de acuerdo al cual *los recursos que reciben las escuelas dependen de la demanda*. Se fija un subsidio por alumno, el cual es entregado al establecimiento al que ese alumno asista. De esta forma, el monto de la subvención que recibe cada escuela depende del número de estudiantes atendidos.

A nuestro entender, esta nueva modalidad de entrega del financiamiento estatal controlada por la demanda es uno de los cambios más significativos de la reforma, puesto que es el mecanismo sobre el cual descansan las restantes modificaciones, y el que marca los cambios observados en las prácticas escolares.

1.3.- Uso de los recursos.

El sistema de financiamiento intenta lograr, teóricamente, que el éxito en optimizar la relación calidad-costos es lo que generará los excedentes para la expansión en cantidad de alumnos atendidos o en calidad de la educación impartida. Esto ha sido acompañado de una serie de medidas que permiten disponer libremente de los recursos, y de mecanismos que hacen posible aumentar la rentabilidad del sistema.

Se ha visto que en las escuelas municipales se destina alrededor del 90% de la subvención a sueldos, en tanto en el sector particular, este monto varía entre el 40% y el 50%⁹. En ambos tipos de establecimientos, los sueldos consumen la mayor proporción de los ingresos, luego viene el pago del agua, luz y teléfono, y el resto se

9 Varas, C. y Moreno, C. «La Educación Municipal en el Área Metropolitana», *Rev. de Economía* N° 11, abril de 1983.

destina a la adquisición de materiales educativos y de aseo, y a gastos de mantención de la infraestructura. En consecuencia con el carácter de libre mercado del modelo de sistema educacional propuesto, el salario de los profesores también es regulado por las fuerzas del mercado. La defensa tenaz de parte del gobierno por que la contratación de los docentes se hiciera sin más restricciones que las que impone el actual código laboral, se entiende en este contexto como una forma de asegurar la rentabilidad del sistema. Por otra parte, la libertad para administrar el personal en los establecimientos también ha sido defendida desde el sector oficial con el argumento de que la modernización de la educación y la optimización de su calidad sólo era posible eliminando el exceso de profesores, lo cual fue visto como la causa principal del déficit producido a partir de 1983 ¹⁰. Esta libertad, entre otras cosas, es lo que permitió la exoneración masiva de profesores en 1986, y los despidos de profesores excedentes a partir de esa fecha ¹¹.

2. Medidas técnico-pedagógicas

2.1. Flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular es el concepto central entre las medidas pedagógicas que se refieren a la Educación General Básica (EGB), y que están expresadas en el DL 4.002.

La flexibilización tiene dos objetivos de diferentes niveles:

1. adaptación del currículum a cada región y escuela, y
2. adecuación del currículum a las capacidades de los alumnos en cada grupo curso.

Para que tanto los jefes de establecimientos como los profesores de curso puedan realizar las adaptaciones necesarias en las dos dimensiones mencionadas, la normativa les proporciona una cierta autonomía y poder de decisión. Sin embargo, las condiciones financieras en que funcionan los establecimientos y la alta jerarquización que organiza los cargos funcionarios limita en gran medida el uso que se le

10 Ver el trabajo de G. Jofré, *El Sistema de Subvenciones en Educación: La Experiencia Chilena*, Centro de Estudios Públicos, Documento de Trabajo N° 99, abril de 1988.

11 En marzo de 1987, el Ministerio de Educación estimaba en 6.734 los profesores exonerados en el país, en tanto que el Colegio de Profesores entregaba una cifra de 8.084. (Revista *El Pizarrón*, Stgo., marzo-abril de 1987.)

puede dar a la flexibilidad curricular. En el decreto ley que fija los objetivos, planes y programas de la EGB, se recomienda respecto a ciertas decisiones que afectan al plan de estudios, que ellas sean comunicadas a la autoridad educacional inmediatamente superior (Título II, Art. 13º). De igual forma, cuando se trata de decisiones que comprometen a los programas de las asignaturas, se recomienda al profesor o profesora que éstas deberán ser sometidas a la aprobación de la Unidad Técnica del establecimiento, si la hubiere, o del Director de la escuela en su defecto (Título II, Art. 22º).

Las disposiciones respecto a los planes y programas para la EGB dejan abierta la posibilidad de adaptar el currículum de acuerdo a ciertas circunstancias que se especifican ¹². Con la excepción de las normas que se refieren a castellano y matemáticas, la mayor parte de las veces se menciona explícitamente que las adecuaciones posibles están sujetas a la consideración de los recursos disponibles.

Se procura incentivar la creatividad y la iniciativa de los profesores y profesoras, al mismo tiempo que se establece que los cambios deben realizarse con la debida autorización de la autoridad educacional inmediatamente superior. Así, en las mismas medidas que se refieren a la flexibilidad curricular, se incluyen disposiciones que inhiben la participación de los docentes y se asegura un control centralizado sobre cualquier adecuación que se quiera realizar.

Respecto al plan de estudios de la EGB, las normas fijan un mínimo de horas pedagógicas semanales, un mínimo de horas obligatorias para castellano y matemáticas, y fijan las condiciones en las que es posible suspender algunas de las asignaturas restantes.

Los programas de cada una de las asignaturas han sido formulados en forma de objetivos que se distinguen en mínimos y generales, con el fin de estimular la iniciativa, la creatividad y la originalidad del profesor en el desarrollo de los mismos. No se incluyen metodologías ni contenidos específicos como en la estructura curricular anterior.

12 *Compendio de Normas: Educación General Básica*. Dirección de Educación. Ministerio de Educación. 1984.

2.2. Sistema de Evaluación y Promoción

En 1983 se reúnen en un solo cuerpo legal una serie de disposiciones sobre evaluación y promoción que se encontraban dispersas en diferentes textos jurídicos¹³. No se introducen cambios respecto a las disposiciones anteriores, puesto que ellas básicamente cumplían con el objetivo de ...»simplificar y dar mayor flexibilidad al sistema».

Se establece que para las evaluaciones deberán considerarse todas las asignaturas del plan de estudios, y para efectos de las calificaciones, el año escolar se divide en tres períodos lectivos o trimestres. Se entrega una escala de evaluación que califica el rendimiento en relación a los objetivos definidos para cada una de las asignaturas, y que se expresa en conceptos y en notas equivalentes. La aprobación de una asignatura o nivel cursado exige una nota 4,0 o el concepto equivalente de suficiente (S). De primero a cuarto básico se evalúa sólo en conceptos, y la calificación trimestral y final corresponde a una apreciación global del profesor jefe, quien evalúa si el alumno ha alcanzado los objetivos mínimos de las asignaturas. Al finalizar el 4º básico, los alumnos que a juicio del respectivo profesor no hubieren logrado los objetivos mínimos en castellano y matemáticas, serán sometidos durante las dos últimas semanas del año lectivo, a una adecuada ejercitación de las técnicas instrumentales básicas en estas asignaturas.

Para la promoción a un nivel de curso superior se considera el rendimiento de acuerdo a las consideraciones que se señalaron, y también la asistencia a lo menos, al 80% de las clases y actividades establecidas en el calendario escolar. Los alumnos de 1º a 3º básico son promovidos sin otro requisito que el de la asistencia, pudiendo repetir aquellos casos que estén debidamente calificados. El jefe del establecimiento decide en cuáles casos se justifica la repitencia, asesorado por el consejo de profesores jefes de curso y por el personal técnico, si lo hubiere. Son promovidos los alumnos de 4º básico que hubieren aprobado a lo menos, castellano y matemáticas, de acuerdo a la modalidad establecida.

En 1988 se sustituye el reglamento anterior por otro que elimina la evaluación por conceptos en el primer ciclo de la enseñanza básica, generalizando la calificación de acuerdo a la escala de 1,0 a 7,0 a partir de 1º básico, y aumenta el requisito de promoción desde un 80% de asistencia a un 85%¹⁴. Lo fundamental es que se

13 Decreto N°62 exento, marzo de 1983.

14 Decreto Exento de Educación N°146/26.8.88.

entrega al director un poder de decisión aún mayor que el que tenía respecto a las calificaciones, y reduce consecuentemente uno de los pocos mecanismos de control sobre el proceso pedagógico que los profesores tenían. Se menciona en varios de los artículos de dicho decreto que «el director del establecimiento educacional decidirá, previo conocimiento de la opinión del Consejo General de Profesores, la planificación, la autorización o la materia de la cual se trate.

2.3. La Supervisión

Acompañando las reformas al currículum, se pone en funcionamiento una compleja estructura administrativa para que se haga cargo, desde el Ministerio de Educación, de la supervigilancia técnica de todos los establecimientos educacionales que han sido reconocidos por el Estado ¹⁵. El objetivo del Sistema Nacional de Supervisión es el de controlar la calidad de la educación que se entrega en el país, y apoyar la acción pedagógica en las escuelas ¹⁶.

Los supervisores son los encargados de visitar periódicamente las escuelas para revisar los libros de clase, las evaluaciones y planificaciones, y las instalaciones y servicios. La función que ejercen es la de controlar que las escuelas trabajen de acuerdo a la normativa, con lo cual se asegura que el sistema escolar funcione por lo menos, de acuerdo a los niveles mínimos que la flexibilidad curricular establece.

El Sistema Nacional de Supervisión (SNS), a través de los inspectores, se encarga también de fiscalizar la asistencia en los establecimientos. En base a este cálculo de la asistencia se determina el monto de la subvención que se le asignará al establecimiento. Los inspectores son quienes controlan la cantidad de alumnos presente en clases, y verifican su correspondencia con la matrícula consignada por el profesor para ese día. Cualquier error es sujeto a sanciones y multas, lo que hace muy ingrata la visita de este funcionario en los establecimientos. El mecanismo de control representado por el SNS se ha ido perfeccionando en función de la necesidad de optimizar la administración privada de los recursos fiscales ¹⁷.

15 *Instructivo N° 10*, Subsecretaría de Educación, 1981.

16 *Manual del Supervisor*. Secretaría Ministerial de Educación, Ministerio de Educación.

17 Frente a la práctica bastante habitual de «inflar» la asistencia declarando un promedio mayor al real, la Ley N° 18.681 de 1987, artículo 41, norma sobre el cálculo de estas discrepancias y establece las sanciones correspondientes.

3. Antecedentes y supuestos

Las medidas que introducen modificaciones al sistema educacional se originan en sectores ajenos a la educación y reflejan claramente los intereses neoliberales que animan al gobierno. Los técnicos en educación y los responsables directos de la transmisión educativa juegan un papel muy secundario en la reforma, y su participación tiene un carácter más defensivo que propositivo. Por otra parte, las condiciones políticas autoritarias en que se lleva a cabo la reforma modernizadora del sistema educativo, hacen posible que se logre implementar un modelo que prácticamente no se modifica respecto a su inspiración original¹⁸. Dicho modelo se desprende de teorías económicas acerca del capital humano y se caracteriza por un antiestatismo pronunciado, y por una confianza ilimitada en los mecanismos de mercado como reguladores de la economía y de los servicios públicos.

Entre los objetivos explicitados en la reforma se encuentra el de mejorar la calidad educativa que el sistema ofrece. En concordancia con su inspiración en la economía de libre mercado, el modelo supone que la competencia entre las escuelas por atraer alumnos actuará regulando los niveles de calidad educacional que se ofrece. El sistema de subvenciones, *al asociar el financiamiento a la demanda*, es el mecanismo central en la activación de dicha competencia, y ha sido entendido de la siguiente manera: «La concepción fundamental que subyace tras esta modalidad (de financiamiento) es la siguiente: el establecimiento que ofrezca un mejor servicio educacional obtendrá mayor alumnado; como sus ingresos dependen del alumnado que obtenga, el establecimiento estará incentivado a maximizar su calidad. Pero, por otro lado, todos los recursos con que cuenta el establecimiento para financiar su actividad son los obtenidos según el alumnado conquistado; por lo tanto, debe equilibrar la búsqueda de la máxima calidad con la minimización de costos. En la medida que el establecimiento sea exitoso en optimizar la relación calidad-costo, obtendrá el máximo de excedentes y, por ende, estará en condiciones de expandir su

18 Los antecedentes del modelo de sistema educativo propuesto por la reforma son económicos, y se encuentran entre los postulados de la «economía social de mercado», implementados a nivel de las políticas públicas en nuestro país por economistas formados en la Escuela de Chicago. Las primeras evidencias de esta concepción de sistema educativo aparecieron en un artículo de Milton Friedman con el título de «The Role of Government in Education», y publicado en 1955 en: Robert A. Solo (ed.), *Economics and the Public Interest*, Rutgers University Press, 1955, New Brunswick, N.J. Este mismo artículo revisado, apareció posteriormente como uno de los capítulos del libro del mismo autor: *Capitalism and Freedom*, The University of Chicago Press, 1962.

acción»¹⁹. La pérdida de alumnos, y por lo tanto la disminución de ingresos, representaría un aviso de deterioro de la calidad, e impulsaría a los establecimientos a esforzarse por mejorar. Los recursos necesarios para ello dependen del éxito que cada escuela tenga en obtener el máximo de ingresos y en disminuir al máximo los gastos.

De acuerdo al modelo competitivo, cualquiera disminución de la eficiencia de la escuela determinará el abandono de algunos alumnos descontentos, y consecuentemente generará pérdidas de ingresos. Mientras mayor sea el número de quienes se alejan tras una disminución de la calidad ofrecida, mayores serán las pérdidas consiguientes. Al descubrir, a través de la disminución de ingresos, la pérdida de estudiantes, la escuela se esmerará en reparar las fallas y recuperará los niveles iniciales de calidad.

De esta forma, los ingresos, que antes estaban asegurados y permitían cubrir el presupuesto estimado, ahora deben ser obtenidos a través del alumnado, supuestamente atraído por la calidad de la educación ofrecida. El mecanismo que introduce el sistema de subvenciones para incentivar mejoras en la calidad funciona sobre la base de una tensión permanente entre el esfuerzo por obtener ingresos a través de la matrícula y el éxito en disminuir al máximo los gastos. De acuerdo al principio introducido por el sistema de subvenciones, y que relaciona recursos con calidad, la holgura en el financiamiento desincentivaría el trabajo y el esfuerzo por mejorar la calidad. Para entender el peso que este argumento tiene para los impulsores de la reforma, es necesario recurrir al modelo de la competencia perfecta en el que se inspira. La imagen corresponde a la de la «economía tensa», según la cual cada empresa considerada individualmente apenas logra subsistir, de manera que el más mínimo error de cálculo la llevará a la quiebra. En consecuencia, éstas funcionarían permanentemente al máximo de sus capacidades.

Uno de los supuestos en los que descansa el modelo es que quien se interesa por una educación de mayor calidad estará dispuesto a invertir en ello tendrá los medios para hacerlo. Sin embargo, en circunstancias que la mayor parte de las familias que asisten a las escuelas subvencionadas no disponen de los recursos para financiar su

19 Estas conceptualizaciones expresadas por Gerardo Jofré en su calidad de asesor del Ministro de Hacienda, reflejan la posición oficial, y aún cuando en el artículo en el que evalúa el proceso de modernización no se menciona la referencia, reproducen fielmente la propuesta que Friedman hiciera en 1955. Ver: Jofré, G., *El Sistema de Subvenciones en Educación: La Experiencia Chilena*. (1988). Op. Cit.

educación, estos sectores se verían privados de la posibilidad de obtener una mejor educación que la que los niveles básicos que la subvención estatal proporciona ²⁰.

La reproducción del modelo de libre mercado en educación no sólo comprende el mecanismo de financiamiento propuesto, sino que comparte igualmente los principios mayores que se relacionan con la definición de los límites de la responsabilidad del estado en educación. El estado financia pero no administra, pues se supone que ...»la empresa privada competitiva será mucho más eficiente para satisfacer las demandas de los consumidores que las empresas nacionalizadas o destinadas a otros propósitos» ²¹. El papel del estado se limitaría, entonces, a asegurar que los establecimientos declarados cooperadores en la función educativa del estado, cumplan con ciertos estándares mínimos. El mayor espacio para la iniciativa privada incidiría en un aumento de la variedad de la oferta educativa, y consecuentemente los padres tendrían más alternativas para elegir entre una diversidad de establecimientos aprobados por el estado.

La participación de los padres en la gestión educacional ha sido mencionada oficialmente como uno de los pilares para el avance hacia la modernización del sistema educacional. En el Mensaje Presidencial del 11 de septiembre de 1987 se enfatiza que ...»hoy los padres de familia no sólo tienen el poder de elegir el establecimiento educacional que estimen más conveniente para sus hijos, sino que, además, se les ha otorgado la efectiva oportunidad de participar junto a las autoridades locales en este proceso». En la escuela, la instancia formal que canaliza la participación es el Centro de Padres. Desde fuera de la escuela, el sacar a los hijos de un establecimiento para matricularlos en otra es considerado como el mecanismo más directo y efectivo de expresión de opiniones respecto al funcionamiento escolar.

La reforma no contempla modificaciones sustanciales en la dimensión pedagógica. Lo más significativo es la introducción del principio de la flexibilidad curricular, cuyo objetivo es el de permitir la adaptación de planes y programas a los

20 Estos supuestos, a-históricos y descontextuados, denotan el radicalismo de la posición del gobierno, que avanza en la implementación del modelo, desconociendo tanto la realidad económica de la gran mayoría de los chilenos que se acogen a la educación gratuita, como los argumentos de la discusión despertada a raíz de la propuesta Friedman. Ver algunos de los pormenores de este debate en: Levin, H.M., «The Failure of the Public Schools and the Free Market Remedy», publicado en: *The Urban Review*, Vol. 2, (June 1968), pp. 32-37. También en: Levin, H.M. (ed.), *Community Control of Schools*, The Brookings Institution, 1970.

21 M. Friedman, «The Role of Government in Education», en: R.A. Solo (ed.), op. cit. p.129.

recursos y necesidades regionales, locales y de cada establecimiento educacional. También está presente entre los objetivos el argumento de la facilitación de la labor docente, a través de la adecuación del currículum a las condiciones y características de los alumnos y alumnas.

La propuesta curricular es simple y elemental tanto en sus objetivos como en los contenidos y en las metodologías que sugiere, supuestamente para dar lugar a la creatividad y la iniciativa de los profesores y profesoras. Sin embargo, lo que está detrás es una concepción según la cual la responsabilidad del estado se limita a asegurar niveles básicos de educación, siendo responsabilidad de los usuarios la de adquirir la educación adicional que estimen conveniente ²². Se estipulan los estándares mínimos en los planes y programas, los cuales deben ser cumplidos por todos los establecimientos educacionales del país. La garantía de que este mínimo se cumpla está dada por la presencia constante de la supervisión en las escuelas.

Los principios pedagógicos son secundarios en el proceso de reforma, y participan respondiendo o adecuándose a los cambios que introduce la política de descentralización administrativa y de asignación de recursos. Tanto en el discurso de la reforma como en las prácticas de transmisión resultantes, están permanentemente presente el principio político-ideológico (incisivo), y el técnico- pedagógico (defensivo). Cualquiera sea la forma en que se relacionen, *lo educativo está siempre supeditado a lo económico*. Las medidas administrativas y económicas claramente conducen a la reducción de los costos de operación del proceso, mientras que las medidas técnicas son las que permiten aumentar la rentabilidad del sistema, proporcionando los márgenes para optimizar la relación calidad-costos.

De manera que lo fundamental de la reforma se produce por las modificaciones administrativas y financieras, y no por las medidas implementadas a nivel curricular. En esta oportunidad analizamos el funcionamiento del modelo desde la primera perspectiva, sin profundizar en lo que sucede a nivel de la transmisión pedagógica.

22 El carácter elemental de lo pedagógico en la reforma está presente ya en los antecedentes del modelo. M. Friedman delimita la responsabilidad del gobierno y distingue entre la educación general para los ciudadanos, y la educación para el liderazgo. Respecto a la primera sostiene que «...hay acuerdo considerable, prácticamente unanimidad, respecto a los contenidos apropiados que debe tener un programa educativo para los ciudadanos de una democracia - la lectura, la escritura y el cálculo cubren la mayor parte del área-» Justifica el financiamiento estatal de esta educación sobre la base de que ella contribuirá a promover una sociedad estable y democrática. (Friedman, M., *Capitalism and Freedom*, 1962, Op. Cit.

II. Los efectos de las medidas sobre las prácticas escolares (O La Práctica del Juego).

La implementación del modelo economicista en educación ha generado en el sistema educativo nuevas relaciones, procesos y discursos que confluyen en la escuela incidiendo sobre las prácticas cotidianas. Uno de los fundamentos del sistema de mercado es el de la regulación externa de los procesos involucrados, y la educación no ha escapado a este principio. La regulación externa del sistema educativo se manifiesta tanto en la participación secundaria de los educadores al momento de formular la propuesta de reforma, como en el diseño de los mecanismos de control centrados en la demanda, y en la flexibilidad curricular cuya función es la de permitir la adecuación de lo pedagógico a condiciones externas. Como resultado se produce un desplazamiento del interés y del quehacer escolar desde lo pedagógico hacia la relación con el afuera, y que compromete tanto a instituciones como a personas.

La relación con el afuera será analizada desde dos perspectivas igualmente relevantes para el proceso escolar, una de ellas representada por la relación con las otras escuelas y con el estado, y la otra por la relación con los apoderados y la comunidad.

1. Relaciones institucionales

Entre los objetivos de la descentralización del sistema educacional se menciona la necesidad de aumentar la funcionalidad del aparato estatal. Se sostiene que en educación se había descuidado lo técnico por el peso enorme que generaba una administración centralizada. Se entrega entonces mayor libertad y autonomía a las autoridades comunales, y una gran libertad de acción y de gestión a los empresarios privados. Sin embargo, la alta jerarquización de los cargos tanto técnicos como administrativos, y la enorme dependencia económica determinada por el sistema de subvenciones, le restan autonomía a los establecimientos en forma muy significativa. Finalmente, el verticalismo en las relaciones de trabajo a menudo paralizan las iniciativas, y la necesidad de asegurar los recursos genera una tensión que ciertamente no contribuye a mejorar la calidad de la educación.

La relación entre las escuelas está marcada por la competencia. La directa vinculación entre la cantidad de matrícula y los ingresos termina un proceso de

atomización empezado por la descentralización, y establece las bases para una competencia en la que cada establecimiento individualmente se esfuerza por distinguirse de los demás. Ganar el prestigio suficiente como para obtener la preferencia de los apoderados implica superar al resto.

1.1. Escuela Pública versus Escuela Particular: los efectos de la competencia.

La idea del Estado subsidiario está fuertemente presente en la reforma educacional del gobierno de las Fuerzas Armadas, lo que ha significado la entrega de fondos estatales para su administración y gestión por un sector privado en expansión ²³.

Aun cuando la tendencia ha sido eliminar las diferencias entre la administración municipal y la administración particular, las diferencias entre estos establecimientos se manifiestan en varias dimensiones significativas.

Las semejanzas entre ambos tipos de establecimientos se concentran principalmente en *los aspectos técnico-pedagógicos*. Tanto las escuelas municipales como las particulares están sujetas a la misma normativa curricular que rige para todos los establecimientos educacionales del país, y al apoyo y fiscalización del Sistema Nacional de Supervisión que verifica y controla el cumplimiento de las disposiciones oficiales.

Las características de los profesores y profesoras que trabajan en ambos sectores son semejantes en cuanto a formación, años de experiencia y perfeccionamiento.

De entre las diferencias entre escuelas municipales y particulares destaca en primer lugar *la historia*. En tanto los establecimientos municipales son en cierta forma herederos de la tradicional educación fiscal, los particulares son en su

23 En 1969, el sector privado atendía al 24% del alumnado nacional; en 1983, la educación particular había subido a un 28,3%, y en 1984 ésta representaba el 31,8 de la educación del país. Durante ese período, el porcentaje atendido por la educación particular pagada se ha mantenido establemente cercano al 5%. (Fuentes: Brahm, L., Cariola, P., y Silva, J.J., *Educación Particular en Chile: antecedentes y dilemas*. Santiago, CIDE, 1971. *Compendio Estadístico*, Instituto Nacional de Estadísticas, Ministerio de Economía, 1985. *Estadísticas Educativas*, 1985, Ministerio de Educación, Centro de Computación e Informática.)

mayoría de reciente creación. De esto se desprende que *los principios regulativos* transmitidos a través de las prácticas, ritos y símbolos en el primer tipo de escuelas están fuertemente orientados hacia afuera, favoreciendo la identificación con los «valores patrios» y con la idea de nación. En las escuelas privadas, en cambio, el discurso regulativo destaca las características particulares de cada escuela y los uniformes, insignias y símbolos facilitan la cohesión grupal y la identificación de cada uno de los estudiantes con «su colegio»²⁴.

La *relación con el mundo estatal* es naturalmente más cercana y ágil en las escuelas municipales, dependiendo de los contactos personales que se tengan con las autoridades comunales²⁵. Esto les da la posibilidad de acceder a mayores y más variados recursos, y les permite competir con ventajas sobre las particulares en este sentido. En la comuna estudiada (ver Nota Nº2), la mayoría de los establecimientos municipales cuenta con Unidad Técnico-Pedagógica y grupo diferencial²⁶, en tanto escasos establecimientos particulares ofrecen estos servicios a sus alumnos. Asimismo, aquellas escuelas municipales que cuentan con la infraestructura necesaria, ofrecen servicios médicos y/o dentales gracias al aporte municipal. Las escuelas particulares, por su parte, explotan la asociación con lo privado y con valores de clase media, caracterizándose por sus nombres anglo-americanos, el uso de uniformes, insignias e himnos propios y que destacan su distinción.

En los momentos iniciales de la reforma, las escuelas municipales se confiaron en que la tradición educativa heredada de la educación fiscal resultaría suficientemente atractiva, y que criterios históricos de eficiencia pedagógica garantizarían la elección mayoritaria de los apoderados. Sin embargo, las escuelas particulares fueron absorbiendo paulatinamente más estudiantes en cada comuna, determinando un *flujo de matrícula desde el sector municipal hacia el sector privado*. Así, aun

24 Ver un interesante análisis de estos principios y sus efectos en un artículo de Bernstein, B. «Ritual in Education», publicado en: *Class, Codes and Control*, Vol. 3, 2a edición revisada, 1977.

25 Ha sido ampliamente documentado el «personalismo» en la gestión de las autoridades comunales, y la fuerza decisiva de las influencias de tipo personal en las relaciones del municipio con la comunidad. Por ejemplo, véase Raczynski, D. y Serrano, C. *Descentralización y planificación local: la experiencia de municipios en comunas pobres de Santiago*. Notas Técnicas 108, CIEPLAN, enero de 1988.

26 Tanto la UTP en las escuelas, destinada a dar apoyo técnico al trabajo del profesor en la sala de clases, como la atención diferencial a los niños con dificultades específicas de aprendizaje, constituyen recursos pedagógicos que contribuyen a mejorar la calidad de la educación y que tienen un costo en términos de sueldos, que no todos los establecimientos pueden pagar.

cuando a partir de 1986, la expansión del sector particular se ha detenido ²⁷, los cambios de alumnos de una escuela a otra siguen siendo una realidad, en la que el retiro de alumnos se transforma en un riesgo que hay que evitar. La expansión de la matrícula es lo que moviliza el quehacer escolar en los establecimientos municipales y particulares por igual. Por otra parte, la nueva modalidad administrativa, junto con el sistema de subvenciones, ha resultado en una atomización del sistema escolar a nivel de los establecimientos, de manera que las escuelas compiten entre sí como entidades independientes, y no como el conjunto de las escuelas del sector o de la comuna. Esto es especialmente válido para las escuelas particulares, que no tienen los vínculos administrativos con las instancias de gobierno local, como es el caso de las escuelas municipales. Estas últimas, cuando se trata de atraer matrícula, no funcionan con la identidad integradora de las escuelas fiscales como sucedía hasta antes de la reforma, sino que también compiten entre sí por los alumnos del sector. De manera que la necesidad de obtener mayores ingresos afecta tanto al sector municipal como al particular, y todas las escuelas participan de la competencia en forma independiente.

En estos momentos el cambio de alumnos entre escuelas no produce variaciones significativas entre la matrícula del sector municipal y del sector privado, ya que se mantiene relativamente estable el monto de matrícula en ambos tipos de *escuelas*. Lo que se está produciendo, como veremos más adelante, es una rotación de alumnos entre las escuelas del sector. Sin embargo, en la comuna que aquí analizamos, la matrícula es más baja en las escuelas privadas que en las municipales. Esto se refleja en todos los niveles de enseñanza, y es así como el promedio de alumnos en los cuartos básicos observados era de 34.4 en las escuelas municipales, y de 28.5 en las particulares. Esto determina que el costo de funcionamiento en este último tipo de escuelas es elevado y la rentabilidad de la subvención resulta muy baja.

Dadas las estrechas condiciones económicas determinadas por la subvención, y la necesidad urgente de minimizar costos para obtener excedentes, esta reducción es obtenida de lo que constituye el principal ítem del gasto, *el salario de los profesores*. Estos sueldos supuestamente deberían estar regulados por la oferta y la demanda del mercado, pero este mecanismo no funciona de acuerdo a lo programado, puesto que los profesores son «clientes cautivos» que no tienen alternativas de

27 En 1980, el sector particular gratuito atendía al 13,97% de la matrícula escolar a nivel nacional. Entre 1983 y 1984 este porcentaje sube de 22,43% a 26,28%, y entre 1986 y 1987 este porcentaje se mantiene en un 30,7%. (Fuente: Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación)

salarios mejores. La práctica ha demostrado que el sector privado ha sido significativamente más drástico en reducir salarios, de manera que en la actualidad, éstos son entre un 40 y un 50 % más bajos que en el sector municipal, y la inestabilidad laboral de los docentes es mayor ²⁸.

Hay diferencias significativas respecto a la *jornada laboral* de los docentes en escuelas de distinta modalidad administrativa. Mientras que en el sector municipal, 6 de los 7 profesores de nuestro estudio trabajan solamente en escuelas municipales, en el sector particular 5 de los 6 profesores trabajan en ambos sistemas. La única profesora que trabaja exclusivamente en una escuela particular decía buscar desesperadamente otro trabajo, ya que el sueldo le alcanzaba solamente para la movilización. Ya habíamos señalado que los sueldos en las escuelas particulares equivalen a aproximadamente el 50% de los que paga el sector municipal, lo que puede explicar esta situación, en el sentido de que el trabajo en el sector particular se considera como un extra al salario municipal, y tiene el carácter de complemento.

1.2. Los ingresos vinculados a la demanda: el incentivo para mejorar la calidad.

Inicialmente, la subvención por alumnos se expresaba en Unidades Tributarias Mensuales (UTM), y su monto variaba para la enseñanza básica entre un 0,46 para 1º y 2º básico, y un 0,56 de la UTM para 6º, 7º y 8º. Esto significaba que una escuela básica de 1.300 alumnos recibía en diciembre de 1987 \$ 3.280.802, por concepto de subvenciones, y un total, durante ese mismo año, de \$ 36.268.312. Sin embargo, su monto se ha ido reduciendo gradualmente en relación a la cantidad inicialmente fijada. La crisis de la deuda se hizo sentir con fuerza a partir de 1982, obligando a reducciones drásticas del presupuesto fiscal, situación que afectó significativamente a la subvención ²⁹. En primer lugar hubo una reducción del 5% que se hizo efectiva a partir del 1º de enero de 1982 ³⁰, y luego en julio de 1982 se congeló la subvención

28 En diciembre de 1988, los profesores del sector municipal ganaban un sueldo promedio de alrededor de \$30.000 por 30 horas pedagógicas, en tanto que en el sector privado ganaban aproximadamente \$18.000 por el mismo número de horas pedagógicas.

29 La disminución de los recursos del Ministerio para pagar el desahucio de los profesores detuvo el proceso de los traspasos en 1982, a lo cual se agregó posteriormente el congelamiento de la subvención. Ver la intervención de la Superintendente de Educación, M.T. Infante, «La Municipalización», en: Cox, C. (ed.), *Hacia la Elaboración de Consensos en Política Educacional: Actas de una Discusión*, CIDE, Stgo., 1985.

30 DL 18.073, publicado en diciembre de 1981.

en \$2.179, la que no se reajustó más de acuerdo al IPC como lo hacía la UTM, sino que se empieza a reajustar junto con los sueldos y salarios del sector público³¹. En 1987, se estableció la Unidad de Subvención Educativa (USE), la cual se fijó en ese momento en \$2.480,20, manteniendo su reajustabilidad de acuerdo a los reajustes del sector público³². Con el fin de paliar en parte la nueva disminución que esto significaba para alguno niveles de la enseñanza, se restituye el 5% que había sido deducido de la subvención en 1981. Para los establecimientos educacionales estas reducciones reiteradas han significado una pérdida importante en términos de recursos. En diciembre de 1988, la subvención por alumno en el nivel de 4º básico, expresada en USE, era de \$ 3.001,04, y calculada en base a la UTM comercial, que se reajusta de acuerdo al IPC, ésta habría sido de \$4.036,76.

Así, desde el momento de su implementación, la subvención se ha reducido significativamente. Para el gobierno, la disminución del costo de la educación por este concepto implica un margen mayor y más flexibilidad para administrar el presupuesto del sector. En las escuelas, el monto de la subvención significa funcionar en condiciones muy estrechas, y la supervivencia económica de los establecimientos depende de la reducción de costos o de la captación de recursos adicionales. En la medida en que el ingreso por concepto de subvención está ligado a la matrícula de alumnos, esta supervivencia se asegura con establecimientos funcionando en doble jornada, con cursos con el cupo máximo de matrícula y con los salarios más bajos posibles para los profesores. Para ello, las disposiciones aseguran las facilidades necesarias, como por ejemplo, las escuelas que funcionan en doble jornada pueden realizar ciertas reducciones en el plan de estudios, concretamente, pueden disminuir el horario de 30 a 25 horas semanales³³.

En lo que respecta a la administración municipal, aun cuando todos los municipios reciben una subvención equivalente por alumno, existen diferencias entre ellos en cuanto a la capacidad relativa para enfrentar la gestión educacional, ya que los más ricos (Providencia, Las Condes, Ñuñoa) gastan más en educación que lo que la subvención aporta, en tanto los más pobres (Renca y Quinta Normal) restan dineros de la subvención para invertirlos en otras necesidades de la comuna³⁴. Estas

31 Ley N° 18.134, del D.O. del 9 de junio de 1982.

32 Ley 18.681, artículo 41, letra c), de 1987.

33 DL 4.002, 1981. Título II, Art. 4º.

34 Varas, C. y Moreno, C. «La Educación Municipal en el Área Metropolitana», Op. Cit.

diferencias entre los municipios se evidencian en el gasto por alumno y en las remuneraciones de los profesores. En 1982, las comunas con mayores recursos de la región metropolitana invertían mensualmente alrededor de \$1.500 por alumno, y el promedio de remuneraciones de profesores por alumno era de alrededor de \$1.200. Esto descendía en las comunas más pobres a un gasto por alumno de cerca de \$900, y las remuneraciones de profesores por alumno bajaban a alrededor de \$750 ³⁵.

Los datos aportados por la observación de las prácticas en las escuelas muestran cómo el máximo peso de la tensión económica recae sobre los profesores y profesoras ³⁶. Si bien es cierto que todo el personal que trabaja en las escuelas se esfuerza por retener a los alumnos antiguos y por atraer alumnos nuevos, cada profesor y profesora debe asegurar que a su curso asista una cantidad de alumnos que le permita financiar su salario, de lo contrario, pasa a ser «profesor excedente», y corre el riesgo de perder su empleo. Ciertamente que bajo estas condiciones de presión, los docentes se esfuerzan en asegurar que sus alumnos no se vayan a otra escuela, o en conseguir más matrícula. Sin embargo, los resultados de tales esfuerzos no se relacionan con los logros educacionales de los estudiantes en términos de mejores aprendizajes, sino con lo que parece interesar a los apoderados, y que se relaciona la mayor parte de las veces con el orden y la disciplina.

2. Relaciones de mercado

De acuerdo a la lógica del modelo, las mejoras posibles en la calidad de la educación que el sistema entrega, dependen centralmente de la participación de los padres. Esta participación es entendida como la posibilidad de que los beneficiarios puedan concurrir a las decisiones a través de diversas instancias que permiten la expresión de sus necesidades y de sus demandas. Así, ellos se transforman ... «en vehículo de límite a la vez que de enriquecimiento de la acción del poder político» ³⁷. A continuación analizamos lo que sucede en la práctica con la participación, la demanda y la libre elección.

³⁵ Varas, C. y Moreno, C. (1983). Op. Cit.

³⁶ Con la descentralización, los contratos laborales de los profesores pasaron a depender de la administración municipal o particular. Con ello, perdieron antiguas franquicias como la carrera docente, la asignación de título, los ascensos y las calificaciones. Actualmente no sólo han visto reducidos sus salarios y aumentado la inestabilidad laboral, sino que han debido responsabilizarse de los ingresos de las escuelas en las que trabajan.

³⁷ *Objetivo Nacional de Chile*. Res. Exenta N°3.102, 1975.

2.1. La Participación de los Apoderados: el complemento económico necesario.

Sobre la base del financiamiento estatal, que obliga a los establecimientos a funcionar estrechamente, cada escuela particular o municipal intenta captar ingresos adicionales a través de la cooperación de los padres. Entre los requisitos que hacen procedente la subvención fiscal, se encuentra la obligación de proporcionar educación gratuita. Se establecía que ...»entre las exigencias de ingreso o permanencia de los alumnos no figuren cobros ni aportes económicos *obligatorios* a terceros, que excedan los derechos de escolaridad y matrícula autorizados por ley» Los establecimientos de enseñanza media sólo estaban autorizados a cobrar una vez al año, a través del centro de padres, un aporte *voluntario* por apoderado no superior al valor de 1/2 Unidad Tributaria Mensual ³⁸. Sin embargo, son los aportes voluntarios en dinero, trabajo o materiales los que contribuyen a solventar aquellos gastos que la subvención no logra cubrir. La subsidiariedad se manifiesta aquí en su nivel más elemental, el estado aporta lo básico, los usuarios cooperan financiando lo necesario para superar los niveles mínimos de operatividad.

El gobierno se hace cargo de esta situación, y en 1988 legaliza los cobros adicionales extendiéndolos también a la enseñanza básica ³⁹. El anuncio del cobro compartido entre el estado y los beneficiarios, que se hará efectiva a partir de 1990, introduce la idea del financiamiento privado en educación. Esta medida representa un paso más, y muy significativo, en la disminución de la responsabilidad del estado en educación, y por lo tanto en el proceso de privatización del sistema. La subvención a establecimientos de cobro compartido significa, de hecho, una bonificación a aquellas escuelas que captan montos mayores en términos de aportes de los apoderados, con lo que aumentarán aún más, las diferencias entre escuelas de más y menos recursos.

De manera que la cooperación económica es el patrón de acuerdo al cual se mide la participación de los apoderados, lo que constituye una forma de entenderla que es ciertamente muy distinta a la sugerida en el discurso oficial. Ella se evalúa en las

38 DL. 3.476, (29.08.80), Art. 12.

39 Ley N° 18.768, D.O. del 29.12.88, introduce una nueva modalidad de subvención denominada «Subvención a Establecimientos Educativos de Financiamiento Compartido», que consiste en un valor equivalente a la diferencia entre el valor límite a cobrar a los padres y el cobro de subvención mensual promedio del establecimiento, expresado en USE y multiplicado por un factor que varía de acuerdo al nivel educacional del que se trate.

escuelas fundamentalmente en términos de la disposición de los padres a realizar aportes que contribuyan al financiamiento o a la mantención de los establecimientos⁴⁰. Los aportes adicionales que de esta forma se logran captar dependen de las posibilidades económicas de cada familia, lo que en la práctica resulta en que cada comunidad o sector poblacional recibe la educación que se puede procurar de acuerdo a su propia condición socioeconómica.

Así, la modalidad administrativa instaurada contribuye a profundizar las diferencias entre las escuelas, y a potenciar la desigualdad. El sistema de la subvención, más las posibilidades económicas de los padres, es lo que define lo que cada escuela gratuita puede ofrecer, y que las hace luchar, en forma aislada y competitiva, por su sobrevivencia económica.

Así también, la relación ocasional de los apoderados con la escuela versa, la mayoría de las veces, sobre asuntos de orden económico. La organización y las actividades de los centros de padres son en general resistidas por los directivos de los establecimientos, y las reuniones muchas veces se destinan a solucionar problemas financieros del establecimiento.

Otra dimensión de la participación de los apoderados está representada por lo que en las escuelas circula como «los apoderados reclaman...» Esto actúa como un principio movilizador que puede repercutir en adecuaciones de aspectos regulativos y también de dimensiones propiamente pedagógicas. En lo externo, se acondiciona la infraestructura con orden, limpieza y mantención esmerada. Se organiza la disciplina para satisfacer a los apoderados, enseñando el respeto y la buena conducta con mano firme. El proceso pedagógico también se adecúa a las demandas de los apoderados, mejorando las notas, evitando las tareas para la casa, y preocupándose personalmente del bienestar de cada uno de los alumnos y alumnas.

Finalmente, la amenaza de sacar a un niño de la escuela es otra forma de participación. Para evitar la concretización de esta amenaza es que interesa tener a los padres satisfechos con la escuela. Al mismo tiempo, se hace necesario mostrar las ventajas que ofrece cada establecimiento, las que se publicitan para el conocimiento público. Las ventajas ofrecidas no corresponden necesariamente a la

40 La influencia inesperada que el modelo tiene sobre la dimensión pedagógica es importante aunque difícil de evaluar en términos de sus efectos. A modo de ejemplo, citamos a una apoderada presionada por las demandas de una escuela particular en la comuna de Pudahuel: «Aquí, el mejor alumno es el que tiene el apoderado que coopera más económicamente».

realidad de las escuelas, y reflejan un «marketing» elemental que termina en un esfuerzo por ofrecer lo mismo que las escuelas de clase media.

2.2. El Perfil de la Demanda:

¿qué le piden los apoderados a la escuela?

El papel que juega «la demanda» en la lógica del mercado es fundamental, y han sido ampliamente estudiados los efectos que ejerce sobre la macro economía y sobre las empresas y sistemas económicos más pequeños. Se desconoce en cambio, cómo opera en sistemas o instituciones con finalidades distintas de las económicas, como es el caso de los establecimientos educacionales. Como ya lo mencionáramos, la reproducción del modelo prácticamente sin variaciones desde el sistema económico al sistema educacional supone, entre otras cosas, comportamientos equivalentes de la demanda. Sin embargo, las observaciones del funcionamiento de las escuelas nos entregan evidencias de que lo que sucede en realidad, difiere significativamente de lo esperado.

Entrevistas abiertas realizadas a los padres que cambian a sus hijos de escuela nos permitieron conocer con mayor precisión las características de la demanda en relación a la escuela básica. La preferencia por una escuela no siempre se relaciona con lo que la escuela ofrece entre sus «argumentos de venta», y las demandas y necesidades de las familias respecto a la escuela son de muy distintos niveles. Hemos agrupado las demandas de acuerdo a la urgencia con que requieren ser satisfechas, desde las más básicas hasta las más secundarias.

- i. *accesibilidad territorial*: la gran movilidad de la población que vive en las comunas más pobres determina que el cambio de domicilio se encuentre entre los motivos más frecuentes para cambiar a un niño de escuela. Cuando la escuela está lejos y el niño tiene que irse solo se pone en peligro su seguridad, ya que se arriesga a ser asaltado, agredido o molestado. Si la madre decide llevarlo, el precio de la movilización constituye un elemento que incide en la elección de escuela. Si la distancia resulta inevitable, se prefieren aquellas escuelas ubicadas en las cercanías de avenidas principales o de paraderos de movilización colectiva. En este nivel, la preferencia por las escuelas depende de la cercanía con el hogar, de los recursos familiares, y la seguridad del sector, *independientemente de la calidad ofrecida*.

- ii. *asistencialidad*: un nivel de necesidades básicas no satisfechas incide fuertemente en la selección de escuelas. Los padres en este caso plantean demandas relativas a la subsistencia y a niveles mínimos de calidad de vida. Las preferencias se inclinan aquí por aquellas escuelas que ofrecen desayuno, almuerzo, uniformes, zapatos, materiales de estudio y atención en salud, a través de servicio médico y dental.
- iii. *disciplinamiento*: la demanda por el orden y la disciplina, expresada en peticiones de «mano dura» y de castigos a los infractores, es un argumento central entre los que se dan para seleccionar o descartar escuelas. Se considera igualmente importante que los alumnos sean respetuosos, que sepan tratar a los adultos, y que se conduzcan públicamente en forma adecuada, que sean obedientes y respeten las reglas. Para los padres, esta dimensión de la educación que la escuela ofrece, representa el entrenamiento necesario para evitar la marginalidad que significan las drogas, la delincuencia o la prostitución. La disciplina escolar es lo que les permitiría a los hijos *mantenerse dentro del sistema social* en el que viven ⁴¹.
- iv. *status*: aquí nos referimos a la demanda de aspectos tradicionalmente vinculados a la educación particular pagada, y que simbólicamente encierran la posibilidad de ascenso social para los hijos. Mientras el nivel disciplina se relaciona con la aspiración a mantenerse en el medio en que se está, en este nivel se juegan posibilidades de *salida del medio actual, para ascender a otro mejor*. Las preferencias señalan a los «colegios» con nombres anglo-americanos, que se distinguen por su uniforme o por el uso de insignias y corbatas, y que ofrecen símbolos semejantes a los de los colegios particulares pagados, a los que asiste la clase media alta ⁴².
- v. *credencialismo*: lo que se pide en este nivel son dimensiones que se asocian a una «buena educación», pero que no necesariamente tienen que ver con aprendizaje, o con adquisición de conocimientos, saberes y habilidades. En términos generales, se está considerando la educación en cuanto a su valor de cambio, y no en cuanto a su valor de uso. Los apoderados exigen que sus hijos se saquen buenas

41 Cariola, L. y Martinic, S. *Cultura Popular y Demanda por Educación*, proyecto en curso, CIDE, 1988.

42 Como lo señalara la directora de una de las escuelas observadas, «...queremos que las escuelas de esta comuna sean iguales a las de Providencia o Las Condes.»

notas, sin mencionar necesariamente lo aprendido, o que la escuela tenga computadores, sin detenerse en si éstos se usan o no, o que se les ofrezcan actividades extraprogramáticas, sin considerar qué tipo de actividades involucran.

- vi. *nivelación*: en este nivel de demandas se busca dar solución a los problemas de aprendizaje de aquellos alumnos o alumnas que no logran aprender al ritmo del curso, y son señalados como «con problemas». Los apoderados prefieren en estos casos aquellas escuelas que ofrecen recursos pedagógicos compensatorios que ayuden al niño a integrarse al ritmo de aprendizaje del curso que le corresponde. Piden atención personal, grupo diferencial, o consideraciones especiales cuando se trata de exigir rendimiento al niño.

Los distintos tipos de demandas que se le plantean a la escuela muestran cómo las características del contexto económico, social y cultural son las que dan forma a la relación entre la escuela y los apoderados. Las distintas categorías señaladas tienen un ordenamiento interno que asciende de la biología, a la sociedad, a la cultura, avanzando desde niveles de precariedad asistencial hasta niveles más autosuficientes en términos económicos. Estas características muestran cómo *las demandas educacionales sólo pueden aparecer una vez que las necesidades más básicas están satisfechas*. Cuando los recursos son escasos, las familias buscan solucionar a través de la escuela, los problemas derivados de la subsistencia básica. Los que son más pobres aspiran en primer lugar a que la escuela les proporcione a sus hijos el almuerzo, los zapatos o la salud que ellos no pueden pagar, y sólo entonces podrá aparecer la preocupación por la educación propiamente tal.

Esta clasificación de la demanda actual a las escuelas señala cómo lo educativo aparece sólo en los grupos de mayores recursos, en tanto que *la solución de problemas sociales es lo que define la relación de los más pobres con la educación*. En el sector que ofrece educación gratuita, las escuelas están cumpliendo en primer lugar un rol de subsidiariedad social, ofreciendo alimentación, salud y vestuario, y contribuyendo así, a solucionar problemas que otras instancias estatales no logran

43 Ortega y Tironi han realizado una evaluación de la situación actual de la pobreza en Chile, y una revisión de los principales programas definidos por el gobierno militar como «de carácter social», focalizados en los sectores de extrema pobreza. Ellos llegan a la conclusión de que la pobreza en Chile se ha producido no por deficiencias de las políticas sociales, sino por deficiencias en las políticas económicas globales, que han generado un deterioro en la distribución del ingreso, sin elevar el crecimiento de su valor absoluto. Los más pobres han visto deteriorarse en forma creciente su capacidad de percibir ingresos, es decir, de ganarse la vida. Ver: Ortega, E., y Tironi, E. *Pobreza en Chile*. Stgo., CED, 1988.

resolver. La educación está cumpliendo esta función en parte por las condiciones extremas de pobreza que afecta a sectores sociales importantes, y a la ineficiencia de los programas de gobierno para combatir esta situación ⁴³.

2.3. Matrícula, mercado y calidad educativa: las fallas del modelo.

A la luz de lo que se observa en las prácticas escolares, analizamos la propuesta del gobierno utilizando las mismas categorías que el modelo sustenta, evaluando los efectos de los mecanismos de mercado en la práctica escolar.

La situación de competencia en que se encuentran los establecimientos subvencionados determina que la necesidad de captar alumnos que significarán ingresos para la escuela, es la principal preocupación tanto de los directores como de los profesores y profesoras. Esto ha significado que en este momento, el interés en las escuelas parece no estar centrado en lo pedagógico, sino que se vierte hacia afuera, hacia la comunidad y el mercado.

El retiro de alumnos significa disminución de ingresos, y por lo tanto esta situación es muy temida en la escuela. Sin embargo, los mecanismos utilizados para evitar las deserciones no han resultado muy eficientes. Si el objetivo es ganar alumnos nuevos y retener a los antiguos, lo que interesa es tener a los apoderados satisfechos con la escuela. Para ello, es necesario conocer lo que la demanda le exige a la escuela, y averiguar qué aspectos provocan el descontento de los padres, y al mismo tiempo, qué es lo que los dejaría satisfechos. Sin embargo, lo que se observa es que el sistema se basa en la absoluta confianza en que la libertad de elección, es decir, el retiro frente al descontento, será un mecanismo suficientemente eficiente para estimular mejoras en la calidad, y no da lugar a canales de expresión o de participación real de los padres ⁴⁴. De manera que los directivos de los establecimientos proceden de acuerdo al método del ensayo/error, y lo que ofrecen al

44 De acuerdo a las categorías que A.O.Hirschman usa para analizar los mecanismos que regulan la participación de los clientes en situaciones de mercado competitivas, frente a variaciones en la calidad educativa en las escuelas subvencionadas, los padres sólo tendrían la opción de *la salida*, retirando a sus hijos para matricularlos en otra escuela. La opción de *la voz* les estaría significativamente restringida en la medida en que sus opiniones no representan una influencia en la gestión de los establecimientos. Este autor sostiene que en organismos distintos de las empresas, la voz constituye la principal fuente de información para alertar a la administración acerca de su deterioro. (Hirschman, A.O., *Salida, Voz y Lealtad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1977.)

mercado se regula casi a ciegas, sin responder a proyectos educacionales coherentes, y sin tener metas más allá de conseguir alumnos.

El primer antecedente para evaluar los efectos de la política competitiva es la sobre-oferta escolar, que determina que en este momento existan muchos más bancos que alumnos para ocuparlos. La facilidad para crear nuevos establecimientos particulares y la libertad en el manejo de los dineros aportados por la subvención, ha tenido como consecuencia un aumento significativo de la oferta escolar. Es así como en este momento son pocos los establecimientos que tienen matrícula completa, funcionando la mayoría de ellos bajo su capacidad. Esta circunstancia, que podría resultar muy provechosa desde el punto de vista pedagógico, puesto que hay menos alumnos por profesor, resulta un riesgo desde la perspectiva económica, ya que no se logra obtener la rentabilidad máxima para la cual ha sido diseñado el sistema.

En la práctica, lo que está sucediendo es que en vez de exigir condiciones mejores, los alumnos son retirados de la escuela frente al menor problema, y se trasladan descontentos de una escuela a otra, entrando en cada establecimiento tantos alumnos como salen. De manera que esta rotación permanente impide que se produzca la disminución de ingresos que avisaría que algo anda mal, evidenciando una falla en el mecanismo que alerta sobre el deterioro de la calidad. Al mismo tiempo, esta situación indica que ahí donde hay rotación, hay una calidad deficiente, y como el mecanismo avisador no funciona, ésta no tiene posibilidades de mejorar. Por lo tanto, la mayoría de las escuelas estarían ofreciendo niveles de calidad mediocres o malos⁴⁵. Esta rotación se ve probablemente incentivada por el discurso sobre la libertad de elección que alimenta la fantasía de que «la escuela del frente es mejor», y por las facilidades para cambiar a los niños de escuela.

Si lo que se pretende con el modelo es satisfacer la demanda, lo que se requiere son mecanismos más eficientes que proporcionen información acerca de cuáles son las demandas reales de los apoderados. La participación de los padres, y sus opiniones respecto al proceso escolar son aspectos centrales para definir la calidad

45 Siguiendo a Hirschman, esta situación de competencia representaría una ventaja para los directivos en el sentido que, al canalizar las energías en el retiro y en la búsqueda de una nueva escuela, evita que los apoderados reclamen acerca del establecimiento. Según este autor, lo que se genera es un *comportamiento de colusión*, en este caso entre los directores de escuela para mantener la competencia en estas condiciones, e impedir así, las quejas que hacen evidente un funcionamiento deficiente. Hirschman, A.O. *Salida Voz y Lealtad*, (1977). Op. Cit.

de la educación que se entrega. Como ya lo hemos señalado, los canales de comunicación existentes en las escuelas no son expeditos, y no se dan formas efectivas de participación. Lo que más impacto causa en las escuelas es lo que los profesores llaman «los apoderados reclaman». Pero las acciones que esto genera son bastante erráticas y dependen en gran medida de las interpretaciones particulares de los profesores, variando entre la aplicación de «mano dura», hasta la exigencia de limpieza y el poner buenas notas aún cuando esto no corresponda a los aprendizajes reales. Sin embargo, esto ha producido una consecuencia positiva y que puede ser aprovechada para producir mejorías efectivas en el proceso pedagógico⁴⁶. Se observa un cambio en la actitud del personal escolar hacia los padres y sus condiciones de vida, ya que existe una sensibilidad mayor hacia sus necesidades, y una disposición más interesada en su realidad. Por ejemplo, el mal trato a los alumnos de parte de algunos profesores constituye hoy día para los padres motivo de reclamo inmediato. La disminución del temor a la escuela representa un cambio importante respecto a la situación anterior, y denota un mayor poder de los apoderados para incidir en el proceso educacional de sus hijos.

Otra consecuencia de la sobre-oferta es que la mayor parte de las escuelas se debaten en forma más o menos permanente en la intranquilidad que produce el saber que los ingresos con que cuentan sólo les permite funcionar a niveles mínimos, y consecuentemente, en extenuantes esfuerzos por llenar una cantidad de vacantes siempre disponibles. Esta situación que afecta al grueso de los establecimientos, dependiendo de ciertas circunstancias que ya veremos, varía entre dos extremos:

- Las escuelas que logran tener la matrícula completa, y que en caso de producirse vacantes, *pueden seleccionar a los apoderados*⁴⁷, inclinándose por la elección de los alumnos de mejor rendimiento o por las familias de mayores recursos.

- Aquellos establecimientos que cuentan con un exceso de vacantes, y que por lo tanto deben recibir «lo que venga», y que en general son las familias más pobres o

46 Se analiza el peso que ha tenido la participación de la comunidad en la definición de las variables y dimensiones que afectan la calidad de la educación en : Espínola, V. *La Calidad de la Educación desde la Perspectiva Latinoamericana: análisis de información 1980-1987*. Stgo., CIDE/REDUC, junio de 1988.

47 La selección de alumnos es algo que formalmente no está permitido hacer, sin embargo, la administración de estos establecimientos se asegura de que estos procedimientos no trasciendan de la escuela.

los alumnos «con problemas» que no son recibidos por las escuelas que pueden seleccionar.

El perfil de la demanda indica que coinciden la existencia de recursos con el interés por aspectos más pedagógicos, y al revés, la pobreza con el interés por lo asistencial. En la medida que el modelo favorece la selección de familias de acuerdo a sus recursos económicos, se concentrarán en algunas escuelas los apoderados con recursos y con interés en la educación, y en otras, los apoderados más pobres a quienes les interesa prioritariamente lo asistencial.

El modelo supone que la escuela que ofrece mayor calidad será marcada por la preferencia de los padres, y al revés, que la que cuenta con un servicio de mala calidad será descartada por otra mejor. Sin embargo, nuestros datos indican que no se produce la relación esperada entre calidad y matrícula, puesto que la cantidad de alumnos que una escuela tiene no siempre depende de lo que ella está ofreciendo. Es corriente observar escuelas que, de acuerdo a los indicadores de calidad definidos por el mercado, ofrecen un buen servicio, y que sin embargo disponen de un número considerable de vacantes. Esto sucede cuando están ubicadas en sectores poblacionales antiguos, en los que hay pocos niños en edad escolar. También es posible observar la situación inversa en sectores nuevos con gran densidad de población ya sea porque están compuestas de bloques-apartamentos, o porque reciben población proveniente de campamentos. Aquí la demanda por escuelas es alta, independientemente de la calidad ofrecida.

El perfil de la demanda muestra que la libre elección es bien relativa, puesto que, especialmente en los primeros niveles de demandas descritos, las condiciones de vida y las necesidades no satisfechas imponen limitaciones que reducen y a veces eliminan toda posibilidad de elección.

En la medida en que muchos apoderados ven restringidas sus posibilidades de elección, y por lo tanto de cambio, en los establecimientos habrá apoderados que estarán descontentos, pero que no pueden cambiar a sus hijos a otro que les parezca mejor. Son estos apoderados los que pueden aportar los datos más significativos para realizar los cambios que resulten en un servicio más satisfactorio, pero la carencia de eficientes canales de comunicación determina que esta valiosa información se pierda irremediabilmente. El centro de padres es la instancia que formalmente debería canalizar estas expresiones. Pero la experiencia de los apoderados es que estos organismos son muy controlados por los directivos de las escuelas, y que

las manifestaciones de descontento, los reclamos o sugerencias no son bien recibidas. Se intenta controlar la participación de los padres orientando las reuniones hacia las demandas en dinero, materiales o trabajo, e insistiendo en escuelas para padres, cursos de psicología infantil, o en charlas sobre alcoholismo, drogadicción y prostitución. Los padres saben que su capacidad de influencia o su poder de negociación en esta instancia es muy bajo. Por otra parte, las posibilidades de reclamo también son restringidas, puesto que se traducen en gestiones particulares e individuales entre la madre y la profesora. Otras formas más colectivas de presión, o el acceso a los medios de comunicación, no han estado entre las alternativas posibles.

En cuanto a los «recursos para la expansión», la realidad muestra que antes que de la expansión, las escuelas están preocupadas de la sobrevivencia. Lo claro es que todos los establecimientos subvencionados funcionan al máximo de tensión, puesto que la necesidad económica está siempre presente con carácter de urgencia. Los que cuentan con vacantes estarán urgidos por atraer mayores ingresos a través de incrementos en la matrícula, los que tengan la matrícula completa tendrán urgencia por obtener ingresos adicionales a través de aportes voluntarios y donaciones. Esto significa que en todo momento las escuelas funcionan prácticamente sin margen económico, lo que no les permite tener los recursos necesarios para subsistir en momentos en que se produzcan mayores descensos de matrícula, o para volver a los niveles iniciales de ingresos. En otros términos, el modelo no permite generar los ingresos que serían necesarios ya sea para la recuperación o para el mejoramiento de la calidad.

Conclusiones

Las evidencias revisadas indican que la reforma presenta deficiencias de diversa índole, las que constituyen un impedimento al mejoramiento de la calidad de la educación prometido. Estas deficiencias son:

1. La solución competitiva en el contexto de nuestra educación subvencionada fracasa en sus posibilidades de producir mejoras, fundamentalmente porque en la práctica fallan algunos de los mecanismos y supuestos del modelo de mercado, y porque la demanda educacional no se comporta de acuerdo a lo esperado.

La preponderancia dada al mecanismo de salida, es decir, al retiro de alumnos frente al descontento, es una de las principales fallas, puesto que lo que se genera es una rotación de estudiantes, y por lo tanto no se produce la esperada pérdida de ingresos. Es decir, la rotación ahoga el mecanismo de alarma que avisaría sobre deterioro de la calidad. Por otra parte, la expresión directa del descontento de los apoderados, que pareciera ser la forma más efectiva de enterarse acerca de deterioros de la calidad, es claramente descalificada y evitada en las escuelas. La inseguridad respecto a la eficiencia con que se trabaja en las escuelas (junto con el control o el temor a las sanciones), produce una resistencia insospechada a las críticas, y en general a cualquier mecanismo que pueda hacer evidentes las debilidades en el funcionamiento. En este contexto se entiende que los directores puedan recurrir, sin quererlo, a lo que Hirschman llama el «comportamiento de colusión», fomentando la rotación e impidiendo que se manifiesten los reclamos y las quejas de los apoderados. El impedimento a cualquier forma de participación más activa de los apoderados se ve potenciada por el marco ideológico imperante, en el cual a toda participación se le atribuye un carácter político. Como consecuencia, el escaso o ningún espacio dado a la voz, es decir, a las opiniones y expresiones de los padres, resulta en una pérdida de información potencial para orientar el mejoramiento de la calidad en función de las necesidades de la demanda.

De manera que aun cuando los establecimientos son administrados por entidades intermedias, más cercanas a la comunidad, esta comunidad no tiene acceso efectivo a la gestión escolar y por lo tanto no puede ejercer una función de control sobre la calidad. Por otra parte, las condiciones generalizadas de pobreza que afecta a la mayor parte de las familias que se acogen a la educación gratuita,

determinan que a la escuela se le exija cumplir funciones asistenciales antes que educativas. La demanda especializada que se espera para incidir en el mejoramiento de la calidad educativa se da solamente en algunos grupos seleccionados que cuentan con mayores recursos, y que han logrado satisfacer sus necesidades básicas a través de instancias distintas de la escuela.

2. El sistema no cuenta con los mecanismos para producir y circular la información básica necesaria para asegurar un funcionamiento eficiente. Entre los argumentos para la descentralización se cita la carencia de información por la centralización excesiva que ha existido en nuestro sistema educacional. Sin embargo, la información no está mejor que antes, y presenta en la actualidad problemas en varios sentidos. Ya mencionamos las dificultades del sistema para recibir la información que podrían aportar los apoderados a través de una participación más activa en la escuela. Otra de las insuficiencias a nivel de la información se produce porque el modelo de mercado le da un gran poder regulador a la demanda en base a los recursos económicos y a la información respecto al producto que ésta maneja. En el caso de la educación, se le atribuye tal poder a la demanda, pero ésta no lo puede ejercer adecuadamente porque carece no sólo de los recursos para entrar en el juego del mercado, sino que también carece de la información necesaria para elegir adecuadamente. No hay una transparencia del quehacer escolar que entregue información relevante a los padres y a la comunidad respecto a su gestión educativa. Esta desinformación relativiza o cuestiona el papel de la demanda como reguladora de la calidad educativa entregada, puesto que para que la competencia perfecta funcione, entre otras cosas, requiere de un consumidor perfectamente informado.

Esta deficiencia fue profundizada con la eliminación del PER ⁴⁸ el año 1984, después de dos años de aplicación, con lo que se eliminó la única instancia a través de la cual la escuela daba cuenta de su quehacer en la dimensión instruccional, y respondía frente a la comunidad mostrando los resultados pedagógicos obtenidos. La aplicación del SIMCE ⁴⁹ a partir de 1988 constituye

48 PER, Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar, evaluó el logro de los objetivos educacionales entre 1982 y 1984, con el objetivo de orientar el proceso de toma de decisiones respecto a la marcha del proceso educativo. La información producida por la prueba era entregada a cada establecimiento, los que eventualmente la debían dar a conocer también a los apoderados.

49 SIMCE, Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación, amplía el foco del PER en el sentido de que, además de evaluar el logro de objetivos académicos, pretende evaluar el desarrollo personal, la aceptación de la labor educacional, la eficiencia escolar y la cobertura. Para ello contempla la aplicación de encuestas a los profesores y a los apoderados.

un esfuerzo por remediar la profunda desinformación respecto al rendimiento del sistema escolar en los últimos años.

Tanto la desinformación de la demanda como su demanda obligada por asistencialidad, en primer término, cuestionan la libertad de la libre elección de educación propiciada. Aun cuando existen diversas escuelas disponibles, las posibilidades reales que tiene la demanda de elegir son bastante restringidas, y la pobreza y la desinformación reducen significativamente las alternativas.

3. Lo escaso del financiamiento asignado a través de la subvención obliga a los establecimientos a recurrir a mecanismos alternativos de financiamiento a través del apoyo de los padres. La dependencia que se establece respecto a estos ingresos produce una distorsión de la forma de entender la participación, ya que se la evalúa no en función de las opiniones y expresiones de los apoderados, sino en función de los aportes económicos que ellos hagan.

Por otra parte, los aportes adicionales que de esta forma se logran captar dependen de las posibilidades económicas de cada familia, lo que en la práctica resulta en que cada comunidad o sector poblacional recibe la educación (¿adicional?) que se puede procurar de acuerdo a su propia condición socioeconómica. De esta manera, el sistema instaurado contribuye a profundizar las diferencias entre las escuelas, y a potenciar la desigualdad.

Los salarios de los profesores, dependientes en parte de la matrícula obtenida, y regulados por un mercado muy empobrecido, han sufrido una disminución significativa respecto a los que recibían antes de la reforma. Las consecuencias que esto puede tener en su desempeño plantean interrogantes sobre la calidad que en estas condiciones es posible ofrecer.

4. El funcionamiento del sistema educacional de acuerdo a los principios del mercado ha llevado a desatender lo pedagógico por el peso que significa lo financiero en las escuelas. Uno de los argumentos para la descentralización fue el de la postergación de lo técnico por la sobrecarga administrativa que existía a nivel del Ministerio. En este sentido, podemos decir que el problema persiste pero se ha descentralizado, puesto que en la actualidad la desatención de la labor educativa no aqueja al nivel central sino a los establecimientos. Con el agravante que ahora son los responsables directos de la transmisión educativa, los directores y los profesores, los que se ven obligados a descuidar el trabajo pedagógico por la nece-

sidad de reducir costos, y de asegurar la matrícula y el financiamiento en cada escuela.

La supervisión y el control que le corresponde al Ministerio de Educación también descuida el grupo técnico, por la inspección de la asistencia por sobre el apoyo técnico. La asignación de la subvención en función de la asistencia depende de un control riguroso de la cantidad de alumnos efectivamente atendidos, y de la fiscalización de los cobros de los recursos fiscales.

5. Nos preguntamos por las posibilidades reales de mejoramiento de la calidad educacional en las condiciones en que funciona actualmente el sistema. Las evidencias muestran que el financiamiento es absolutamente insuficiente, que los educadores están preocupados de las platas, y que a los apoderados se los acepta en la escuela siempre que tengan algo material que aportar. No se han implementado mecanismos eficientes de información, la instancia técnica está dedicada más a controlar que a estimular el desarrollo curricular, y el sistema depende de un mercado desinformado y sin recursos.

Sin embargo, hay algunos aspectos introducidos por la reforma que, dependiendo de las condiciones en que se den, pueden ser efectivamente utilizados para producir incrementos en la calidad educativa. Por ejemplo, la preocupación permanente por que los apoderados estén satisfechos ha generado una mayor sensibilidad al interior de la escuela hacia los niños y sus familias. La actitud menos descalificadora y más aceptadora de la realidad de los alumnos contribuye positivamente a reducir la distancia entre la cultura de la escuela y la cultura «de afuera», y a facilitar por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La competencia generada por la mayor variedad de la oferta obliga a los educadores a estar permanentemente atentos a lo que están haciendo. En último término, una cierta dosis de alerta resulta muy efectiva para evitar caer en la inercia y en la rutina que llevan rápidamente al deterioro. De manera que el ideal sería contar con una oferta diversificada que introduzca una cierta tensión que obligue a la revisión y evaluación permanente del desempeño en los establecimientos.

Ciertamente que la masificación de la educación particular gratuita ha sido un factor importante en el aumento y en la diversificación de la oferta. Sin embargo, los resultados que la administración privada ha arrojado son bastante deficientes.

tes, lo que hace cuestionar su continuidad. Sería importante aprovechar la experiencia aportada por la aplicación del modelo para determinar cuál es el atractivo que «lo particular» tiene para los apoderados, y que contribuyó al auge inicial de las escuelas privadas. Es posible que esos aspectos valorados por los padres puedan ser incorporados también a las escuelas estatales, contribuyendo de esa manera a la variedad y a la calidad de la educación nacional.

Discusión

Estas conclusiones obligan al replanteamiento de algunos temas que son centrales para mejorar los resultados de la educación de los más pobres, el del financiamiento, el de la participación de la comunidad, el de la eficiencia de los procesos de transmisión pedagógica, y el de la educación particular subvencionada.

1. La lógica del mercado ha demostrado que perjudica discriminatoriamente a los más pobres, que por lo precario de sus recursos, ni siquiera pueden entrar en el juego del mercado. Hemos demostrado cómo el interés de estos sectores por la educación está definido por las necesidades básicas, con lo que la escuela está paliando déficits producidos por una política económica que ha deteriorado significativamente los ingresos de los pobres. A estos sectores, el sistema educacional les proporciona escolarización y la asistencialidad pero no educación, puesto que los resultados obtenidos en la escuela son deficientes en términos de aprendizajes, y a través del modelo economicista no tienen posibilidad alguna de mejorar. Hemos demostrado cómo los valores que se transan en este juego del mercado tienen que ver principalmente con calidad de vida, y que la calidad educativa aparece solamente en los grupos sociales de mayores recursos.

El problema de fondo aquí es el de la participación del estado en aquellas gestiones que no son rentables, como parece ser la educación de los más pobres, y que no puede ser financiada por los beneficiarios. Es posible que bajo ciertas condiciones de bienestar de la población se pueda pensar en la función del estado como meramente subsidiaria, y en la competencia y el mercado como mecanismos eficientes para la regulación de la gestión educacional. Sin embargo, en las condiciones de pobreza en que vive la mayor parte de la población en nuestro país, el estado adquiere responsabilidades redistributivas que ciertamente deben ser abordadas a través de la educación, e independientemente de los recursos individuales. Esto significa *más recursos, y canalizados selectivamente* hacia los sectores que no están en condiciones de financiar su educación. Mientras no se demuestre otra cosa, todo parece confirmar que el rol del estado es fundamental si se quiere implementar políticas tendientes a la equidad social.

Las evidencias muestran que el aporte de los padres como mecanismo alternativo de financiamiento contribuye a una desigualdad creciente. En una perspectiva redistributiva, es necesario dar más holgura económica a los establecimientos, y que permitan la autonomía de la labor educativa. Parece muy sencillo decir

que se necesitan más recursos y muy difícil precisar cuánto más se requiere y de dónde se puede obtener. Sin embargo, nos atrevemos a decir que la educación debe contar con un presupuesto que permita asegurar al menos dos cosas básicas: 1. la independencia de lo pedagógico respecto de las vicisitudes del mercado, y 2. que los profesores y profesoras puedan desentenderse de la tensionante búsqueda del financiamiento que los obliga a descuidar su labor pedagógica. Respecto a los montos por sobre este mínimo, un límite modesto pero necesario debería permitir una modernización progresiva del currículum. Insumos para esta modernización urgente pueden ser aportados por la experiencia y saber pedagógico acumulado, por la investigación realizada en la sala de clases por los propios maestros, por un perfeccionamiento docente de buen nivel, y por el desarrollo y fortalecimiento de las formas pedagógicas más adecuadas para producir mejoras en los niveles de aprendizaje, especialmente entre los estudiantes más pobres. Al mismo tiempo estamos sugiriendo que una de las condiciones para producir mejoras en la calidad, es recuperar la participación que les corresponde a los técnicos y a los pedagogos.

2. El desligar el quehacer pedagógico de la urgencia económica que en el contexto del modelo sólo puede ser resuelta por las escuelas, captando las preferencias de los apoderados, sitúa a los padres y a la comunidad en una posición distinta frente a la escuela y la educación. La satisfacción de las demandas que los beneficiarios plantean a la educación es uno de los elementos que contribuye a la calidad de la educación. Sin embargo, las evidencias muestran que actualmente su participación se define en términos de los aportes voluntarios y no se produce en relación a los aspectos educativos. Hemos visto cómo un factor central en este aparente desinterés en lo pedagógico lo constituye la variedad de necesidades de subsistencia a las cuales se espera que la escuela pueda contribuir a solucionar. Otro factor es el de la enorme distancia entre los principios culturales de los sectores populares y los de la escuela. La escuela es una institución muy valorada pero a la vez muy ajena, y que históricamente, al menos en nuestro país, ha carecido de canales de comunicación expeditos con los padres, a quienes se ha informado extensamente respecto a sus deberes, pero nunca se les ha dado cuenta del trabajo realizado en la escuela y de los resultados educacionales obtenidos. Un número importante de apoderados de las escuelas subvencionadas son menos escolarizados que sus hijos, y aun cuando tienen educación completa, muchos de ellos se sienten inseguros e impotentes para opinar o plantear demandas de tipo pedagógico. Esta situación exige en primer lugar una mayor transparencia del quehacer escolar, que debe dar cuenta frente a la

comunidad de la labor realizada. Luego, es necesario informar a los padres respecto a sus derechos en la escuela, y respecto a los problemas y posibilidades que presenta la educación de sus hijos. Esta forma de educación de la comunidad debe ser asumida colectivamente, promoviendo conversaciones públicas en la prensa y en los medios de comunicación social, y contribuyendo a un debate nacional y permanente en torno a temas educacionales.

Una opinión pública informada y deseosa de incidir en los procesos educacionales impone una nota de cautela. La participación de los padres no puede ser ilimitada en su poder, puesto que demasiada potencia en su expresión puede resultar paralizante, o muy entorpecedora del quehacer educativo. Esta debe ser tan eficiente como para alertar, pero tan moderada como para retirarse a tiempo y dejar hacer.

3. No sólo el monto y el nuevo sistema de financiamiento impiden que se den procesos educativos de calidad, sino que la reducción de lo pedagógico a su mínima expresión ha impedido el desarrollo de cualquier proceso de crecimiento y modernización en ese ámbito. El modelo ha demostrado ser ineficiente para producir un mejoramiento de la calidad de la educación, principalmente porque el funcionamiento cotidiano de la escuela, incluyendo los procesos pedagógicos, *están regulados desde fuera*. Esta regulación externa del sistema educativo se manifiesta en el momento de formular y definir la reforma, en donde la participación activa corresponde a los sectores políticos y especializados en economía, y no a los técnicos y especializados en educación. Luego, el desarrollo y control de lo administrativo y de lo financiero depende de los Ministerios del Interior, de Hacienda, de ODEPLAN y de la Subsecretaría de Desarrollo Social, en tanto el Ministerio de Educación tiene un papel fiscalizador básicamente. A nivel de la sala de clases, la flexibilidad curricular cumple la función de permitir la adecuación de lo pedagógico a condiciones externas. A otro nivel, la demanda de los padres actúa movilizándolo en forma importante el quehacer escolar, puesto que el mayor interés de los establecimientos es lograrse un prestigio que les garantice las preferencias del mercado. Todo ello contribuye a relegar lo educativo a una situación de postergación tal, que hace impensable el mejoramiento de las condiciones de transmisión y de adquisición pedagógica, es decir, de la calidad de la educación.

Reiteramos lo que ya adelantamos en el primer punto, esto es, la necesidad de que lo educativo recupere su lugar, y que los pedagogos trabajen en condiciones

tales que les permitan enseñar con confianza en su profesión, perfeccionarse para alcanzar niveles de excelencia docente, y responsabilizarse de los resultados educacionales de su desempeño. En otras palabras, es urgente que la modernización llegue hasta la sala de clases construyendo las condiciones para una educación gratuita de calidad.

4. El funcionamiento del modelo plantea un cuestionamiento profundo a la educación particular subvencionada, en la medida en que el lucro ha estado vinculado a su gestión. Aun cuando en un comienzo estos establecimientos atrajeron a muchos padres que matricularon en ellos a sus hijos, el flujo de alumnos pronto se detuvo, de manera que la mayoría de ellos nunca ha llegado a funcionar con matrícula completa. Esto significa que este tipo de escuelas resulta muy caro de operar, y para que resulten algo rentables ofrecen al profesorado condiciones laborales extremadamente inestables. El atractivo económico que en un comienzo ofreció el sistema de subvenciones atrajo a muchos particulares y empresarios al negocio, en circunstancias que muchos de ellos eran un poco menos pobres que las familias que asistían a sus escuelas. El congelamiento de la subvención empujó a varios establecimientos a la quiebra, o les han impedido contar con el margen necesario para recuperarse, y menos para expandir su acción. Aparentemente la rentabilidad ha resultado mayor cuando varios establecimientos son administrados empresarialmente, pero no siempre se observa que esta mayor rentabilidad se asocie a mejores condiciones educacionales. En cuanto a los resultados pedagógicos de estas escuelas, el SIMCE tendrá la última palabra ⁵⁰.

50 Resultados preliminares de una evaluación del rendimiento en castellano en 4º básico indican que los resultados obtenidos por los alumnos de escuelas particulares subvencionadas son significativamente inferiores a los obtenidos por los de escuelas municipales. Espínola, V., Proyecto FONDECYT en curso, ver Nota Nº2.

FORMA EN QUE SE PRODUCEN LOS LIBROS DE TEXTO Y SUS CONSECUENCIAS EN EL SABER ESCOLAR.

Jorge Ochoa

RESUMEN

El saber comunicado a los estudiantes a través de los libros de texto representa siempre un conocimiento organizado socialmente que encierra en sí una gramática orientadora. Estos manuales no transmiten, por tanto, aquello que es "objetivo" y "real", puesto que su contenido constituye la cristalización de un juego de transacciones surgidas de la forma en que son elaborados.

No siendo su contenido el retrato de un orden natural, pero pareciendo serlo, los textos escolares inducen a creer que ellos reflejan la realidad.

Unos cuantos datos

Un estudio señala que entre 1950 y 1975 se editaron en el mundo más títulos de libros que todos los publicados antes de 1950. A pesar del enorme aumento en la producción de libros, sobre un 80% del total de ella se concentra en 34 países industrializados que comprenden tan sólo a un 30% de la población mundial¹.

En lo que a los libros destinados a la enseñanza se refiere, es preciso señalar que del conjunto de los presupuestos destinados a la educación por los distintos países, un muy bajo porcentaje se emplea en aquellos rubros no relacionados con los salarios de los profesores y con gastos administrativos; esto es, en equipamiento y en material de lectura, entre otros. Es así como los países de Europa occidental destinan un 14% del presupuesto total a esto último, bajando esa cifra a un 9% en Asia y a un 4% en Africa. Lo anterior se puede ilustrar señalando que si Suecia y otros países nórdicos destinan 300 dólares a ese fin, Bolivia consagra a ello 80 centavos de dólar por cada estudiante de la escuela elemental².

Muchos países han llevado adelante programas de impresión masiva de textos escolares. "Por ejemplo, en el año escolar 1982-1983, la República Árabe de Yemen produjo 4 millones de libros que cubrían 94 títulos; tres años más tarde las cifras subirían a 11 millones, cubriendo 275 títulos. A mediados de los años 70, las Filipinas se embarcaron en un ambicioso programa para producir alrededor de 150 millones de textos, procurando entregar un libro por cada dos estudiantes de primaria en cada una de las principales áreas curriculares. Desde hace dos décadas, México ha elaborado cuidadosamente un sistema para proporcionar en forma gratuita libros de texto a todos sus estudiantes primarios. Hasta una nación tan pobre como Etiopía se las arregló para imprimir y distribuir 40 millones de libros de texto entre 1975 y 1985. En la cima de la escala, China, la nación más populosa del mundo, produce y distribuye cada año sobre 2.000 millones de textos escolares"³.

En la mayoría de los países tanto desarrollados como en proceso de desarrollo, se supone que los libros de texto deben ser distribuidos gratuitamente a los estu-

1 Hasan, Abul: *Promoting National Book Strategies in Asia and the Pacific. Problems and Perspectives*. UNESCO, París. s.f. p.3.

2 Farrell, Joseph, y Heyneman, Stephen (editores). *Text- books in the Third World. Economic and Educational Choices. The World Bank. Washington D.C. pp.2 y siguientes. (en versión preliminar) Próxima aparición.*

3 Farrell, Joseph y Heyneman, Stephen (editores) *Op.cit.* p.17.

diantes. En muchos de esos países se espera, sin embargo, que los estudiantes o sus padres paguen por esos libros. ¡Tal es el caso, por ejemplo, de la República Popular China! En Chile, ya lo sabemos, los libros se distribuyen gratuitamente al segmento más pobre de la población. Con este fin, el Ministerio de Educación adquirió en la última propuesta pública 2.200.000 manuales para entregárselos a los escolares durante 1989, gastando casi un millón de dólares en ello dentro de un presupuesto para educación de 638.668.000 de dólares (el 0,15% de él)⁴

	Chile	República árabe de Yemen	Filipinas	México	Etiopía	República Popular de China
Población 1986 (5)	12.500.000	7.050.000	56.000.000	80.000.000	45.000.000	1.072.000.000
Alumnos primarios 1988	2.048.107	907.480	9.204.168	14.994.642	2.448.778	131.825.000
Alumnos secundarios (5)	680.038	134.529	3.420.921	6.702.732	660.488	53.216.500
Porcentaje de los gastos ordinarios (6) dentro del presupuesto educacional (5)	17.3		8		14.7	9.9
Textos escolares(7)	2.200.000 (1989)	11.000.000 (1986)	1 libro por cada 2 es- tudiantes de primaria	1 libro para cada estu- dante de primaria	40.000.000 (1975-85)	2.000.000.000 (anualmente)
Cantidad de textos por alumno de primaria (8)	1.07	12.1	0.5 (9)	1 (9)	1.6	15.1

(a) Anuario Estadístico 1988. UNESCO.

(b) Gastos ordinarios de educación: Sueldos, administración, textos escolares, becas, servicios sociales, gastos de funcionamiento de los establecimientos escolares.

(c) Fuente: FARREL, J. y HEYNEMAN, S. (editores) *op.cit.* p.17

(d) Por la dificultad administrativa de establecer un denominador referido al tamaño de la población de referencia, este cociente *no* alude al número de libros percibido por cada estudiante.

(e) Respecto de cada una de las áreas curriculares más importantes.

4 Este dato proviene de dividir por el aporte fiscal el monto destinado dentro del presupuesto de educación a adquirir libros de texto. El aporte fiscal representa la contribución que realiza el Estado para financiar la educación. (Ver *Ley de Presupuestos Año 1989*).

Los libros de texto no contienen cualquier cosa

Los manuales escolares han sido considerados siempre un material educativo relevante para la formación de los educandos, especialmente en lo que se refiere a la entrega de conocimiento y al aprendizaje. Es así como entre los indicadores de buen rendimiento se incluyen los libros de texto puestos a disposición de los escolares⁵.

Pero esos libros de texto, por su contenido así como también por la forma en que son elaborados, tienen una directa influencia en la manera en que el saber llega a los escolares. En esto radica su importancia como canales de conocimiento, como lugares de estructuración de cultura escolar, así como también de cristalización de un saber legitimado socialmente. Los mecanismos a través de los cuales sedimenta, ciertamente representan tamices por cuyo intermedio se ejerce poder dentro de una sociedad. Por esta razón nos parece que develarlos constituye un acto político necesario.

Nuestra afirmación básica es que ningún manual escolar puede transmitir aquello que es objetivo y real. Es decir, lo que proponen los libros de texto no tiene que ver con una realidad que se ha descubierto y que luego ellos entregan desnudamente al lector, sino que lo propuesto por ellos constituye una construcción cultural resultante de elementos reconstituidos en base a visiones de mundo. Esto indica que hay supuestos ocultos, ni evidentes, ni transparentes que subyacen a lo que transmiten los textos. De ahí que no debería estar ausente en el examen de esta construcción un análisis crítico de las perspectivas teóricas, los supuestos y metodologías que están en la base de un conocimiento articulado de este modo. Esto es así porque cada asignatura o disciplina pone en contacto con diferentes sistemas de significado -o claves- para interpretar el mundo. Ellas son como miradores desde los cuales puede escrutarse el trasfondo con lentes distintos y, por ello, entregan diferentes perspectivas de la realidad. De ahí es que, desde este punto de vista, el problema de la educación es mostrar "la realidad" como fruto de una construcción social y, por tanto, co-

⁵ Schiefelbein, Ernesto y Simmons, J.: *La Determinante del Rendimiento Escolar: Reseña de la Investigación para los Países en Desarrollo*. IDRC TS245. Canadá. 1981.
Schiefelbein, Ernesto y Farrel, Joseph: "Factores Asociados con el Rendimiento Educacional en Chile". En *El Sistema Escolar y el Problema del Ingreso a la Universidad*. Ernesto Schiefelbein y Noel McGinn (editores). Santiago, Corporación de Promoción Universitaria CPU, Santiago de Chile, 1975.

mo modificable. Pues bien, los textos escolares ocultan este carácter de construcción social.

Este enfoque supone concentrarse, pues, en la estructuración social del saber. La idea directriz es que éste resulta de una constelación de hechos sociales que lo configuran y que, por tanto, no constituye una esfera que trasciende a la cotidianeidad de los actores sociales. No es un mundo aparte, una esfera que hay que descubrir o que se revela sólo a iniciados. Por esta razón es que se puede afirmar que más que un descubrimiento, el saber representa una construcción social de significados en la que se da una distribución desigual del poder. Tal vez más que el contenido del conocimiento importa saber cómo fue construido éste, así como también señalar el carácter provisorio de esa construcción. Por eso es que se insiste aquí en que la "verdad" que transmiten las disciplinas escolares, a través de los textos, representa un producto y una organización humanos; el hombre es quien estructura la "realidad" organizada en los textos escolares. En este sentido, los manuales consagran *una* realidad y no *la* realidad. En esta perspectiva, la naturaleza no es la autora de la "verdad", sino que la fuente de ésta radica más bien en puntos de vista, estructuraciones, opiniones, teorías, etc., socialmente legitimados y, por ende, arbitrarios.

Para ilustrar las afirmaciones contenidas en los párrafos anteriores, nos proponemos aludir a dos estudios que dicen relación el uno con el tipo de sociedad que presentan los textos escolares chilenos a los niños, y el otro, con la forma en que se producen esos textos en Chile⁶.

Sucede cuando se elaboran textos escolares⁷

Mirado desde afuera, parecería que un libro encierra la inspiración de quien lo escribe y que las materialidades que lo caracterizan inciden poco y nada en los contenidos que plasman lo que la imaginación del autor crea. Pero no es así -esta es la mirada ingenua- pues la producción de textos escolares (que es aquello que interesa analizar) se encuentra inserta en una red de procesos sociales

6 Ochoa, Jorge. *La Sociedad Vista Desde los Textos Escolares*. CIDE, Santiago. Documento de Trabajo Nro. 4. 1983.

Ochoa, Jorge. *Los Textos Escolares. Un Saber Recortado*. CIDE, Santiago. Documento de Trabajo (en preparación).

7 Buena parte de lo que aquí se expone -así como las conclusiones y las sugerencias de políticas- aparecerá en *Los Textos Escolares. Un Saber Recortado*.

opacos a la simple vista. En realidad, en el manual que se entrega a los niños confluyen como ingredientes los planes y programas del Ministerio de Educación, así como también las normas que este organismo estableció acerca de cómo deben elaborarse esos textos. Hay que mencionar también las corrientes de pensamiento a las que adhieren los autores, así como sus posturas teóricas e ideológicas, el papel de las editoriales y, dentro de ellas, la distinta óptica del departamento pedagógico y la de los gerentes, etc. Todo esto redundará en que lo que se consigna en los libros de texto, lo reciben los escolares como un producto finamente resumado. Baste mencionar que uno de los filtros que en esto opera está representado por aquello que se considera el conocimiento válido que debe ser transmitido (planes y programas), y que otro lo está por el material ofrecido y la interpretación derivada de una cierta organización de los datos. No hay que olvidar tampoco las condicionantes impuestas por el parque editorial, contenidas en sus opciones económicas y pedagógicas. En lo que se refiere a los autores, habría que recordar las restricciones y autocensuras que hacen que en su obra enfaticen, incluyan o eliminen temas y hechos, antecedentes y notas.

En cuanto al pie forzado que colocan las normas oficiales acerca de las características que debe tener un libro, y que limitarían el libre curso de la inspiración del autor, baste recordar que, por ejemplo, la organización de los contenidos "debe considerar los principios de gradación, secuencia, integración, coherencia, equilibrio y espiralidad para los textos de una misma serie"⁸. Las actividades "deben permitir la adquisición de técnicas de trabajo, de investigación, participación activa en el proceso de aprendizaje, despertar el interés por el conocimiento, investigación y experimentación. Además deben aportar al desarrollo del pensamiento reflexivo, lógico, científico, matemático, artístico, filosófico, histórico, según corresponda". Respecto a las ilustraciones, "en los primeros años de escolaridad se debe dar énfasis a las imágenes e ilustraciones a todo color con personajes, animales, aves, insectos, etc., reales y en movimiento. Se debe utilizar colores planos, especialmente si el objetivo es reconocer, identificar, comparar, etc. Cuando la situación lo requiere se pueden incluir fantasías, caricaturas, estilización, simplificación de imágenes y otros recursos gráficos de la creación plástica".

8 Estas citas y las siguientes están tomadas del *Compendio de Normas de General Aplicación del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación. Dirección de Educación. Santiago de Chile, 1986., Capítulo V.

En relación a los colores de impresión, éstos "deben ser atractivos y limpios. En los primeros cuatro años de escolaridad se solicitan cuatro colores básicos desde el punto de vista de la técnica gráfica, con presencia efectiva del magenta, cyan, amarillo y negro. De quinto a octavo, dos colores o más y combinaciones de ellos, no aceptándose la degradación de un color como segundo color". Y así por delante.

En otras sociedades también lo que aparece en los textos tiene visos de consistir en un espacio muy controlado. Así, por ejemplo, en el estado de California, los libros escolares no deben mencionar alimentos de poca calidad, entre los cuales se cuentan allí los helados y las cremas. Por esta razón es que en esos libros no aparecen cuentos y relatos acerca de cumpleaños. A comienzos de 1983, tras un largo debate parlamentario, fue eliminada de los textos de estudio de Pakistán la palabra cerdo, porque de acuerdo a la fe del Islam el chanco es un animal impuro y los niños no deben, por tanto, ser confrontados con semejante suciedad. Desde entonces al chanco se le llama simplemente "Majis Janwar" (animal impuro) en los libros que allí leen los escolares.

Al conversar con los autores de los manuales escolares se confirma que hacer un tipo de textos -de matemáticas, por ejemplo- es más sencillo que elaborar otros. Los de ciencias sociales están sujetos a más trabas por su contenido. Entre otras cosas "hay que lidiar con la Dirección Nacional de Fronteras y Límites"⁹, por decir lo menos. Son libros más vigilados y, por tanto, exigen mayores cuidados en su elaboración. De lo contrario es difícil que sean declarados material didáctico auxiliar de la educación chilena, declaración sin la cual no pueden participar en las propuestas públicas por las que el Ministerio de Educación adquiere textos escolares. El número de páginas, así como la cantidad de colores que se puede emplear en las ilustraciones condicionan, por ejemplo, la manera en que se puede presentar un acontecimiento histórico.

En relación a este último hecho, cabe recordar que hay editoriales que, debido a su carácter internacional, tratan de aprovechar materiales elaborados en alguno de sus centros empleándolos en los textos escolares preparados en los distintos países en que operan, en especial aquellos materiales que se refieren a historia general. La utilización de ellos representa un recurso para bajar los

⁹ De aquí en adelante, si una frase aparece entre comillas sin otra indicación, ella corresponde a una cita textual de entrevistas que hemos realizado.

costos, aunque es innegable que esto repercute en el trabajo de los autores, los cuales deben ceñirse de antemano a -verbigracia- ilustraciones, mapas y gráficos ya existentes.

Los editores se muestran reticentes a innovar demasiado a fin de no tener que lidiar con quienes revisan los textos. Argumentan que una buena parte de los profesores no adoptaría esos textos porque ello los obligaría a volver sobre su asignatura y carecen de tiempo para eso. El supuesto de los editores es que haber hecho clases durante varios años empleando un texto específico crea rutinas difícilmente abandonables. De este modo, las innovaciones atentan contra las ventas. Aunque fuesen mejores desde un punto de vista pedagógico y del de los contenidos, esos textos no representarían un negocio para las empresas editoriales.

Otras camisas de fuerza a la "libre inspiración" radican en el hecho de que, por ejemplo, sabiendo los autores de textos de matemáticas que el programa oficial adolece de fallas, por cuanto es repetitivo y hay en él problemas de secuencias, esos autores no pueden introducir modificaciones o mejoras, aunque vaya en desmedro de los alumnos, porque los textos por ellos preparados serían rechazados por las comisiones revisoras del Ministerio de Educación.

A pesar de lo anterior, y cuando se instituyó la Prueba de Evaluación y Rendimiento (PER) para dos cursos de la enseñanza básica en 1982, una editorial creó libros cuyo fin era permitir a los alumnos enfrentar al PER y a resolver sus preguntas, aunque los objetivos de los programas fuesen distintos a los que esa prueba trató de medir. Para poder competir otras editoriales hicieron lo mismo y, si bien el PER tuvo una corta vida, los libros siguieron siendo elaborados en función de esa prueba, "aunque ello significó el retorno a un enfoque y a prácticas ya superados pedagógicamente".

Ha sucedido que alguna editorial ha decidido que si se quiere hacer un texto de acuerdo al programa creado por el Ministerio de Educación, es necesario elaborar un libro de 180 páginas. Sin embargo, el mismo Ministerio, al llamar a propuestas, exige 112 páginas, por ejemplo. La editorial, que ya tenía su texto listo, debe recortar su producto desarrollado de acuerdo a una secuencia señalada por el programa. El texto resultante puede, entonces, tener serios vacíos. También bajar el costo puede ser el objeto del recorte de páginas, con lo cual se atenta igualmente contra la calidad del texto. A esta situación se re-

fiere un autor de textos de matemáticas cuando sostiene que "uno parte haciendo un libro de más de doscientas páginas, pero sabe que deberá rebajar más de sesenta. Esto impide armar bien el libro porque significa que hay que eliminar aspectos suyos que se habían planificado de acuerdo a una secuencia".

Quienes son llamados a escribir textos escolares sienten, o bien, que el control ejercido sobre ellos y las obligaciones impuestas son mínimas, o que los constreñimientos son reales e importantes para el resultado de la obra que están realizando. En cualesquiera de los dos casos, todos los autores consultados en el estudio indican que si ellos tuviesen que hacer un libro sin condicionamientos de ninguna especie, ese libro sería diferente al que están elaborando para la editorial que se los encomendó.

Puede ocurrir que una editorial haga dos ediciones de un mismo texto escolar, preparando una de ellas para el Ministerio de Educación y la otra para los colegios particulares. Esta última, menos apegada al programa, con mayor número de páginas y con más actividades, es decir, de mejor calidad. El autor, en este caso, puede explayarse más y eliminar menos temas. Ciertamente este hecho es revelador de una estratificación social y escolar acentuada.

Los autores de textos señalan que, en términos generales, los plazos para confeccionar un manual escolar son breves. "Siempre queda la impresión de que el texto debió hacerse en mejor forma", señala uno. Lo cierto es que dadas las condiciones en que se elaboran, la falta de pruebas del material y la ausencia de seguimiento, así como la sensación de que la premura obliga a veces a rellenar páginas, el producto final no siempre llega a tener aquella calidad ideal que de él se requeriría.

Precisamente, en relación con la calidad de los textos cabe mencionar que en general, los jefes de los departamentos pedagógicos de las editoriales sostienen que puede haber fuertes diferencias de criterio entre ellos y los gerentes, puesto que la perspectiva de éstos es que el producto se venda; en cambio, para los primeros son los aspectos educativos y pedagógicos los que deberían ocupar un lugar preponderante. ¡"Que se venda. Eso es lo que nos dicen"! Los gerentes argumentan que no se saca nada con hacer un libro excelente si no logra venderse; de ahí que la situación ideal correspondería a un justo medio entre educación y mercado.

En el proceso de elaboración de los textos, los profesores no juegan un papel relevante. Sin embargo, buena parte del esfuerzo por producir un manual está dirigido a atraer la atención del profesor, a "entretenerlo con el texto". Es por eso que la promoción de los libros escolares escoge como blanco al maestro y las editoriales realizan un enorme esfuerzo de publicidad entre los profesores e incurren en grandes gastos debido a ello.

Si bien es cierto que se podrían mencionar otros hechos que demuestran que el saber es acotado socialmente, para concluir baste sólo señalar la revisión de los textos, o evaluación de ellos a través de informes técnicos solicitados por el Ministerio de Educación y cuya pauta es el Compendio de Normas de General Aplicación al Sistema Educativo, mencionado antes. La acuciosidad de estos informes ha conducido a veces a situaciones increíbles cuando ella se ha convertido en puntilliosidad: a una editorial se le objetó el dibujo de un pescado porque éste aparecía colgando de la cola y no de la boca.

Aunque las editoriales reconocen que en muchos casos las críticas y objeciones juegan un papel importante, en otras afirman que ellas carecen totalmente de sentido. Un gerente señala que si un revisor se inclina por el realismo, "los cielos deben ser azules y los pájaros estar parados sobre las ramas; los caballos deben ser de color caballo y tener las orejas exactamente iguales a las de un caballo". Ha sucedido también que textos que fueron considerados excelentes por la comisión revisora, sometidos nuevamente al proceso un año después y analizados por otra comisión, ésta los calificó de deficientes¹⁰

Habiendo mencionado algunos datos acerca del proceso que mantienen en movimiento los condicionamientos y mediaciones que conducen hasta la estructuración de un texto escolar, es posible imaginar un esquema que dé cuenta de este proceso

¹⁰ Subercaseaux, Bernardo (editor): *El Libro en Chile: Presente y Futuro*. CENECA, Santiago de Chile (sin fecha), páginas 53 a 68.



Los números en el gráfico indican:

1. Genera un mercado a través de las propuestas públicas.
2. Los profesores de colegios particulares solicitan textos a sus alumnos, pero aquellos textos que han sido ganadores en las propuestas públicas.
3. Dicta normas acerca de las características formales que deben reunir los libros de texto.
4. Realiza publicidad y promoción.

El mercado de los textos escolares se constituye a partir de dos ejes:

- el Ministerio de Educación que lo genera porque abre propuestas públicas y compra los textos ganadores en ellas, y
- los profesores de colegios particulares que indican a sus alumnos qué textos deben adquirir, pero de entre aquellos que han sido ganadores en las propuestas públicas¹¹.

Este mercado tiene un carácter muy especial, por cuanto constituye un mercado limitado generado por el Estado, y donde la ganancia -en términos mercantiles- para las editoriales, está dada por la compra particular incentivada por los profesores. Pero, a su vez esta compra está fuertemente ligada al

¹¹ Hay que considerar también a los profesores de otro tipo de escuelas donde, ya sea a través de los centros de padres o de otras instancias se reúnen fondos para comprar nuevos textos o para reponer los que se han deteriorado.

éxito o fracaso que hayan tenido los libros en la propuesta. Por tanto, cuando se dice que el mercado es el que determina a las editoriales, se está haciendo referencia a aquél que ha sido creado por el mecanismo de las propuestas.

El anterior es, también un mercado singular por cuanto es regido por directivas ministeriales que controlan la producción de textos más allá de ellas mismas. Pocas editoriales elaboraran textos saliéndose de ese marco; aunque ellos sean para el resto de los escolares, es decir, para aquellos que adquieren los textos en librerías.

El Estado es, por tanto, una instancia que invierte poco y que comanda del todo ese mercado. Por otra parte, es claro que los profesores y las familias poco y nada intervienen en el proceso mismo de creación de textos.

12 Ochoa, Jorge: *La Sociedad Vista Desde los Textos Escolares*. CIDE. Santiago Documento de Trabajo Nro.4, 1983.

La sociedad en los textos escolares

Todo lo señalado hasta aquí muestra algunos de los mecanismos y situaciones que inciden en la manera en que se producen los textos escolares y cómo esto le da una fisonomía al saber en ellos contenido.

Hay, sin embargo, otro aspecto que también dice relación con el saber y que se manifiesta en los rasgos con que aparece la sociedad que los textos presentan¹². Para conocerlos es posible realizar un análisis de contenido de aquellos temas que resultan recurrentes dentro de los manuales escolares de mayor circulación. Naturalmente que entre esos temas y los programas de estudio existe una relación, en cuanto éstos consagran aquel conocimiento que una sociedad estima legítimo y que quiere inculcar en sus educandos. Las asignaturas cumplen una función en ello y los textos procuran dirigir la perspectiva de los estudiantes en un sentido único.

Los conceptos más recurrentes que fueron objeto de análisis son los de patria, escuela, trabajo y familia. La realidad social en la que están inmersos los agentes de transmisión cultural (padres, maestros y -en este análisis- los textos de estudio, principalmente) hace que cristalicen ciertas representaciones, imágenes de mundo que dirigen la manera de conocer la realidad por parte de los alumnos.

Ni la patria, ni la escuela, ni el trabajo, ni la familia aparecen en los libros escolares como realidades concretas, sino que más bien como datos a los que hay que plegarse aceptándolos. Son idealizaciones difícilmente reconciliables con el mundo real, cotidiano. En el mundo que aparece en los textos no hay luchas ni tensiones, de manera que los escolares se les presenta un mundo sin contradicciones, un mundo protegido y ordenado a cuyo orden se les invita a integrarse.

Es así como se pudo detectar que la patria de los textos representa más bien un sentimiento y no una realidad que materialicen y estructuren los actores sociales. En este sentido, la patria no es una sociedad creada por los hombres. No hay tampoco un llamado a comprenderla, a entender su dinámica, lo cual, evidentemente, es desmovilizador.

La tendencia de los textos en lo que a la patria se refiere es a realzar valores del pasado. Se realzan símbolos y se insiste en asentimientos e inclinaciones patrióticas de corte claramente nacionalista. Los hechos históricos o las acciones individuales con repercusiones históricas no aparecen en los libros de estudios como el resultado de un proceso social. Resultan más bien de actividades individuales. Los héroes o próceres obran en virtud de sus condiciones y de sus dotes personales extraordinarias. Por tal razón esta es una historia de personalidades; son ellas las que le imprimen su dinámica al movimiento histórico. Es también una historia de hechos y de episodios pero no de procesos.

En cuanto a la escuela, se puede sostener que a través de lo que aparece en los textos escolares se procura adaptar al niño a una sociedad sumaria y esquemáticamente presentada. Si no se pasa por la escuela no se puede triunfar en la vida; por lo tanto ella discrimina devaluando el saber no escolar. Pero es también profesionalizante y, por otra parte, constituye una instancia de defensa social y de adaptación a una sociedad establecida e intocable. Arena de competencias, la escuela, a quien quiera tener éxito en ella, le exige someterse a un ritual que apunta a un prototipo de alumno sumiso al estilo escolar.

El trabajo aparece casi como un pasatiempo en los manuales escolares. Se realiza en una naturaleza que sin mezquindad ni resistencia entrega lo que se necesita para subsistir; allí, en forma limpia y exenta de sudor, trabajar es entretenerse. Todos los trabajos son iguales, no se diferencian el trabajo intelectual y el trabajo manual, y se borran las escalas de prestigio social que asignan a unos trabajos más importancia que a otros.

Respecto de la familia, también ella invita a pensar que el mundo en el cual se desenvuelve es un mundo amigo, acogedor y carente de tensiones. La presentación sumaria del ambiente familiar, de los miembros de la familia y de sus relaciones mutuas, así como también de las actividades que realizan, tienden a sugerir que todo ello transcurre en un vacío social sin conflictos ni sufrimientos y sin desafíos creadores.

Pero así como no hay *una* patria, o *una* escuela o *un* tipo de trabajo en Chile, así tampoco hay *una* familia. No puede en propiedad hablarse de *la* familia chilena porque en este país hay realidades familiares distintas aunque la diversidad de ellas no sea recogida en los textos escolares. La mirada del alumno es dirigida hacia un modelo ideal de familia, pero la vida diaria de la mayoría de

las familias, sus luchas, sus necesidades de subsistencia, los conflictos internos, la miseria, la cesantía, etc., son ajenas al modo en que la institución familiar es presentada en los libros escolares. Los roles familiares, la división del trabajo y el ambiente material no corresponden a la realidad del mundo popular.

Los textos escolares, entonces, transmiten la imagen de un determinado tipo de sociedad y una visión concreta del hombre. "El problema surge... cuando los enfoques proceden de la misma fuente, cuando es sólo un estrato de las sociedades el que concibe, diseña, imprime y distribuye los textos escolares. Necesariamente intentará comunicar su óptica propia, haciéndola pasar por la óptica del sentido común, del hombre normal, del ciudadano de la calle"¹³.

Un niño estereotipado

La forma en que se construyen los textos escolares y el tipo de sociedad que ellos presentan, así como también el lector al cual se dirigen, es decir, el niño, configuran una situación característica: los textos entregan un saber estereotipado para un niño estereotipado. En relación a este último, cabe señalar que los datos confirman que la forma en que se vive la niñez en América Latina apunta a diversidades típicas¹⁴. Es así como atendiendo a la clase social a la cual pertenecen los niños, las actividades que realizan, la forma en que son valorados, el trato que reciben, etc., se puede concluir que la niñez se mueve dentro de límites finamente estructurados por los conceptos y definiciones que de ella se empleen. Estos conceptos de los que explícita o implícitamente se vale una sociedad, sólo son coherentes y explicativos dentro de sus fronteras culturales. Pretender que lo sean dentro de otras, acarrea como consecuencia el que se exijan conductas típicas vinculadas a valores, normas y estilos característicos de unos espacios culturales en otros. Pero si el concepto de niñez sometiese a un denominador común de rasgos físicos, intelectuales, afectivos y socio-económicos a los que se reviste de un carácter universal (el "niño chileno", por ejemplo), ese concepto socialmente definido y dominante operaría en forma reductiva y niveladora.

Considerando lo anterior, y a partir de un análisis de la situación de precariedad en que se encuentra la niñez popular ya sea al interior del grupo familiar,

¹³ Bini, Giorgio (y otros): *Los Libros de Textos en América Latina*. Edit. Nueva Imagen, México, 1977, p.52.

¹⁴ Ochoa, Jorge y SANTIBAÑEZ, ERIKA: *La Niñez: Un Concepto que Discrimina*. CIDE, Santiago de Chile. Documento de Trabajo Nº.8, 1985.

frente a la educación, a la autoridad en la familia y en la escuela, a la evaluación escolar, etc., y cotejando como aparece el niño en los textos escolares, se puede señalar la existencia de una distancia real entre la definición oficial de niñez y la niñez real que viven los sectores populares. Pero ocurre que los textos escolares contribuyen a transformar en natural un concepto de niñez cuando operan, en la práctica, como si no existiesen, en verdad, otras formas igualmente válidas de representarse y de definir a la niñez. Al mostrar la imagen de niño que exhibe, el proceso de producción de textos entrega la representación de un niño universal que no existe.

El concepto establecido y dominante de niñez no calza con la niñez real de vastos sectores de la población. De ahí es que se pueda afirmar que el concepto escolar de niñez discrimina al olvidar y ocultarse las particularidades culturales de las diferentes niñeces. De este modo, él se transforma en un instrumento que cumple una función política, porque si se emplea un concepto unívoco de niñez, lo que se hace es recoger las características de un sector de niños y se las universaliza. Así, por un lado se las impone también a quienes no les calzan y, por otro, se desvalorizan aquellas que no son típicas de quienes sirven de modelo dominante. Al darse entonces dentro de la sociedad una distribución desigual de la noción de niñez, se consolidan las ventajas de unos segmentos sociales en detrimento de otros a quienes se procura normalizar dentro de la definición legitimada. Y esto sitúa a los textos ante dilemas reales porque se establece una distancia entre el tenor de los manuales producidos y la vida y realidad de los niños. El concepto de niñez consagrado es reductivo, el niño de los textos es un niño estereotipado y los textos son contruidos para este niño estereotipado.

Conclusiones

Se puede afirmar que siendo histórico, el saber siempre será un saber organizado. Por ello, lejos se está aquí de afirmar que en el modo chileno de producción de textos escolares todo es mañoso. Es por ello que algunas conclusiones a que pueden conducir los antecedentes señalados -y que dicen relación con debilidades del sistema- apuntan más bien al hecho de que el proceso a través del cual se elaboran los textos poco tiene que ver con motivaciones pedagógicas, aunque en las editoriales haya quienes estén preocupados de estos aspectos, así como también los autores pueden estarlo. Pero el engranaje mismo de construcción de los textos hace que sus contenidos estén sujetos a

fuertes tensiones que desdibujan el objetivo principal. Ni los niños ni sus familias, así como tampoco los profesores intervienen, de hecho, en un proceso en el cual lo mercantil resulta ser rector de él.

Se tendería a pensar que es la mejor inteligencia del país la que pone el conocimiento en manos de los estudiantes. Y aunque no caben dudas acerca de la calidad y capacidades de muchos de quienes dirigen la elaboración de los textos o de quienes los preparan, el proceso en sí es pródigo en incoherencias. Así, por ejemplo, no se reúne a especialistas con autores y se tiende a profesionalizar a éstos mediante el estilo de relación y de trabajo que con ellos establecen las empresas editoras.

También cabe decir que si a través de los textos escolares, de la forma en que éstos se construyen y de sus contenidos, se entrega, junto con un saber estructurado, códigos culturales y una gramática que orientan la visión de la realidad sin fomentar miradas alternativas, en dichos textos habría debilidades y carencias importantes. A partir de los planes y programas, de las normas ministeriales acerca de cómo deben ser los textos, de los procedimientos del parque editorial, del modo en que los autores los elaboran, es necesario concluir que el saber emergente de todo ello conspira contra una mejor comprensión de la sociedad por parte de los educandos, por cuanto los hechos sociales no aparecen como procesos. Los escolares son sumergidos en un teorismo abstracto que no presenta a los mecanismos sociales como estructuradores de formas de sociedad que no son naturales. Es difícil que en estas condiciones la historia aparezca como una historia social que invita a ser creador y protagonista de ella.

Lo antes señalado conduce a pensar en que es necesario arbitrar formas alternativas de producción de textos, así como también facilitar en los estudiantes la comprensión de la dinámica social, permitiendo que la historia aparezca no como un proceso inmutable y lineal sino que como un desarrollo lleno de vueltas. Por otra parte, debe quedarles claro que son los hombres todos quienes hacen esa historia y no unos cuantos privilegiados; que si bien hay personas que se destacan, su quehacer avanza impelido por movimientos sociales. La sociedad no es como es porque es natural que sea como es. Existen alternativas y esto indica que la sociedad pudo organizarse de otra manera, es decir, que ella es cambiante y cambiable. Si bien el hombre es, en cuanto actor social, un producto social, también es protagonista histórico. Esto apunta a que la sociedad es una creación humana y, por tanto, que puede pensarse una manera distinta

a como está organizada. Parece, sin embargo, difícil que ello resulte palpable para los escolares si el modo de presentarla en los textos les gesta la idea de que lo que tienen delante es un producto de la naturaleza, un orden de ser.

Sugerencias de políticas

Si se deja de lado el tema de la influencia que los textos escolares tienen en el saber de los estudiantes y la mirada se detiene principalmente en la forma en que ellos se elaboran, preciso es reconocer que en este itinerario quedan de manifiesto condicionamientos y mediaciones importantes. Ello induce a pensar que resulta del todo conveniente establecer una distinción entre dos aspectos del proceso de producción de manuales, a saber, entre el proyecto de confección de un texto, por una parte, y la edición, producción y distribución de éste por otra.

El Ministerio de Educación es quien genera los programas de estudio y quien dicta las normas a que deben ceñirse los textos que, ateniéndose a los programas, deseen participar en las propuestas por él convocadas. Las editoriales por su parte, procuran seguir al pie de la letra esos programas y, principalmente, esas normas a fin de no quedar fuera de concurso. Pero, dada la importancia que estos mecanismos tienen en el tipo de manuales escolares que se producen, así como también en la organización del conocimiento en ellos contenido, es posible pensar otros modos de asignación de recursos para crear libros de texto que hagan menos rígida la dinámica total. Una vía alternativa sería imaginar concursos sobre proyectos y no sobre productos; en otras palabras, no sobre el libro de texto ya terminado sino que sobre esbozos o esquemas de libros de texto. En éstos deberían incluirse validaciones de material, pruebas en las escuelas, contactos con el mundo de los académicos que podrían traducirse en asesorías, etc.

Lo anterior implicaría no sólo cambios en la modalidad de realización del texto, sino que también búsqueda de una determinación social más rica que incluya a otros actores que entienden de educación. Esto es necesario porque el proceso de producción de textos no puede quedar liberado sólo a la pura buena voluntad de quienes los elaboran. Debería darse en él una participación activa del campo de la producción de conocimiento, lo cual permite imaginar, por ejemplo, a los mejores biólogos de Chile puestos en la tarea de pensar qué aspectos de su disciplina es importante comunicar a los alumnos de diferentes

edades, y esto en función de su vida cotidiana (cuidado de la salud, aspectos relacionados a la nutrición, etc.), así como también en función de despertar en esos estudiantes futuras vocaciones científicas. Se produce de este modo una vinculación -que resulta de gran importancia- entre ese sector que está en mejores condiciones para detectar cuáles son los conocimientos relevantes, con el sector de la pedagogía que entiende más acerca de cómo ese conocimiento relevante puede ser aprendido por el niño.

A partir de lo dicho, las comisiones actuales en lugar de ser juntas de funcionarios, pasarían a convertirse en comisiones donde se mantienen esos funcionarios, pero donde además estarían los expertos en la disciplina y, por cierto, los profesores.

EDUCACION Y SUBORDINACION DE LAS MUJERES

Josefina Rossetti

RESUMEN

Este documento analiza la socialización escolar en Chile desde una perspectiva de género. Se refiere al acceso de ambos sexos a los distintos niveles de educación, a los contenidos del currículum y de los textos escolares y a la práctica docente en la sala de clases, sosteniendo que, a pesar de los avances logrados en el campo educacional, estos elementos conforman una socialización tradicional que, junto con otras agencias de transmisión, contribuyen a mantener las desigualdades entre los sexos en el ámbito público, en especial en el mercado de trabajo.

Introducción

En Chile, el análisis de la educación desde una perspectiva de género es muy reciente, pudiendo sostenerse que es una preocupación que comienza a materializarse a partir de 1985. Con anterioridad ha habido estudios donde los temas educacionales se desagregan por sexo pero que utilizan las categorías hombre/mujer como una variable más, sin mayores consecuencias, sin tener presente que la vida entera de los individuos es diferente justamente debido a esa especificidad, ignorando, en suma, las teorías que existen en el mundo sobre la condición femenina y las relaciones entre patriarcado y educación.

Otros estudios comparan la educación de las mujeres y de los hombres para demostrar que la discriminación es asunto del pasado, destacando los avances (que no se pueden negar), pero avalando al mismo tiempo muchos prejuicios respecto de lo que pueden llegar a ser los logros y el destino de las mujeres. Tienen en el fondo una visión conservadora de los roles de género e implícitamente aceptan o justifican la ausencia de igualdad.

Nuestra línea de investigación ha querido acercarse a los fenómenos educacionales y en particular a la práctica docente en la sala de clases, cuestionando dicho supuesto de igualdad y postulando que a pesar de que hoy en día las mujeres y los hombres acceden casi por igual a todos los niveles educacionales, y comparten el mismo currículum, persiste un conjunto de prácticas de enseñanza que constituyen una "pedagogía invisible de género". Esta, por una parte, establece jerarquías entre los sexos, posicionando a las mujeres en situación de subordinación respecto de los hombres y por otra, orienta a ambos sexos hacia ámbitos y actividades diferentes: las mujeres hacia la reproducción, la crianza y el trabajo doméstico y los hombres hacia el ámbito público, tanto laboral como político.

El primer elemento que inspiró esta hipótesis es una contradicción sorprendente: en general las mujeres son muy buenas alumnas durante toda su escolaridad,

sin embargo, la gran mayoría de ellas llegan a ser trabajadoras pobres y excluidas del ámbito político. Es evidente que no se puede responsabilizar de todo a la socialización educacional. Tanto en el mercado de trabajo como en la vida pública y en la familia hay en juego mecanismos activos de discriminación.

Sin embargo, aunque el sistema educacional no sea el único en modelar a los individuos y a pesar de que en la formación de roles influyan múltiples instancias (la familia, la clase social, los medios de comunicación, las tradiciones religiosas), los estudiantes pasan una buena parte de su vida en la escuela. Esta ha sido reconocida por la investigación educacional como una agencia de transmisión de valores, en especial referidos a la ubicación de clase de los individuos. Nosotros, sumándonos a vastas corrientes de investigación en el mundo, planteamos que la escuela no sólo transmite valores de clase sino también de género y que esto no puede dejar de influir, de alguna manera, en el destino adulto de los estudiantes.

Postulamos que la escuela opera en términos de género a través de sus prácticas de enseñanza concretas pero también por omisión. Si la distribución del poder y del dinero en la vida adulta es la que mencionamos, lo menos que se puede pensar es que durante los largos años de enseñanza no ha habido suficiente cuestionamiento del orden tradicional entre los sexos, y que ésto ha conformado tanto en las mujeres como en los hombres formas de pensar, valores y actitudes que reproducen dicho orden.

La escuela de hoy todavía permite que los estudiantes mantengan intacta la noción de una división sexual de tareas de la jerarquía entre hombres y mujeres. A pesar de que ambos sexos sigan el mismo currículum, las mujeres pueden salir de la escuela con una visión patriarcal de la sociedad, convencidas de que el mundo pertenece a los hombres y de que las mujeres deben ocupar en él un lugar secundario. Convencidas también de que su papel principal en la sociedad es estar disponibles para la reproducción de la vida y de la fuerza de trabajo y listas a desempeñarse en empleos subalternos. En suma, habiendo internalizado como "normal" la sumisión¹.

1 Michelle Stanworth : *Gender and schooling. A study of sexual divisions in the classroom.* Hutchinson, Londres, 1982.

Esa fue nuestra hipótesis central. A continuación señalaremos lo que hemos visto en la escuela chilena en términos de transmisión cultural de género²

1. Silencio sobre género y educación

Durante siglos las mujeres no accedieron a la enseñanza universal. Paulatinamente y después de arduas luchas, venciendo la oposición conservadora y de la Iglesia, fueron ingresando a los distintos niveles de enseñanza. Las primeras escuelas primarias para mujeres se crean durante la Independencia (alrededor de 1810). Casi al término del siglo XIX se autoriza a las mujeres a ingresar a las universidades (1877) y a los liceos (1895). Las primeras escuelas coeducacionales, de tipo experimental, se crean entre 1930 y 1950. Se expanden y convierten en el tipo predominante de enseñanza durante el gobierno demócratacristiano, a partir de 1965. El acceso de las mujeres a escuelas técnicas, de nivel secundario y post secundario, se inicia en 1925 pero sólo crecerá en forma significativa a partir también de 1965.

La historia de la educación desde una perspectiva de género está por escribirse. Quienes deseen profundizar en este tema encontrarán muy poca información. Lo que se sabe actualmente se refiere sobre todo a aspectos cronológicos como los mencionados. Prácticamente no hay información acerca de las luchas de las mujeres por la educación ni del contexto socio-económico en que ellas ocurrieron; tampoco ha sido estudiado el rol de las educadoras ni su intervención en las reformas educacionales y en las luchas del magisterio. Paradojalmente, pero en concordancia con la preeminencia masculina en la sociedad, en la educación, que ha llegado a ser un campo de desempeño mayoritariamente femenino (en el último censo de docentes las mujeres representan cerca del 70 % de los mismos), los puestos de poder y los roles destacados son principalmente de figuras masculinas.

2 Los resultados que se presentan a continuación provienen de una investigación en curso que concluirá a fines de abril de 1989. La primera parte de la investigación consideró fenómenos de tipo nacional. Se analizaron la matrícula educacional, las tasas de repitencia y deserción; se revisaron los planes y programas educacionales y la investigación sobre textos escolares; se estudiaron así mismo la información estadística y la literatura sobre educación, trabajo y género. Los resultados de esta primera parte están publicados.

La segunda parte de la investigación se refiere a la práctica docente en sala de clases y se realizó en 4 establecimientos educacionales de Santiago, dos de nivel socio económico medio-alto y dos de sector popular. Allí observamos a 32 docentes (180 minutos cada uno), la mitad hombres y la mitad mujeres, que luego fueron entrevistados/as. La mitad de los docentes se desempeñaban en la enseñanza media y la otra en básica; asimismo la mitad de ellos impartía asignaturas de tipo científico y la otra de tipo humanista. La información de esta segunda parte está en vías de publicación.

2. Igualdad de acceso a la educación

Hoy el problema de género no consiste fundamentalmente en que las instituciones educativas nieguen el acceso de las mujeres a determinados niveles de enseñanza, como ocurrió en el pasado. Datos a nivel nacional sobre matrícula indican que hay aproximadamente la misma proporción de hombres y mujeres en la enseñanza primaria e inclusive una proporción algo superior de mujeres en la enseñanza secundaria (+ 5%).

Si consideramos la educación superior en su totalidad³, las mujeres representan el 44,2 % de la matrícula y los hombres el 55,8%. Esta diferencia se acentúa a favor de los hombres en la enseñanza universitaria, donde las mujeres sólo constituyen el 38,9 % de la matrícula. Dado que la educación universitaria es una de las puertas a las posiciones de poder en la sociedad, este menor acceso de las mujeres a la universidad es uno de los factores que contribuye a mantenerlas en un status laboral y político inferior.

Pero más importante aún que eso, si bien todo el sistema educacional está hoy en principio abierto a las mujeres, de hecho y en forma sutil e implícita no lo está completamente. En efecto, sin coacción alguna, las mujeres "eligen" dentro de la enseñanza rumbos tradicionales, de muy escasas perspectivas, dándose el fenómeno de la autodiscriminación, es decir aquella que nace de las personas afectadas, cuyas opciones, "libres" en apariencia, las ubicarán posteriormente en lugares secundarios en la sociedad.

También es importante tener presente que, especialmente en los sectores menos acomodados de la sociedad, aunque las mujeres figuren como matriculadas no siempre pueden participar en las actividades escolares con la misma asiduidad que los hombres porque se ven obligadas a ayudar e inclusive a sustituir a sus madres en las labores hogareñas.

3. Recorridos tradicionales dentro del sistema educacional

No basta con estar dentro del sistema. Es básico saber dónde están principalmente las mujeres y qué perspectivas se abren o se cierran para ellas, según sean sus recorridos más habituales.

3 Incluye la universidad, los institutos profesionales y los centros de formación técnica

La mayoría de las mujeres, influidas por la cultura tradicional que transmiten y refuerzan los docentes, hacen desde muy pequeñas opciones vocacionales que desembocan en carreras llamadas "femeninas" y que luego las ubicarán en puestos laborales secundarios y mal remunerados.

Hay una mentalidad femenina que se gesta desde la infancia, bajo los más variados influjos y que es reforzada o al menos no cuestionada por el sistema educacional. Esta lleva a las niñas a desconfiar de sus capacidades y a considerar sus aptitudes limitadas a aquellas que la cultura definió, en algún momento, como propias de las mujeres. Las mujeres no son estimuladas a cultivar las virtudes indispensables para el desarrollo de sus talentos y dedican por el contrario sus mejores energías a soñar, en forma abierta o inconsciente, con un destino dependiente. A pesar de comportarse externamente como los hombres, de estudiar y prepararse para un trabajo, les cuesta creer en su quehacer y comprometerse con él. En la vida adulta, numerosas mujeres que han llegado a un buen nivel profesional o laboral (esto es aún más claro cuando se realizan trabajos poco interesantes), son proclives a abandonar la vida profesional y a vivir el destino alternativo siempre abierto para las mujeres : ser dueñas de casa⁴.

Las opciones vocacionales de las mujeres son muy semejantes desde hace treinta años. Tienden a concentrarse en las carreras humanísticas y artísticas, mientras los hombres lo hacen en las carreras vinculadas a ciencias y tecnología⁵.

Al final de la enseñanza primaria, 80 % del alumnado chileno entra al liceo científico-humanista y sólo el 20 % al liceo técnico-profesional. El programa del primero es igual para ambos sexos. En cambio el liceo técnico-profesional ofrece distintas alternativas, cuya matrícula muestra importantes diferencias de género. En la educación comercial hay 70% de mujeres, mientras que en la enseñanza industrial esta proporción baja a 3 %. En la educación agrícola sólo hay 20 % de mujeres y en la llamada "educación técnica", donde se enseñan materias vinculadas con destrezas tradicionalmente femeninas (costura y tejido , preparación de alimentos, salud), 90 % de la matrícula es femenina⁶.

4 Josefina Rossetti, *La emancipación de las mujeres :un camino por hacer*. CIDE, 1984.

5 Josefina Rossetti, con la colaboración de Cecilia Cardemil y Marcela Latorre. "La educación de las mujeres en Chile contemporáneo". En : *Mundo de mujer, continuidad y cambio*, CFM, Santiago, 1988.

6 Ibid.

En las distintas modalidades de educación superior también observamos un patrón tradicional de opciones.

En las universidades, 40 % de las mujeres optan por las carreras de educación, luego se ubican en las profesiones vinculadas a la salud (16,9 %) y en el área de ciencias sociales (12 %). Los hombres se concentran en carreras vinculadas a la tecnología (46 %), también están presentes en las carreras de educación (16 %) y en el área de ciencias sociales (14 %).

En los institutos profesionales, 70 % de la matrícula femenina se ubica en educación, mientras la primera opción masculina está en carreras vinculadas al comercio y a la administración (46 %).

En los centros de formación técnica, donde los estudiantes de ambos sexos se ubican preferentemente en carreras que preparan para trabajos de oficina, sólo 3 % de las mujeres ingresan a carreras industriales contra 23 % de los hombres⁷.

Una interesante discusión queda abierta sobre el tema de la orientación vocacional. Las mujeres optan por áreas de la cultura ligadas a los servicios y al arte. Económicamente nuestra sociedad no las valora. Sin embargo su contenido es valioso y tal vez de los más valiosos (¿puede acaso sostenerse que educar a los niños y niñas de una sociedad sea en sí una mala opción?). Una solución para lograr una inserción laboral exitosa de las mujeres consistiría en estimularlas para que hagan las mismas opciones que los hombres. Esta postura llevaría a las mujeres a ampliar el espectro de sus opciones, pero tiene el inconveniente de atribuir valor sólo a los intereses tradicionalmente masculinos. Por esta razón, una segunda política, complementaria, debiera ser considerada : revalorizar las áreas de interés femenino y lograr que sean reconocidas en términos económicos. Esto permitiría también ampliar las opciones masculinas y que ellos pudiesen elegir actividades que les interesan y que hoy descartan por el bajo nivel de remuneración que implican.

Los profesores que nosotros entrevistamos están todavía muy lejos de plantearse esta problemática. Cuando les preguntamos como imaginaban el futuro de sus alumnos y alumnas describieron los caminos más probables, acordes con la situación económica del alumnado y los patrones tradicionales de género. No percibimos en los docentes inquietudes en términos de género. Mientras los/as

7 Ibid.

profesores/as a menudo lamentan que debido a factores de clase muchos jóvenes sólo terminan la enseñanza básica, no les preocupan las limitaciones que encierran para el futuro personal y laboral el hecho de que las opciones vocacionales de sus alumnos/as estén determinadas por concepciones restrictivas de las actividades propias de cada género. De la misma manera, cuando les preguntamos por el futuro personal de los/as alumnos/as, la mayoría de los docentes imaginaba a las mujeres casadas y no así a los hombres. El matrimonio y los hijos son vistos como centrales en el destino femenino pero no en el de los hombres.

4. Transmisión de género en el currículum y los textos escolares

Cabe preguntarse cómo las mujeres llegan a incorporar la división sexual de tareas si hoy en día ambos sexos están sometidos al mismo currículum y utilizan los mismos textos de estudio.

En los planes y programas vigentes en Chile se menciona que las relaciones de género están en proceso de cambio y se recomienda que la educación se adapte a dicho proceso. Pero, por una parte, la conceptualización acerca de cuáles son los cambios en curso no es clara y, por otra, no se entregan herramientas concretas a los docentes para incluir la temática del cambio en las diversas asignaturas.

Desde luego, el currículum difiere en las actividades físico-deportivas y en las técnicas manuales; ramos que generalmente son practicados por ambos sexos en forma segregada. Respecto de estas últimas, aunque los programas pretenden que se evite las diferencias de género éstas se dan en la práctica habitual: niños y niñas aprenden trabajos manuales de acuerdo a los patrones de género tradicionales. Además, es posible que en algunos establecimientos se enseñe costura a ambos sexos, pero planteando que es imperativa para las niñas y que basta en cambio que los hombres sepan "algo" al respecto. Con otros saberes sucede algo semejante. "En las clases de carpintería, se exige que los muchachos realicen trabajos de calidad pero las mujeres pueden ser diletantes. No es de extrañar entonces que los estudiantes salgan de esas clases compartidas con la convicción de que las tareas domésticas son propias de las mujeres y la carpintería de los hombres"⁸.

Cuando el currículum es el mismo, hay muchas maneras, explícitas o no, entre-

8 Michelle Stanworth, obra ya citada.

tejidas con la trama del castellano, de las matemáticas o las ciencias naturales en que los docentes enseñan a los niñas a ser "femeninas" y a los niños a ser "realmente viriles".

La organización administrativa de los establecimientos, en que los hombres ocupan los altos puestos de dirección -a pesar de ser la docencia una profesión eminentemente femenina-, sin que medie palabra ni discurso alguno, indica a los estudiantes cuál es la jerarquía apropiada de los sexos. En sentido estricto eso no forma parte del currículum pero sí de la pedagogía invisible sobre género de la escuela.

Hoy en día hay cierto consenso acerca de que el currículum no transmite toda nuestra herencia cultural sino que selecciona, dentro de la enorme cantidad de ideas, valores y conocimientos disponibles, los estilos intelectuales y las formas de expresión de los grupos sociales y del sexo dominantes. Las disciplinas y los saberes han sido elaborados en forma sesgada y es normal que en la enseñanza se refleje dicha parcialidad.

La enseñanza de la historia, por ejemplo, destaca los hechos y figuras masculinas. El lenguaje usado en todos los ramos, tal como el de nuestra vida cotidiana, utiliza el masculino como la forma universal. Así llegamos a que "el hombre descubrió América", "el hombre se reproduce" y así sucesivamente.

En los establecimientos educacionales que visitamos los laboratorios de ciencia, cuando existen, están decorados con fotos y posters donde no figura ninguna mujer. Los ejemplos y las analogías usadas por los docentes son sacadas del mundo de experiencias masculinas: autos, pelotas, carreras. Muchos de los profesores de asignaturas científicas suponen que el interés por las ciencias es más común en los niños que en las niñas y algunos llegan a sostener que es innato al sexo masculino. Con esto no ofrecen a las niñas posibilidades de identificarse con las actividades científicas.

Los textos escolares en uso, de todas las asignaturas, presentan una visión tradicional de los roles de género que no estimulan en las mujeres la creatividad, ambición, coraje y desempeño en el ámbito público y que tampoco proponen a los hombres nuevos roles que supongan una colaboración igualitaria en las tareas domésticas y un mayor desarrollo del dominio afectivo y de las emociones, que hasta ahora se ha considerado propio de las mujeres.

5. Práctica docente y roles de género

En nuestra investigación observamos aproximadamente 100 horas de clases, en establecimientos mixtos, que confirmaron nuestra hipótesis acerca de la existencia de una pedagogía invisible de género en la escuela, que enseña a los estudiantes cuál es la jerarquía y la orientación en la vida apropiada a cada sexo⁹.

Los docentes, ya sean hombres o mujeres, trabajen en establecimientos de clase media alta o popular, en la enseñanza media o en básica, en una asignatura científica o humanista, por regla general dan más oportunidades para intervenir y participar en clase a los niños que a las niñas. El niño, el joven es un actor privilegiado de la sala de clases, hecho que corresponde bastante bien a la situación destacada de los hombres en el ámbito público de la sociedad en su conjunto.

Los docentes interactúan con los/as alumnos de muchas maneras: los instruyen, los disciplinan, se relacionan en forma personal con ellos, les atribuyen una responsabilidad, etc. Pudimos comprobar que, en general, hay más interacciones de contenido con los niños y sobre todo que se les disciplina el doble que a las niñas. Paradojalmente, también a través de los retos, el niño se convierte en actor principal de la escena escolar, produciéndose la "invisibilidad" de las niñas, constatada por la literatura científica sobre el tema.

Las profesoras son las que más reprenden a los niños, lo que coincide con hallazgos de otras investigaciones¹⁰ que señalan que el estilo pedagógico de hombres y mujeres es diferente y que las profesoras tienen mayores dificultades en ejercer la autoridad, porque es una habilidad que no forma parte del entrenamiento social de las mujeres.

Al entrevistar a los/as profesores/as constatamos que su visión de niñas y niños es fuertemente estereotipada. Hay un alto consenso entre ellos acerca de que las niñas son más disciplinadas, ordenadas y afectuosas que los niños. También tienden a opinar que aunque las niñas sean buenas alumnas y puedan tener un rendimiento superior al de los niños, éstos son más habilidosos, creativos y lógicos. Tienden también a percibir las niñas como más sumisas, dóciles, y a los muchachos

9 Nos referiremos aquí sólo a las tendencias generales que muestran los datos dejando para una publicación posterior la presentación de los resultados finales de la investigación.

10 Johanna Filp, Cecilia Cardemil, Paz Valdivieso. *Profesoras y profesores efectivos en Chile.*, CIDE, 1984.

como más independientes y de más personalidad. Esta visión estereotipada, que probablemente refleja en parte la realidad, tiene sin embargo consecuencias. Se ha comprobado que generalmente nos comportamos con los demás según la visión que tenemos de ellos; por lo tanto, si nuestra visión es estereotipada, y no la cuestionamos, aun sin quererlo reforzaremos la división de roles de género.

6. Buenas alumnas, trabajadoras pobres

Datos de nivel nacional muestran que las mujeres ostentan un rendimiento escolar levemente superior al de los hombres, en todos los niveles y tipos de enseñanza, que repiten y desertan menos que los alumnos. En suma que son mejores alumnas que los hombres. Sin embargo esto no es garantía de éxitos en la vida profesional adulta¹¹.

¿Qué efectos tiene sobre las mujeres el paso por el sistema educacional? A diferencia de los hombres¹², un mayor nivel de educación está fuertemente asociado con una mayor participación en el mercado laboral. En 1982 (último censo de población), 60 % de las mujeres con educación superior participaba en la fuerza de trabajo, 30 % de las mujeres con educación secundaria, 20 % de las mujeres con educación primaria y sólo 10 % de las mujeres sin educación formal.

Las mujeres representan sólo el 24 % de la población económicamente activa y alrededor del 30 % de las mujeres de 15 años y más que trabajan fuera del hogar. Estas cifras han cambiado poco durante los últimos veinte años. Esto significa que a pesar de los beneficiosos efectos de la educación, hay un fuerte patrón de género que mantiene a la mayoría de las mujeres en el ámbito doméstico.

En forma coherente con la socialización de la familia y la escuela, las mujeres que trabajan se concentran en ocupaciones de servicio y en los más bajos niveles de la jerarquía ocupacional. Un tercio de la fuerza de trabajo femenina se desempeña en servicios domésticos. El resto se distribuye principalmente en el comercio y el trabajo de oficina, habiendo sólo 5 % de mujeres profesionales¹³.

11 Josefina Rossetti y colaboradoras. "La educación de las mujeres en Chile contemporáneo."

12 Dado que el trabajo forma parte del rol de género masculino, sea cual sea su nivel educacional los hombres participan en la fuerza de trabajo.

13 Josefina Rossetti y colaboradoras. "La educación de las mujeres en Chile contemporáneo".

Las mujeres también se ubican en un rango más limitado de ocupaciones que los hombres, en todos los niveles de educación. Así por ejemplo, 52 % de las mujeres que completaron la educación primaria son empleadas domésticas, 11 % vendedoras, 9% artesanas y 7% trabajadoras industriales. Los hombres con el mismo nivel de educación se ubican en la agricultura (32 %), como artesanos (19 %), como trabajadores industriales (14 %). Además figuran con la proporción de 5-6% en las categorías de vendedores, empleados domésticos, transportistas, otros artesanos¹⁴.

Además, con el mismo nivel de educación, las mujeres ganan por lo general entre 40 y 50% menos que los hombres. Por otra parte, los esfuerzos de las mujeres por adquirir mayores calificaciones no son recompensados de la misma manera que en los hombres. Se ha calculado que un año de perfeccionamiento le significa al trabajador masculino un aumento de su ingreso 20 % superior al que logra la mujer que hace el mismo esfuerzo¹⁵.

7. Conclusiones

Lo que hemos dicho confirma la existencia de una cultura tradicional en la escuela. No se trata de que alumnas educadas en forma igualitaria en la escuela ulteriormente sean discriminadas en la vida pública y el trabajo. Los datos parecen avalar, por el contrario, que la transmisión de valores y modelos de comportamiento en la escuela, combinada con otras influencias convergentes, permite que los estudiantes internalicen y acepten un orden desigual entre los sexos.

¿Qué se puede hacer para contribuir al cambio ? En materia de investigación se trata de un campo que recién comienza a explorarse en Chile y donde hay muchos fenómenos que estudiar. Señalaremos algunos de ellos. Hay que mirar la historia de la educación y el rol de las educadoras desde una perspectiva de género. Es preciso estudiar la organización administrativo-jerárquica de los establecimientos educacionales y de las organizaciones del magisterio, detectando cuando hay subordinación femenina y qué impacto tiene esto en los valores y conceptos que incorporan los/las alumnos/as. Hay que buscar comprender cuál es el origen del

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ricardo Paredes. "Diferencias de ingresos entre hombres y mujeres en el Gran Santiago 1969-1981". En : *Estudios de Economía*, N° 18, primer semestre. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Departamento de Economía. Santiago.

rendimiento algo mayor de las niñas y su menor tasa de repitencia y deserción. Es también importante comparar la educación mixta con la educación de los sexos por separado en términos de sus efectos sobre la mayor o menor subordinación de las mujeres. Es preciso analizar más en profundidad los contenidos que imparte la orientación vocacional escolar a ambos sexos y su vinculación con los requerimientos de un mercado de trabajo en acelerado y permanente cambio.

En términos de políticas educacionales la información que hemos analizado permite sugerir las siguientes .

Es necesario sensibilizar a los/las docentes respecto de la problemática de género. El/la docente puede ser un agente de cambio siempre y cuando se le ayude a tomar conciencia de la problemática de género en su propia vida y se le ofrezcan herramientas pedagógicas, en cada asignatura o conjunto de asignaturas, para discutir esta problemática con sus alumnos/as y orientarlos/as mejor. Planteamos ésta como la primera medida por cuanto consideramos decisivo el factor humano. Si un docente está sensibilizado puede hacer mucho aún cuando no cuente con los currícula o los textos escolares más adecuados. La política de sensibilización debe incluir todos los niveles de profesores, desde el profesor de aula al directivo de establecimiento.

Dentro de la política de sensibilización también es importante llegar a los decisores en educación, en especial a los cuadros medios, que tienen cierta permanencia en sus cargos. (En el caso de Chile esto incluye, por ejemplo, a los supervisores del Ministerio de Educación, a los gerentes de las corporaciones educacionales).

Paralelamente es necesario revisar y modificar los currícula en cada asignatura y nivel, y los textos escolares correspondientes, de modo de contar con herramientas pedagógicas que permitan que el alumnado reflexione y tenga nuevos elementos de juicio respecto de la problemática de género en nuestra sociedad y en el mundo.

Urge preparar a los orientadores vocacionales y a los profesores que se desempeñan como profesores-jefes y tienen por lo tanto un mayor contacto con los/las alumnos/as, de modo que estén en condiciones de estimular el interés por la ciencia y la tecnología en las mujeres; de fomentar en ellas cualidades que les permitirán asumir responsabilidades y puestos de poder en la sociedad. En los alumnos hom-

bres, ellos deben ser capaces de despertar el interés por el mundo doméstico, prepararlos a compartir con las mujeres la crianza de hijos y quehaceres del hogar; prepararlos así mismo a compartir con las mujeres el manejo del ámbito público.

Estas políticas educacionales deben plantearse coordinadas con otras que afectan la socialización de los/as niños/as y jóvenes, en especial con las políticas sobre la familia y los medios de comunicación masiva.

LA FORMACION DEL PROFESORADO : Saber e Instituciones

*Cristián Cox
Jacqueline Gysling*

RESUMEN

El presente trabajo analiza el saber comunicado a los profesores en su formación, a través de un examen de los planes de estudios de las principales instituciones especializadas del país, desde su fundación a la actualidad (1842-1987).

La dimensión de saber de la identidad profesional del profesorado es relacionada luego con características de las instituciones formadoras y de los contextos sociales y culturales a lo largo del presente siglo.

El artículo cierra considerando algunos tópicos para una discusión de políticas sobre formación de profesores.

Introducción

El sentido común y el del campo educacional coinciden en ver al profesorado y sus competencias como uno de los factores decisivos, si no el más, del éxito o fracaso de la transmisión cultural que intenta la institución escolar. La compleja y vasta construcción social e institucional implicada en un sistema nacional de educación concluye y se juega de modo crucial en unas interacciones cuyo sentido y control descansan prioritariamente en los agentes especializados en la transmisión que son los profesores. Paradojalmente, pese a que la formación sistemática de profesores data en nuestro país desde 1842, cuando se estableció la primera Escuela Normal, la acumulación de conocimiento sobre los procesos de definición e inculcación de las competencias que constituyen su saber específico es escasa, parcial y no se ha beneficiado de la mirada histórica¹. Paralelamente, pocos pueden dudar de que mejoras sustantivas en la calidad de la educación no sólo requieren de un profesorado capacitado sino también con una determinada disposición respecto a su quehacer (de entusiasmo y no sólo de cumplimiento rutinario; de fe en su tarea y no de anomia, etc). Disposición que en medida importante se relaciona con su autoestima y su percepción de la valoración y prestigio social de la tarea educativa y sus resultados. Ambas han sufrido en el último tiempo y se habla de 'crisis integral de la profesión docente'². El profesorado ha experimentado una drástica devaluación material y simbólica de su saber y de su quehacer.

- 1 La literatura disponible sobre formación de profesores proveniente del campo de las propias instituciones formadoras realiza un recorte peculiarmente normativo del problema: su objeto es el "deber ser" de la formación, el perfil del profesor ideal, que muchas veces no pasa de ser un juego proyectivo cuya desconexión con la historia de las instituciones y los procesos reales en cuestión invalida, a nuestro juicio en forma grave, sus pretensiones prácticas. Ver, CPEIP, OEA, *Jornadas de análisis de la formación y el perfeccionamiento de educadores, informe final*, 5-6 de Dic., 1985, Santiago. M. Rioseco, *La formación de profesores. Conferencia Curricular*. Universidad de Concepción, Concepción, 1987. Ver, en especial, el conjunto de artículos reunidos en *Cuadernos del Consejo de Rectores*, N° 25, julio-dic. 1985, Santiago.
En el campo de la investigación, E. Schiefelbein recopiló y analizó las investigaciones sobre formación existentes al año 81; ninguna toca el currículum. Los objetos de atención preferentes son el proceso pedagógico intra-instituciones de formación, y las determinantes de mercado asociadas a la elección de carrera. Cfr. E. Schiefelbein, *Los profesores: formación, perfeccionamiento y ocupación* (versión preliminar), en CPEIP, Serie de Estudios 28. Lo Barnechea, feb. 1982.
- 2 2Cfr. Conferencia Episcopal de Chile, *La reforma educacional*, Santiago, mayo 1981. Colegio de Profesores, *Memorandum del Directorio Nacional del Colegio de Profesores de Chile A.G. al Sr. Sergio Gaete Rojas, Ministro de Educación*, Santiago, abril, 1986.

Frente a los elementos sugeridos de falta de análisis sobre el saber específico de los profesores así como de las relaciones involucradas en los cambios en la estima y posición social del sector, el presente trabajo busca avanzar algunos pasos. Nuestro propósito es plantear algunas proposiciones interpretativas generales sobre el desarrollo de la profesión docente³ en este siglo, situando en el centro del análisis resultados de investigación sobre el saber que la constituye y las instituciones de transmisión de tal saber. Asimismo, establecer las relaciones de ambas dimensiones con aspectos 'macro sociales' que a nuestro juicio iluminan la posición social o el valor de distinción del saber referido y sus portadores. La perspectiva que ordena los resultados de investigación y la discusión que siguen ubican el saber específico inculcado en la experiencia de formación en el centro del análisis, y concibe tal saber como indisoluble de dimensiones de poder que definen la especificidad profesional y social del profesorado.

El presente trabajo analiza los componentes de saber⁴ de la formación de profesores tal cual se presentan en los planes de estudio de las instituciones especializadas del caso, desde 1842 a la actualidad⁵. Nuestros resultados muestran que la definición de las competencias profesionales, o la definición del saber específico del profesorado, ha variado histórica e institucionalmente en torno a tres tipos fundamentales de formación que han dado origen a otras tantas identidades profesionales: la de los profesores 'normalistas', la de los 'básicos', y la de los 'secundarios'. Identidades que se distinguen en un sentido intrínseco por las referidas diferencias en el saber específico que las constituye, y en un sentido extrínseco por la desigual posición y valoración social de tal saber.

El texto que sigue se ordena en tres secciones. En la primera exponemos breve-

-
- 3 Hablamos de *profesión* docente en un sentido genérico, no técnico. La sociología de las profesiones ubica a los profesores entre las *semi-profesiones* (o, siguiendo a M. Weber, entre las profesiones *heterónomas*). Ver A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. The Free Press, New York, 1969. Para un análisis más global e histórico, M. Sarfatti Larson, *The rise of professionalism, a sociological analysis*, Univ. of California Press, Berkeley, 1977.
 - 4 Por saber entendemos un conjunto de recursos simbólicos que incluyen dimensiones tanto de conocimiento como de valores; habilidades instrumentales y disposiciones.
 - 5 Nuestra investigación abarcó la totalidad de los planes de estudio de las cuatro principales instituciones formadoras de profesores del país, desde sus orígenes hasta el presente: las Escuelas Normales (1842-1974), el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1980), la Escuela de Educación de la Universidad Católica (1942-1987), y la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción (1919-1987).

mente los principales conceptos y categorías que sostienen el análisis. En basándose resultados de nuestra propia investigación sobre los planes de estudio y las instituciones de formación, en la sección dos caracterizamos tres tipos de organización del conocimiento comunicado a los profesores, y describimos además las regularidades que cruzan los distintos tipos de formación. En la sección tres, proponemos un esquema interpretativo del desarrollo de la profesión docente conecta las dimensiones discursivas (o de saber) analizadas, con dimensiones institucionales y sociales. Concluimos planteando algunos puntos sobre una posible agenda de discusión sobre la formación del profesorado.

I. Planes de estudio y capital cultural del profesorado

Nuestro supuesto inicial es que tanto la competencia profesional como el status de los profesores son en medida importante funciones del capital cultural específico del grupo⁶. Asimismo, que los aspectos morales del desempeño están íntimamente ligados con dimensiones de status (autoestima; percepción del prestigio social del propio quehacer). Si esto es válido, un análisis de las cambiantes características *internas* de tal capital, así como de sus variables características *relacionales* (o relativas a otros capitales y sus propietarios) permite descubrir los parámetros culturales y socio-políticos mayores que hoy en día condicionan desde dentro, es decir, desde las relaciones constitutivas de la identidad profesional, las prácticas típicas de profesoras y profesores⁷.

Una línea de indagación obviamente necesaria para abordar el problema de las características internas del capital cultural de los profesores, es el estudio de los procesos de formación profesional. Durante el período de entrenamiento sistemático previo al ejercicio docente se define y se transmite un saber específico constituyente de una determinada identidad profesional. Las preguntas por la formación de profesores en determinadas competencias culturales son, por cierto, múltiples y muchas de ellas, en nuestro país, están aún por abordarse. Pensamos que un paso inicial de crítica importancia, y que al mismo tiempo no pretende más que el trazado de los límites de un área básicamente inexplorada, lo constituye el examen de los planes de estudio de las instituciones formadoras⁸. Los planes definen los parámetros mayores del saber que se intenta transmitir y son el marco que

6 Sobre capital cultural, ver, P. Bourdieu, 'Les trois états du capital culturel', en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 30, noviembre 1979.

7 Sobre la distinción propiedades intrínsecas-propiedades extrínsecas o relacionales de cualquier categoría de capital, ver, P. Bourdieu, 'Condition de classe et position de classe', en *Archives Européennes de Sociologie*, Vol. VII, 1966.

8 Hasta donde sabemos existen sólo tres estudios específicamente referidos a los planes de estudio de la formación de profesores, y que fueron una ayuda importante. OEA, Departamento de Asuntos Educativos, *Planes y programas de las escuelas normales latinoamericanas*, Doc. OEA, 1963. R. Zurita, Análisis generales de los planes de estudio para la formación de profesores de Enseñanza Media en Historia y Geografía. *Primer Congreso de Directores y Docentes de Historia de las Universidades Chilenas*, Universidad de Concepción, 1-3 de dic., 1977. R. Zurita, *Diez años de formación de profesores*. Doc. de Trabajo, Universidad de Concepción, Concepción, 1979.

organiza el proceso de formación. Desde nuestro punto de vista ofrecen un acceso estratégico al problema de las competencias del profesorado, así como al de las instituciones y procesos de su construcción social.

En su aspecto más inmediato y concreto los planes de estudio son unas listas de nombres de áreas del conocimiento y de tipos de actividades que cada institución define como el conjunto de saber que inculcará a sus estudiantes, distribuidos en un determinado período de tiempo. Los planes son, en forma muy directa, "mapas" del saber estimado necesario para el desempeño docente ideal. Mapas conformados por un conjunto de límites que establecen distinciones entre discursos y que definen lo que deben aprender los futuros educadores, así como la jerarquía (o importancia relativa) de los contenidos de tal aprendizaje. Así, los planes son la materialización de unas determinadas relaciones en el campo del saber o de los discursos. Relaciones, por ejemplo, entre el saber de las disciplinas en el campo de la investigación y en el campo de la educación, o entre el saber del campo educacional nacional y el internacional, o entre valoraciones de la cultura y las de las instituciones formadoras. Relaciones todas que contribuyen a definir unos mapas cognitivos y unos valores -un saber-, a ser comunicado.

El proceso de definición referido es inseparable de relaciones de poder. Los planes de estudio son resultantes de operaciones de selección y clasificación que tienen su fundamento en relaciones de poder *entre y dentro* de campos institucionales, instituciones específicas y actores determinados. Tras la definición del *qué* va a ser transmitido hay un campo de relaciones de fuerza y un *quién* resultante de tales relaciones. Ninguno de los límites o distinciones en el saber que configuran el plan de estudios deja de estar determinado por unas relaciones de poder entre actores y, más allá, entre mundos sociales e institucionales determinados, con sus propias visiones, valoraciones y pasiones. Actores en disputa por la definición de un futuro que desean asegurar a través de la definición de un recurso tan estratégico para la reproducción o el cambio cultural como es la conciencia y competencia del profesorado.

Los planes definen los saberes necesarios para ser profesor. Pero tal definición no pertenece al plano del saber, sino al de las relaciones sociales e institucionales relevantes. El que la formación pedagógica se fundamente en la filosofía o en la psicología, por ejemplo, no depende de un meta-discurso que justifique una decisión en uno u otro sentido, sino de configuraciones de factores sociales e institucionales que desembocan en que especialistas de una u otra disciplina tengan mayor o

menor control sobre la definición del currículum en cuestión. En este sentido, los límites entre disciplinas, y su importancia relativa, que establecen los planes, refieren tanto al plano del saber y sus clasificaciones simbólicas, como al plano del poder y las relaciones estratégicas entre grupos de especialistas, así como entre éstos y el medio externo con el que interactúan.

Por último, los planes de estudio son tanto el resultado "posicionado", por una determinada configuración de factores sociales e institucionales, y en este sentido, la condensación de una historia pasada; como el esquema "posicionante" de las competencias de los profesores, y en este sentido, una regulación sobre el futuro. Sus variaciones en el tiempo y entre instituciones otorgan una visión que condensa configuraciones de factores tanto discursivos como institucionales sobre los tipos de formación y el desarrollo de la profesión como conjunto.

La totalidad de las categorías de conocimiento incluidas en los planes estudiados -correspondientes a casi un siglo y medio de nuestro sistema educacional- pueden ordenarse en torno a tres macro-categorías, o áreas mayores de conocimiento, que hemos denominado *Formación General*, *Formación Profesional*, y *Disciplina*.

- i) La *Formación General* (FG) incluye todas las asignaturas que buscan inculcar en el estudiante los contenidos juzgados propios de un cierto nivel cultural. Como es el caso en la formación normalista hasta los años 60, en la que más de dos tercios del plan de estudios está dedicado a las disciplinas del currículum de los liceos. En las escuelas universitarias, en cambio, donde tiene una importancia mucho menor, se trata de, o bien contenidos ideológicos especializados, o que buscan el desarrollo integral de los estudiantes. Los planes de la Universidad Católica tienen Religión, por ejemplo, y los de la Universidad de Chile, Ed.Cívica. Un plan de la Universidad de Concepción, -1970- incluye en nuestra categoría 'F.G.': Ed.Física, Concientización, Lógica y Métodos de la Investigación, Idioma Instrumental.
- ii) La *Formación Profesional* (FP) comprende todos los ramos 'pedagógicos' propiamente, o de ciencias de la educación. En esta categoría incluimos todas aquellas materias o actividades destinadas a entrenar al profesor en ciertas teorías o procedimientos directamente vinculados con el proceso de educar. Por ejemplo, Filosofía de la Educación, Didáctica (o Metodología), Evaluación, Currículum, Psicopedagogía, Práctica, etc.

iii) La *Disciplina* (D) corresponde al conjunto de conocimientos que conducen a la especialización en una materia determinada. Se relaciona con la transmisión de contenidos de asignaturas, por ejemplo, Castellano, Matemáticas, Historia, etc. La Disciplina está presente sólo en los planes de los profesores secundarios y profesores básicos con mención.

II. Areas mayores de saber: patrones históricos, institucionales y por nivel

Si se consideran los planes de estudio de acuerdo a las tres áreas mayores de conocimiento expuestas (FG, FP y D), y se examinan los pesos relativos de cada cual en términos del tiempo que cada una representa en el tiempo total de la formación, surge con claridad la diferente base de conocimiento de los tres tipos de profesor referidos al inicio. En el caso de los **normalistas** predomina sin contrapeso la Formación General; en el de los profesores **básicos** la Formación Profesional; y en la formación de los **secundarios** la Disciplina. Contra este cuadro de base, que el **diagrama 1** busca representar, se dan variaciones históricas e institucionales importantes que ordenaremos en torno a los tres tipos de formación e identidad profesional referidos hasta aquí.

Diagrama 1. Tipos de formación y áreas de saber

		Nivel Primario	
		Normalistas	Básicos
Forma -	+	+	+
Forma -	+	+	+
Disciplina	+		+

II.1. Normalistas

En el caso del tipo de formación de mayor tradición -la Escuela Normal originaria es de 1842- la primera constatación que permiten los datos sobre la ordenación temporal de los planes de estudio (ver Anexo, cuadro 1) es que históricamente la formación normalista se centró en un proceso de aculturación de carácter no especializado cuyo centro era el conjunto de disciplinas del currículo

lum del liceo. Si se examina la categoría *Formación General* (FG), vemos que ésta ocupa la mayor parte del tiempo en las Escuelas Normales y que es la última categoría en los demás casos, salvo en algunos años excepcionales. La Formación General es en este caso sinónimo de acceso a un determinado nivel cultural definido por la amplitud y profundidad del último año de la enseñanza secundaria: el 'sexto año de humanidades' del liceo chileno. Hasta mediados de la década del cuarenta de este siglo, el 80% del tiempo del plan está asignado a los ramos que corresponden a la Formación General. La caída de la FG a partir de entonces, gradual en los planes de 1944 y 1964 con respecto al pasado (de hecho en 1964 es más importante que el 44), y radical en el plan de 1967, es síntoma de que tal 'nivel cultural' se estaba adquiriendo por otras vías. Básicamente a través del ingreso a las escuelas normales de egresados de segundo o sexto año de humanidades, que parcial o totalmente ya habían estado en contacto con los contenidos que transmitían los ramos de la FG.

El segundo componente 'macro' de la formación normalista, la *Formación Profesional*, ocupó, desde el siglo XIX hasta 1964, una posición subordinada, aunque creciente (pasa de un 10 a un 21% del tiempo entre 1890 y 1964, habiendo alcanzando un 38,7% del total del plan en 1944), situación que varió en 1967, al definir la Reforma Educacional Frei a la formación normalista como de nivel post-secundario. En ese momento, el plan de estudios de las escuelas normales se homologa de hecho al de las escuelas universitarias de profesores básicos, pasando a ocupar la FP, como en éstas, el lugar central en el proceso de formación.

Por otra parte, si se consideran ya no los tiempos sino los ramos que conforman la Formación General⁹, el conjunto de las disciplinas *técnico-artísticas* es hasta 1913 de importancia comparable al de las *humanidades*; desde el plan de 1928 hasta el de 1964, el área más importante del plan. En 1964 pierde su primacía en favor del área Humanidades pero sigue siendo más importante que el conjunto de las disciplinas científicas. En el plan de 1967 desaparece del todo. Las implicancias culturales de una especificidad tal, que hablan de una educación primaria centrada en el disciplinamiento de la expresividad y la socialización en determinados rituales (de ahí el lugar central del 'canto') más que en la inculcación de unos saberes que operan como 'llaves' para acceder a otros niveles de conocimiento, nos parece constituyen el centro de una búsqueda que debiera partir por desenterrar

9 Ver, J. Gysling, C. Cox, *Saber, instituciones y contextos de la formación de profesores en Chile*, (en prensa), CIDE, Santiago, 1988.

los orígenes de esta modalidad y explorar sus relaciones con el carácter profundo de nuestra educación básica previa a los '60 y sus efectos sobre las bases morales e instrumentales del orden cultural que tenemos. Por otra parte, desde esta perspectiva no escapará a nadie que lo fundamental acaecido a la formación normalista en 1967 y los años siguientes no tiene que ver con su ascenso institucional al nivel post-secundario, sino con la redefinición radical del saber que por cerca de un siglo la definió.

II.2. Básicos

El eje de la formación de los profesores del nivel primario entrenados en las universidades es la *Formación Profesional*, que tal cual lo exhiben los cuadros 2, 3 y 4 (ver Anexo), ocupa entre la mitad y el 60% del tiempo del plan. Respecto a este eje central, los otros dos componentes tienden a variar de manera alternativa (en concreto, si se destaca uno tiende a desaparecer el otro) en los casos tanto de la Universidad de Chile como de la Universidad Católica. No así en la Universidad de Concepción cuyos planes combinan equitativamente las tres áreas mayores. En las dos universidades de Santiago hay un componente de 'contenidos' externos a las asignaturas del área pedagógica respecto a los cuales hay grandes cambios de dirección: estos pueden ser especializados, como en el caso de la Disciplina durante los años en que la formación básica incluía una especialización o mención, o no-especializados, de "nivelación-enriquecimiento" cultural, como ocurre cuando desaparece la mención y crece pronunciadamente la FG (en especial en los planes de la segunda mitad de los años setenta). Estas fuertes variaciones tanto históricas como entre instituciones, respecto a los pilares del saber de los profesores básicos, sugieren una débil o aún no consolidada base institucional y discursiva de su identidad profesional. Volveremos sobre este punto.

II.3. Secundarios

La formación de los profesores secundarios se centra, a lo largo de una historia que parte en 1889, en las asignaturas de la especialidad o *Disciplina*, que ocupa entre la mitad y los dos tercios del tiempo total del plan de estudios (Ver cuadros 1, 2 y 3). La FP ocupa una posición que varía entre un quinto y un tercio del tiempo de formación y es, por tanto, siempre secundaria aunque importante. La FG es el componente que en este tipo tiene un 'peso' temporal claramente menor y que varía en forma más pronunciada, tanto históricamente como entre instituciones.

De los tres componentes señalados, el último es el más directamente ligable a

coyunturas históricas y especificidades institucionales. Nuestros datos sugieren que la FG tiene una relación con momentos de afirmación de proyectos político-culturales determinados, así como con la especificidad cultural o ideológica de la institución formadora de que se trate. En el caso de la formación de profesores secundarios en la Universidad de Chile (Cuadro 5 ver anexo) la FG tiene un peso relativo mayor al momento de fundarse el Instituto Pedagógico (proyecto cultural liberal-positivista-1890-), en 1928 (momento de drástica redefinición en la educación escolar del país en un contexto social y político de transición), y en 1975 (momento de afirmación del proyecto autoritario). Algo similar puede sugerirse respecto a la Universidad de Concepción, en particular para los años 1970 y 1974 (Cuadro 7 ver anexo)¹⁰. Con todo, el principio no siempre opera y hay períodos de cambio y agitación política y social que no afectan a las categorías mayores de los planes de estudio. Es el caso de la Universidad de Chile, que entre 1965 y 1973, período de proyectos integrales de transformación educativa y socio-cultural, no exhibe ni cambios en sus planes de estudio, ni presencia de asignaturas del tipo Formación General. Un interesante caso de autonomía¹¹. Por otra parte, en el caso de la Universidad Católica (ver Anexo, cuadro 6), la categoría FG no es asociable a un momento de afirmación de un proyecto educativo-cultural específico, sino a la especialidad ideológica-doctrinaria de la institución formadora. Las asignaturas de la FG refieren aquí a formación religiosa, las que desaparecen del plan sólo durante el período de la "reforma", entre los años 1968 y 1973.

A partir de las diferencias señaladas entre los tres tipos de formación queremos concluir esta sección señalando algunos elementos sobre las categorías 'macro' del saber comunicado por los planes de estudio que *cruzan* nuestros tipos. En primer término, el crecimiento en el número de asignaturas de la FP; luego, la problemática de los distintos orígenes y status de las tres áreas del saber referidas.

10 En 1968 la FG figura con el mayor peso relativo, pero se trata de un curso propedeútico que obedecía a otros principios que los que estamos destacando.

11 Parte de la explicación tiene que ver con el hecho de que en el período 1967-73, el foco del proceso reformista fue el gobierno de la facultad y de la universidad, y la relación de ésta con su medio externo. La lucha no resuelta por el poder en el período 67-73, y su interrupción violenta entonces, impidieron que se alterara el plan de estudios, aunque de hecho se introdujeron nuevas asignaturas y orientaciones teóricas. Por otra parte, lo señalado revela los límites de una búsqueda que se circunscribe a los planes de estudios; hay muchos cambios posibles en el proceso de formación de profesores (vía cátedras paralelas, modificaciones en los programas o, incluso, en las bibliografías) que no tocan a los planes. Ver, J. Gysling, C. Cox, *Saber, instituciones y contextos de la formación de profesores en Chile. op.cit.* (en prensa), CIDE, Santiago, 1988

El primer elemento es que en forma independiente de las variaciones en la importancia relativa de la Formación Profesional para los distintos tipos de formación, el número de asignaturas constitutivas de esta categoría experimenta una expansión considerable en todas las instituciones (más asignaturas de "educación" con el avanzar del tiempo), lo cual habla de un crecimiento del campo educacional al interior de las instituciones de formación, y una mayor especialización de la formación profesional. Crecimiento y especialización que son independientes de coyunturas políticas, ánimos culturales y contextos institucionales. Se trata de una de las invariantes más fuertes encontradas. El único período en que al interior del área Formación Profesional hay reducción en el número de categorías que contempla el plan es el correspondiente a los años de "La Reforma" (1968-1973), tanto en la Universidad Católica como en la Universidad de Concepción. En ambas se dieron procesos de *integración de asignaturas* o de flexibilización importante de los límites constitutivos de las diferentes categorías. El fin del período reformista coincide con la recuperación de la tendencia histórica a incluir un número creciente de ramos en la Formación Profesional.

El segundo elemento refiere a la distinta génesis social y status epistemológico de las tres áreas del saber que articulan los planes de estudio.

Una diferencia fundamental entre estas áreas es que tienen su origen en campos de generación diferentes. Dos de los tres componentes distinguidos en el currículum de la formación de profesores corresponden a saberes producidos en un sentido importante fuera del campo de la educación. (De hecho, también dentro de la Formación Profesional hay un componente que corresponde a asignaturas de **fuera** del campo de la educación: nos referimos a disciplinas como filosofía, psicología, sociología). Tanto la Formación General como las Disciplinas refieren a campos de *producción* cultural de diferentes grados de especialización -las humanidades, las ciencias, las artes, determinadas doctrinas socio-políticas, etc.- generadores de *contenidos* que las instituciones de formación recontextualizan de acuerdo a sus necesidades y circunstancias¹². El componente restante, en cambio, -la Formación Profesional- corresponde a discursos generados en el *interior* del propio campo educacional y su objeto fundamental es el proceso de transmisión, es decir, unos *procedimientos* a seguir para la transmisión de lo que ha de ser re-producido. Visto desde otra perspectiva, FG y D refieren a *contenidos* y FP a

12 Sobre el concepto de *recontextualización*, cfr. B. Bernstein, *On Pedagogic Discourse*, (versión revisada), University of London Institute of Education, mimeo, Londres, 1987.

formas o procedimientos; las primeras al *qué* de la transmisión cultural, la última al *cómo* de su realización. A lo largo de la historia de las instituciones de formación de profesores la tensión constitutiva es la disputa por el peso de uno u otro componente en la definición de la identidad del profesorado. Históricamente la FP ha sido el componente subordinado de la formación, con la excepción de los profesores básicos en las últimas dos décadas. Tanto en la formación de los normalistas como de los profesores secundarios el énfasis ha estado puesto en los contenidos que transmite el profesor, más que en los procedimientos de la transmisión. La subordinación histórica de la FP no está desconectada de una subordinación epistemológica:

"el discurso pedagógico es un discurso sin un discurso específico. No tiene discurso propio. Es un principio que se apropia y pone en relación otros discursos para su transmisión y adquisición selectiva"¹³.

Desde esta perspectiva los discursos que son recontextualizados son anteriores y jerárquicamente superiores al saber recontextualizador (expresado en el discurso pedagógico). Al mismo tiempo, lo que es transmitido en la práctica en las escuelas depende de este último. Lo cual plantea que la asimetría de poder entre ambos discursos al interior del campo educativo no es total ni unívoca.

La identidad profesional del profesorado está marcada por esta escisión en su saber específico; escisión genérica que se ha realizado históricamente en Chile en formas definidas por el conjunto variable de relaciones de poder y saber que han enmarcado a la formación y a la profesión. Para dar cuenta de tal historización necesitamos por tanto expandir el foco de análisis desde el saber a los marcos institucionales y macrosociales de su organización y transmisión.

13 B. Bernstein, op.cit., p. 25.

III. Distinción, instituciones e identidades

El análisis de las categorías fundamentales de los planes de estudio revela tres tipos de formación en la historia del profesorado. En esta sección intentaremos caracterizar la relaciones que a juicio nuestro son más determinantes de cada una de las identidades asociadas a los tipos mencionados, con la mirada puesta más en el objetivo de establecer una tipología que en la de proveer una exacta descripción histórica, y de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) *Distinción*: o grado de selección social y cultural de cada uno de los tipos referidos.
- b) *Institución*: o características internas y posicionales fundamentales de la institución formadora, es decir, modalidad de proceso educativo que establecen y ubicación de la institución en el sistema educativo nacional.
- c) *Discurso*: o clases de conocimiento, y de relación con el conocimiento, base de la identidad profesional de cada uno de los tipos.

III.1. Normalistas

Referirse a los 'normalistas' es abordar el pasado. Las escuelas normales fueron disueltas en 1974, pero ya antes, en 1967, como hemos dicho, habían experimentado un cambio de carácter radical, al definirse sus planes de estudio como de nivel post-secundario. Al mismo tiempo, se trata de un pasado actuante en nuestro sistema escolar del modo más concreto imaginable: hoy en día un 36% del profesorado del nivel primario titulado es de origen normalista (poco más de 25 mil profesoras y profesores)¹⁴.

a) Distinción

A lo largo del siglo, y en forma cada vez más acentuada mientras más se retrocede en el tiempo, los normalistas constituyeron un grupo altamente seleccionado. Hasta mediados de la década del 40 a las escuelas normales accedían los mejores alumnos de las escuelas primarias rurales y urbanas del país, representando una vía

14 Mineduc. Subsecretaría de Educación, *La educación chilena*, Año 1, N° 2, Santiago, marzo 1986.

de ascenso social clásica para los grupos manuales. Los normalistas eran 'los elegidos' del sistema escolar público. Si se tiene presente que en 1915, por ejemplo, sólo un 1.7% de los matriculados en el primer año de primaria (este conjunto, a su vez, aproximadamente sólo un 40% del grupo de edad) llegaba a sexto año de ese nivel, y que entre éstos, los mejores eran los elegidos por el estado para seguir la carrera de profesor, entonces se tiene una idea aproximada de la altísima selectividad social y cultural en juego respecto al mundo popular en el origen del ethos normalista.

En contextos en que la mayoría de la población es analfabeta o con una escolarización rudimentaria, la figura del profesor primario cobra un carisma difícil de evaluar desde el presente. Su capital cultural es comparativamente inmenso y su función de alfabetizador colinda con significados del dominio de lo sagrado¹⁵.

El proceso de expansión del sistema educativo, de las tasas de escolarización de la mayoría de la población, y por consiguiente, del capital cultural de la sociedad como un todo, avanza junto con el siglo y significa la disminución gradual de esta distinción, pero hasta avanzada la década de los años cuarenta y por tanto por cerca de un siglo, una de las relaciones fundamentales y fundantes de la identidad de la experiencia de formación y desempeño normalista es la alta distinción señalada¹⁶.

Lo argumentado está muy lejos de una romantización espúrea del pasado normalista y no se contradice con el discurso gremialista del profesorado primario de la década de los veinte, por ejemplo, que protestaba contra su condición de "parias" del sistema educacional de la época. Tampoco contradice la imagen del sentido común sobre la posición social y cultural subordinada, y el escaso valor económico asignado a la función de los profesores primarios. Se trata de dimensiones diferentes de la identidad de los normalistas que se actualizan, dependiendo

15 R. Parra, en un trabajo sobre el profesorado colombiano sostiene que en la década de los setenta, 7 de cada 10 maestros expresaron (en un survey) concepciones de su rol que tienden a una visión 'sagrada' del mismo (vocación docente como una función altruista de servicio que se desempeña como una misión total). Ver, R.Parra y colab., *La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Colombia*, Ficha N° 16, Proyecto DEALC.

16 El proceso de expansión del sistema educativo, de las tasas de escolarización de la mayoría de la población, y por consiguiente, del capital cultural de la sociedad como un todo, avanza junto con el siglo y significa la disminución gradual de esta distinción, pero hasta avanzada la década de los años cuarenta y por tanto por cerca de un siglo, una de las relaciones fundamentales y fundantes de la identidad de la experiencia de formación y dese

de los contextos de que se trate. En contextos de lucha gremial, relaciones con las autoridades del Ministerio, acción política y comparaciones con grupos profesionales, las relaciones relevantes subrayan la subordinación del profesorado y no es sorprendente entonces que su discurso como actor colectivo releve tales aspectos. Por el contrario, en los contextos del desempeño profesional -en las salas de clases y la escuela-, la dimensión de la identidad que nos parece decisiva es justamente la distinción cultural objetiva, que acarrea distinción social también objetiva, respecto a la mayoría inmensa de sus educandos. Un análisis que escamotee esta dimensión se priva de uno de los componentes esenciales de la relación de transmisión que este tipo de profesores establece con su alumnado, así como de su autoestima e identidad profesional.

b) Institución

Destacaremos algunos rasgos de las escuelas normales que nos parecen de decisiva importancia en la producción del tipo profesional y socio-cultural que nos ocupa.

- a) Su ubicación en el nivel secundario del sistema educacional y su dependencia del Ministerio de Educación sitúan a la educación normal en un marco institucional que se orienta del todo a la reproducción cultural, por un lado, y cuyos procesos están organizados de acuerdo a los requerimientos de predecibilidad y 'cierre' propios del orden burocrático estatal, por otro.
- b) Su régimen típico es el internado con todas las implicancias de inculcación profunda propias a la 'institución total': 'esprit de corp', seguridad y homogeneidad en términos de identidades.
- c) Al finalizar los estudios el régimen normalista aseguraba y demandaba una inserción laboral, lo cual coronaba el cierre ya mencionado de la 'institución total'. Los 'elegidos' por su capacidad a los 13 o 14 años por el sistema público de educación primaria, y educados y financiados por los seis años de la formación, terminaban trabajando y haciendo su carrera en el marco del sistema que los había seleccionado y moldeado.

c) Discurso

Nuestra hipótesis a este nivel es que en forma estrechamente ligada a los aspectos estructurales y especialmente institucionales referidos, la formación normalista típicamente otorgaba:

- a) Seguridad cultural, al entregar el saber amplio de las diez o más disciplinas del currículum de la educación secundaria que conducía al bachillerato.
- b) *Certeza pedagógica*. Este aspecto lo vemos estrechamente relacionado con la sujeción Ministerial y no universitaria de las instituciones, lo cual implica, entre otros aspectos, desconexión con lo que podría concebirse como el campo intelectual de la educación, con intereses más teóricos, pugnas entre escuelas de pensamiento y consiguiente ambigüedad. Certeza fundada, por otra parte, en una concentración en las demandas pedagógicas de la lecto-escritura así como también en el simple efecto de confianza en lo archiprobado resultante de la estabilidad de los planes y programas -que entre 1890 y 1964 sufren alteraciones graduales aproximadamente cada dos décadas.
- c) Respecto a las dimensiones regulativas o morales de la transmisión cultural, la formación normalista inculcaba principios de control marcadamente 'posicionales'¹⁷. No es la articulación personal de motivos el terreno sobre el que se argumenta y ejecuta el disciplinamiento y el control, sino el de la aplicación de normas y organización de rituales que no necesitan ser explicados: los mecanismos del control están inscritos en las posiciones y los límites que las constituyen. Caben pocas negociaciones del propio rol. Están aún por investigarse en este terreno los supuestos y las implicancias de que el área más importante del currículum, por largas décadas, como señaláramos en la sección precedente, fuese la técnico-artística. La veta a explorar aquí sería la ¹⁷ ritual en el control y disciplinamiento de la escuela manejada por normalistas.

17 Los tipos de control posicional y personalizado se fundan en criterios diferentes. El control posicional se centra en el status y rol formal de las personas (profesor/alumno ; niño/niña; adulto/menor) y por tanto en atributos generales de los actores y no en su 'unicidad'. El control de tipo posicional produce un fuerte sentimiento de identidad social al costo de autonomía. A la inversa, el control personalizado opera sobre la base de las características de las personas y no de los roles; apela, por tanto, menos a definiciones formales de las posiciones 'niño', 'profesor', etc. y más a los aspectos 'únicos' de cada persona. Tiende a producir autonomía al costo de una débil identidad social. Intrínseca a la modalidad de control posicional es la definición de límites rígidos: intrínseca a la modalidad personalizada es la definición de límites flexibles o permeables, en constante proceso de negociación interpersonal. Ver. B. Bernstein. *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Routledge, Kegan Paul, Segunda Edición, Londres, 1977.

III.2 Básicos

Los profesores básicos se forman en el nivel terciario del sistema educacional: en las universidades desde mediados de la década de los años sesenta¹⁸, y también en los institutos profesionales a partir de 1982. Comparativamente constituyen entonces una figura relativamente reciente en el campo educativo.

a) Distinción

La expansión del sistema educativo y los cambios consiguientes en la extensión y complejidad de los campos de producción y consumo cultural, singularmente pronunciados a partir de la década de los sesenta, conllevan un cambio claro en la posición del profesorado del primer nivel. Su grado de selección - distinción es cualitativamente menor; su capital cultural específico experimenta, por comparación al pasado de los normalistas, una desvalorización, pese a ser intrínsecamente mayor. El ascenso institucional de la formación, y un mayor capital cultural son acompañados en este caso por un valor de distinción menor. Y esto porque los parámetros de comparación relevantes ya no son los de un campo cultural restringidísimo y los de comunidades -urbanas y rurales- con bajos niveles de escolarización, sino los grupos medios y profesionales de las ciudades, y los contextos de un mercado cultural de masas diversificado y complejo¹⁹.

El cuadro puede pintarse con trazos aún más fuertes. Ha habido un cambio sustancial respecto al tipo anterior: los básicos no son los **elegidos** del sistema primario sino una de las **últimas posiciones** del nivel terciario. Esto puede verse en relación al proceso de selección: los más bajos puntajes de la Prueba de Aptitud Académica entran a pedagogía básica, cuyas carreras, además, tienden a estar entre las últimas opciones de los estudiantes. Adicionalmente, los puntajes en la PAA y el contexto universitario, establecen de por sí que los parámetros de comparación son con el resto de las profesiones. Al mismo tiempo, probablemente el estudiantado proviene, en menor proporción que en el caso de las normales, de los grupos manuales, y es más altamente femenino.

18 La Universidad de Concepción impartió un curso Normal desde la década del 40.

19 Para una caracterización de las etapas del desarrollo de los campos de producción y consumo cultural en Chile desde el siglo XIX a esta parte, cfr. J.J. Brunner, 'Cultura y crisis de hegemonía', en Brunner y Catalán, op.cit.

b) Institución

La institución en este segundo tipo, como ya se dijo, es la universidad, lo cual en relación a las normales y su sujeción al Ministerio de Educación significa apertura, conexión con el campo intelectual y la diversidad de sus disputas. Sigue una orientación más teórica, y como resultante de éstos y otros rasgos propios a la cultura del discurso, distante de las prácticas y sus demandas urgentes, una mayor ambigüedad. Estamos muy lejos del 'cierre' propio a una cultura funcionaria responsable del sistema escolar primario y por tanto, presionado por la práctica.

No hay régimen de internado ni obligaciones laborales post-estudios. Tampoco hay tradición. Son marcos institucionales nuevos, tanteando formas y acoplamientos, sea con la institución mayor, la universidad, como con el afuera representado por un sistema escolar drásticamente expandido y en casi permanentes procesos de reforma.

c) Discurso

El paso al nivel terciario de la formación de los profesores del primer nivel significó la desaparición de la Formación General del plan de estudios (ya obtenida supuestamente en la educación secundaria), y con ello, la desaparición de lo que, de acuerdo a nuestra interpretación, constituyó por cerca de un siglo la base de la distinción y seguridad cultural de los normalistas. En su lugar está hoy en día la Formación Profesional (ver Diagrama 1) que, como recalcáramos, corresponde a un discurso que ha sido históricamente subordinado en el campo educacional, y que guarda una relación lógica con las demás áreas del saber de los profesores que es también de subordinación. Esto cobra aún mayor relieve a partir del fin de la formación básica **con mención**, que implicaba la adquisición de una especialidad disciplinaria y por tanto una base de identidad profesional más segura en términos de conocimiento y con mayor valor de distinción.

Un segundo aspecto a tener en cuenta en relación al conocimiento, y la relación con el conocimiento, que se establece en este tipo de formación, se relaciona con el carácter universitario de ésta. Dicho sin matices, si la formación normalista inculcaba certeza metodológica, la formación de los básicos inculca **ambigüedad** o

anomia metodológica²⁰. Ambigüedad en algunos casos, anomia en otros, que bien puede estar reproduciendo un estado particular de las ciencias de la educación, en especial a partir de los 60, más que la condición de éstas²¹, pero respecto a las cuales las evidencias de campo son inequívocas, tanto en Chile como en otros países de A. Latina.²² La formación no tiene la precisión de foco (la lecto-escritura) de las escuelas normales, ni la estabilidad y consiguiente afinamiento práctico de las prácticas probadas por décadas. Foco amplio, modas cambiantes, tenues vinculaciones con la práctica durante la formación... El 'ánimo' es universitario y esto en el contexto significa orientación teórica, es decir, lecturas del campo intelectual, que no van acompañadas por prácticas²³

A los profesores básicos no se les entrega un instrumental, un saber hacer cuyo norte sea el que los niños de los grupos mayoritarios aprendan. Más bien, se les asigna una responsabilidad, la educación de los niños de Chile, y unas "lecturas" que el campo intelectual de la educación juzga necesarias, la mayor parte de las veces referidas a contextos históricos y nacionales en los que imperan condiciones marcadamente diferentes a las nuestras.

Por último, parece asimismo claro que la formación de los profesores básicos respecto a disciplina y control, es también muy diferente a la del tipo anterior. Los principios inculcados tienden a ser aquellos caracterizados por Bernstein como

20 J. C. Tedesco, 'Características de la estructura del sistema educativo latinoamericano'; G. W. Rama, 'Resumen, conclusiones y bases para políticas', ambos en, G. W. Rama, (Coordinador) *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, 2 vols., Cepal, Unesco, Pnud, Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

21 Sobre cambios en los paradigmas y en los 'ánimos' del campo de la investigación en educación, y, por tanto, de uno de los insumos claves en las orientaciones teóricas de la formación de profesores. ver., J. E. García-Huidobro, *Investigación educacional en América Latina: algunas reflexiones sobre su desarrollo y sus marcos conceptuales*, Doc. de Trab. CIDE, Santiago, sept. 88.

22 Para el caso de Latinoamérica, ver los trabajos de G. Rama, J. C. Tedesco y R. Parra citados. En Chile, evidencias surgidas de la investigación en curso de V. Espínola, sobre el impacto en la transmisión cultural de las escuelas básicas populares de las políticas del régimen militar. Ver, *Las reformas educacionales del gobierno militar y su impacto sobre la calidad de la educación*, CIDE, Proyecto IDRC, 1987-1988.

23 Para G. Vial, el principal defecto de la formación actual de profesores es su **irrealidad**, su falta de contacto con lo que hoy en día es ser maestro básico de niños chilenos. Ver, G. Vial, 'La educación básica. Pilar para una democracia estable', en *Renovación* N° 14.

personalizados²⁴. Es decir, aquellos según los cuales el orden se genera más a través de negociaciones entre personas que por imposición de normas intrínsecas a las diferentes categorías de agentes y sus posiciones en la escuela. Modalidad de control donde el ritual ocupa un lugar subordinado en relación a la verbalización individual de motivos y sentimientos²⁵. De acuerdo a esto, típicamente los alumnos de un profesor básico tenderían a tener un mayor espacio de expresión que los de un normalista; la disciplina y el orden son menos problemáticos en el caso de este último, sin embargo. El tiempo real de transmisión de conocimientos también tendería a ser mayor en el caso de los normalistas²⁶.

III.3 Secundarios

La formación de profesores secundarios en la universidad data de 1889, con la fundación del Instituto Pedagógico en la Universidad de Chile. Su formación duraba cinco años de cursos determinados por la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Estos rigieron para el resto de las escuelas universitarias de educación del país hasta mediados de la década del 50, cuando las demás universidades comienzan a aplicar sus propios planes luego de cambios en la legislación al respecto. Cambios notorios en la posición y formación del profesorado secundario ocurren con la expansión drástica del nivel correspondiente del sistema escolar a partir de la reforma Frei, y luego de la reforma del sistema de educación superior del año 81.

a) Distinción

En 1935 la matrícula secundaria correspondía al 4.7% del grupo de edad del caso. Veinte años después alcanzaba al 10.9%, es decir, la tasa que hoy en día corresponde al sistema universitario²⁷. El nivel secundario fue altamente selectivo

24 Cfr. B.Bernstein, *Class, Codes and....*op.cit. (Ver nota 17)

25 Ver proyecto de investigación de V.Espínola, citado, *Las reformas educacionales del régimen militar....*

26 Ver evidencias al respecto en, J.Filp, C.Cardemil, V.Espínola, *Disciplina, control social y cambio: estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela popular básica*. CIDE, Doc. de trabajo, Santiago 1987. El estudio muestra que las profesoras y profesores cuyas modalidades de control tienden a ser posicionales gastan menos tiempo en obtener las condiciones mínimas de silencio y atención requeridas para la transmisión de conocimiento que aquellos cuya orientación o estilo es más personalizado.

27 R.Echeverría, *Evolución de la matrícula en Chile: 1935-1981*, PIIE, Santiago, Nov. 1982.

hasta los 70, y su profesorado, concordantemente seleccionado. El capital cultural de éste se comparaba formalmente con el de las profesiones liberales (de ahí los cinco años) y, al menos en el caso de la U. de Chile, siempre hubo contacto directo con los campos de producción de conocimiento. Esta situación cambia objetivamente con el crecimiento y complejización del campo cultural y, en general, con el crecimiento del capital educacional de vastos grupos. La distinción cultural del 'profesor de estado' decrece. Socialmente, a partir de fines de los sesenta nos parece que se dan procesos de direcciones contrapuestas. Por un lado, junto a la desvalorización relativa de la carrera, hipotetizamos que debe haber una creciente feménización de la misma. Al mismo tiempo, en parte esa mayor proporción de mujeres debe provenir de grupos más altos y de entrada más tardía a los mercados de las profesiones²⁸.

b) Institución

La historia del marco institucional de la formación de los profesores secundarios en la U. de Chile -institución 'madre' hasta los años 50- es la historia del conflicto entre la Facultad de Filosofía y el Instituto Pedagógico; o entre el cultivo de las disciplinas y una orientación por tanto hacia la **producción** de conocimiento, y el cultivo de la pedagogía o de las ciencias de la educación, y una orientación por tanto al problema de la **transmisión y reproducción** del conocimiento. Los nombres de las instancias institucionales que encarnan uno y otro término varían a lo largo del período post-1920, pero la tensión está siempre y es, si se quiere, 'constituyente'²⁹. La dirección de la evolución en este caso es hacia el progresivo distanciamiento entre los dos polos de la formación secundaria. Distanciamiento en el que están comprometidas dinámicas de crecimiento del campo de investigación de cada disciplina y sus correlatos institucionales. El cultivo organizado de la física, de la historia, de la psicología, etc, tuvieron su origen en Chile en los departamentos respectivos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile y era llevado a cabo por los docentes que formaban a los profesores secundarios. Esta cercanía a las 'fuentes' se encuentra hoy del todo debilitada. El factor decisivo al

28 -Carecemos de datos como para probar esta hipótesis que se basa en evidencia circunstancial. Datos sobre la participación de las mujeres en el campo educacional en general en: J. Rossetti "La educación de las mujeres en Chile ontemporáneo", en: *"Mundo de Mujer: Continuidades y Cambios"*, CEM, Santiago. 1988.

29 Cfr. J. Gysling, C. Cox, *Saber, instituciones y contextos*, op.cit.

respecto nos parece que es el desarrollo del campo académico como sistema de investigación, y ya no sólo como un apéndice de las escuelas profesionales³⁰.

La legislación del año 81, que no incluyó a las pedagogías entre las doce carreras de monopolio universitario, ha acelerado y sancionado institucionalmente el proceso referido. Las medidas implican relegación formal de la carrera de profesor secundario a un status inferior al de las carreras universitarias con las que históricamente se había comparado, y desconexión completa de la formación disciplinaria de los campos de la investigación en aquellas instituciones -como las 'universidades' exclusivamente pedagógicas, aquellas que carecen de investigación y todos los Institutos Profesionales- que son solamente docentes.

c) Discurso

Central a la identidad de los secundarios es el predominio de la disciplina en su saber específico. Predominio que en el marco institucional referido significa contacto más o menos directo y permanente con el campo de la producción de conocimiento tal cual éste se fue desarrollando en las universidades del caso. Esto constituyó siempre una fuerte base de identidad y de distinción con respecto a los profesores primarios, así como de autoestima y autonomía. El cambio más claro en este sentido, ocurrido a partir de los 70, es la igualación de su FP con la de los profesores básicos. Las consecuencias del distanciamiento institucional de la formación disciplinaria con respecto a los campos de producción de conocimiento están por verse, pero no es aventurado suponer que ello va a traer deterioros objetivos. Subjetivamente, tal distanciamiento nos parece que debe tener consecuencias sobre la autoestima y la identidad profesional de los egresados del presente; su relación con la producción de conocimiento y los significados del estar en contacto con tal frontera, ya no existen o están seriamente debilitados.

30 Sobre la relación entre los formadores de profesores y la constitución del campo académico, ver J.J.Brunner y A.Flisfich "*Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura*", FLACSO, Santiago, 1983.

IV. Elementos para una discusión sobre formación de profesores

¿Qué nexos es posible establecer entre nuestros hallazgos y una discusión sobre mejoras en la calidad de los procesos formativos del profesorado? En este capítulo de cierre señalaremos algunas de las implicaciones de nuestras conclusiones mayores para una discusión sobre la formación de profesores.

IV.1 Condicionantes estructurales y tópicos de discusión

Al considerar el desarrollo de la formación de profesores desde una perspectiva histórica larga, se revela que lo que se percibe como crisis actual de la profesión docente tiene que ver con cambios profundos en los contextos, instituciones y saber que la constituyen. Cambios que van más allá de las intervenciones del régimen autoritario y que definen las condiciones de desarrollo actual de la profesión. Una discusión de políticas que se pretenda contemporánea debiera intentar hacerse cargo de tales condicionantes.

a) Sociedad, Campo Cultural, Distinción

Nuestro análisis ha destacado las transformaciones profundas ocurridas en las últimas décadas en las bases sociales y culturales de la **distinción** del profesorado como grupo profesional. Todo apunta hacia el deterioro de tal distinción. El crecimiento drástico en el volumen global del capital cultural de la sociedad, junto al crecimiento también sustantivo, y creciente complejización, de la división social del trabajo en el campo cultural, **relacionalmente** definen la figura del profesor en términos muy diferentes hoy que en la década de los 50 (para no mencionar períodos anteriores, en que las diferencias son cada vez mayores). Incluso si no hubiese ocurrido ninguna de las transformaciones que hemos referido en las dimensiones del saber y de las instituciones formadoras, tal pérdida de distinción hubiese operado con similar fuerza objetiva. La profesión está ubicada en un terreno distinto, donde proliferan posiciones similares y que antes no existían (baste pensar al respecto en los mundos de los servicios sociales y de consejería y, sobre todo, de la publicidad y los medios de comunicación de masas), y donde la totalidad de la estructura social, repetimos, ha ascendido en términos de su capital cultural. Si se trata de considerar la historia, los discursos gremiales y políticos sobre el 'restablecimiento de la dignidad de la profesión docente' debieran tomar en

cuenta las condiciones **estructurales** del presente de la profesión. Y no agotarse en vez en la denuncia de la persecución autoritaria y la celebración de un pasado glorioso -y aquí las circunstancias del "año 28", o de mediados de los 50, ocupan el lugar central para muchos- que, justamente, fue posible porque otras eran las condicionantes sobre las que los actores aplicaron sus voluntades y proyectos.

Las nuevas bases de un fortalecimiento de la identidad y distinción cultural de la profesión docente deben pasar en el presente por una *readecuación de su saber específico*. Este es inseparable de la función de transmisión cultural del sistema escolar de los recursos simbólicos **pesados** de la cultura, aquellos que, como la industria pesada en la producción material, son los que permiten la generación de todo el resto³¹. En torno a esta especificidad, insustituible por ahora, de los sistemas escolares, y enfrentando el desafío permanente de lograr una distribución más igualitaria de tales recursos, el campo educacional debe imaginar los cambios en el capital cultural del profesorado que hagan más efectivo su desempeño y, por lo tanto, mejoren su valoración social. En este sentido, el discurso sobre la profesionalización del sector apunta al problema central, pero en verdad, consideramos que no se ha avanzado demasiado sino se es capaz de delinear una respuesta a la pregunta de **qué profesionalización**. En lo que sigue bosquejamos caminos de discusión orientados a tal interrogante.

b) Saber

En primer término, respecto al saber constitutivo de la identidad profesional, el resultado principal de nuestra investigación es que la *Formación Profesional*, es decir, el conjunto de discursos sobre el proceso de transmisión educativa, es insuficiente o pobre, comparativamente, como base de identidad. Tanto los normalistas como los 'profesores de estado' secundarios -los casos de identidad y autonomía comparativamente mayores- tuvieron una formación que otorgaba un lugar central sea a la formación en una *Disciplina* o a la *Formación General*, que en el fondo no era sino una forma diluida de acceder al saber de las disciplinas.

Desde nuestros resultados surge con claridad que el fortalecimiento de una identidad profesional no pasa en este caso -paradojalmente- por la Formación Pro-

31 La metáfora sobre los recursos simbólicos que procesa y transmite el sistema escolar como **pesados**, y los que procesa y transmiten los medios de comunicación de masas como **livianos**, en J.J. Brunner. *Cultura y educación en el horizonte del año 2000*, Doc. de Trab. Flacso, Santiago, abril 1988.

fesional, sino por los saberes propios a una disciplina, o a un conjunto de disciplinas externas al campo educativo.

En el caso del profesorado básico esto implica examinar la posibilidad de entregarle una seguridad cultural semejante a la que tenía el profesorado normalista, entrenando sistemáticamente en el manejo efectivo de un capital cultural, general o especializado, orientado no tanto a los problemas de la enseñanza general básica como hacia el acceso a los principios de pensamiento contemporáneos que constituyen la base de áreas de saber o de una disciplina determinada. Es a través de una 'formación cultural' que supera los límites de los programas con que los futuros profesores trabajarán, que las bases de su identidad y desempeño pueden ser transformadas en una dirección que revierta los deterioros a los que nos hemos referido. Desde esta perspectiva es transparente que las proporciones de tiempo dedicadas en la actualidad a la FP (dos tercios de los cuatro años de estudio) deben ser recortadas en forma sustantiva en favor de la formación cultural, amplia o especializada, mencionada.

En el caso de la formación de los profesores secundarios, que sigue siendo hoy como en el pasado, centrada en una disciplina, las líneas del cambio posible apuntan hacia la invención de espacios institucionales que faciliten el **contacto** con los campos de producción de conocimiento en cada disciplina. Contacto que en el pasado existió y que hoy se ha perdido, tanto por el desarrollo propio del campo de producción de conocimiento como por la política de educación superior del régimen militar. Las características de este **contacto** en todo caso deben repensarse de manera de no reproducir las mismas relaciones del pasado, que destinaban la FP a un lugar marginal. La formación de los profesores secundarios debe intentar compatibilizar la cercanía con el campo de la producción de conocimiento con la preparación para la transmisión de esos conocimientos. Habría que imaginar las modalidades curriculares que contribuyeran a transformar la marginalidad de la FP en el entrenamiento de este tipo de profesores en un polo que genere una tensión productiva con la Disciplina de la especialidad. Aquí parece ser un elemento importante, y muy al alcance, el organizar los estudios en forma simultánea, y la constante aplicación o ejercitación en la docencia. Esta práctica "ataría" al futuro pedagogo a la enseñanza y enriquecería los términos (el conocimiento; su transmisión) de la ambigüedad intrínseca a su identidad profesional. Por otro lado, el acercamiento mencionado y los consiguientes procesos de circulación de agentes y mensajes entre los campos de producción y transmisión de conocimiento permitiría, en las universidades que conservan sus escuelas de educación, que los futuros

profesores se relacionaran con la disciplina de su especialidad y con académicos, lo cual aseguraría una mayor contemporaneidad y relevancia en las transmisiones del sistema escolar (al menos en términos del desarrollo de las disciplinas), así como una base más sólida de identidad profesional. Lo señalado es inaplicable al caso de la formación de profesores en los Institutos Profesionales y en las 'Universidades Pedagógicas', sin embargo, donde los acercamientos referidos no tienen base institucional obvia. Lo cual nos lleva a un segundo nivel de relaciones entre nuestros resultados y posibles discusiones de políticas.

c) Instituciones

Como se argumentó, existe una relación estrecha entre las características de los contextos institucionales de la formación y los tipos de identidad profesional resultante. Los términos mayores de la evolución histórica muestran un camino que va de una gran homogeneidad institucional al respecto -por más de un siglo se trata de solo dos instituciones: el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y las Escuelas Normales dependientes del Ministerio de Educación- a una gran heterogeneidad -como es el cuadro actual de más de 20 instituciones formadoras en tres tipos de contextos (universidades; 'universidades pedagógicas'; institutos profesionales). La diversificación institucional ha acompañado al desdibujamiento de la fuerte identidad profesional de normalistas y secundarios pero no es su causa única. El conjunto de interrelaciones que nuestro análisis ha pretendido relevar muestran justamente que tal desdibujamiento es resultante de una configuración de factores, algunos de ellos tan 'macro' como el desarrollo social y económico del país y sus efectos sobre el crecimiento de los niveles educativos de la población como un todo, así como sobre la complejización radical del campo cultural. Desde esta perspectiva, el reducir la diversidad institucional actual a esquemas tipo 'formación única', como respuesta al problema de los deterioros de diverso tipo percibidos en la condición profesional del profesorado, no responde a la complejidad del problema ni parece políticamente realista. Nos parece a-histórico imaginar como posible la reactualización de las escuelas normales como también parece serlo el contemplar la desaparición de la formación de profesores en el nivel de los Institutos Profesionales.

Tal vez las posibilidades que se abren de transformar la realidad existente a este nivel en términos de una formación de mayor calidad, pase por imaginar y discutir modalidades de acreditación organizadas estatal o públicamente (podría tratarse de una institución de carácter público pero donde el Ministerio de Educa-

ción o el Ejecutivo no tuviera mayoría), de carácter no obligatorio, y que establecerían un nivel que operaría de hecho sobre los mercados del caso como el criterio público sobre el tipo de profesor que el país quiere y es capaz de producir. Cada institución formadora, independiente de sus status jurídico y posición en jerarquías culturales y mercados, se vería gradualmente en la necesidad -no por mecanismos legales- de responder respecto a tal norma y orientarse hacia la provisión de una formación que satisficiera los estándares fijados por el estado, o por la institución pública del caso, y que los mismos mercados adoptarían como criterio de discriminación de las ofertas.

En suma, una vez que se acepta el rol estatal en el resguardo y desarrollo de la calidad de la educación nacional, pensamos que 'lo posible' en el terreno de la formación de profesores se refiere más a una regulación vía exámenes y credenciales, que en el inicio sólo algunas instituciones adoptarían, que a simplificaciones institucionales cuya funcionalidad y viabilidad política parecen fácilmente cuestionables.

Anexos

CUADRO 1. ESCUELAS NORMALES.
FORMACION DE PROFESORES PRIMARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS
MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación)**						
	1890	1913	1928	1929	1944	1964	1967
Formación General*	90.0 (17)	84.5 (14)	71.1 (16)	80.0 (14)	58.8 (16)	72.6 (22)	13.7 (6)
Formación Profesional*	10.0 (2)	15.5 (1)	28.9 (7)	20.0 (12)	38.7 (10)	21.8 (14)	70.6 (13)
Disciplina					2.5	5.6	15.7
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) los planes anteriores a 1890, aprobados los años 1842, 1860, y 1883 no especifican el tiempo dedicado a cada asignatura, por eso no han sido incluidos en el cuadro.

**CUADRO 2. INTITUTO PEDAGOGICO. U. DE CHILE.
FORMACION DE PROFESORES BASICOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A
LAS AREAS MAYORES DE SABER.**

PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).				
	1969	1975	1975 cm	1980 sm(**)
Formación General*		15.8 (9)	22.6 (9)	24.8 (9)
Formación Profesional*	55.6 (11)	58.6 (25)	77.4 (23)	76.0 (29)
Disciplina	44.4	25.6		
TOTAL	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) 'Con mención' y 'sin mención'.

**CUADRO 3. ESCUELA DE EDUCACION. UNIVERSIDAD CATOLICA DE
CHILE.
FORMACION DE PROFESORES BASICOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS
MAYORES DE SABER.**

PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).							
	1969**	1969	1970	1973	1974	1976	1983
Formación General*					1.5 (1)	27.0 (11)	32.6 (18)
Formación Profesional*	65.3 (20)	66.2 (10)	66.2 (16)	66.9 (18)	61.7 (22)	73.0 (19)	67.4 (25)
Disciplina	34.7	33.8	33.8	33.1	36.8		
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) Plan de homologación para los alumnos provenientes de las escuelas normales incorporados en 1969 a la Universidad.

CUADRO 4. ESCUELA DE EDUCACION. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.
FORMACION DE PROFESORES BASICOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).						
	1953**	1964**	1968	1970	1974	1977	1981
Formación General*	34.0 (6)	42.0 (6)	29.2 (4)	33.0 (5)	20.9 (5)	31.7 (9)	33.3 (8)
Formación Profesional*	66.0 (12)	58.0 (9)	48.8 (6)	38.8 (9)	52.7 (11)	68.3 (26)	66.7 (17)
Disciplina			22.0	28.2	26.4		
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) planes de estudios del curso normal.

CUADRO 5. INSTITUTO PEDAGOGICO. U. DE CHILE.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJES DE TIEMPO ASIGNADO A LAS AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).										
	1890	1924	1927	1928	1929	1931	1935	1946	1963	1975	1980
Formación General*	24.7 (3)	9.5 (1)	8.8 (1)	26.5 (4)	3.2 (1)		1.2 (1)			4.8 (3)	
Formación Profesional*	20.5 (2)	36.5 (5)	30.9 (5)	22.0 (7)	32.3 (6)	34.4 (12)	34.1 (15)	31.3 (10)	45.1 (13)	37.3 (14)	42.5 (17)
Disciplina	54.8	54.0	60.3	51.5	64.5	65.6	64.7	68.7	54.9	57.9	57.5
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

CUADRO 6. ESCUELA DE EDUCACION. UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS
AREAS MAYORES DE SABER.

	PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación)										
	1959	1966	1966 **	1967	1968	1969	1970	1973	1974	1976	1983
Formación General*	8.6 (3)	7.5 (3)	3.8 (1)	1.9 (1)	1.9 (1)				11 (1)	4.8 (2)	3.9 (2)
Formación Profesional*	19.5 (12)	23.1 (10)	31.2 (11)	31.8 (11)	35.5 (8)	35.6 (6)	35.6 (9)	35.3 (13)	36.2 (16)	34.2 (12)	31.6 (14)
Disciplina	71.9	69.4	65.0	66.3	62.6	64.4	64.4	64.7	62.7	61.0	64.5
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) homologación del plan de 1966 al sistema de créditos.

CUADRO 7. ESCUELA DE EDUCACION. UNIVERSIDAD DE CONCEPCION.
FORMACION DE PROFESORES SECUNDARIOS.
PORCENTAJE DE TIEMPO ASIGNADO A LAS
AREAS MAYORES DE SABER.

PLANES DE ESTUDIOS (año de aprobación).										
	1954	1964	1968	1970	1974	1977	1979	1980	1981	1983
Formación General*			28.1 **	12.0 (4)	7.0 (2)					
Formación Profesional*	29.3 (12)	24.9 (10)	27.5 (8)	21.3 (8)	27.3 (10)	37.6 (14)	35.0 (13)	32.8 (13)	22.8 (7)	36.1 (10)
Disciplina	70.7	75.1	44.4	66.7	65.7	62.4	65.0	67.2	77.2	63.9
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(*) Entre paréntesis se especifica el número de asignaturas incluidas en la categoría.

(**) En 1968 el plan incluía un año propedeútico exigido por la Universidad.

PARTE II

EL PRIMER AÑO DE ESCUELA:

¿Puerta a un mundo nuevo

Johanna Filp ()*

RESUMEN

El éxito o fracaso en el primer año de escuela puede marcar positiva o negativamente la trayectoria escolar futura. El presente trabajo se ocupa de la calidad de la educación en primero básico. Se intenta explicar cómo los procesos intra-escolares, (en el aula) inciden en el fracaso escolar del alumnado de sectores sociales pobres y se muestra cómo este ciclo termina en una disminución de los niveles de exigencia para los alumnos, en una reducción del tiempo que se dedica a la transmisión de conocimientos y en un deterioro de la calidad de la enseñanza. Se concluye el trabajo proponiendo pistas para mejorar la calidad de enseñanza en primer año básico en sectores populares, principalmente a través del trabajo con docentes.

(*) Doy gracias a Iván Ortiz y a Juan Eduardo García-Huidobro por sus valiosas observaciones a este trabajo.

Introducción

Es un hecho conocido que la educación es percibida por las personas de los sectores más pobres de esta sociedad como el camino por excelencia para ascender social y económicamente. Es igualmente conocido, y doloroso, que el fracaso escolar afecta en primera línea, y en gran magnitud al alumnado que proviene de los estratos más pobres¹. Este resultado derrota el propósito explícito tanto de las familias populares, como de las maestras, los niños y las niñas. En el presente capítulo intentaremos ofrecer una explicación para esta situación, enfocando el proceso pedagógico en el primer año de enseñanza básica. Nos centramos en este nivel de la escuela porque presenta un punto crítico. En él se observan las tasas más altas de fracaso escolar. Cuando no existía promoción automática, la repitencia en primer año era la más alta de todo el ciclo de educación básica. Por otra parte, una experiencia positiva en este nivel puede marcar el inicio de una vida escolar exitosa.

El análisis se basa en los resultados recogidos en 4 investigaciones empíricas realizadas en escuelas de diferentes estratos socio-económicos de la Región Metropolitana de Chile, principalmente en el primer año de enseñanza básica. En ellas se indagó, por una parte, acerca de la efectividad de la educación preescolar para reducir el fracaso escolar; en esta óptica se recogió información en torno al ambiente familiar de niños de diferentes estratos sociales, a las actitudes y expectativas de padres y madres frente a la educación, a situaciones materiales y culturales que afectan el desarrollo infantil². También se observó el proceso pedagógico en el aula y se analizó el rendimiento escolar³.

-
- 1 Schiefelbein, E. y Farrell, L. *Eight years of their lives. Trough schooling to the labour market in Chile*. Ottawa: IDRC 1982.
 - 2 Filp, J., Cardemil, C., Schiefelbein, E., Donoso, S., Diéguez, E. y Torres, J. Efecto de la educación pre-escolar sobre el rendimiento en primer año de enseñanza básica. *Cadernos de Pesquisa*, 1984, 49, pp.15-25. Basado en el proyecto «El umbral de la escuela».
 - 3 Filp, J., Cardemil, C., Donoso, S., Diéguez, E., Torres, J. y Schiefelbein, E. «La escuela: cómplice del fracaso escolar? En: *Tecnología Educativa*, 1982, 7, pp 340-359. Artículo basado en el proyecto «El umbral de la escuela». Véase también Filp, J. *Erstes Schuljahr in Chile*. Saarbrücken: Verlag Breitenbach, 1987. Aquí se presenta un análisis más pormenorizado de los datos recogidos en el proyecto «Umbral».

En otro estudio se analizaron las conductas y percepciones de las profesoras efectivas en escuela de sectores populares. Además se entrevistó a los niños, recogiendo sus percepciones de la escuela y de su maestra ⁴.

Luego, buscando pistas para una escuela que beneficie el aprendizaje exitoso de niños provenientes de familias pobres, se estudió en profundidad una experiencia innovadora en una escuela de un sector popular. En ella se proponía un proyecto educativo democrático, personalizado, buscando una educación de alta calidad para el alumnado de estratos socio-económicos pobres ⁵.

Queremos explicitar que esta mirada a la escuela está acotada y teñida por el prisma de la psicología. Buscamos comprender el proceso interpersonal en el aula, partiendo del supuesto que actuamos en un mundo interpretado de acuerdo a determinados mapas internos. Estos están definidos por coordenadas de nuestra historia personal, de nuestra pertenencia a un país, por el hecho de ser hombre o mujer, por pertenecer a la especie humana. Las interpretaciones o los mapas pueden ser explícitos o no, pero en todo caso es posible encontrar una lógica que da coherencia a las acciones humanas. En la medida en que ésta se hace consciente, se explicita, es posible enmendar rumbos. Así, en el análisis que sigue intentaremos reconstruir el transcurso de lo que ocurre en el primer año de escuela, especialmente en la mente de las maestras. Para esto nos hemos valido del lenguaje de los sentimientos. A través de éste queremos destacar, iluminar diferentes momentos claves en el primer año de escuela; momentos en los que se desencadenan procesos que afectan en forma negativa el aprendizaje escolar exitoso. Nos referimos a tres etapas: 1) Esperanza y temor, 2) Frustración y 3) Agresión, culpa y sobreprotección. En las secciones siguientes describimos cada una de ellas, para luego presentar algunas explicaciones y posibles soluciones.

Antes de proseguir, sin embargo, queremos recalcar que el énfasis en los procesos intra-escolares no implica que desconozcamos la importancia de factores extra-escolares, que de hecho inciden en el éxito o fracaso escolar del alumnado de sectores sociales pobres. Desnutrición, cesantía de los padres, viviendas insalubres, hacinamiento; todos éstos dañan el sano desarrollo de los niños, y también su

4 Filp, J., Cardemil, C. y Valdivieso, P. *Profesoras efectivas en Chile*. Santiago, CIDE, 1985.
Cardemil, C., Filp, J. y Valdivieso, P. *La escuela vista por los niños*. Santiago, CIDE, 1985.

5 Filp, J., Cardemil, C. y Espínola V. *Disciplina, Control Social y Cambio: Estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular*. Santiago, CIDE, 1986.

desempeño escolar. Pero también es importante señalar que la calidad de la educación escolar afecta mucho más el desempeño de niños y niñas que provienen de familias pobres, que el de sectores socio-económicos medios. Esto se comprobó empíricamente, al analizar la incidencia que tienen sobre el éxito escolar los factores extra-escolares e intra-escolares. Se constató, que de hecho, el nivel educacional de los padres es el factor más importante para explicar las diferencias de rendimiento. Cuando la madre tenía entre 0 y 7 años de escolaridad el rendimiento de los niños era mucho más bajo que cuando tenía entre 8 y 16 años de experiencia escolar. Sin embargo, al analizar la incidencia de las otras variables, apareció que en estratos socio-económicos bajos (0-7 años de escolaridad) lo más importante era la categoría social de la escuela. Para el grupo de sector medio-bajo y medio (8 a 16 años de escolaridad), en cambio, la categoría social de la escuela no jugaba ningún papel importante para explicar las diferencias en el rendimiento escolar. Vimos así, que niños provenientes de familias pobres, pero que asistían a una escuela de nivel social medio, tenían puntajes iguales a los de niños de familias de clase media. En otras palabras, aun proveniente de familias de sectores pobres, si asiste a una escuela con determinadas características puede tener un rendimiento escolar satisfactorio, similar al promedio del alumnado de sectores sociales medios ⁽⁶⁾. Por esta razón, hemos enfocado aquí los procesos intra-escolares, y en especial aspectos del proceso pedagógico, para encontrar allí pistas para mejorar la calidad de la educación para los sectores más pobres.

6 Para más detalles de este análisis, ver Filp, J. op.cit.

1. El proceso pedagógico: itinerario de un círculo vicioso.

Esperanza y Temor

Imaginemos un primer día de clases en una escuela de barrio pobre. Niños y niñas con ojos brillantes, asustados, cruzan el umbral de la escuela y comienza una etapa nueva de su vida. Se deja atrás la mano de la madre, el padre, tía, hermano, o se llegó solo a este país nuevo. Se establecerán nuevas relaciones sociales, se aprenderán normas, destrezas. Hay esperanza y temor.

Las maestras por su lado aún no conocen a sus alumnos directamente, pero tienen ciertas ideas acerca de cómo son: «tienen problemas sociales-económicos, los apoderados tienen un bajo nivel educativo y cultural, ellos no apoyan a sus hijos, no les entregan afecto, son alcohólicos, delincuentes, los hogares están destrozados»⁷. Son juicios negativos que enfatizan las carencias. En sus descripciones no se hace referencia a rasgos positivos, fuerzas o riquezas. No se mencionan aspectos de la vida de niños y niñas que sean valorados y que pueden constituir un punto de partida, un piso sobre el cual construir lo que se enseña en la escuela. No hay puntos de enlace entre la cultura de la escuela y la cultura de la comunidad de la que provienen los alumnos.

Frente a esta realidad, tan carente, los profesores tienen que ser omnipotentes, resolver todos los problemas. Lograr que los alumnos cumplan los objetivos universales planteados para la enseñanza básica. En principio se espera lo mismo para los niños de todos los estratos y en el mismo lapso de tiempo. Más aún, a menudo el alumnado de sectores pobres recibe menos horas de clases y se dispone de menos recursos tanto en la casa como en la escuela, que en sectores medios.

Sin embargo, las condiciones de entrada son diferentes desde el momento en que el niño o niña entra a la sala de clases. Las experiencias, el medio físico, cultural, social en el estrato socio-económico medio son muy diferentes a la de los sectores pobres. Al referirnos a estas diferencias queremos señalar que se tiende a enfatizar

7 Filp, J., Cardemil, C. y Valdivieso, P. op.cit.

los déficits, lo cual es comprensible, puesto que es lo primero que salta a la vista a una persona que proviene de un estrato socioeconómico medio ⁸.

Sin embargo, tendemos a dar un salto gratuito, no fundado, al equiparar el déficit material con déficit cultural. Para poder tratar en forma constructiva las diferencias entre estratos socio-económicos, es necesario distinguir si se trata de:

- a) diferencias debidas a la *presencia* de condiciones nocivas que *dañan* al desarrollo humano, como por ejemplo, la desnutrición, el maltrato, el hacinamiento.
- b) diferencias marcadas por *carencias* de determinados recursos materiales o simbólicos, que son necesarios para un desarrollo humano sano, o
- c) diferencias cualitativas que apuntan a la presencia de formas de vida, distintos recursos que *enriquecen* el desarrollo humano de diferentes maneras.

El diseño de estrategias para el desarrollo social y para una escuela más justa deberá tener en cuenta estas distinciones, ya que en cada caso el problema deberá abordarse en forma diferente.

En el caso de la escuela en sectores pobres, existen diferencias de los tres tipos señalados.

Queremos aquí señalar algunos aspectos que se concatenan en forma importante con las destrezas y los valores que se privilegia en la escuela. En hogares de estratos socio-económicos bajos, niños y niñas tienen un contacto mucho más reducido con el mundo de las letras y las palabras, que en los demás estratos. Esto se ve tanto en la disponibilidad de revistas y libros infantiles, como en la presencia de libros en el hogar. Por ejemplo, en hogares de familias pobres había en promedio tres libros, y en el estrato medio 16. En forma similar, el 50% de los niños del estrato bajo recibía revistas infantiles, en comparación con el 81% en el estrato medio. A estas cifras hay que agregar la oferta de modelos que usan y valoran este medio de comunicación en los diferentes estratos sociales ⁹. Se trata entonces de diferencias por *ausencia* que es necesario enfrentar por medio de la compensación.

8 ¿Cómo no sentirse impactada por una niña pobre, desamparada, la cara con costras, desnutrida, por un niño que llega sin zapatos al colegio en un día de lluvia?

9 Ver Filp, J. op. cit.

En segundo lugar, existen diferencias entre estratos socio-económicos respecto al juego y al trabajo. En los estratos bajos, niños y niñas cooperan en el hogar. Su aporte a menudo es indispensable. En cambio en el sector medio, la colaboración de los niños es más bien esporádica y su no cumplimiento no tiene mayor incidencia en el desarrollo normal hogareño. Se ha señalado, que en la edad pre-escolar es importante que niños y niñas tengan la oportunidad de ensayar diferentes conductas, sin que las consecuencias sean demasiado serias. Es decir, el costo de un error debe ser bajo. Esto facilita la exploración, la seguridad en sí mismo, la curiosidad. En el estrato bajo los errores cometidos por los niños tienen un costo alto, por lo que se produce temor al error y a la exploración. Pero también aprenden a sentirse valorados por su aporte al grupo familiar; ejercitan destrezas motoras, cognitivas, sociales. Se trata aquí más bien de diferencias cualitativas, de diferencias en experiencias que es necesario valorar e integrar en el proceso educativo.

Estas son algunas de las situaciones que influyen en que el punto de partida, al ingresar a la escuela, sea tan diferente en los distintos estratos socio-económicos. Por ejemplo, el nivel de aprestamiento para el aprendizaje de la lecto-escritura es menor en las escuelas de sectores pobres que en las de nivel socio-económico medio-bajo y medio. En una muestra de 650 niños distribuidos en escuelas de diferentes categorías sociales, se obtuvo un promedio de 46 puntos (100 máx.) en la *Prueba de Funciones Básicas*¹⁰ en el momento de iniciar el año escolar. En las escuelas del nivel medio-bajo fue de 70 y en las del sector medio de 68¹¹.

Teniendo los niños de sectores sociales más pobres este punto de partida más bajo para el aprendizaje de la lectura¹², se agrega que además deben aprender las normas sociales de la escuela. El ingreso a la escuela implica un proceso de enculturación que es reconocido en forma implícita por la familia. Al ser consultados sobre las actitudes que inculcan en sus hijos para obtener buen rendimiento, las

10 La Prueba de Funciones Básicas evalúa habilidades relacionadas con el aprendizaje de lecto-escritura y predice niveles de logro a fines de primero básico. Fue diseñada por Berdiczewsky, O. y Milicic, N. *Manual de la prueba de funciones básicas para predecir rendimiento en lectura y escritura*. Argentina, Editorial Galdoc, 1979.

11 Filp, J. op.cit.

12 Respecto a este punto, se ha cifrado altas expectativas en los aportes de la educación pre-escolar al éxito escolar. Nuestros estudios no logran documentar este hecho. La discusión de este tema es importante y en ella hay que separar la función social de la educación preescolar (guardería, alimentación, estimulación psico-social) de la propiamente educativa (preparación para la escuela). Es posible que el aporte más crucial esté en el ámbito social.

respuestas apuntan a la dimensión social, de adaptación a un medio nuevo. «Que sean amables, que agraden a la Señorita, que tengan buen conducta». En los sectores medios, por contraste, se estima que el éxito escolar se logra por trabajo sistemático y esfuerzo. (Ver Cuadro N.1).

Las maestras se encuentran en un dilema, puesto que deben responder a las exigencias de su rol profesional por una parte, lograr que todos los niños aprendan a leer y escribir. Por otra parte su experiencia les dice que esto no se logrará. Si se les pregunta por sus expectativas de éxito para los alumnos, señalan que sólo entre el 60 a 80% de sus alumnos terminará la enseñanza básica ¹³.

Cuadro 1: Cualidades que en opinión de los padres permiten a su hijo o hija ser buenos alumnos.

	Estrato bajo rural	Estrato bajo urbano	Estrato medio bajo	Estrato medio	Total
Conducta					
Obediencia, «caer bien» al profesor	52,4% 33	68,3% 129	48,9% 89	26,6% 29	280
Aplicación					
Estudiar mucho, hacer las tareas, interés por la materia de clases	38,1% 24	29,1% 55	45,6% 83	67,0% 73	235
Relación con los compañeros de curso					
Ayudar, no pelear	9,5% 6	2,6% 5	5,5% 10	6,4% 7	28
Total	63	139	132	109	543

$\chi^2 = 52.19$; G.L. = 6; $p = 0.0000$; V de Cramer = 0.219.

Fuente: Filp, J. op.cit.

¹³ Filp, J., Cardemil, C., y Valdivieso, P. op.cit.

Frustración

Al finalizar el primer año, el rendimiento de los alumnos y alumnas en escuelas en barrios pobres es más bajo que en escuelas de barrios de clase media; tanto en lecto-escritura como en matemáticas ¹⁴. Esto se constata tanto en una evaluación externa como en las notas escolares. ¿Qué explicación le dan a este hecho las maestras? Las causas son atribuidas a problemas del niño o de su familia. Se aducen explicaciones como:

- Falta de apoyo familiar o bajo nivel cultural de los padres (42% de las respuestas).
- Problemas económicos o sociales de la familia (46%).
- Baja inteligencia del niño o falta de motivación (9%).
- Mala salud o desnutrición (3%).

Quizás lo más importante de este perfil de respuestas está en lo que *no* se menciona, a saber, las explicaciones que se refieren a la responsabilidad que le cabe a la maestra en el fracaso escolar de sus alumnos.

Esto puede estar relacionado con la necesidad que todo profesional tiene de sentirse competente. En la mayoría de las profesiones el ejercicio es bastante público y el producto también. Así puede ser evaluado por otros. Recibir información que contribuya a reconocer méritos o también a detectar áreas en las que se requiere perfeccionamiento. La profesión docente, en cambio, se ejerce en el dominio privado de la sala de clases. Es el reino de la maestra al que, a lo más, puede ingresar el personal directivo. No hay un control de calidad externo, continuo. El único producto «público» está simbolizado por las notas. Estas pueden reflejar, por una parte, el desempeño escolar de los niños y, por otra, la calidad del trabajo de la maestra. Así, si las calificaciones son bajas pueden indicar una falla en el desempeño del docente. Sería difícil aceptar esto porque, o habría que desarrollar nuevas competencias, o habría que reconocer que no se es capaz de realizar la tarea propuesta.

14 Filp, J. op.cit.

En relación a este punto, encontramos que las maestras no disponían de «distinciones»¹⁵ que les permitieran emprender acciones eficaces para enfrentar los problemas de aprendizaje escolar de sus alumnos. Por ejemplo, al consultar sobre las medidas que adoptaban para favorecer el aprendizaje del alumno proveniente de estratos sociales pobres, se refirieron a acciones del siguiente tipo:

- Usar textos, láminas, pizarrón.
- Usar material concreto con los niños: ábaco, objetos de uso diario.
- Técnicas pedagógicas activas: dramatización, expresión corporal, relato de las propias experiencias del niño.
- Atención individual y/o pequeños grupos de trabajo.
- Exigir disciplina, asistencia, puntualidad.
- Establecer una relación afectiva positiva y dar refuerzo positivo.
- Reforzamiento con ejercicios en la sala de clases, o dar instrucciones a los apoderados para apoyar a los niños.
- Ser flexible en las actividades, variarlas.
- Motivar a los niños.
- Asistencia regular del profesor o profesora.

Al comparar las respuestas de profesores más o menos efectivos, no se pudieron constatar diferencias importantes. Esto sugiere que las maestras no disponen de distinciones para señalar qué es lo que hacen que contribuya al éxito escolar de los alumnos. También llama la atención que no se hace referencia a los contenidos que se enseñan, así como la generalidad de los planteamientos, y lo que hace difícil una traducción a acciones específicas.

En este caso, casi por la urgencia de poder continuar el ejercicio de la profesión, es más lógico adjudicar el fracaso a fallas de los niños o de sus familias.

15 Nos valemos del término «distinciones», apoyándonos en los desarrollos teóricos acerca de la biología del conocimiento de H. Maturana. Según este enfoque el lenguaje es la creación de distinciones. El lenguaje no describe un mundo pre-existente, sino que crea el mundo acerca del cual habla. Las distinciones se refieren a un dominio consensual y presuponen alguna forma de interacción social. Véase Maturana, Humberto R., *Biology of language: The epistemology of reality*. En: G.A. Milla y E. Lenneberg (Eds.) *Psychology and Biology of Language and Thought: Essays in Honor of Eric Lenneberg*. New York: Academic Press, 1978, 27-64. También Winograd, T. y Flores, F. *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*. New Jersey. Able Publishing Corporation, 1986.

Agresión, culpa y sobreprotección

La reacción de la maestra es de agresión en contra de los niños, ellos amenazan la dignidad profesional del maestro. Esto se vio a través de las entrevistas a alumnos de profesoras más efectivas y menos efectivas. Los últimos señalaban con mayor frecuencia que los primeros, que la maestra castigaba físicamente a los niños que estaban disgustados por las amenazas de castigo por parte de la profesora¹⁶. Ahora, sentir o expresar agresión no calza con la imagen de «buena maestra», ni menos en el primer grado, donde debe cumplir más bien el rol de una madre bondadosa. Se niega la rabia y surge la culpa.

Es este un momento clave porque surge la compasión sobreprotectora. Se percibe al niño como víctima de la pobreza, y se equipara la pobreza material con pobreza cultural y espiritual. Como consecuencia se bajan los niveles de exigencia y baja más el rendimiento de los alumnos, alejándose aún más de los niveles planteados para el sistema educacional y repitiéndose el ciclo en una espiral descendiente hasta que los niños y niñas abandonan la escuela y engrosan las cifras de deserción.

Una de las consecuencias es en la sala de clases se traduce en que se dedica escaso tiempo a la transmisión de conocimientos. En un período de 90 minutos de clases, a menudo se dedica sólo 20 a la enseñanza de la lecto-escritura, y/o las matemáticas. El resto se gasta en «llamar la atención», pasar lista, llenar formularios, ir a buscar material, etc.¹⁷.

Surge la pregunta de si este no es un fenómeno que se da en las escuelas de todas las categorías socio-económicas, o si se trata de un problema que afecta en forma específica al alumnado de estratos sociales pobres. Los resultados de nuestros estudios sugieren que de hecho es un problema que afecta de forma especial a los estratos socio-económicos más pobres.

16 Filp, J., Cardemil, C. y Valdivieso, P.

17 Filp, J., Cardemil, C. y Espínola V. op.cit.

2. Categoría social de la escuela y proceso educativo en el aula

Nos interesaba detectar si las conductas de las maestras diferían según la categoría social de la escuela, pregunta que a la fecha no había sido investigada en otros estudios sobre el proceso pedagógico en el aula. Se definió un sistema de categorías para analizar principalmente, la conducta de la maestra. Este surgió de un conjunto de observaciones. Luego, en dos o tres ocasiones diferentes se observó durante alrededor de 90 minutos las clases impartidas a cada uno de los 25 cursos estudiados, utilizando un procedimiento de muestreo de tiempo. Luego se analizaron los registros con la ayuda de las categorías que se elaboraron en base a las observaciones hechas en un estudio piloto que se describen en las secciones siguientes.

Pudimos reconocer, por un lado, relaciones entre profesores y alumnos que guardaban relación con la *transmisión de conocimiento* y el entrenamiento de competencias, y, por otro, relaciones que tenían que ver con la *valoración de los alumnos* por parte del profesor. La tercera dimensión se refería al *disciplinamiento*.

La dimensión transmisión de conocimiento la denominamos «*Técnicas Pedagógicas*», y distinguimos dos polos: aprendizaje a través de repetición y aprendizaje a través de elaboración. Nos interesaba, por tanto, comprobar acaso las actitudes de pasividad eran ya fomentadas en la escuela básica de modo diferenciado, de acuerdo al origen social de cada niño. Esta dimensión del aprendizaje pasivo y activo está también muy difundida en las concepciones que manejan los profesores. El aprendizaje activo es por regla favorecido en los discursos verbales de docentes, especialmente en los primeros años de escolaridad.

Denominamos la dimensión de valoración, «*Orientación Valórica*» de los alumnos y distinguimos entre valorización y desvalorización de los niños. Esta dimensión nos pareció de importancia en consideración a las necesidades del alumnado en esa edad. De acuerdo con Erickson, el ingreso a la escuela representa una importante experiencia en atención al desarrollo de la autoimagen de niños y niñas. Aprenden a ganar reconocimiento a través de la producción de objetos y la realización de tareas, y, en consecuencia, sacan conclusiones acerca de su propia capacidad o incapacidad. Las opiniones de personas significativas son, en este sentido, de especial importancia. Cuando el niño intuye que no es capaz de satisfacer las expectativas de los adultos, surge el riesgo de que se sienta deficiente. Las

profesoras son personas significativas para un niño de seis años, y su calificación implícita o explícita juegan, por lo tanto, un importante papel.

El concepto «*disciplina*» refiere a medidas adoptadas por la profesora para controlar el comportamiento de los educando en relación a determinadas reglas, como, por ejemplo, «guardar silencio», «mantener el orden», «respetar a los compañeros de curso y a las profesoras» o «cumplimiento de las tareas». Las medidas pudieron ser clasificadas en un continuo que iba desde la información neutral hasta el castigo físico ¹⁸.

Además de las dimensiones ya descritas, distinguimos la conducta de las profesoras referida a indicaciones para el trabajo escolar y la supervisión del mismo. Gran parte de la conducta de las profesoras se inscribió en estas categorías.

Las categorías conductuales para las dimensiones «Técnica Pedagógica», «Orientación valórica», y «Disciplina» se presentan en el Cuadro N.2.

Cuadro 2 : Categorías conductuales para el análisis de la enseñanza en el primer año básico.

"Técnicas Pedagógicas"	
Repetición	Elaboración
- Profesora pregunta o da instrucciones para que alumnos repitan lo que ella expuso - Profesora informa acerca de errores. - Alumnos obtienen informaciones transmitidas por profesora	- Las preguntas o instrucciones de la profesora llevan al alumno a elaborar la propia experiencia. - Profesora trabaja con los errores. - Los alumnos obtienen información a través de experiencia propia con objetos.

18 Las dimensiones del sistema de categorías propuesto revelan cierta semejanza con las conceptualizaciones desarrolladas por Bernstein, en cuyo marco se distingue entre «discurso instructivo» y «discurso regulativo». Ver, Bernstein, B. *Class, Codes and Control. Towards a theory of educational transmissions*. London, Rutledge and Kegan, 1975.

"Orientación valórica"

Desvalorización del alumno

- Profesora asume la iniciativa.
- Profesora ignora preguntas de los alumnos.
- Profesora se expresa en forma negativa sobre trabajo de escolar o características personales

Valorización del alumno

- Alumnos asumen la iniciativa.
- Profesora estimula iniciativa de los alumnos.
- Reconocimiento positivo de la profesora para trabajo del alumno o sus características personales

"Disciplina"

- Profesora señala transgresión de una regla.
- Profesora castiga a alumno con ofensa o se burla de él.
- Castigo físico.

En los cuadros siguientes se presentan las correlaciones que se obtuvieron entre promedio de rendimiento en lectura por curso ($n=25$) y conducta de la maestra, así como entre esta última variable y categoría social de la escuela.

Se confirma aquí que las maestras se comportan de manera diferente en escuelas de barrios pobres que en aquellas de barrios de clase media. Mientras más elevada la categoría social de la escuela, tanto más trabajaban con los errores de sus alumnos, tanto más frecuentemente los alumnos tomaban la iniciativa y tanto menos veces las profesoras ignoraban las interrogantes de sus pupilos. Resulta interesante que esta última categoría también estuviese vinculada con el rendimiento en lectura, lo que nos permite ver que en el aula se suscitan procesos sociales que inciden en la selectividad de la escuela. (Ver Cuadros 3 y 4).

Este resultado tiene implicaciones importantes en el nivel práctico, porque si bien los factores extra-escolares influyen en el fracaso escolar en sectores pobres, existe un espacio al interior de la escuela que es factible de ser modificado, mejorado. Frente al hambre, falta de viviendas, cesantía, las maestras se sienten impotentes y de hecho son problemas que no les compete solucionar. Sin embargo,

pueden introducir cambios en su práctica docente, para al menos evitar convertirse en cómplices de estas injusticias en su trato diario con niñas y niños.

Un primer paso en esta dirección es que profesoras y profesores tomen distancia de su labor para investigarla críticamente. Ello es difícil en consideración al hecho que las ininterrumpidas exigencias no les dejan tiempo interior, ni exterior, para reflexiones críticas.

De hecho, esta situación les impide tener una percepción realista de su quehacer. En general tienden a idealizar su labor. Por ejemplo, cuando se les consultó con qué frecuencia se daban las conductas definidas en las categorías de análisis del proceso educativo a las que nos referimos con anterioridad, sus respuestas no coincidieron con las observaciones hechas. Por ejemplo, *nunca* se observó que los niños obtuviesen información a través de la experiencia propia con objetos, pero las maestras opinaron que esto se daba en la mayoría de los casos.

Cuadro 3 : Coeficientes de correlación entre promedio o de rendimiento en lectura del curso y conducta del profesor o de los alumnos (n = 25).

Categoría conductual	Kendall Tau	P
Alumnos elaboran	.26	.03
Profesor ignora preguntas de alumno	.29	.002
Profesor da instrucciones	.37	.004

Cuadro 4 : Correlación entre categoría social de la escuela y conducta de la profesora o de los alumnos en el primer año básico.

Categoría conductual	Kendall Tau	P
Profesora ignora preguntas de alumnos	+ .32	.02
Alumnos inician actividad	.29	.03
Profesora trabaja con errores	.32	.02

Un segundo paso reside en que los profesores dispongan de distinciones para examinar su trabajo de modo crítico y para poder mejorarlo.

Esto reviste especial importancia en el terreno de la interacción social y afectiva. A menudo las profesoras no disponen de conceptos para otorgar un nombre a los diversos procesos sociales, para percibirlos y para calificarlos. Y así es difícil sistematizar su experiencia, seleccionar qué prácticas pedagógicas conducen a un mejor aprendizaje y cuáles son inefectivas.

3. Construyendo caminos

En las páginas anteriores hemos dibujado un ciclo vicioso que subyace al fracaso escolar del alumnado de sectores pobres, y que se inicia en el momento mismo en que se ingresa a la escuela.

Esta situación muestra que es urgente diseñar programas de formación y de perfeccionamiento pedagógicos específicos para docentes del primer año básico en escuelas ubicadas en poblaciones pobres, tanto en sectores urbanos como rurales. Los problemas que se presentan en esta situación son de índole muy especial, y requieren de preparación adecuada, así como de acciones permanentes de apoyo y de análisis técnico y pedagógico.

En esta sección proponemos algunas pistas para interrumpir el círculo vicioso y marcar rumbos nuevos. Para esto intentamos definir un tema aglutinador en cada una de las etapas del ciclo vicioso descrito. Un motivo que dé coherencia a los diversos aspectos descritos. En este esfuerzo pudimos constatar que los motivos se clasificaban en dos grandes categorías, aquellos que eran errores de pensamiento, y aquellos que se referían a ausencias. Los errores de pensamiento eran juicios no fundados, o fundados en información parcial. Las ausencias eran desconocimiento de determinados dominios, falta de distinciones para conocer lo vivido, para percibirlo.

Los motivos identificados sirvieron de base para el diseño de acciones y estrategias para mejorar la educación que se entrega en el primer año escolar en escuelas de sectores pobres.

En el tramo de *esperanza y temor*, apareció como motivo la *confusión de igualdades*, frente a lo cual proponemos una estrategia de *discriminación positiva*. En palabras breves. Las maestras esperan igualdad desde el punto de vista cultural, desconocen los aportes culturales de los grupos pobres, proyectan en ellos características negativas. Se confunde la igualdad de metas con la igualdad del punto de partida. Así, el error de pensamiento está dado por esperar igualdad en el punto de partida y negar la posibilidad de igualdad en las metas. La ausencia se refiere a un desconocimiento de la cultura popular, las formas cómo se abordan los problemas y los desafíos en las poblaciones pobres.

Para revertir la dirección en este tramo del círculo vicioso es necesario tener claridad acerca de la importancia de *metas únicas*, criterios de excelencia iguales para todos los alumnos y alumnas, de todos los estratos socio-económicos.

Sin embargo, es necesario reconocer que el *punto de partida difiere*, y que el alumnado de sectores pobres llega a la escuela en condiciones muy diferentes que el de clase media. Esto dificulta que las metas sean logradas en plazos de tiempo similares. Sería conveniente por ello ampliar el plazo para el logro de los objetivos de primero básico a dos años (por ejemplo). En este marco se puede plantear el cuarto año de enseñanza básica como el momento en que los alumnos de todos los estratos logran las metas educativas para ese nivel.

Además, esta flexibilización debería estar apoyada por un *aumento en las horas de clases* en sectores pobres. El alumnado experimenta una enculturación que requiere de tiempos adicionales. Por ejemplo, las reglas en la escuela son diferentes a las vigentes en el hogar del que proviene. Así, en la programación del primer año escolar en escuelas de comunidades pobres se deberá enfatizar la enseñanza explícita de reglas que gobiernan el proceso educativo en la escuela, deberá mostrarse en qué contextos se aplican, y las razones que justifican su aplicación. Esto puede hacerse mediante el uso de juegos de simulación, en que los niños, en un período breve de tiempo, se ven expuestos a diferentes situaciones escolares.

Además, por llegar los niños con un nivel más bajo de preparación para el aprendizaje de la lecto-escritura, y por haber tenido mucho menos contacto con el mundo de las letras, se deberá impartir conocimiento acerca de las distinciones propias del dominio de la lectura. Es decir, familiarizar a los niños con conceptos tales como: qué es una palabra, qué es una sílaba, una letra. Todos estos conocimientos que los niños y niñas de familias de clase media, ya traen a la escuela. Esta labor se podrá realizar sin dificultad, puesto que el alumnado tiene mucho interés por aprender, en contraste con lo que supone la mayoría de las maestras.

También deberá darse formación a los docentes de primero básico, para llenar los vacíos en su conocimiento acerca de la vida, capacidades, valores, esperanzas de las personas de estrato socio-económico bajo. Será necesario partir por explicitar los juicios no fundados acerca de «los pobres», que entorpecen el proceso pedagógico ¹⁹.

El tramo de la *frustración* se ve reforzado principalmente por el *aislamiento* que caracteriza al trabajo pedagógica, por la *dignidad profesional atropellada*, y por la carencia de *distinciones* para *analizar* el proceso pedagógico y proponer *soluciones efectivas* para los problemas detectados. En este terreno será necesario diseñar programas de perfeccionamiento. Por ejemplo, una posibilidad es que se reúnan los docentes de primero y segundo básico para analizar los problemas que enfrentan y para proponer soluciones. Esto sería más efectivo en la medida que forma parte del horario habitual de trabajo de los docentes. Será necesario aportar y desarrollar distinciones para analizar el proceso pedagógico. Para esto puede ser útil el sistema

19 Filp, J., Cardemil, C. y Valdivieso, P., op.cit.

de categorías propuesto en las páginas anteriores, al menos como punto de partida ²⁰.

Para el desarrollo de acciones pedagógicas efectivas se puede hacer uso de la tecnología audio-visual, preparando videos donde se muestren diferentes formas de abordar algunos problemas específicos en la sala de clases. También este instrumento puede ser útil para, a modo de espejo, mostrar los errores en que se incurre a menudo.

La *dignificación* del maestro, de la maestra de escuela es la base de las acciones propuestas aquí. Y para ello es indispensable un reconocimiento social a través de los salarios. Vemos dos criterios directrices aquí. Por un lado, la *justicia*, es decir, un nivel de remuneración que asegure una satisfacción de las necesidades básicas y una vida digna. Por otro, el *mérito*, es decir, establecer una escala de salarios que valore y estimule así la excelencia académica. En primero básico esto cobra especial relevancia, porque a menudo se considera casi «un castigo» ser asignada como docente a este nivel. Si se reconociera, también a través de las remuneraciones, que se trata aquí de un trabajo especializado, que requiere de un alto nivel de competencia, se podría incidir en la calidad de la enseñanza que se imparte.

Otro aspecto importante en este tramo se refiere a la *evaluación de los logros* obtenidos por el alumnado. Hemos visto que en sectores pobres no se puede esperar que en el primer año de escuela los niños tengan el mismo rendimiento que los de sectores medio. Sin embargo, tampoco deberá caerse en un derrotismo y bajar el nivel de exigencias. Una posibilidad está dada por la evaluación de los *avances* de los niños; es decir, en vez de evaluar los logros en términos absolutos, hacerlo en términos relativos. En otras palabras, si se contara con un diagnóstico inicial de conocimientos en lectura, escritura y operaciones numéricas, podrá evaluarse el avance gradual de los aprendizajes. Adquirir un determinado nivel lector, por ejemplo, si se ha partido de «cero» representa un logro mucho mayor que

20 Se ha publicado recientemente un manual especialmente apto para ser utilizado en este tipo de reuniones. Se trata del libro *Detrás del Pizarón. Guía para la revisión de la práctica docente*, escrito por Cecilia Cardemil y Viola Espínola. (Santiago: CIDE, 1988). En él se presenta información acerca de la realidad de los niños de sectores populares, acerca del proceso pedagógico, la disciplina en la sala de clases, etc., y se ofrecen actividades interesantes para ser llevadas a cabo por los docentes. Su finalidad es estimular la discusión y problematización de diferentes situaciones que afectan el proceso pedagógico, así como proporcionar pautas sobre cómo mejorarlo.

en el caso de haber partido de nivel «tres, cuatro o cinco». Esta información estimulará tanto a alumnos como a los docentes, revirtiendo la espiral descendiente de la frustración.

La fase de la *agresión y culpa* llama la atención sobre la importancia de tomar en cuenta los *sentimientos* en el proceso educativo. Ellos son un indicador fundamental acerca de nuestra postura frente al mundo. Tomarlos en cuenta significa tomar en serio nuestras reacciones, y buscar entender qué nos están diciendo sobre el mundo en que nos movemos. La rabia de las profesoras es respuesta legítima frente a la frustración. Negar la rabia significa negar la situación que la produce y restar energía creativa para cambiarla.

En término de acciones concretas a seguir, aquí es necesario entregar información a las maestras para que aprendan a percibir la dimensión de los sentimientos, y a valorizarla como un instrumento *sine qua non* para detectar problemas, como una forma de conocer.

La última parte del ciclo, la compasión, y sobreprotección muestra la importancia que deberá asignarse a la *excelencia* y a la presentación de *desafíos* a los niños de sectores pobres. Desafíos que les permitan descubrir sus fuerzas. Este es un punto delicado, debido a que un nivel de exigencia demasiado alto produce desaliento, y uno demasiado bajo, aburrimiento. Se trata de encontrar el punto intermedio justo. Aquí juega un papel importante la sensibilidad y experiencia de la maestra para captar dónde están sus alumnos y alumnas, y para ir siempre «dos pasos más adelante».

En resumen, el ciclo vicioso del fracaso escolar en sectores pobres puede explicarse porque en la mente de las maestras existen errores de pensamiento y ausencias. Los errores de pensamiento pueden resumirse en que consideran a los niños de poblaciones pobres como personas carentes de valores, conocimientos, experiencias. Que les niegan la posibilidad de acceder al conocimiento reconocido como «válido». Que suponen una experiencia que no existe. Que piensan que la emoción de la agresión y la rabia es algo negativo que debe negarse y que a los niños pobres hay que sobreprotegerlos y no exigirles.

Las ausencias aparecen en el desconocimiento de la cultura y vida de los niños pobres. Además no se cuenta con distinciones para analizar la práctica pedagógica, no se dispone de competencias para enfrentar los problemas de aprendizaje escolar

del alumnado que proviene de poblaciones pobres, se desconoce la importancia de los sentimientos como instrumento de conocimiento, no se reconoce la capacidad de los niños para crecer y superarse.

Las ideas que se proponen para generar campos de acción educacional efectiva son, la discriminación positiva, la enculturación, la dignificación del maestro, la multidimensionalidad del conocer, rigor y excelencia. Las acciones propuestas se basan en un trabajo grupal entre docentes de una misma escuela. Un trabajo continuo permanente, que forma parte del horario habitual de trabajo, y que rompa el aislamiento del trabajo pedagógico.

Por último deseamos recalcar la importancia de destinar esfuerzos especiales al mejoramiento de la calidad de la educación en primero y segundo básico, en escuelas que atienden al alumnado de estratos socio-económicos bajos. Hemos señalado que las tasas de fracaso escolar son muy altas en estos niveles. Además marcan la transición de un medio (la familia, la población) con características culturales determinadas, a otro muy distinto (la escuela). Se trata de asegurar que este paso sea lo más positivo posible, y construir así una base sólida para asegurar el éxito escolar de niños y niñas provenientes de sectores sociales pobres.

COMUNICACIONES QUE CONSTRUYEN UNA DISCIPLINA EFICIENTE EN LA SALA DE CLASES

Cecilia Cardemil O.

RESUMEN

Este artículo invita a conocer y reflexionar acerca de las posibilidades reales de cambio en la relación pedagógica que los profesores y profesoras que enseñan a niños de sectores populares establecen con ellos. Estas posibilidades se ligan a las expectativas que los docentes tengan de sus alumnos y alumnas y al manejo eficiente de la organización del trabajo escolar: la siempre mentada y nunca estudiada disciplina.

1. Presentación del problema

Es sabido que la escuela es desigual para los alumnos y alumnas de sectores socio-económicos diferentes. Para los niños más pobres la escuela aparece más desprovista y su eficacia resulta discutible. Los estudios que enfocan la permanencia en la escuela muestran con impactante claridad que los mayores porcentajes de deserción se ubican entre los niños más pobres. Estos niños abandonan la escuela después de haber permanecido en ella un promedio de 5-6 años, mientras que para los niños de sectores medios y altos la escuela es sólo el primer tramo de una secuencia de formación institucional que terminará con alta calificación profesional¹.

La escuela no tiene la responsabilidad de la desigualdad social de Chile. Ella también la padece. Las escuelas que atienden a niños y niñas pobres cuentan con escasos recursos materiales y pedagógicos que dificultan la atención a las necesidades propiamente educativas de sus alumnos. Aún más, se la sobrecarga con actividades que provienen de la situación de extrema pobreza y que no necesariamente le corresponden: distribución de desayunos y almuerzos para los niños, reeducación de alumnos con problemas de diversos tipo, orientación y derivación en salud mental, tanto de los niños como de sus familias, etc. Las necesidades y demandas de los sectores populares son enormes y la escuela se ve obligada a asumir los problemas que éstas significan. Al mismo tiempo debe realizar la tarea específica encomendada por la sociedad: la enseñanza de los conocimientos, normas, principios y valores que los niños de sectores populares requieren para su integración a la sociedad. En esta tarea los agentes claves son los docentes, quienes se constituyen en el nexo visible entre el mundo popular y el mundo social amplio. A ellos les corresponde lograr que los niños adquieran el currículo con y a pesar de las condiciones que los definen como escolares diferentes de aquellos que provienen de sectores medios.

Las condiciones de los educandos de sectores populares, de las escuelas que los atienden y de trabajo de los profesores, podría llevar a afirmar que mientras no se solucionen los problemas estructurales de la sociedad en general, esta situación no

(1) Schiefelbein, e. y Farrel, J. *Eight Years of Their Lives: Through Schooling to the Labour Market in Chile*. IDRC, Ottawa, Canadá, 1982.

puede cambiar. Sin embargo, los estudios que han enfocado el proceso de la sala de clases para relacionarlo con el éxito o fracaso de los niños más pobres revelan que estas condiciones pueden modificarse y que es posible el éxito escolar de los niños de sectores populares, si la relación que el docente establece con ellos en la sala de clases es adecuada². En estas relaciones son centrales las comunicaciones que establecen los docentes con sus alumnos para facilitar la adquisición de conocimientos y favorecer el desarrollo de habilidades escolares así como la disciplina que se organiza en la sala de clases para lograrlo.

¿Qué preparación reciben los docentes durante su formación para operar con estas realidades?

Los estudios que han enfocado la formación docente muestran que el problema de la diferencia cultural de los niños de distintos sectores, no ha sido considerado de manera específica en la historia de esta formación³. Además, sólo en las escuelas normales la formación atendía al saber hacer de los docentes en el aula. Se les entrenaba en metodologías específicas para todas las asignaturas, las que debían aplicar en sus prácticas profesionales. En ese sentido dichos profesores estaban mejor preparados para enseñar los contenidos programados y enfrentar distintas situaciones de aprendizaje en la sala de clases. Con la inclusión de las pedagogías en las universidades e instituciones de educación superior, el acento en la formación se puso en los aspectos teóricos, perdiéndose la preparación en ese saber hacer.⁴

Los análisis de los currícula de formación docente en las distintas instituciones de formación revelan que tanto la formación general como la técnica, no provee a

2 Filp, Johanna, Cardemil C., Donoso, S., Torres, J., Dieguez, I., Schiefelbein, E." La escuela, ¿Cómplice del fracaso Escolar?." En *Revista de Tecnología Educativa*. N.º 4. Vol. 7. Santiago, OEA, 1981-82

- Ver también Filp, J. y Schiefelbein, E." Efectos de la Educación pre-escolar en el rendimiento de primer grado de primaria: El estudio Umbral en Argentina, Bolivia, Colombia y Chile." En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Centro de estudios educativos. Primer Trimestre. N.º 1. Vol. XII, pp. 44- 92.

3 Gysling, J. y Cox, C. *Saberes, instituciones y contextos de la formación de profesores en Chile*. CIDE, Santiago, 1988.

4 Ver el capítulo en el presente libro de Cox, C. y Gysling, J. *La formación de los profesores: saber e instituciones*

los futuros profesores de percepciones, actitudes, información y estrategias que los preparen para una transmisión adecuada a las condiciones y al bagaje cultural propio de ellos. Tampoco les proporciona las distinciones que permitan revisar y adecuar su práctica a los desafíos que les proponen sus estudiantes.

En consecuencia, como se señala en otro artículo del libro, los docentes construyen en torno a sus alumnos de sectores pobres, pre-conceptos y prejuicios que los sitúan en posiciones de incapacidad o minusvalía⁴. Para abordar esta situación, los docentes restringen los contenidos a transmitir y se centran en el disciplinamiento de los niños sobretexto de que "al menos la escuela les entregue valores"⁵. Los resultados arrojan rendimientos bajos y confirman el ciclo de pobreza, incapacidad, desesperanza, frustración, para todos los actores implicados en el proceso.⁶

¿Es posible alterar esta situación? ¿Por dónde comenzar al menos su interrupción?

En este trabajo exponemos algunos resultados que surgen de la práctica docente y que permiten ver que los docentes pueden establecer comunicaciones con sus alumnos y alumnas de sectores socio-económico bajos, que los ayuden a adquirir los conocimientos fundamentales así como las formas de relaciones sociales que tiendan a favorecer su integración y a desarrollar su identidad social.⁷

El proceso educativo del que se encarga la escuela, se realiza por encima de todo a nivel de la sala de clases. En la relación cara a cara entre el docente y sus alumnos se ponen en juego los principios implícitos y explícitos que determinan una educación destinada a pobres o a ricos.

4 Filp, J. *El primer año de escuela. ¿puerta a un mundo nuevo?*

5 Tal situación ha sido descrita también en la Enseñanza Media. Cfrt. CARIOLA, I... *¿Educación media para qué?*. Documento de discusión N.º 6, Santiago, CIDE, 1987.

6 En cuanto a resultados a lo largo de la enseñanza básica y media ver E. Schiefelbein y J. Farrel. op. cit., 1982. También cfrt. Briones, G., Legaña, L., Madgenzo y Jara, A. *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago, PIIE, 1985.

7 Las proposiciones que exponemos provienen de un conjunto de investigaciones realizadas por los equipos a cargo de Johanna Filp, y que pretendían descubrir pistas acerca de la efectividad de los docentes. Los resultados más reveladores en cuanto a la práctica docente son aquellos consignados en el estudio de FILP, J., CARDENAL, C. y ESPINOLA, V. *Disciplina, Control Social y Cambio. Estudio de las prácticas pedagógicas de una escuela básica popular*. Doc. de trabajo N.º 14, Santiago, CIDE, 1987.

Es también en esta relación donde encontramos indicios de nuevas prácticas pedagógicas innovadoras, que nos permiten afirmar que lo que allí se da puede ser significativamente mejor, a condición que sea elaborado de manera explícita y compartida por los agentes educativos directa o indirectamente involucrados en este proceso.

2. Las expectativas positivas, condición de un proceso pedagógico efectivo

Las expectativas positivas que los profesores tienen acerca del logro de sus alumnos y alumnas guardan estrecha relación con el rendimiento de los niños y condicionan las comunicaciones que se establecerán entre ambos.

Los docentes con expectativas positivas respecto de sus alumnos y alumnas, están dispuestos a dedicar un tiempo especial a aquéllos que parecen más lentos o con mayores dificultades para aprender. Dedicar tiempo extra para atender necesidades especiales de ritmo y secuencia en el aprendizaje de estos niños, significa esperar y creer que ellos van a aprender. Implica también, asumir que el currículum y el mundo escolar no es obvio para ellos, que su permanencia en la escuela requiere de ayudas adicionales que en sus familias no pueden recibir; entre éstas, tiempo para la comprensión y realización de tareas escolares, espacio para expresarse y contar sus experiencias, atención y afecto que permita al niño adquirir confianza y seguridad de que es capaz y puede incorporarse con los otros niños al proceso de aprender. Este tipo de acciones de los docentes con sus alumnos les ha permitido descubrir mundos personales, contextos familiares, necesidades y capacidades en sus alumnos, de modo que sus expectativas van siendo confirmadas por logros mejores.⁹

Otra condición de un proceso de escolaridad más positivo para estos niños, es el reconocimiento de sus familias por parte de los docentes. Cuando incorporan madres, hermanos/as, abuelas, padres o sustitutos, a las actividades de la escuela aceptando colaboraciones que están a su alcance (arreglo de los materiales de la sala de clases, organización de las actividades sociales y recreativas etc.), el docente suele dar un adecuado reconocimiento por esta participación. Así, se va conformando un círculo de relaciones positivas en el que se comparte el interés por los logros y las dificultades de los hijos/as y se acrecientan las expectativas de rendimiento y adaptación a la clase y a la escuela.¹⁰

9 Cft. Lopez G., Assael, J. y Neumann, E. *La cultura escolar. ¿Responsable del Fracaso?. Estudio Etnográfico en dos escuelas populares de Santiago*. Santiago, PIIF. 1984.

10 Cft. Lopez, G. et al. *La escuela ¿responsable del fracaso?* 1984, Op. cit.

Este conjunto de intercambios crean entre los docentes y sus alumnos, disposiciones que constituyen un terreno propicio para comunicaciones que apuntan a la valoración de éstos, a la estimulación de sus habilidades, al trabajo conjunto en función del aprendizaje. En buenas cuentas, se establecen bases para comenzar a hacer posible el encuentro entre la escuela y los niños y niñas de sectores populares.

3. La disciplina, dimensión central del proceso pedagógico

¿En qué ámbitos de lo pedagógico se situán estas comunicaciones que abren espacios y generan intercambios nuevos para que los niños aprendan más y mejor, y se sientan cómodos y exitosos en su escuela?

Los resultados y análisis de los procesos de comunicación en la sala de clases nos permiten recoger y ofrecer pistas que pueden ser aportadoras para un cambio en la efectividad y calidad de la educación.

Las comunicaciones entre el docente y sus alumnos en la sala de clases ocurren en torno a dos ejes de significados. Los que se refieren a los contenidos oficiales de las asignaturas y los que se relacionan con normas, valores y principios que rigen las relaciones sociales.¹¹ Los mensajes en torno a los contenidos se rigen por principios relacionados con la selección de conocimientos a transmitir /adquirir, la secuencia que deben tener, el tiempo adecuado para su adquisición y los criterios de evaluación de lo que se adquiere. Estas comunicaciones están relacionadas con las competencias que se adquirirán en ese conjunto de intercambios. El conjunto de comunicaciones sobre los contenidos programáticos constituyen al ámbito de lo instruccional. Sobre él los docentes no tienen mucho que decir puesto que en Chile, el qué y el cuándo de estas comunicaciones está contenido en los planes y programas que norma el Ministerio de Educación.

En el segundo eje de significados, los mensajes se rigen por principios de jerarquía que son los que regulan las relaciones sociales (con la autoridad y entre iguales). A través de ellos se aprende acerca del tipo de intercambios que se dará entre las personas y del uso del espacio físico, afectivo y social. Estas comunicaciones están relacionadas con orden e identidad social. El conjunto de estas comunicaciones constituyen el ámbito de lo regulativo y definen aquellos aspectos

11 De acuerdo a B. Bernstein, el conjunto de comunicaciones que se establecen entre los docentes y sus alumnos constituyen el Discurso Pedagógico. Los mensajes transmitidos en este Discurso, se organizan en torno a dos ejes de significados: la dimensión de conocimientos y habilidades y la dimensión de orden social y moral. Así, el discurso pedagógico está constituido por el Discurso instructivo y el Discurso regulativo. Ver Bernstein, B. *On Pedagogic Discourse. Unpublished paper.* Department of Sociology of Education, University of London, 1985.

relacionados con el ámbito de lo instruccional, puesto que transmiten las reglas y mecanismos que organizan lo que se hace y dice en la sala de clases, así como las formas adecuadas y los lugares apropiados para hacerlo. Este es el ámbito de la definición y ejercicio de límites, en otras palabras, de la disciplina. Y en éste, los profesores sí pueden incidir.

La escuela significa disciplinamiento. Los aprendizajes que se logren dependerán del contexto en que se den, de la organización de las comunicaciones que definirán los espacios necesarios a la expresión, participación y decisión de los niños y niñas en el proceso de adquirir los conocimientos que allí se transmiten. Así la disciplina tiene relación con el control que se tendrá sobre esas comunicaciones, y el papel que pueden jugar tanto los docentes como los alumnos en dicho control.

En la escuela siempre habrá disciplina. Lo importante es determinar qué tipo de intercambios y dentro de qué límites se abren mayores posibilidades de aprendizaje y de integración social para los niños y niñas de sectores populares. Este es el desafío para los docentes. Se trata de que esos límites y jerarquías puedan ser comprendidos, asumidos y compartidos por sus alumnos para que se apropien realmente de lo que les aporta la escuela. Lo que está en juego es la posibilidad de que puedan constituirse en ciudadanos de una cultura y una nación.

4. Estilos de comunicación docente-alumnos en la sala de clases

Los seres humanos construyen mundos y generan acciones a partir del lenguaje. Los intercambios lingüísticos (conversaciones) proveen de distinciones que permiten abrir posibilidades de nuevas acciones que aseguran su continuidad en el tiempo y las transformaciones necesarias para dar paso a lo que podrá ser.¹² La actividad pedagógica es un tipo de intercambio lingüístico entre el agente del proceso de enseñanza (el docente) y el agente del proceso de aprendizaje (el alumno), especialmente concebido para el aprendizaje. El aprendizaje puede ser concebido " como la capacidad de incorporar nuevas distinciones que permiten acrecentar la capacidad de resolución de problemas, aumentar las posibilidades de acción y transformar los comportamientos en el mundo". Aprendizaje y acción se realizan mediante estos intercambios¹³. De aquí entonces que abordar las comunicaciones en la sala de clases es entrar en las claves que potencian o impiden el objetivo de la actividad pedagógica.

¿Qué hacen y dicen profesores y profesoras centrados en que sus alumnos aprendan bien? ¿Qué mensajes definen límites que permiten a los niños ordenarse, escuchar, intervenir, reflexionar y elaborar preguntas y respuestas que reflejen su apropiación de conocimientos y relaciones fundadas en el respeto, solidaridad y autonomía? ¿Es posible imaginar formas de comunicación que proporcionen las distinciones necesarias para que estos niños y niñas puedan realizar acciones efectivas para sí mismos y su ámbito socio-cultural?

Maestras y maestros sinceramente interesados en crear una escuela al servicio de sus alumnos pobres, dan las claves de cómo percepciones y actitudes positivas preparan el terreno para comunicaciones que al mismo tiempo que les permiten aprender contenidos, les dan espacio para participar en la organización de las relaciones en la sala de clases. También aparecen en sus comunicaciones obstáculos que impiden canalizar sus buenas intenciones y posibilidades de efectividad, los que se potencian cuando ignoran el papel de sus percepciones y actitudes en la relación de la escuela con los sectores populares.¹⁴

12 Echeverría, R. *El Buho de Minerva*. PIIE, Santiago, 1988.

13 CIDE. "Programa de Educación y Pobreza Urbana." Documento Interno. Santiago. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE 1987

14 Filp, J. ,Cardemil, C. y Espinola, V. *Disciplina, Control social y cambio*. Op. cit. 1987.

Procurando conocer y describir con mayor finura el proceso de comunicación en las aulas de sectores populares, se ha podido construir categorías que permiten definir dos estilos polares de relación docente- alumnos.¹⁵

Los estilos de relación se constituyen a partir de mensajes que formulan los docentes en el aula, incluyendo o silenciando tanto sus necesidades e intereses, sus emociones y sentimientos como los de sus alumnos. Estos mensajes tienen implicaciones de significados que están relacionados con los límites dentro de los cuales se darán los intercambios entre docentes y alumnos y entre alumnos, de manera que mediante ellos se definen quiénes comunican, qué y cómo lo hacen.

Se llegó así a caracterizar un primer estilo como *interactivo*. En este estilo de relación los mensajes que intercambian docentes y alumnos consideran las necesidades tanto de unos y otros, enriqueciendo y dinamizando las interacciones cognitivas y las que se refieren a la organización de las actividades de la clase. El ritmo del aprendizaje está definido en parte por las respuestas de los niños y en parte por la planificación del docente.

Las emociones y sentimientos son parte también de esos intercambios ya que se les reconoce su valor en la comprensión de los conocimientos y en la solución de los conflictos. Las responsabilidades se definen y declaran y a través de sus mensajes, profesores y alumnos cuidan que se realicen.

En el estilo de relaciones interactivo, el papel de los profesores y profesoras se dibuja como el de un guía que conduce el proceso de interacciones y vela porque en éste los límites acordados con los alumnos se mantengan al servicio de las actividades de aprender.

En el segundo estilo al que se llamó *paralelo*, las relaciones docente-alumnos y el desarrollo de la clase está fundamentalmente determinadas por los intereses y/o necesidades del docente. El acento están puesto más en la planificación del profesor que en las necesidades o respuestas de los alumnos. La comunicación de intereses y necesidades de los niños se consideran una respuesta conveniente cuando coinciden con las propuestas del profesor, y se inhibe o posterga cuando no es así. La explicitación de emociones y sentimientos no tiene lugar en los intercambios

15 Ibid.

del aula; se la percibe más como generadora de conflictos que como vía de enriquecimiento cognitivo y solución de éstos. En este estilo no hay modificación de conductas de unos en función de otros. Los mensajes están dados desde el rol docente y buscan afirmar su status de poder y autoridad. Así, el ritmo del aprendizaje y los límites de organización de la clase quedan definidos por el docente. Las responsabilidades en la marcha o dificultad de la clase se atribuyen a los alumnos y alumnas. El docente asume el rol de vigilante de sus conductas para que se mantengan dentro de los límites establecidos por él. Los alumnos tenderán a medir la consistencia de éstos y el docente a reafirmarla, formulando mensajes de disciplina.

El análisis de las características de las comunicaciones que de uno u otro estilo hace que se puedan percibir los elementos que favorecen la realización de acciones efectivas tanto para los alumnos como para el docente. Esta efectividad no sólo apunta a la apropiación adecuada de los contenidos de las asignaturas sino que a formas de conocer, de participar y de establecer relaciones con otros en vista de alcanzar metas comunes. De esta manera se hace posible vincular y proyectar el ámbito de la comunicaciones efectivas en la sala de clases, a todos los ámbitos de las relaciones sociales para la acción.

5. Necesidades y sentimientos como contenidos de las comunicaciones eficientes.

Uno de los aspectos más nuevos que aparecen en las prácticas de los docentes que hemos caracterizado como de estilo interactivo, es la consideración de sus *necesidades*, así como las de sus alumnos, en los intercambios que se refieren a la materia a enseñar y a la disciplina. Ejemplos¹⁶:

"Necesito que me escuchen con atención esta instrucción; de ella depende lo que Uds. harán a continuación". El silencio y la atención de los alumnos/as son inmediatos.

"Tomemos el chiste de Miguel y veamos allí cuál es el sujeto en una de las oraciones." La copia del chiste en la pizarra divierte y concentra a los alumnos y alumnas quiénes se ocupan de transcribirlo bien.

Cuando los docentes utilizan las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos en las actividades de la clase, éstas se hacen dinámicas, porque los contenidos se elaboran y afianzan a partir de las intervenciones que se dan en el aula. En la medida que los docentes reconocen sus propias necesidades, éstas se integran a los aportes de todos; la persona se hace visible y se constituye en una autoridad que reconoce lo que le hace falta lo expresa y lo comparte mostrando que sus necesidades también cuentan para el mejoramiento del proceso en el que están comprometidos sus alumnos y consigo mismo. De esta manera el tiempo de la clase está constantemente destinado a la actividad curricular, sin excluir la importancia de lo personal, individual y particular. El tiempo que se destina a disciplinar disminuye sensiblemente al servicio del tiempo de aprender.

Otra cosa ocurre con este ámbito en el estilo paralelo. Cuando los docentes ignoran cómo aprovechar las necesidades e intereses cognitivos de los alumnos, la dinámica que se produce en el aula es diferente.

16 Los ejemplos de mensajes provienen de los registros de observaciones de sala de clases del estudio *Disciplina, Control Social y Cambio*, ya citado y de otros registros de sala de clases efectuados en las distintas investigaciones del equipo. Los ejemplos de comunicación están recopilados en : Cardemil, C. y Espinola, V. *Detrás del Pizarrón. Guía para la práctica docente*. Santiago, CIDE, 1987.

Alumno: "Señorita, ¿podríamos ver cómo se reproducen estos animalitos?"

Profesora: "No, porque ahora estamos viendo estas características"

Profesora: "¿Por qué el movimiento es fundamental para los animales?"

Alumnos y alumnas proponen distinciones provenientes de su experiencia e información:

"para cazar presas"

"para vivir"

"para comer"

"para llegar a su casa"

"para defenderse"

Profesora: "Vamos a escribir la respuesta que aparece en el libro. (La Profesora dicta con voz clara): En los animales el movimiento permite la búsqueda activa del alimento"¹⁷.

Esta y otras situaciones registradas apuntan al hecho de que no hay un espacio real para que niñas y niños planteen gustos, expresen dudas, construyan conceptos con sus propias percepciones y palabras.

En el estilo paralelo los mensajes de los docentes desestimulan su participación, la que queda restringida a satisfacer los requerimientos de una planificación rígida y pobre. En poco tiempo más los niños sólo se remitirán a repetir conocimientos y discursos de otros. La probabilidad de que entonces canalicen la creatividad, la atención y aún diversas habilidades en conductas de interrupción del proceso es grande.

Además de las necesidades e intereses, *emociones y sentimientos* de docentes y alumnos están siempre presentes en el proceso de interacciones de la sala de clases. Inciden fuertemente en los mensajes que se entregan tanto para instruir en la asignatura como para poner orden y alentar al trabajo.

"Cuando me interrumpen en el momento de explicar de lo que se trata me impaciento. Durante el resto de la clase, paso todo el tiempo aclaran-

17 Lopez, G. et al. *La escuela ¿responsable del fracaso?* Op. Cit., 1984.

do dudas de procedimientos y no usamos el tiempo en entender los problemas y practicar los ejercicios."

"Reconozco que estoy cansada y veo que Uds. también.

Me interesa redondear el adjetivo calificativo ¿Qué les parece si trabajamos diez minutos para terminarlo y luego hacemos alguna actividad entretenida que nos descansen?"

La expresión y comunicación de las emociones por parte de los docentes, facilita el que los niños las perciban como informaciones claves acerca de lo que va y no va en la clase. Relevan la importancia de las necesidades personales y grupales y de cómo los impedimentos para satisfacerlas afectan a las personas y al proceso de la clase. La expresión directa de las emociones aporta claridad y coherencia a las acciones del docente con los cual se disminuye la ambigüedad de límites. Gracias a la comunicación de cómo se afectan los docentes con las interrupciones, el incumplimiento de tareas, las relaciones inadecuadas entre los alumnos, etc., se evitan las conductas de ensayo y error de los niños para reconocer los límites. Cuando el docente los hace evidentes de esta manera, pueden ser comprendidos desde el significado apropiado que tienen para la situación en cuestión. Por esto, mejora el uso del espacio y del tiempo.

Profesores y profesoras eficientes, cuyos cursos alcanzan buenos rendimientos consideran sus necesidades y emociones y se sirven de ellas como una fuente de información sobre lo que pasa en la sala de clases. Sus alumnos perciben el clima de la sala de clases como poco conflictivo y expresan con frecuencia su interés por asistir a la escuela y tener logros.¹⁸

En el estilo de relación paralelo observamos que no se reconocen las emociones o bien se las comunica para presionar a los alumnos.

18 Filp J. Cardemil, C. y Valdivieso, P. *Profesoras y Profesores Efectivos en Chile*. CIDE, Doc. de Trabajo N.º 14, Santiago, 1984. Estos docentes tenían puntajes por sobre el promedio en el test de orientaciones personales que les fue aplicado. Las diferencias en las dimensiones Necesidad Organísmica y Agresión fueron significativas respecto de los docentes menos efectivos. En este estudio no observamos en la sala de clases, de modo que no fue posible documentar en este caso qué ocurría con la comunicación de sus emociones en el aula. Sin embargo, las entrevistas a los niños dieron pistas acerca del clima de la sala de clases que establecían y de cómo sus alumnos y alumnas experimentaban estar en la escuela y aprender con ellos.

Profesora: (Con aire de disgusto) "¿Quién está silbando y molestando? Al próximo que sorprende se va a la dirección."

Profesora: (Con expresión distante y dura) "Uds. me dan pena en verdad. Ni siquiera me enojan. Después andan detrás mío para que les considere la nota así es que lo tendré en cuenta."

En este caso los docentes obtienen silencio momentáneo por parte de sus alumnos, pero las interrupciones vuelven a producirse puesto que no están al servicio de la clarificación de la situación y del significado que el silencio o la atención puede tener para ellos. Con este tipo de mensajes disciplinarios, los docentes están constantemente llamando la atención, amenazando o castigando. Los alumnos lo resienten y parte del tiempo de la clase lo usan en interrumpir o distraer el proceso que experimentan como impuesto. Hemos visto innumerables veces que las interacciones que se producen con este tipo de comunicaciones se convierten en una verdadera batalla donde se trata de vencer al que interrumpe o donde los alumnos boicotean hasta la humillación al docente. Así el tiempo destinado a comunicaciones que enriquezcan la experiencia de conocer y se constituyan en información con sentido, se consume en una lucha donde finalmente todos han perdido.

Los docentes que aceptan sus emociones y las comparten en forma explícita, además de disponer de mayor tiempo para los intercambios de aprendizaje fluyen en emociones acordes con la variedad de situaciones. La alegría, el interés, la simpatía y la curiosidad, entre otras, acompaña sus actuaciones y las de sus alumnos. La disciplina se constituye en un clima de coherencias y transparencias genuinas de unos y otros.¹⁹

19 Filp, J., Cardemil, C. y Espínola, V. *Disciplina, Control Social y Cambio*. Op. Cit., 1987.

6. Condiciones que deben cumplir los mensajes de disciplina para ser eficientes

Es importante señalar que la expresión de necesidades, intereses y sentimientos no es suficiente para que haya orden en la sala, los niños reciban las instrucciones, los docentes puedan atender sus dudas y recibir sus aportes. Es necesario que los mensajes que pretenden lograr silencio e interesar en las actividades de aprendizaje cumplan con ciertas condiciones para que puedan ser escuchados y asumidos.

Desde el análisis de los mensajes formulados en ambos estilos, estos requisitos se muestran relevantes.

Los mensajes deben contener *los objetivos explícitos* que se busca lograr en los alumnos. Se trata de que los docentes cuiden que su comunicación revele claramente lo que necesitan, la conducta que interrumpe el proceso y también que señalen el comportamiento deseado.

"Quiero saber si entendieron este punto. Los veo consultándose entre Uds. Planteen sus dudas en voz alta, ayudará a todos aclararlas."

"Alejandro, me interesa tu respuesta. No la busques en el cuaderno de tu compañero. Después la corregimos para ver qué te falta".

Los mensajes que explicitan los objetivos en las dimensiones señaladas hacen comprensibles y aceptables los límites para los niños. Con ellos aprenden por qué y cómo actuar dentro del contexto de la clase.

Cuando no se tiene en cuenta la importancia de la claridad de objetivos se produce confusión respecto a qué conducta es la adecuada y cuál es la falta cometida. Alumnos y alumnas experimentan la disciplina como arbitraria, provocadora de temor o rebeldía.

Profesora quita el cuaderno a un niño que está borrando afanosamente. "¡ Ya, se acabó !. Lo mira enojada y se lleva el cuaderno mientras le dice: "Arregléselas como pueda". El niño la mira asustado con aire de no entender cuál fue su error. El resto del curso, en silencio y con tensión.

Cuando los mensajes son confusos respecto a lo que se espera, a la falta cometida, o a la conducta deseada, el docente se ve forzado a aumentar el número de mensajes disciplinarios. Juicios, descalificaciones o rótulos aparecen con frecuencia en estos mensajes, con lo cual el resentimiento lleva a los alumnos a incrementar sus conductas de distracción. Se activa así la cadena de obstáculos a las comunicaciones productivas.

Una segunda condición que constituye un recurso clave en el manejo de la disciplina de la clase, se refiere a que en estos mensajes debe aparecer *concordancia entre la palabra y la acción* del docente.

Profesora: "Espero silencio para que comencemos la corrección de la prueba."

Alumnos: atienden en silencio.

Profesora: La haremos siguiendo el orden de las preguntas para aclarar las dudas de correpondientes"

Alumna: "Señor, en el problema n° 2 yo..."

Profesora: "Andrea, veremos la pregunta n.º 1, luego la que te interesa"

Alumna: "¡ Ah, sí!"

Los mensajes coherentes crean un clima de confianza que permite a los alumnos y alumnas predecir lo que va a pasar. Con ello los límites devienen instrumentos generadores de un contexto confiable, estable y predecible, sostenido por la actitud y acción del docente. De esta manera, maestros y maestras se constituyen así en el líder que genera este tipo de contexto y vela por mantenerlo.

Cuando las propuestas del docente no se realizan o las preguntas no esperan respuestas, los mensajes se revisten del carácter de trampas.

Profesora: "Si no se callan, no seguiré dictando" Los alumnos permanecen hablando.

Profesora: " La palabra siguiente es ascensor"

Alumnos: ¿ cuál?, ¡Shh!, Oye, ¿ qué dijo?

Alumna: Señora, repita por favor"

Profesora: ¿ven,? Les dije, ahora perdieron. La otra...

Alumnos: No, pues! espere señora, " Oye cállense,
Algunos: chiflan bajo protestando.

Profesora: El que siga metiendo bulla va a tener un dos puntos menos en el dictado.

Alumnos: chiflan abiertamente, reclaman, discuten.

El docente aparece como una persona que impone reglas cuando le conviene, y se desdibuja su autoridad porque aparece sorprendiendo y sometiendo a lo impredecible a sus alumnos.

Una tercera condición dentro de los mensajes efectivos tiene que ver con el *señalamiento de responsabilidades*.

Comunicar responsabilidades es central en el proceso de adquisición de principios, reglas y valores. En la medida que las personas se asumen responsables de sus acciones, pueden corregir errores, iniciar nuevos aprendizajes, enfrentar y superar conflictos, y facilitar intercambios donde jueguen tanto el respeto y la consideración de sí mismos como del otro.

Maestros y maestras interactivos usan los pronombres yo y nosotros, para hacerse cargo de informar hechos, necesidades y sentimientos sin evaluar a los alumnos. Invitan a un cambio de conducta o de la situación conflictiva porque se revelan implicados realmente en la situación, indicando las consecuencias subjetivas para ellos y al grupo.

"Me siento frustrado cuando vienen a clases sin leer los textos porque no puedo pasar al análisis de contenidos. De esta manera nos perdemos el aporte y reflexión de todos en temas que pueden ser interesantes".

Los mensajes que declaran las responsabilidades de manera real tienen alta probabilidad de ser recibidos porque son coherentes con la actitud de docente, definen los límites en los que cuenta la persona y el grupo, y lo que puede hacer cada uno para alcanzar los objetivos compatibles con el proceso de aprender.

Al respecto el uso de formas en los mensajes para asumir responsabilidad se hace crucial cuando se contrastan las comunicaciones de ambos estilos.

En el estilo paralelo, abundan los mensajes que tienden a responsabilizar o culpar a los alumnos, o bien que soslayan dicha responsabilidad, centrando el problema más bien en la falta o error. En ambos casos las comunicaciones no traslucen la implicancia del docente en la situación. Lo sitúan en un rol de juez ejecutor de las sanciones consagradas por la institución escolar.

"Uds. están insoportables, González, Ud. siempre dando problemas";
"No quiero que hagan ruido; Martínez, Henríquez y los del fondo, vamos a pelear si hay bulla. Hay gente irrespetuosa que no tiene nada que hacer aquí"

En estos casos, los alumnos y alumnas son siempre culpables, toda molestia proviene de ellos y sólo a ellos les corresponde modificar la situación. Estos mensajes están plagados de juicios y calificaciones personales, por lo que promueven en los niños sentimientos de rabia o miedo, invitándolos a la rebeldía o la sumisión.²⁰

Cuando la responsabilidad es atribuida permanentemente a uno de los actores o bien cuando no queda clara, ocurre con frecuencia que las conductas de interrupción tienden a aumentar dado que nadie se hace cargo de su parte en el conflicto; en un caso porque da lo mismo, ya que siempre se es el culpabilizado, o en otro caso porque lo que importa es la regla en sí misma. En ningún caso se intenta hacer comprensibles las consecuencias, las alternativas posibles de acción y las conveniencia para todos de un cambio de conducta. En este tipo de interacciones hemos presenciado verdaderos dramas de boicot a los docentes, porque sus alumnos y alumnas no pudieron otorgarles confianza para que les enseñaran conocimientos y les entrenaran en destrezas específicas que sin embargo les habían interesado en un principio.

Las comunicaciones que devienen efectivas en el aula proveen y refuerzan el

20 Cardemil, C., Filp, J. Valdivieso, P. *La escuela vista por los niños*. CIDE. Doc. de T. N.º 2. Santiago, 1985. En este estudio se entrevistó a los niños mediante una técnica semi-proyectiva. Un gran porcentaje señalaba sentir molestia, temor, resentimiento o pena ante llamadas de atención de las profesoras que los descalificaban diciéndoles que son "tontos", "flojos", "cochinos", "hediondos", "pelcadores", "desordenados," etc. Igualmente las amenazas y castigos eran fuertemente resentidas por ellos y muchos se declaraban "feos", "malos", "flojos" y otras cosas, con sentimientos de culpa y resignación.

sentido que puede tener para todos los alumnos, estar en silencio, llegar a la hora, el cuidar los materiales, limpiar y ordenar el espacio, discutir un problema, solucionar conflictos en el curso, para abocarse a la tarea de aprender. El beneficio se traduce en términos bien concretos, hay tiempo para centrarse en los intercambios de contenidos, en el desarrollo del lenguaje, del pensamiento y de traducirlo en acciones de aprendizaje. Los valores, los principios morales, las normas sociales pueden quedar así estrechamente vinculadas al aprendizaje transformador, donde conocimiento y competencias para nuevas posibilidades de acción son inseparables en la construcción de mundos posibles.²¹

21 Las diferencias de distribución de los tiempos en las actividades de entrega de contenidos y de disciplina fue significativa entre los estilos de relación. Los docentes interactivos dedicaban menos tiempo a controlar a sus alumnos y más tiempo a interacciones personales con ellos que los docentes de estilo paralelo. Ver Filp, J. Cardemil, C. y Espinola, V. *Disciplina, Control Social y Cambio*,

7. Limitaciones necesarias a la disciplina participada

Establecer límites con participación de los alumnos y alumnas, demanda tiempo y dedicación en el desarrollo de habilidades de comunicación. Ello puede descorazonar a muchos por la necesidad de resultados inmediatos que pueden no hacerse visibles en un principio. El entrenamiento en estas habilidades es fundamental porque la disciplina elaborada desde la persona supone un nivel de ambigüedad que es necesario disminuir cuando se pretende dar una educación de mejor calidad para los alumnos y alumnas de sectores populares.

Dos aspectos deben tenerse en cuenta para organizar un proceso pedagógico enmarcado por un estilo de relaciones interactivo entre los docente y sus alumnos.

- a) *Elaboración de reglas:* Proponer y negociar las reglas que enmarcarán las actividades de la sala de clases contribuye a disminuir las ambigüedades de una modalidad disciplinaria personalizada. Mediante ese proceso se devela del liderazgo el maestro o la maestra y el ámbito de participación que tendrán los alumnos. La autoridad se construye a partir de las proposiciones y la mantención de los acuerdos. Así, los alumnos también juegan un rol de colaborador en el ejercicio y sustentación de una autoridad que tiene en cuenta a la persona y al grupo, cuya involucración es necesaria para el realización de los aprendizajes escolares.

La negociación de reglas proporciona un espacio real para las interacciones personales, para entender el trabajo escolar, integrar experiencias particulares de los niños y sus familias y para adecuar los ritmos de aprendizajes a las necesidades reales de éstos. En la medida que docentes y alumnos acuerden reglas de funcionamiento, se comprometen a alcanzar sus objetivos con el cual el tiempo destinado a disciplinar disminuirá en beneficio del tiempo para intercambio de contenidos.

- b) *Consenso entre docentes:* Los docentes que opten por practicar un estilo de relaciones interactivo con sus alumnos provenientes de sectores populares, tienen que considerar que están innovando también en las formas de relaciones sociales del mundo popular y en la percepción y expectativas que tienen de cómo debe funcionar la relación docente- alumno en la escuela. Cuando los docentes son entrevistados, señalan frecuentemente que madres, y apoderados de sus alum-

nos les piden que sean duros con ellos. Y aún que los castiguen físicamente. La atención a los motivos personales para explicar y comprender una conducta de sus hijos o hijas no está dentro de sus formas de relaciones. Sin embargo, los mismos docentes del estudio, cuentan que cuando las conductas de los niños y sus formas de comunicación cambian, la familia lo reconoce en la casa y también cambia.

Por esto, los docentes deben procurar involucrar a otros colegas con el fin de generar y consolidar un sistema de comunicaciones que garantice el afianzamiento de los elementos claves de la comunicación que hemos descrito. El trabajo en equipo para entrenarse, revisar y mejorar las comunicaciones que se implementan en la escuela y en la sala de clases, al mismo tiempo que rompe con el aislamiento del trabajo docente, da la posibilidad de reflexionar críticamente sobre los condicionantes que pueden utilizarse al servicio de un proceso de comunicaciones eficaz para la escolaridad de los niños y niñas más pobres.

La organización del proceso educativo depende del sistema de comunicaciones en que se sustenta. Las comunicaciones relacionadas con lo instructivo están precisadas y definidas en cuanto a sus contenidos desde las instancias oficiales. No ocurre lo mismo con aquellas que responden al ámbito de lo regulativo, las que están siendo constantemente reformuladas por los docentes puesto que las especificaciones oficiales son muy generales. Un consenso entre docentes sobre límites, contenidos relevantes y formas de comunicarlos, reforzará los avances y dará espacio legítimo a la creatividad y compromiso de los docentes genuinamente interesados en romper con la selectividad negativa que la escuela presenta para los sectores populares. Al mismo tiempo, al reconocer como válida la experiencia, la subjetividad y la cultura misma de la que provienen y al proporcionarles modelos de expresión y comunicación de ellas, las legitima como habilidades y destrezas que deben incorporarse al ámbito público de formas de conocimientos y relaciones sociales. Con la participación en las situaciones de conflicto y en la de elaboración de reglas para prevenirlos, los entrena en el reconocimiento y ejercicio de jerarquías y autoridad así, como en el rol de sujetos activos de su propio proceso de aprender.

Maestras y maestros que emprendan esta tarea están también interviniendo como sujetos políticos comprometidos en un cambio cultural de la sociedad, a partir de su micro mundo y de la vida cotidiana de su escuela y sus alumnos.

Conclusiones

La revisión de claves y recursos de los docentes que hemos sistematizado, subraya el papel de los docentes en sus posibilidades reales de mejorar el proceso pedagógico en los ámbitos de su libertad: la sala de clases y sus comunicaciones con sus alumnos y alumnas. No obstante, es importante insistir que el cambio en vista de la disminución de desigualdades en la institución escolar, no se define ni se agota en los profesores ni en el aula. La superación de las diferencias entre los distintos sectores socio-culturales requiere de otras instancias y actores para que la distancia entre ellas disminuya de manera sostenida y definitiva. Sin embargo, a nivel del aula y en lo que a los profesores les concierne, es posible incidir de manera significativa en el acrecentamiento de la calidad del proceso educativo y por ende en la disminución de desigualdades en el nivel micro social. Comenzar por considerar este espacio para el cambio y realizarlo en él es ya un paso importante.

Las políticas educativas que quieran atender la desigualdad de calidad educativa y mejorar sustancialmente aquella de los sectores populares, tienen que considerar dentro de las prioridades una entrada seria en la formación y perfeccionamiento de los profesores que los prepare y recicle para el trabajo real que deben desempeñar en la práctica. Se trata de incidir en su espacio-dominio, de permitirles toma de decisiones concientes, cuyas consecuencias socio-culturales son altamente significativas.

Para esto es necesario una formación que provea de distinciones fundadas y explícitas acerca de las diferencias culturales que existen en la estructura social y que guíen concientemente el proceso de aculturación que deben dirigir con sus alumnos y alumnas de sectores populares. Esto significa que una sólida formación confrontada permanentemente con la práctica, que les proporcione estrategias, técnicas e instrumentos ad hoc y les permita repensar constantemente su uso para enseñar a niños que vienen con pautas culturales diferentes a las de los sectores medios. Se trata de reconocer esas pautas y desde allí iniciar el proceso de apropiación de las que propone la escuela.

El entrenamiento en habilidades de comunicación deviene clave para una educación hacia el futuro. Significa asumir que los docentes están encargados a su vez de entrenar en sus alumnos de sectores pobres, aquellas que les permitirán acce-

der a formas diversas de conocimientos y no sólo a reproducirlos. La expansión del bagage cultural es cada vez mayor. La escuela no es la única vía de transmisión de esta acumulación, los medios de comunicación cada vez más diversificados constituyen espacios educativos accesibles a las grandes masas. Pero la escuela es la institución crucial para realizar el proceso de adquisición de las bases cognitivo-afectivas que permiten organizar y utilizar ese bagage cultural, que provee identidad social y abre las puertas de ciudadanía a niñas y niños pobres que acceden a sus aulas.

Asumir esto significa considerar a los docentes, profesionales de elevada importancia dentro de la sociedad y planificar no sólo formación y perfeccionamiento, sino una carrera docente en términos de competencias en lo pedagógico, que reconozca la importancia de su entrenamiento, se haga cargo de sus innovaciones, valore su tiempo, difunda sus logros y a partir de ello, eleve sus remuneraciones al plano de profesionales imprescindibles en la adquisición de las bases simbólicas para el desarrollo y crecimiento de una nación.

RENDIMIENTO ESCOLAR Y TRABAJO REMUNERADO EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA

Marianela Cerri*

RESUMEN

El presente artículo entrega algunos resultados de dos investigaciones realizadas en liceos y escuelas básicas de la comuna de Quinta Normal, donde se analiza el problema del *rendimiento escolar* en alumnos que estudian y trabajan en forma remunerada. Para los estudiantes de Básica no existe asociación significativa entre el trabajo remunerado y la asistencia a la escuela; las niñas tienen un rendimiento escolar semejante desarrollen o no actividades laborales. Los niños, en cambio, si trabajan tienen un rendimiento académico algo menor; sin embargo, el factor trabajo explicaría sólo un 1,96% de la varianza del rendimiento escolar en los varones. La situación de los estudiantes de Media es algo distinta; en este caso el factor trabajo no influye para nada en el rendimiento de los alumnos ya sean éstos hombres o mujeres. En el caso de los alumnos/as de segundo medio el rendimiento se asocia a la inasistencia, las horas de estudio que dedican fuera del liceo y al C.I. Para los estudiantes de tercero medio sólo se encontraron asociaciones significativas con la inasistencia y el C.I. En la parte final del texto se hace una reflexión a dos niveles; a nivel micro, la escuela y los procesos pedagógicos que en ella se dan; y a nivel macro las políticas educacionales y sociales que deberían implementarse para mejorar la adquisición de conocimientos por parte de los sectores postergados, como fórmula eficaz para mejorar la calidad de la educación y aumentar de esta forma el rendimiento escolar en los sectores populares.

-
- * El análisis de la información de enseñanza básica fue realizado en conjunto con Leonor Cariola, la información de enseñanza media incorpora sugerencias y comentarios de Luis Zuñiga y Leonor Cariola.

Introducción

El trabajo infantil y juvenil está relacionado con cambios estructurales de la organización familiar y del mercado de trabajo. La creciente pérdida de la importancia relativa del mercado formal (como fuente de empleo), agudizada durante el período de crisis, conjuntamente con el incremento del mercado de trabajo informal han creado un espacio para el trabajo infantil y juvenil. Simultáneamente las escuelas, como medio para ampliar su cobertura, han debido parcelar sus jornadas, lo cual deja más tiempo libre a los menores. Las familias de sectores populares, por su parte, han desarrollado sus propias estrategias de sobrevivencia, entre las que se cuentan el trabajo de mujeres, niños y jóvenes y diversas actividades de sub-empleo desarrolladas por muchos adultos. Estas estrategias van creando diversas redes de solidaridad que traspasan al grupo familiar.

Producto de una serie de rasgos culturales que no son del caso analizar en este artículo, en nuestra sociedad se ha tendido a negar y ocultar el trabajo de los menores, lo que sin duda ha dificultado una revisión crítica y objetiva del fenómeno en cuestión.

En dos investigaciones sobre el tema del trabajo infantil y juvenil de estudiantes regulares¹ hemos visto que la actividad laboral de ellos responde a una lógica propia de las familias de sectores sociales bajos, no sólo desde un punto de vista económico, sino también como alternativa al uso del tiempo libre de los estudiantes, e incluso como elemento formador en diversos aspectos. Por otra parte, los profesores de enseñanza Básica no perciben el trabajo de sus alumnos desde la misma perspectiva y lo condenan basándose, más que en hechos reales, en prejuicios cuyo origen son factores culturales compartidos por gran parte de la sociedad. En el caso de los docentes de enseñanza media la situación es algo distinta. Aun cuando en su mayoría tienden a rechazar el trabajo de sus alumnos, relativizan sus juicios considerando aspectos formativos de la actividad laboral más allá del problema del rendimiento escolar medido a través de notas. Sin embargo, entre los juicios más compartidos por ambos tipos de profesores y que no son reales, está el hecho que

1 Cariola L.; Cerri M.: *Trabajo Infantil: ¿Mito o Realidad?*. Santiago, CIDE, 1986. : *Trabajo Remunerado en Enseñanza Media*. CIDE, Doc. en preparación.

piensen que el trabajo es consecuencia de la desorganización familiar, a la vez que es causa de bajo rendimiento y deserción escolar.

Las diferencias culturales entre el grueso del profesorado y los sectores populares que ellos atienden perjudican fuertemente el desempeño escolar y el desarrollo personal de los niños y jóvenes.

En la escuela y/o Liceo no se propicia una actitud más abierta de los profesores frente al trabajo de sus alumnos, para que no descalifiquen a sus alumnos por principio o en base a prejuicios y desconocimiento. Tampoco se incorpora el trabajo en los planes y programas como tema de discusión en las distintas asignaturas.

De la misma manera, tanto los textos como las unidades de formación de hábitos y actitudes no consideran el trabajo como una realidad actual para una parte importante de los estudiantes. Esta situación aparentemente desemboca en la negación del fenómeno del trabajo simultáneo al estudio. No se cuestiona cuando es positivo o negativo; bajo qué condiciones puede ser más favorable o menos perjudicial; ni siquiera cómo se puede evitar, ya que los principios valóricos dominantes hacen rechazarlo de plano. Esta negación y ocultamiento social del trabajo infantil y juvenil no favorece el desarrollo integral de muchos niños y jóvenes que se encuentran en esta situación. La estructura escolar no permite que se integren los roles de estudiante y trabajador, como tampoco crea condiciones para que los alumnos compartan sus experiencias laborales al interior de la sala de clases; situación que podría influir junto a otros factores en la falta de motivación por el estudio, problemática a la que hacen mención recurrentemente los profesores.

Esta introducción tiene por objeto situar al lector en la problemática más global en la cual hemos venido trabajando estos últimos años. En este artículo se analiza el rendimiento escolar, teniendo claro que es sólo un punto dentro de una gama de temas que se refieren al fenómeno del trabajo remunerado simultáneo al estudio. En esta perspectiva entregamos algunos antecedentes sobre los diversos estudios en los que se han analizado las variables que influyen en el rendimiento académico.

Algunos antecedentes bibliográficos

Cuando se desea hablar sobre el rendimiento escolar de alumnos de Enseñanza Básica y Media no se puede dejar de revisar lo que la literatura ha dicho al respecto. Este fenómeno se ha estudiado desde diversos puntos de vista y por variados autores. Schiefelbein y Simmons² analizan el tema en tres ámbitos específicos, a saber: a) características de la escuela, b) características de los maestros y c) rasgos de los estudiantes.

En el primer ámbito se sometieron a prueba la variable *tamaño de la clase* (número de alumnos por curso), observándose que las clases más numerosas mejoraban o no afectaban el rendimiento académico. Asimismo, la relación entre la variable *disponibilidad de textos de estudios* ejercería un rol positivo en el rendimiento estudiantil; sin embargo, los autores plantean que con esta variable hay que tener en cuenta si el estudiante compra los libros, ya que esto puede ser un indicador de la condición socio-económica; o si los estudiantes no los tienen porque el profesor no los pide, lo que convertiría a la variable en un indicador de los métodos pedagógicos. Sólo cuando los estudiantes carecen de los textos exigidos por el maestro se puede identificar un posible efecto en el rendimiento. Finalmente en este ámbito se analiza la variable *deberes escolares en casa*. Esta variable muestra que los alumnos que realizan tareas en sus hogares tienden a mejorar las notas en pruebas de rendimiento. Según Schiefelbein y Simmons son pocos los determinantes escolares de rendimiento que inciden positivamente en el rendimiento tan claramente como el caso de los deberes escolares en casa.

El segundo ámbito analizado son las características de los profesores. En este punto nos referiremos a una investigación realizada por Schiefelbein y Farrell³ en Chile. La variable *entrenamiento de profesores* según este estudio, es efectiva cuando el entrenamiento es conducente a un grado en pedagogía. Sin embargo, intervienen aspectos tales como la especialidad del docente y el status del profesor y los alumnos.

-
- 2 Schiefelbein, E.; Simmons, J.: *Los Determinantes del Rendimiento Escolar: Reseña de la Investigación para los Países en desarrollo*. IDRC TS24S, Canadá, 1981.
 - 3 Schiefelbein, E.; Farrell, J.: "La contribución de las diferencias en la calidad de la Educación al nivel del Rendimiento", En: *El Sistema Escolar y el Problema del Ingreso a la Universidad* Schiefelbein y Mc.Ginn Editores. Corporación de Promoción Universitaria. CPU. Santiago, 1975.

3 El último ámbito a que se refieren Schiefelbein y Simmons es el de los rasgos de los estudiantes; la variable *condición socio-económica* constituye un pronosticador significativo. El hecho que exista una relación fuerte y positiva entre el nivel social de un estudiante y su rendimiento académico, ha llegado a ser casi algo común entre los estudios de la educación en todo el mundo⁴

La desnutrición, el peso corporal o la altura y la salud, incluídas en la variable *desnutrición y salud*, son importantes. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que en estas materias interviene la condición socio-económica del alumnado; por consiguiente, en aquellos estudios que consideran la nutrición y la salud pero no la condición socio-económica resulta incierto saber si esas variables son importantes por sí mismas o son sólo un indicador de nivel socio-económico de las familias. Finalmente, la variable *repeticón de curso, ejercería un rol negativo en el rendimiento. Los autores plantean que la repetición podría ser un sustituto de la capacidad del estudiante o de la percepción del maestro, como también podría clasificarse como un atributo de la escuela.*

Por otra parte, la literatura sobre el tema indica que el trabajo de los menores es uno de los factores que incide negativamente en el rendimiento escolar y positivamente en la deserción⁵. Varios estudios consideran que las características económicas, sociales y familiares de los niños de sectores populares de por sí perjudican su rendimiento⁶. Pero, más grave aún, se decía que estas características no respondían a las expectativas y valores de los profesores ni del sistema escolar, lo que inconscientemente puede determinar actitudes negativas en los profesores

4 Schiefelbein, E.; Farrell, J.: "Factores asociados con el Rendimiento Educacional en Chile" En: Ibid..

5 Revista de Estudios Pedagógicos, N° 4. Universidad Austral, Valdivia 1979.

PETTY, M.; TOBIN, A.: *La deserción en la Provincia de Río Negro* CIE, Buenos Aires, Agosto, 1983.

Bravo, L.; Morales, H.: "Relación entre Deserción y Repitencia Escolar en Alumnos de Educación Básica". En: *Estudios e Investigaciones sobre Educación*, Anales de la Escuela de Educación N° 1, 1979 Universidad Católica.

6 Hamuy, E.: *El Problema Educacional del Pueblo de Chile*, Santiago, Edit. del Pacífico, 1961.

Iglesias, D.j. Y Otros: "Causalidad de la Deserción Escolar Pura y Real en Estudiantes de Educación Básica Urbanos". En: *Revista de Estudios Pedagógicos* N° 4, Universidad Austral, Valdivia, 1979.

Drysdale, R.: "Factores Determinantes de la Deserción Escolar en Colombia". En: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, CIE, N° 3, tercer trimestre, 1972. pp.11-36.

Petty, M.; Tobin, A.: *La deserción Escolar en la Provincia de Río Negro*, CIE, Buenos Aires. Agosto, 1983.

respecto de los niños de clases bajas⁷. Es necesario destacar que las investigaciones que se han comentado fueron realizadas en países en desarrollo, donde existen aspectos culturales que influyen en la visión que se tiene de la niñez y de la adolescencia. De hecho, en estos países al menor se le considera frágil, indefenso, vulnerable y dependiente; debido a estas características se le protege y aísla de muchas experiencias y entre ellas el trabajo. Pero al mismo tiempo, se agudizan estas características que deben superar para llegar a ser adultos.⁸

Existen sin embargo otros estudios realizados fundamentalmente en países desarrollados que relativizan los hallazgos de las investigaciones anteriormente comentadas e incorporan al igual que el estudio de Cariola y Cerri⁹, otros aspectos del trabajo simultáneo al estudio que son interesantes de analizar.

Bowles y Gintis¹⁰, plantean que los rasgos de personalidad valorados y premiados por los empleadores son muy similares de aquellos que premian los profesores; el empleo y la participación en clase pueden reforzarse entre ellos e inculcar conductas similares. Los autores dejan en claro que estos rasgos de personalidad mejoran el logro cognitivo de los estudiantes. Greenberger y Steinberg¹¹ señalan

7 Lunazzi,j.m.: "La deserción Escolar y Analfabetismo". La Plata, Universidad Nacional de la Plata,1940.

Anyon, J.: "Ideology and United States History Text Books". En: *Harvard Educational Review*. Vol. 49, N° 3, August 1979.

Anyon, J.: *Elementary Schooling and Distinctions of Social Class*, Interchange Vol. 12, N° 2 y 3,1981.

Anyon, J.: "Social Class and the Hidden Curriculum of Work". En: *Journal of Education*, Vol 162, N° 1, 1980. pp. 67-92

Anyon, J.: "Social Class an School Knowledge". En: *Curriculum Inquiry*, Vol. 1, N° 1 1981 pp. 39-60.

Connell, R.W :*Making the Difference, Schools Families and Social Division*, George Allen & Unwing, Sydney London, Boston, 1982. *Teachers Work*, George Allen & Unwing. Sydney. London, Boston, 1985.

Olson, P.: *Whose medium, Whose Message? Teachers, Students and Equality in Computer Implementation*, OISE, Toronto, March-April 1985.

8 Ochoa, J.: *La Infancia como Construcción Cultural*. CIDE, Doc. N° 15, Santiago, 1983.

9 Cariola, L.; Cerri, M.: *Trabajo Infantil: ¿Mito o Realidad?*. CIDE, Santiago, Mayo, 1986.

10 Bowles, S.; Gintis, H.: "Schooling in Capitalist America". New York: Basic. 1976. Citado por: D'AMICO, R.: "Does Employment During High School Impair Academic Progress?". *Ohio States University*. En: *Sociology of Education*, Vol. 57 pp. 152-164, Julio, 1984.

que el trabajo intensivo en horas puede ocasionar algunos costos tales como la disminución de actividades en el colegio, mayor ausentismo y en algunos casos ejerce un papel importante en la baja del desempeño escolar. Recomiendan a este respecto limitar el trabajo de los estudiantes a 15 ó 20 hrs. por semana (media jornada), ya que los adolescentes que toman este tipo de trabajo mientras estudian obtienen una serie de beneficios que incluye el desarrollo de responsabilidades personales y la adquisición de conocimientos sobre negocios y materias relacionadas con el consumo.

La investigación realizada por Lawrence Hotchkiss¹² mostró que los efectos de la interacción entre clase de trabajo, el status de la ocupación y las horas en el desempeño laboral, no arrojaban suficiente evidencia de que estas variables interactuaran para producir efectos en el desempeño escolar. Según estos datos las horas de trabajo no tienen efectos en las inasistencias o en los atrasos. Similar argumentación tienen Gade y Peterson¹³ y agregan que los estudiantes que trabajan muestran un logro académico ligeramente más alto y puntajes más altos en su auto-estima.

Nuestro problema

Dada la importancia del rendimiento académico en el sistema educacional, hemos creído importante entregar en este artículo algunos resultados de dos investigaciones realizadas en liceos y escuelas municipalizadas de la Comuna de Quinta Normal, donde se analiza este problema en alumnos/as de sectores populares de enseñanza Básica y Media que estudian y trabajan al mismo tiempo.¹⁴ Se intentará ver en qué medida alguno de los efectos que generalmente se le asignan al trabajo como las inasistencias y el bajo rendimiento, están de hecho asociadas a

11 Greenberger, E.; Steinberg, L.: *Part-Time Employment of In-School Youth. An Assessment of Costs and Benefits. Final Report.* California Univ. Irvine. 1980. Eric Reports, Washington, D.C.

12 Hotchkiss, L.: *Effects of Work Time on School Activities and Career Expectations. Technical Report. Studies in Employment and Training Policy: No 4.* Ohio State Univ., Irvine. 1980. Eric Report, Washington, D.C.

13 Gade, F.; Peterson, L.: "A Comparison of Working and Nonworking High School Students on School Performance, Socioeconomic Status, and Self-Esteem". En: *The Vocational Guidance Quarterly*. September, Vol. 29, N° 1, 1980.

14 La muestra de alumnos de enseñanza básica está constituida por 304 alumnos de séptimo grado y la muestra de nivel medio por 407 alumnos de segundo y tercer año.

él. Dejando en claro que asociación no necesariamente significa causa, pero es una justificación para que se le interprete como tal. En este artículo no se pretende hacer un análisis de los condicionantes del desempeño laboral, que pueden ser muchos y de diversa índole. Con la información disponible se tratará de despejar si el trabajo remunerado está acompañado de calificaciones escolares desfavorables y, de ser así, si esto se debe al trabajo mismo o a otras características asociadas a él.

Rendimiento escolar en enseñanza básica y media

Entre los indicadores de desempeño escolar, las notas son consideradas las más decisivas. Su medición se supone estandarizada; pretende medir la adquisición de conocimientos por parte del alumno, que es el principal objetivo de la asistencia a la escuela; y determina la promoción de un curso a otro. Se quiso estudiar hasta qué punto los alumnos que trabajaban tenían un rendimiento diferente al de los que no lo hacían. Para ello, con los datos disponibles se creó una medida más global de rendimiento.¹⁵

Se analizó la relación entre rendimiento y el trabajo de los estudiantes. El análisis estadístico para los alumnos de básica consistió en comparar los promedios de este índice de rendimiento de los alumnos que no trabajan con aquellos que trabajan asignándoles poca importancia al desempeño laboral, y con aquellos que trabajan asignándoles mucha importancia; este análisis arrojó diferencias significativas entre ellos. El rendimiento global promedio varía entre 5.16 para los que no trabajan, 5.0 para aquellos en que el trabajo es menos importante y 4.8 para los que dan más importancia al trabajo¹⁶.

Como se sabía que simultáneamente el rendimiento está asociado a la

15 De los libros de clase se habían extraído las notas de castellano, matemáticas y el promedio general para el primer trimestre del séptimo básico (únicas notas para ese año al momento de la recolección); lo mismo se hizo con las notas finales de 6. básico del año anterior. Se sacaron las correlaciones de todas ellas entre sí para ver en qué medida los alumnos tenían notas semejantes en los distintos ramos y promedios. Todas estas correlaciones son significativas y bastante altas. Las notas de castellano y matemáticas de ambos años muestran una correlación moderada y más similar entre sí; se promediaron estas 4 notas, lo que se ha denominado índice de rendimiento global. Este se asocia a cada una de las notas y a los promedios generales con coeficientes de Spearman que oscilan entre .732 y .823.

16 $\text{ETA} = 0.18$. Este es un coeficiente de asociación que varía entre 0 y 1 que se utiliza cuando la variable independiente es nominal y la dependiente es de intervalo.

edad($r = -0,35$) y al coeficiente intelectual($r = 0,51$)¹⁷, era necesario controlar estas variables para ver en qué medida las diferencias encontradas se debían al trabajo de los niños o a éstas características¹⁸. El trabajo remunerado de los alumnos explicaría un 1,69% de la variación del rendimiento escolar (Beta al cuadrado). No obstante, también estaría indicando que al trabajar, los alumnos aumentan la probabilidad de tener un rendimiento más bajo que los que no trabajan¹⁹.

Al igual que en el estudio de Enseñanza Básica, se construyó una medida global de rendimiento para los estudiantes de media. De los libros de clases se extrajeron las notas de Castellano, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Taller para los alumnos del liceo Industrial que no contaban con la asignatura de Ciencias Naturales; asimismo se calcularon los promedios generales para el primer y segundo trimestre en el caso de los segundos medios y el primer semestre de los terceros medios del Liceo Industrial. Se correlacionaron todas entre sí para saber en qué medida los estudiantes obtenían notas parecidas entre las distintas asignaturas y los promedios.²⁰

En el caso de los alumnos de enseñanza media se aprecia una tendencia a obte-

17 Coeficiente r de Spearman que mide el grado de asociación entre dos variables ordinales. Varía entre -1 y $+1$.

18 Para ello se realizó un programa ANOVA del SPSS que permite el análisis de la varianza controlando los efectos de las variables nominales y métricas. Proporciona el coeficiente Beta que es equivalente al Eta ajustado por otras variables.

19 Al ajustar por los efectos de CI y edad la relación entre trabajo y rendimiento sólo alcanza un Beta de 0.13.

20 Para construir la medida global de rendimiento que nos permitiera comparar a los alumnos que realizan trabajo remunerado con aquellos que no lo hacen, se asumió como criterio de selección de las asignaturas la inclusión de todas las áreas de competencias específicas, Castellano y su área del lenguaje, Matemáticas con el pensamiento lógico y resolución de problemas, Ciencias Sociales con nociones de espacio geográfico y tiempo histórico, Ciencias Naturales con el área de experimentación, finalmente Taller, que es un área de competencia distinta pero que genera habilidades específicas para el desempeño laboral futuro. Para el caso de los segundos medios se optó por promediar las notas de ambos trimestres con el objeto de corregir variaciones estacionales que pudieran expresarse en el rendimiento, como asimismo, poder controlar las variaciones de las notas producto de la mayor complejidad de las materias a medida que avanza el año académico. Por estas razones se creyó importante promediar estas notas de trimestres distintos y repetir las notas semestrales para los alumnos de terceros medios del Industrial. De esta forma se promediaron las ocho notas (cuatro del primer trimestre y cuatro del segundo trimestre), llegando a constituir nuestro índice de rendimiento global. Este índice se correlaciona con las distintas notas y promedios generales con coeficientes de Spearman que van desde 0.470 a 0.734.

ner notas diferentes para las distintas asignaturas; es probable que esto se deba a que en enseñanza media hay distintos profesores para cada asignatura producto de lo cual puede que las rotulaciones funcionen en menor medida. Por otra parte, cada profesor tiene formas distintas de enseñar y esto también se ve reflejado en el rendimiento de los alumnos; los jóvenes consideran buenos profesores a los que les "entienden" y con ellos obtienen mejores calificaciones. Por último están los factores de vida de cada alumno. Los estudiantes de media son adolescentes, y esto los caracteriza por ser personas en permanente cambio, tienen mayores actividades e intereses más definidos que los menores de básica. Esto también puede influir en el rendimiento por asignatura.

Se analizó la relación entre el índice de rendimiento y el trabajo de los alumnos; el análisis estadístico se realizó comparando los promedios de rendimiento de los estudiantes que trabajan y de los que sólo estudian. Este ejercicio no arrojó diferencias significativas entre los dos grupos de jóvenes. El rendimiento global promedio varía entre 4.25 para los que trabajan y 4.16 para los que no trabajan.

El índice de rendimiento tampoco está asociado a la edad, ni con la educación de los padres, pero se asocia en forma negativa a las inasistencias²¹ y positiva con el coeficiente intelectual, con el promedio de horas que los alumnos dicen ocupar en estudio durante los fines de semana y durante la semana fuera del liceo.²²

Asistencia y rendimiento

Contrariamente a la opinión de la mayoría de los profesores entrevistados en el estudio de básica, no existe asociación significativa entre trabajo y asistencia a la escuela; esta última es semejante para los niños que trabajan como para aquellos que no lo hacen. A través de la descripción del trabajo de los menores, se vio que los horarios de trabajo eran compatibles con los de la escuela; la falta de asociación señalada confirma este hecho. Se debe destacar asimismo, que la asistencia no se relaciona con el rendimiento en la forma que ha sido definido en este estudio.

Sin embargo, en el estudio de educación media si existe asociación significativa entre trabajo y asistencia al liceo; los jóvenes que trabajan faltan en mayor propor-

21 Coeficiente $r = -0.40$.

22 Coeficiente Intelectual $r = 0.30$; Horas estudio fuera del liceo $r = 0.20$.

ción a la escuela que aquellos que sólo estudian. Cuando se analizó este punto se pudo detectar que los jóvenes que trabajan faltan en igual proporción por razones de tipo doméstico y de recreación que los alumnos que sólo estudian, pero agregan una razón más para faltar en este caso el trabajo remunerado.

Tampoco se puede olvidar que estos jóvenes, producto de su edad, tienen mayores márgenes de libertad en sus decisiones cotidianas, por lo tanto puede que el control familiar respecto a la asistencia escolar sea menor en la medida que estos estudiantes desarrollan actividades laborales que generan un pequeño ingreso al hogar; a la vez, la mayoría de ellos ya sobrepasó a sus padres en años de escolaridad lo que podría influir en el tipo de relaciones de autoridad que se entabla entre ellos. Existen más argumentos para justificar las inasistencias y, a la vez, las notas que estos alumnos tienen en promedio les permite aprobar el año escolar; tema de gran preocupación y prioridad en los padres de sectores populares.

Por otra parte, aun cuando los alumnos de media trabajan fundamentalmente dentro de la economía informal, muchos de ellos han tenido acceso a empleos más formalizados; es así como proporcionalmente hay más alumnos de secundaria trabajando en comercio establecido que los que hay de básica; lo mismo sucede con las ocupaciones en el área de la producción y en reparaciones. Como ejemplo podemos citar el caso de los estudiantes empaquetadores de supermercados; ellos muchas veces sacrifican días de clases los fines de mes o bien los días viernes, debido a que las ventas aumentan considerablemente en esos períodos.

Trabajo y rendimiento por sexo

La investigación en Enseñanza Básica mostró que los hombres trabajan remuneradamente en mayor proporción que las mujeres y le asignan mayor importancia a su trabajo, por lo tanto se podría esperar que su rendimiento fuera inferior al de las mujeres. Pero esto no es así, y no hay diferencias significativas por sexo en cuanto a rendimiento. Ello sorprende ya que tampoco niños y niñas se diferencian en C.I. ni en edad. Más aún, la edad de las niñas mostraría una tendencia a ser levemente inferior, y como la edad se asocia negativamente al rendimiento, a menor edad el rendimiento debería ser mayor. Luego, parece necesario explicar por qué el rendimiento es semejante entre hombres y mujeres dado que el trabajo está asociado negativamente al rendimiento en básica; las niñas trabajan menos y éstas tienen una edad e inteligencia semejante a la de los menores. Se esperaría no encontrar diferencias cuando se compara el rendimiento de hombres y mujeres que no trabajan, ya que las características de C.I. y edad son semejantes. Pero al con-

sidarar exclusivamente aquellos que trabajan, se esperaría que la mayor importancia asignada al trabajo por los niños hombres incidiera en un menor rendimiento escolar de éstos en relación a las mujeres; sin embargo, en este caso tampoco aparecen diferencias significativas por sexo.

La situación anteriormente descrita llevó a relacionar el rendimiento escolar con el trabajo remunerado en forma separada para cada sexo. Esta relación ajustada por C.I. y edad, es significativa y negativa sólo entre los hombres. Entre ellos, los que trabajan tienen menor rendimiento que los que no trabajan; en cambio, las chicas tienen un rendimiento semejante trabajen o no.²³

Nos pareció importante analizar si la educación del padre y de la madre medida en forma conjunta podría explicar las diferencias en la relación entre trabajo remunerado y rendimiento para niños y niñas. Esto cobra mayor importancia si tenemos en cuenta que la educación combinada del padre y la madre está asociada al rendimiento escolar, y que ella es más fuerte para los niños hombres que para las niñas mujeres²⁴.

Las cuatro variables que se han incluido en relación al rendimiento -C.I., edad, educación del padre y la madre y el hecho de trabajar o no- explican en conjunto un 40.8% de la varianza del rendimiento de los varones y un 47.6% del de las niñas mujeres. Entre los hombres este porcentaje incluye la educación de los padres que explicaría un 3,61% y el factor trabajo explicaría un 1.96%; el resto de la varianza explicada corresponde al C.I. y a la edad. En el caso de las niñas mujeres toda la varianza explicada es atribuible a C.I. y edad ya que el trabajo y la educación de los padres no tendrían efectos significativos al controlar por ellas.

Es importante hacer notar que en el caso de los hombres, al controlar por la educación de los padres el porcentaje de la varianza explicada por el trabajo disminuye levemente²⁵. Con ello se quiere graficar el hecho que, al introducir nuevas variables, se pueden modificar las relaciones encontradas.

23 Para efecto de nuestras investigaciones hemos definido trabajo como cualquier actividad remunerada o que constituye una ayuda a un trabajo remunerado de algún adulto, sea familiar o no. Es necesario especificar aquí que el trabajo doméstico no fue incluido dentro de este concepto, salvo cuando era remunerado.

24 $E_{ta} = 0.19$ para el total; 0.25 para los hombres y 0.12 para las mujeres.

25 La variable trabajo - no trabajo controlada sólo por C.I. y edad explica un 2.56% de la varianza en rendimiento. Este porcentaje disminuye a 1.96% al incluir la educación de los padres.

Los datos para los alumnos de Educación Media han mostrado que no hay una relación significativa entre sexo y rendimiento en los alumnos de segundo medio²⁶, como tampoco se diferencian en el C.I.; Por esto se decidió relacionar el rendimiento escolar con el trabajo remunerado en forma separada para hombres y mujeres. Esta relación no resultó significativa para ninguno de los sexos; lo que significa que hombres y mujeres tienen un rendimiento semejante trabajen o no. Asimismo, queda claro que tanto para hombres como mujeres la asistencia y las horas de estudio fuera del liceo son claves en términos del aumento del rendimiento. Estos resultados sobre la influencia de las horas de estudio que se realizan fuera del liceo apoya los resultados analizados por Schiefelbein y Simmons, en términos de que son pocas las variables que tienen una proporción tan elevada de hallazgos significativos.

Rendimiento escolar de los alumnos de media según nivel de enseñanza

Los datos muestran que los estudiantes del Liceo Industrial tienen un rendimiento superior a los demás liceos, dicho de otra forma, los alumnos que cursan segundo medio tendrían un rendimiento bastante más bajo que los alumnos que asisten a tercero medio del liceo Industrial. El rendimiento promedio varía de 4.0 para los alumnos de segundo medio y 4.8 para los estudiantes de tercero medio del Industrial²⁷.

Las diferencias de rendimiento entre estos dos niveles de enseñanza genera algunas interrogantes de interés para las investigadoras a saber: ¿Existe algún proceso de selección oculto al finalizar el segundo medio? ¿Son más maduros los alumnos que llegan a tercero medio? ¿Son más realistas las exigencias escolares en el Liceo Industrial? ¿La escala de notas que se utiliza para medir los conocimientos adquiridos por los alumnos mide realmente lo que desea medir? Esta pregunta surge con fuerza cuando se analiza el paso de la educación fiscal a municipalizada; a través de este cambio se pretendía aumentar la cobertura de la educación y la retención del alumnado en el sistema. Los recursos son entregados a cada establecimiento de acuerdo al número de matrículas y a la asistencia diaria

26 Único nivel donde existen alumnas mujeres; los cursos encuestados en tercero medio pertenecen al único Liceo Industrial Municipalizado de la Comuna de Quinta Normal, establecimiento que no cuenta con matrícula para mujeres.

27 Eta = 0.43

de los estudiantes a clases. Esta situación se ha traducido en un esfuerzo constante por retener a los alumnos, ya que de esto dependen los recursos para el establecimiento y también, la posibilidad de trabajo para los profesores.²⁸ De esta manera como el objetivo es mantener a los alumnos en el sistema, se puede suponer que el nivel de enseñanza y aprendizaje es bajo y poco exigente, lo cual podría incidir también en las calificaciones que los docentes ponen a sus alumnos.

Algunas respuestas pueden encontrarse también al analizar el fenómeno de la motivación de los jóvenes por ingresar a uno u otro tipo de enseñanza. Los jóvenes de clase baja no ven con claridad una recompensa al terminar su educación científica-humanista, ya que no parece probable que puedan seguir estudios superiores por el alto costo que ello significa y por la falta de preparación para enfrentar los mecanismos de selección a ese nivel.²⁹ Entonces, ¿para qué esforzarse en obtener mejores calificaciones? En cambio, los alumnos que se incorporan a un establecimiento de tipo industrial perciben una relación estrecha y consistente con el mundo del trabajo, lo que los motivaría con más fuerza al estudio y por ende a obtener mejores calificaciones. Este argumento también podría aplicarse a los docentes, ya que ellos tienen muy claro que sus alumnos no continuarán en la enseñanza superior, saben que tienen una preparación deficiente para ello. Otro factor a considerar es el hecho que los niveles de exigencia entre un liceo y un colegio particular pagado son diferentes; por lo tanto una misma nota en ambos tipos de establecimientos educacionales significan niveles de conocimiento distinto.

Los temas esbozados anteriormente requieren de una mayor profundización y también de mayor información para contestar las interrogantes planteadas. Sin embargo, se cree importante retomar esta discusión en cualquier análisis posterior sobre deserción y rendimiento escolar.

Después de lo expresado anteriormente se decidió hacer el análisis en forma separada para cada nivel de enseñanza, de esta forma interesaba dilucidar qué va-

28 Espinola V.: "Descentralización del sistema educativo y el acceso a la educación". Documento presentado al Seminario *EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS*; de la comisión Educación y Sociedad de CLACSO y organizado por la Fundación Carlos Chagas, CIDE y PIIE. Santiago, Octubre, 1988

29 En las entrevistas realizadas a los profesores de los Liceos de la muestra, la gran mayoría estuvo de acuerdo en este tema. Para mayor información ver: CARIOLA, L.: *Los Profesores, ¿Educación Media Para Qué?* Doc. discusión N.6, CIDE, Santiago, 1987.

riables tenían influencia en el rendimiento de los alumnos/as de segundo medio y los estudiantes de tercero medio. Al igual que en el análisis de la muestra general, para los segundos medios la condición de trabajo no influye en el rendimiento global de los estudiantes, pero esta vez la edad está asociada al rendimiento (a mayor edad menor rendimiento), así como el coeficiente intelectual y las inasistencias. Asimismo, el rendimiento se asocia a las horas de estudio que dicen ocupar fuera del establecimiento educacional.

En los alumnos de tercero medio sólo se encontraron asociaciones significativas entre el rendimiento, las inasistencias y el coeficiente intelectual.

En el Cuadro N° 1 se puede apreciar que para los estudiantes de segundo año de enseñanza media el conjunto de las variables explican el 27.88% de la variación del rendimiento y para los estudiantes de tercero medio un 22.17%. En el caso de los segundos medios, la inasistencia explica la mayor parte de la variación del rendimiento; la variable horas de estudio fuera del liceo explica un 4.17% y la edad agrega menos del 1%. El resto de la varianza explicada corresponde al C.I.

CUADRO N° 1 Variables que influyen en la variación del rendimiento escolar de los alumnos de media.

Variables	Segundos Medios		Terceros Medios	
	% de Varianza	% acumulado Varianza	% de Varianza	% acumulado Varianza
Inasist.	19.30	19.30	13.62	13.62
C.I.	3.62	22.92	8.30	21.92
Hrs. estudio fuera.	4.17	27.09	0.25	22.17
Edad	0.79	27.88	-	-

En el caso de los terceros medio, la inasistencia es también un elemento crucial para explicar la variación del rendimiento; el hecho de estudiar o no fuera del es-

tablecimiento educacional para estos alumnos prácticamente no hace diferencia³⁰. Al igual que los alumnos de segundo medio, el resto de la varianza explicada corresponde al C.I. (8.30%).

Estos resultados parecen interesantes y cuestionadores. Como se explicó anteriormente, los estudiantes que trabajan en la muestra faltan más al liceo que aquellos que sólo estudian, pero como también se ha demostrado, tienen igual rendimiento escolar. Por otro lado, los datos de este estudio muestran que tanto los alumnos que realizan actividades laborales como los que no lo hacen, en promedio dedican la misma cantidad de horas en estudiar fuera del liceo.

A modo de síntesis podemos decir que para los estudiantes de Básica no existe asociación significativa entre el trabajo remunerado y la asistencia a la escuela; las niñas mujeres tienen un rendimiento escolar semejante desarrollen o no actividades laborales. Los niños en cambio si trabajan tienen un rendimiento académico algo menor; sin embargo, el factor trabajo explicaría solo un 1,96% de la varianza del rendimiento escolar en los varones. La situación de los estudiantes de Media es algo distinta, en este caso el factor trabajo no influye para nada en el rendimiento de los alumnos ya sean éstos hombres o mujeres. En el caso de los alumnos/as de segundo medio el rendimiento se asocia a la inasistencia, a las horas de estudio que dedican fuera del liceo y al C.I.. Para los estudiantes de tercero medio sólo se encontraron asociaciones significativas con la inasistencia y el C.I.

Reflexiones en torno a los resultados

Aun cuando para los alumnos de enseñanza Básica el grueso de la varianza sea explicada por el C.I. y la edad, ¿por qué el trabajo en los niños tiene efectos negativos en su rendimiento y no sucede lo mismo con las niñas? ¿Por qué en los alumnos de media el trabajo no influye para nada en el rendimiento escolar?

Si se quiere intentar alguna explicación a estos fenómenos se debe comenzar por tratar de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué influye en el rendimiento? En primer término, una posible hipótesis podría referirse a las actitudes de los profesores respecto al trabajo de sus alumnos. Al analizar las actitudes y percepciones de los profesores de Enseñanza Básica se vio que éstos tenían una actitud

30 Coeficiente F no significativo.

muy negativa hacia las actividades laborales de los menores. Los niños, al percibir esta actitud, ocultan o al menos no comunican en la escuela sus experiencias laborales. Por su parte, los apoderados disfrazan el trabajo o aluden a él como si fueran otras actividades con una mejor imagen social. De esta manera, el trabajo simultáneo al estudio regular reviste muchas de las características de una situación estigmatizante³¹. Es evidente que con ello no sólo se perjudica el desarrollo integral del menor, sino que, reconozcase o no, son parte importante de su socialización. Otro elemento importante de destacar es que los docentes conocen menos el trabajo de las mujeres que el de los hombres. Con esta información se podría deducir tal vez que el trabajo podría no afectar tanto a las niñas porque en ellas no lo asocian a consecuencias disciplinarias, o bien porque simplemente lo desconocen. En cambio, los profesores de media al emitir juicios acerca de la conveniencia de realizar este tipo de actividades no sólo toman en cuenta los aspectos de rendimiento escolar, medido a través de las notas, sino también consideran aspectos formativos que el trabajo entregaría al estudiante como sería el desarrollo de la personalidad, el aumento de la auto-estima y la capacidad de enfrentar situaciones nuevas, entre otras³². Esta mirada algo distinta podría alterar la percepción tradicional del fenómeno al momento de evaluar a los alumnos. Lo que se pretende sugerir aquí es que la actitud general de los profesores, el apoyo y los estímulos afectan el rendimiento de los estudiantes. No da lo mismo que al momento de la evaluación los profesores tengan una postura relativamente abierta hacia este fenómeno, considerando diversos aspectos del desarrollo de la actividad laboral; la evaluación sin duda es más compleja pero a la vez más rica. Al tomar en cuenta diversos ángulos de esta situación permite conocer su complejidad debilitando de esta forma los intentos de estigmatización tan utilizados a nivel de enseñanza básica.

Otra reflexión que surge de nuestras constataciones, es que el tiempo sustantivo del trabajo escolar para todos los estudiantes está muy deteriorado; no importa mucho el esfuerzo que haga el alumno que sólo se dedica a estudiar o la organización que tenga del tiempo el estudiante que trabaja, ya que en términos del rendimiento no existen variaciones. La relación con el conocimiento requiere de tiempo y en los sectores populares éste es mínimo y de mala calidad. El sistema de

31 Sobre este tema se puede consultar en: CARIOLA, L.; CERRI, M.: *Trabajo Infantil: ¿Mito o Realidad?*. Doc. 8, CIDE, Santiago, 1986.

32 Para obtener mayores antecedentes sobre este punto ver: CERRI, M.: *Trabajo y Estudio ¿son Realidades Compatibles?: La Perspectiva de los Profesores*. Doc. 15, CIDE, Santiago, 1987.

media jornada dada la estructura curricular y las dobles jornadas en las escuelas y liceos por una parte, junto al mal uso y aprovechamiento de las escasas horas dedicadas a la transmisión, generan un espacio educativo de baja calidad que se expresa en un rendimiento académico por lo general mediocre.

Asimismo, resulta clave analizar también el tema de las motivaciones para el estudio. Sin duda esto está directamente relacionado con el punto anterior y con la visión de futuro que los estudiantes tengan. ¿Cuán motivados están los alumnos para obtener un buen rendimiento?. En las dos investigaciones realizadas por este equipo se pudo ver que en la mayoría de los casos los estudiantes se conforman con la nota mínima para pasar de curso; tal vez los jóvenes de sectores populares no les sirve el tener mejor rendimiento académico, por lo tanto un mínimo esfuerzo les asegura una certificación, lo único que se considera que ayuda en una futura búsqueda ocupacional. Por otra parte, los profesores son claves para motivar a los alumnos y si éstos no ven futuro, tanto académico como laboral, a mediano plazo, pueden generar incertidumbre y apatía en los alumnos.

Es probable que la labor del profesor en sectores populares contenga mayores exigencias, pues como se sabe, por lo general se carece de apoyo familiar debido a que la familia deposita en la escuela la función intructiva. Los padres en su mayoría tienen una escolaridad más baja que la de sus hijos lo que les impide muchas veces colaborar en el proceso educativo. Con esta situación el profesorado debe redoblar esfuerzos en su labor académica, y a lo mejor debería utilizar técnicas pedagógicas distintas ya que como se pudo comprobar los alumnos se motivan con los profesores a los que les entienden y sólo de esa forma logran un mejor rendimiento. Ligado a esto se puede pensar que si los alumnos tienen interés por las materias que estudian tenderían a faltar menos por razones evitables.

Los datos que se exponen en este artículo también cuestionan el contexto educativo en el cual se inserta el alumno; existe claridad de la importancia que reviste la asistencia a la escuela como fórmula para aumentar el rendimiento tanto en alumnos que trabajan como en los que sólo estudian. Pero esto no pasa sólo por una decisión de obligar a los estudiantes a asistir, sino que se necesitan fórmulas atractivas para conectar a los niños y jóvenes con el conocimiento; también sería interesante diseñar alternativas compensatorias que permitieran fuera del contexto escolar tradicional, generar ambientes de estudio y reforzamiento como fórmula de nivelación de los alumnos de sectores populares en relación a sus pares de sectores medios y altos. Se sabe que los menores entran al sistema educacional con

desventajas claras cuando se los compara con alumnos de estratos sociales más altos;³³ tanto los entornos sociales como familiares en que estos niños y jóvenes se desenvuelven son de peor calidad, muchas veces están faltos de estímulos educacionales y culturales, lo que les repercutiría en el desempeño escolar;³⁴ Por otra parte, se ha planteado la necesidad de exponer un mayor tiempo al estímulo educativo a los estudiantes de sectores populares como fórmula compensatoria a las carencias detectadas en ellos. Esto sin duda nos hace plantear una revisión al sistema de medias jornadas implementadas por el sistema educativo a partir de la reforma del Gobierno Demócrata Cristiano. Sin duda los tiempos de exposición al estímulo educativo son desiguales según se trate de alumnos de enseñanza municipalizada o de particular pagada; éstos últimos permanecen en el establecimiento educacional más horas que los primeros, tienen sistemas de talleres, horas de estudio y tardes deportivas. En cambio, los alumnos de liceos finalizan su jornada obligatoria de clases y tienen la mañana o la tarde libre. Generalmente no les dan tareas para el hogar lo que les permite tener mucho tiempo para el ocio o la recreación y tiempo para trabajar en el caso de los jóvenes que realizan esta actividad; de esto surgen interrogantes necesarias de contestar: ¿En qué ocupan el tiempo libre los jóvenes de sectores populares?. ¿Las entretenimientos y pasatiempos que realizan ayudan a formar un pensamiento crítico? o, ¿les permite acercarse por vías diferentes al conocimiento?. La respuesta la encontramos al conocer las actividades que se realizan durante el tiempo libre en sectores populares; lo principal en este medio es la exposición prolongada a la televisión, sin ninguna discriminación selectiva en contenidos. La "calle" es otra actividad muy utilizada por estos jóvenes y consiste en juntarse en las esquinas con los grupos de pares, a conversar, fumar, ingerir alcohol o como ellos dicen a "no hacer nada". Un grupo muy minoritario pertenece a organizaciones y ninguno nombró alguna actividad extra escolar como forma de recreación. Por otra parte, en los barrios periféricos de la ciudad no exis-

33 Filp, J.: *El Primer año de Escuela en Chile*. CIDE, Santiago, 1988.

34 Luis Zúñiga realizó una investigación titulada *Evaluación Integral de los Programas Tendientes a Erradicar la Extrema Pobreza para los Niños entre 0 y 14 Años*. En ella analiza el rendimiento de niños de 1ro., 3ro., y 7mo. Básico y jóvenes de 1ro. Medio, en diferentes estratos sociales. Los resultados del análisis muestra que en los niños de 7mo. Básico y los jóvenes de 1ro. Medio la variable Condiciones del Entorno Social (basura en las calles, riñas, asaltos, Violencia contra niños y formas de drogadicción infantil), Clima Familiar (afectividad en las relaciones, agresividad en las relaciones entre dultos, colaboración, valoración del conocimiento, integración, uso de recursos evasivos) y Deterioro familiar por duración de la cesantía, influyen fuertemente en la explicación de las variaciones del rendimiento escolar.

ten cines o teatros donde la juventud pueda reunirse en torno a espectáculos culturales de buena calidad; todo se concentra en el centro de Santiago o en el barrio alto de la ciudad.³⁵ Esta situación muestra la necesidad de generar una política de recreación juvenil destinada prioritariamente a sectores pobres, que permita el desarrollo de capacidades físicas, intelectuales y sociales; como una fórmula más de acercamiento al mundo del saber por la vía de la entretención.

35 Weinstein, J.: *La Juventud en Sectores de Extrema Pobreza Urbana*. CIDE, Santiago, 1987.

ALUMNO FAMILIA Y LICEO, ¿CONFABULACION PARA UN MENOR APRENDIZAJE?¹

M. Leonor Cariola

RESUMEN

En este artículo se describen las expectativas que tienen en los sectores populares las madres, profesores y alumnos en relación a la Educación Media. Se demuestra que, dadas las condiciones socio-económicas actuales, se le asigna más importancia a la permanencia en el sistema que al aprendizaje de contenidos. Las expectativas de los distintos actores influyen en las interrelaciones que se establecen entre ellos. Las prácticas escolares y las interrelaciones señaladas contribuyen a las menores exigencias de aprendizaje. Se concluye con algunas sugerencias para interrumpir este círculo vicioso y que posibilitarían, por parte de los alumnos, una relación fluida y valorada con el conocimiento.

- 1 Este artículo se basa en una investigación más amplia entre alumnos de educación media de la comuna de Quinta Normal, que incluye el estudio de la interrelación entre profesores, alumnos y apoderados. A la vez es réplica y continuación de un estudio realizado anteriormente entre alumnos de educación básica. Dicha investigación fue financiada por IDRC y SAREC como parte del programa de investigación del CIDE y está a cargo del equipo constituido por la autora y Marianela Cerri.

Introducción: Contexto Socio-Económico y Educativo

La educación es altamente valorada por los estratos populares que han logrado aumentar sus niveles educativos en las últimas décadas. Dada la situación socio-económica de nuestro país, no es claramente evidente que los beneficios de esta mayor educación sea de carácter "privado" para las familias de estos sectores y por ende no es un mecanismo que les permita salir de su condición de pobreza².

El precio de la mayor cobertura educacional ha sido una baja en la calidad educativa. Deterioro que ha afectado de manera especial a la educación que reciben los estudiantes más pobres. Estos jóvenes aprenden menos que los de estratos altos.

En este artículo pretendemos analizar algunos aspectos asociados al deterioro de la calidad educativa de la Educación Media que se imparte a los sectores populares. Nos referiremos a los aspectos de la calidad educativa relacionados con las exigencias en cuanto a cantidad de contenidos, sin entrar a analizar la relevancia ni la pertinencia de ellos.

En Chile la educación ya no constituye un medio de ascenso social y la recompensa para una mejor educación no es evidente para los jóvenes de sectores populares³. Aun cuando terminen Media, no parece probable que puedan seguir estudios superiores ni que puedan obtener un trabajo mucho más digno o mejor remunerado que si desertan.

Con la extensión de la educación y el aumento de los niveles educacionales, la selección para puestos de trabajo de acuerdo a este criterio ha elevado sus estándares de exigencia⁴. Simultáneamente, las altas tasas de cesantía y la estrechez del mercado ocupacional restringen fuertemente las posibilidades laborales de jóve-

2 Zuñiga, Luis: *La Educación como Componente de la Política Social*. CIDE, Documento de Discusión Nº. 16, Santiago, 1988.

3 Sobre la importancia de una recompensa a la educación para mantenerse en ella, ver: Corrigan, Paul: *Schooling the Smashed Street Kids*, The Mcmillan Press Ltd., Hong Kong, 1983.

4 Entre 1970 y 1985 se duplicó el número de estudiantes secundarios. Iavin, Joaquín: *La Revolución Silenciosa*, editorial Zig-Zag, Stgo., 1987.

nes de sectores populares, aun cuando hayan terminado secundaria⁵. Además en ello influye tanto el carácter altamente estratificado de nuestra sociedad; como los cambios tecnológicos y la disminución del empleo en el sector público, donde tradicionalmente se ocupaba a egresados de educación media.

La educación superior está vedada para los jóvenes de estratos populares tanto por las condiciones económicas como por los requisitos académicos.

Las universidades estatales y las subvencionadas, antes gratuitas, tienen costos que, en las carreras más baratas alcanzan a más de 14 sueldos mínimos al año.⁶ A ello hay que agregar que mientras los egresados de Educación Media han aumentado, los cupos universitarios han disminuido⁷. Si los jóvenes de estratos populares se interesaran por ingresar a la Educación Superior deberían enfrentar una dura competencia en peores condiciones económicas y académicas, que los jóvenes de otros estratos⁸. En consecuencia, los jóvenes socialmente postergados dejan de aspirar a la universidad porque está fuera del marco de sus posibilidades.

La situación de los estudiantes de Educación Media se enmarca en estas condiciones socio-económicas a nivel nacional, que ofrece escasas posibilidades a los jóvenes de estratos populares. La motivación para estudiar de los jóvenes de estos estratos es diferente a lo que esperarían los docentes y no está relacionada al aprendizaje de los contenidos específicos que transmite el liceo.

Además, el diseño actual de financiamiento del Sistema Educacional, basado en

5 Ver Tironi, Eugenio: *Los Silencios de la Revolución*, Ed. La Puerta Abierta, Stgo., 1988.

La tasa de cesantía de los jóvenes en 1980 supera el 20%, mientras en 1960 era 2.5%. Por otra parte, entre 1974 y 1982 los jóvenes desocupados entre 15 y 19 años tenían más años de educación que los jóvenes ocupados y que el total de ese grupo de edad. Ver: Corvalán V., Oscar y Santibañez R., Erika: *Situación Socio-Laboral de la Juventud Chilena: Diagnóstico y Perspectivas*, Santiago, CIDE, Documento de Discusión N° 13.

6 Ver: Tironi, Eugenio: Op.cit.

7 Se estima que el cupo universitario es equivalente al 50% de los alumnos que rinden la Prueba de Aptitud Académica. Tironi, Eugenio: Op.Cit.

8 De hecho el ingreso a la Educación Superior es muy diferente según los estratos. Entre los pobladores periféricos de Santiago mayores de 24 años, sólo el 2% ha tenido acceso a ella; mientras en el resto de la población supera el 20%. Rodríguez, Alfredo y Tironi, Eugenio: "El Otro Santiago. Resumen de la Encuesta SUR, 1985". En: *Proposiciones* N° 13, SUR, Santiago, abril, 1987.

una asignación fija por alumno matriculado y con un requisito mínimo de asistencia, resta importancia tanto a los conocimientos transmitidos por los profesores, como a los adquiridos por los alumnos.

Desde el mismo sistema educacional se ha colaborado a la disminución del nivel de exigencias a través de la promoción automática en educación básica, de la obligación que tienen los profesores de justificar las notas mínimas, y en el porcentaje limitado de alumnos por curso que pueden ser calificados con nota insuficiente. La evaluación a los profesores se basa en la importancia de retener a los alumnos y esto obedece a razones económicas. Las bajas exigencias se traducen, según los profesores, en mala base para los alumnos que llegan a Media, en un bajo nivel del curso en general, en falta de competitividad entre los alumnos e incluso en inseguridad y baja auto-estima de profesores y profesoras. Con ello, los profesores consideran que la educación se ha reducido al mínimo indispensable⁹.

Uno de los efectos de la forma de financiamiento del Sistema Educacional implantado por el Gobierno Militar, ha sido la reducción curricular. La falta de recursos afecta los salarios y la estabilidad laboral de los profesores. Además se refleja en la escasez de medios educativos y de materiales en general, en el poco tiempo disponible de los profesores, en el número excesivo de alumnos por curso, e incluso en la falta de mobiliario. Todo lo cual afecta a los profesores en su desempeño profesional. Por otra parte, el mecanismo a través del cual este nuevo sistema pretende asegurar la calidad educativa, reside en las familias que expresarán sus juicios evaluadores a través de las matrículas¹⁰. Sin embargo, hasta ahora se desconocen los criterios con que las familias evalúan las dimensiones propiamente educativas de la escuela.

9 Cariola, Leonor: *Los Profesores, ¿Educación Media Para Qué?*, CIDE, Documento de Discusión N° 6, Stgo., 1987.

Sobre la forma en que la formación de los profesores también ha variado para restarle importancia a los conocimientos específicos de la disciplina, ver: Cox, Cristian Y Gysling, Jacqueline: *Continuidad y Cambio en las Categorías de Conocimiento en la Formación del Profesorado Chileno, 1842-1987*, CIDE, documento de Discusión N° 5, Santiago, 1988.

10 Espínola, Viola: "Los Resultados del Modelo Económico en la Enseñanza Básica: La Demanda tiene la Palabra", en este mismo libro.

Expectativas acerca de la educación

Las expectativas que tienen los distintos actores en relación a la educación y los objetivos que persiguen a través de ella, dentro del contexto ya descrito, se centra en el acceso y permanencia dentro del sistema¹¹. Veremos cuáles son los aspectos valorados, sin detenernos a demostrar la alta valoración que los sectores populares tienen por la educación¹².

1. Certificación, el Salvavidas de la Sobrevivencia:

La función de la educación como preparación para el futuro laboral es señalada en forma casi unánime por las madres y por los alumnos. Es uno de los aspectos en que las madres esperan que sus hijos se diferencien de ellas y de sus padres, y piensan que esto lo lograrán a través de la educación. El futuro laboral, incluidas las posibilidades de movilidad social y económica, se relaciona con el nivel educacional; pero con un fuerte componente credencialista. La importancia de tener un "cartón" se ve desde dos puntos de vista. Para obtener "algún" trabajo o para tener un trabajo "mejor" o "con futuro". Se refieren a las dificultades para buscar trabajo y a la humillación que se sufre al no tener educación, porque "hasta para barrer piden papeles". También, a través de la educación se puede obtener una "profesión" (léase oficio). El oficio es visto como la posibilidad de una mejor situación económica ("que puedan darle a sus hijos, lo que ellos no tuvieron") o de mejores condiciones de trabajo ("es dura la vida pegada a una máquina").

La relación con la situación actual del mercado de trabajo es clara. La entrada al mercado formal ha elevado las exigencias de niveles educacionales, como una

11 La información aquí analizada se obtuvo en una investigación iniciada en 1986 que comprendió a los cuatro liceos municipalizados de la comuna en estudio. En todos ellos se aplicó un cuestionario auto-administrado a alumnos de cursos completos que fueron seleccionados al azar. Simultáneamente, se entrevistó en profundidad a un total de 40 docentes correspondientes a los profesores jefes de cada uno de los cursos y a aquellos de las cuatro asignaturas principales. Entre los alumnos se seleccionaron 18 hombres y 3 mujeres para ser entrevistados en profundidad, al igual que sus madres. Estas entrevistas se realizaron un año después de haber aplicado los cuestionarios. Para nuestro análisis nos basaremos principalmente en la información obtenida a través de las entrevistas en profundidad a profesores, madres y alumnos.

12 Sobre la valoración de la educación, ver: Cariola, M.I.: "El valor de la Educación Media. Alumnos y Madres Opinan". En: *Cuadernos de Educación* N° 178, CIDE, Santiago, octubre 1988.

forma de delimitar la oferta excesiva de mano de obra cesante. Estas exigencias no se corresponden con los requisitos para el desempeño de la ocupación y, por lo tanto, lo que se necesita es la certificación. Para los ya ocupados, la mejor defensa contra la inestabilidad siempre amenazante es insertarse en una carrera ocupacional lo más estructurada posible. A ella se aspira a través de la formación en un oficio.

Los jóvenes quieren tener el cartón para "mostrarlo". La mayoría lo desea para cumplir los requisitos de entrada a las Fuerzas Armadas (la carrera más segura y estructurada) o porque para cualquier trabajo exigen 4to. Medio. Sólo las excepciones señalan interés por dar la Prueba de Aptitud Académica y seguir estudios superiores, generalmente en algún instituto.

En primera instancia, el futuro laboral es visto como una consecuencia directa y mecánica del nivel educacional. No hay referencia explícita a los conocimientos que se requieren o a la calidad de ellos. Y, por otra parte, los logros escolares están referidos al hecho de aprobar, no en relación al cuánto se aprendió y ni siquiera con qué calificaciones se aprobó.

Sin embargo, se reconoce que la educación no lo hace todo. Se relativizan las posibilidades laborales que brinda la mayor educación, pero se reconoce que es la **exigencia mínima**. Después de ella opera el factor suerte, contactos y otros por el estilo.

A diferencia de los educadores de Básica¹³, los profesores de Educación Media establecen una estrecha relación entre la situación actual y el futuro laboral de sus alumnos. Aunque no podemos decir que los docentes tengan una orientación credencialista frente a la educación, al establecer esta relación, tácitamente y muchas veces explícitamente, se pone en duda la efectividad de la educación como mecanismo de movilidad social. Con ello se pierden muchas de las expectativas que podrían tener los docentes en la educación de los sectores populares.

13 Los resultados de la investigación anterior en Educación Básica indican que mientras entre los apoderados y alumnos la relación entre educación y futuro laboral es fuertemente instrumental, para los profesores esta relación es más lejana y está medida por el valor intrínseco e inobjetable de la educación. Ver: Cariola, Leonor y Cerri, Mariana: *Trabajo Infantil: ¿Mito o Realidad?*, CIDE, Documento de Trabajo N° 8, Stgo., Mayo 1986.

Los profesores consideran que sus alumnos están desmotivados para aprender debido a las perspectivas que tienen para el futuro. Estas perspectivas se asocian al sistema global y, siendo así, difícilmente podrán considerar que es su responsabilidad personal lograr que los alumnos aprenden si no están motivados para ello. Su única posibilidad es motivarlos, pero es una batalla que han dado por perdida debido a que ellos mismos tienen una visión negativa respecto al futuro de sus alumnos.

Hay consenso entre los profesores respecto a que sus alumnos no tienen posibilidades de llegar a la universidad. Fundamentan estas afirmaciones en la situación macro-social o en el sistema educacional, con lo cual ellos no tienen nada que hacer.

En la enseñanza industrial¹⁴, los profesores no esperan ni aspiran a que sus alumnos prosigan estudios superiores. Para estos docentes el problema radica en que los alumnos no encontrarán trabajo o, al menos no lo encontrarán en su especialidad, después de egresar del liceo. En cambio, en la educación científico-humanista la aspiración de los docentes es que los alumnos lleguen a ser profesionales universitarios, pero, como sus alumnos no querrán ni podrán entrar a la universidad, sus expectativas se reducen a que encuentren algún trabajo, el cual, en todo caso será de poco prestigio y de muy baja calificación.

En general las expectativas son negativas respecto al futuro laboral de sus alumnos. Respuestas características frente al tema fueron: "no hay futuro", "difíciles", "tal vez el mejor se ubique", "nulas", "pésimas", "cesantía"; e incluso "PEM, POJH"¹⁵. Sin embargo, los alumnos observan que la principal meta de sus profesores es "verlos en el futuro con un buen trabajo; ese será su orgullo".

Hemos visto que la educación concebida como medio para lograr un buen futuro laboral se transforma en credencialismo para las familias y en decepción para los profesores. Esto tiene consecuencias importantes en relación a los niveles de aprendizaje y al énfasis que se ponga en el contenido de los mismos.

14 En la comuna de Quinta Normal predomina la Educación Técnica Profesional. Sólo uno de los 4 liceos es exclusivamente científico-humanista.

15 Programa de Empleo Mínimo y Programa Ocupacional para Jefes de Hogar, son programas gubernamentales destinados a paliar la desocupación. La remuneración es inferior al ingreso mínimo, no cuentan con previsión social y las ocupaciones son de baja calificación y productividad.

2. Ocupar el Tiempo, Controlar y Disciplinar:

La permanencia en el sistema educacional es un objetivo en sí mismo para los distintos actores. Se ha hecho referencia que los profesores tienen un interés personal por retener a los alumnos en el liceo, ya que la evaluación hecha por el sistema está más relacionada a este factor que a la efectividad para que los alumnos aprendan.

Según los profesores, los alumnos no tienen una motivación personal para asistir al liceo. Ellos, al igual que Corrigan¹⁶, constatan que los jóvenes no le ven utilidad al hecho de educarse. Si permanecen en el sistema educacional es principalmente por imposición de la familia o como una manera de ocupar el tiempo.

Los jóvenes en gran medida confirman la versión de los docentes. Educarse es una actividad frente a la cual **no tienen alternativa** mientras no se les cierre incluso esta puerta. Saben que encontrar un trabajo "que prometa futuro" es prácticamente imposible, especialmente si no han concluido la Educación Media. Las posibilidades reales las conocen porque las practican en jornadas parciales. Estas no compensan y prefieren apostar a que con el "título" tendrán mejores posibilidades. Además tienen la esperanza de cambios en la situación global.

La alternativa a ser estudiante, que ellos conocen de cerca en su propio medio, es el ocio, la vagancia y la drogadicción. Esta no resulta atractiva y, por el contrario, la identidad de estudiante les resulta útil, entre otras cosas para pololear y para enfrentar a carabineros.

Otro motivo que justifica la permanencia en el sistema desde el punto de vista de los alumnos, es el valor que le dan sus padres a la educación y los esfuerzos y sacrificios que han hecho para que ellos lleguen al nivel en que están. Compensar estos sacrificios y no defraudar a sus padres es un elemento que se tiene en cuenta para no desertar.

Si bien es cierto que los alumnos se aburren muchísimo dentro del liceo, también encuentran un espacio para desarrollar su sociabilidad. Interrelacionarse con amigos y amigas puede ser un motivo para permanecer en el liceo, aunque no desarrollen ninguna actividad directamente relacionada con el estudio. Incluso

16 Corrigan, Paul: Op. cit.

valoran la posibilidad de "hacer la cimarra" y salir con amigos mientras la familia cree que están en el liceo.

Así como la permanencia en el sistema es funcional a los intereses de los profesores y de los alumnos, también lo es para las madres. Como una manifestación de la crisis de autoridad generacional, las madres se muestran muy ansiosas por controlar a sus hijos. Es una necesidad frente a la cual se sienten impotentes y una función que no pueden ejercer por sí mismas.

Las madres sienten mucha satisfacción frente al hecho de que sus hijos estudien ya que esto les permite distinguirse de los jóvenes que no estudian, que vagan. "Saber dónde anda" señala la importancia del liceo como elemento de control y disciplinamiento. De ahí la importancia que asignan a la asistencia versus la cimarra, más aún si esta última se relaciona con repitencia y por lo tanto pérdida de la certificación. El temor al medio en que se vive es muy fuerte entre las madres y, por lo tanto, el mantener a los hijos ocupados y ojalá en lugares alejados constituye una meta deseable. En el presente, la educación provee de una identidad social, que es motivo de orgullo para las madres, y es una actividad que les da tranquilidad frente a otras posibles alternativas.

Las madres valoran y evalúan las "exigencias del liceo", pero éstas se identifican con los aspectos disciplinarios. Los requisitos de uniforme se perciben como orden y se aprecian. Independientemente de la posición política, se le teme a los liceos "politizados" por los problemas que acarrearán "las protestas" para los jóvenes. El problema de las drogas o el hecho que fumén es otro aspecto que les preocupa muchísimo. Se evalúa el comportamiento de los alumnos en la puerta y a la salida del liceo. Les interesa que sean respetuosos con los adultos que llegan, y aprecian el número de inspectores que hay en el patio. A las madres les gusta que a sus hijos "los vigilen" y piden a los profesores que los "atrinquen".

Esta preocupación por la disciplina releva la importancia que asignan a la información oportuna, por parte del liceo para comunicar las inasistencias y atrasos de sus hijos. La eficiencia en las comunicaciones implica que el liceo no confíe en los alumnos: que no se les deje entrar mientras el apoderado no justifique personalmente atrasos o inasistencias. Esto, sin embargo, les dificulta la interrelación con el liceo, como se verá más adelante.

Por otra parte, de la educación se espera que los hijos obtengan buenos hábitos

y adquieran los verdaderos valores. Con educación el medio en que se vive deja de ser una amenaza porque "ellos mismos se dan cuenta de lo que está bien y está mal".

En términos personales a los docentes también les interesa el disciplinamiento y la formación de hábitos, buenas costumbres, y valores. Según ellos, éstos les servirán siempre a sus alumnos, en la vida y especialmente para conseguir trabajo.

Sin negar la importancia que pueda tener el disciplinamiento y la formación de hábitos, queremos hacer notar que son expectativas que priman sobre los contenidos. En su relación con el establecimiento, las madres pondrán un fuerte énfasis en la disciplina ya que es el elemento más fácil de detectar. Para los profesores la utilidad de la disciplina en el futuro de sus alumnos, aparece más evidente que el aprendizaje de contenidos y es una fuente importante de satisfacción personal.

3. "Ser Alguien", un Futuro Social:

La educación se asocia a una preparación para el futuro, el cual no está claro en términos laborales debido a las condiciones socio-económicas. Pero también hay otros aspectos que se esperan de la educación como preparación más allá del ámbito laboral.

Las madres aluden a aspectos de integración social y de conocimientos o formas de aproximarse a la vida que a ellas les habría gustado tener o que sus maridos tuvieran.

Algunas lo expresan en forma vaga como que podrán tener una vida mejor en todo, o que serán "hombres de bien" o "que sean más que uno". Principalmente se refieren a aspectos que les permitan relacionarse con otras personas. De acuerdo a la percepción de estas mujeres, la educación da personalidad y seguridad en sí mismo.

También esperan que la educación supla otra carencia: que sepan educar a sus hijos, que sepan enseñarles, apoyarlos y aconsejarlos. "Ser buenos padres" también incluye el saber tratar a los profesores y entender cuando se va a reuniones.

El elemento más concreto y relacionado a contenidos que surge en esta demanda es la posibilidad de una buena y fácil lectura. Esto es algo sumamente valorado; de los libros se sacan los buenos ejemplos. Una forma reiterada de expresar esta

nostalgia de conocimientos es "que sepan algo más que yo, que apenas leo". No se debe pasar por alto esta solicitud. El que aún sea una aspiración entre madres cuyos hijos cursan la Educación Media, indica la necesidad de reforzar competencias y hábitos de lectura. Los planes y programas consideran que el dominio de la lecto-escritura es un objetivo que debería cumplirse en 4o básico, sin embargo los niveles de competencia en este dominio son mínimos entre los alumnos secundarios de sectores populares.

En este tipo de demanda, claramente aparece el interés de que sus hijos se distingan tanto de sus padres como de otras personas de su estrato; así como también el que adquieran una identidad reconocida socialmente, ya que sin educación a las personas se les trata mal, se les humilla y no se les valora.

Entre los jóvenes esta demanda tiene mínima importancia, pero reconocen que es un aspecto valorado por sus padres y profesores.

No cabe duda que la demanda por herramientas culturales a la educación es más compleja que la de una mera fuente de certificación. Pero también es importante señalar la ambigüedad de ella y lo elemental de los contenidos a que se hace referencia.

Los profesores le dan más importancia a su rol socializador que al de instructores. En este rol se encuentran muchos de los elementos incluidos en la demanda de las madres. Les interesa impregnarle optimismo a sus alumnos y conciencia de lo que es la vida real desde su punto de vista. Como también, enseñarles a defenderse en la vida y a valorar el estudio como medio de superación personal, y motivarlos a interesarse en lograr dicha superación. Para los profesores el rol de socializadores morales constituye un refugio frente a la frustración impuesta por el sistema social y educacional. Sin embargo, ellos son los primeros en dudar sobre su efectividad.

Entre los docentes, el fundamento para este interés, al igual que con el disciplinamiento, es la concepción de que una identidad social valorada se construye en base a estos elementos de socialización, más que en base a conocimientos, y se considera que dicha identidad es decisiva para el éxito en la vida.

En síntesis, para ninguno de los actores los contenidos educativos forman parte de sus objetivos principales. Estar y pasar es el elemento central. Se piensa que el

tiempo transcurrido dentro del liceo es incorporado por los alumnos como atributo personal sin otro requisito que el permanecer dentro del sistema y cumpliendo las exigencias mínimas para ello. Existe una concepción reduccionista de la educación, que la identifica con una mera preparación para el futuro laboral. Este mismo hecho hace que la educación pierda sentido para los actores en la medida que las condiciones del mercado de trabajo se tornan desfavorables y que se busquen alicientes paralelos a ella. Así como en los sectores populares se busca certificación, en los sectores medios el aliciente es la Prueba de Aptitud Académica, pues permite el ingreso a la Educación Superior. Parece urgente relevar que el rol de la educación es mucho más amplio y que es precisamente el contacto con las disciplinas lo que entrega herramientas que equipan para la vida. Son muchas las competencias que se requieren para desarrollarse en los distintos dominios de la vida; el desafío del sistema educacional es identificarlas y ligarlas a los contenidos educativos, lo que necesariamente refiere a la necesidad de una revisión del currículum, no para reducirlo sino para hacerlo más relevante. Las competencias que se requieren para la vida no son específicas (aunque las incluyan) para dar la Prueba de Aptitud Académica o para desempeñar una ocupación determinada. Se requieren competencias que permitan determinar necesidades, organizar y buscar la información para la satisfacción de esas necesidades, y saber seleccionar entre distintas alternativas de solución.

Un Fantasma siempre Presente, la Deserción:

La deserción es el problema más temido por profesores, madres y alumnos; todos los esfuerzos son puestos en evitarla. Es el momento donde mueren las expectativas respecto a la educación y el símbolo del fracaso. Por temido que sea y aunque sea una amenaza siempre latente, es un proceso lento y oculto para los actores. Cuando surgen sus evidencias ya es demasiado tarde para intervenir o se reconoce la impotencia frente a la situación.

La educación es ampliamente valorada por las madres y también por los mismos alumnos. Contrariamente a lo que piensan los profesores, la posibilidad de trabajar, por sí sola, no pone en peligro la continuidad en el Sistema Educacional. Para ello se requeriría una oferta segura de trabajo bien remunerado, estable y con posibilidades de movilidad a futuro. En la condición actual de deterioro de la situación de empleo, la posibilidad de trabajar jornada completa no compite con la educación. Ya sea por disciplina o por convencimiento las madres tratarán de mantener a los hijos en el sistema escolar.

El Servicio Militar, en cambio, ofrece un trabajo con estas características y, además, cumple muchos de los objetivos que se persiguen en la educación. Hace madurar, da disciplina y responsabilidad. Esto es especialmente atractivo para aquellas madres que se sienten impotentes para controlar a sus hijos. Aprenden "de todo" y si pueden "quedarse adentro", significará tener asegurada una carrera ocupacional.

El Servicio Militar y la posibilidad de estudiar en alguna rama de las Fuerzas Armadas son aliciente suficiente para desertar en forma consciente y voluntaria, pero para ello se requiere una determinada edad y otras condiciones que no son generalizadas. Para la mayoría de los casos, el proceso de desertión se gesta a lo largo de la vida escolar, en la relación entre la familia, los profesores y los alumnos.

Los continuos fracasos y la ausencia de estímulos personales van gestando en el alumno un sentimiento de incapacidad para estudiar, que es un motivo muy serio para abandonar la educación. También las madres (y la familia en general) elabora, a lo largo de la vida escolar, un diagnóstico sobre la capacidad o incapacidad para estudiar de cada uno de los hijos. En él influyen las continuas repitencias y el retraso escolar, pero los profesores juegan un rol determinante para alterarlo o confirmarlo. La falta de capacidad ("no tener cabeza"), es la razón más reiterada por las madres para explicar la desertión, y por los alumnos para justificar las notas insuficientes en algunos ramos. Cuando los alumnos repiten o tienen la certeza de que no aprobarán deciden por sí mismos desertar. En muchas oportunidades esta es la confirmación definitiva del diagnóstico de incapacidad. Frente a él la familia no tiene nada que hacer y se resigna a que el hijo deje de estudiar; es en este momento cuando se opta porque el hijo busque trabajo, como un mal menor. Si el joven "no tiene cabeza" no se justifica gastar plata en educación. En esto coinciden todos los actores, incluidos los profesores.

Desde el punto de vista de los alumnos, el motivo principal por el que podrían haber desertado es por "aburrimiento". No se equivocan porque con este "aburrimiento" van conformando el diagnóstico de incapacidad a la vez que se mantienen en los niveles mínimos de calificaciones, que los hace muy vulnerables a la repitencia.

Los motivos para aburrirse son diversos, pero generalmente están al interior del liceo o se asocian a la situación macro-social. Algunos se aburren porque, según dicen, no entienden las clases. Otros porque no le ven una utilidad directa a su educación. Piensan que terminando la Educación Media no encontrarán un mejor

trabajo que si no la terminan. O asisten al liceo porque no tienen nada más que hacer y lo que les gusta es tener el status de estudiante para librarse de otras exigencias familiares. Mientras el liceo les aburre, hay otras cosas que les atraen como "andar con amigos" o trabajar. Mientras algunos se aburren agobiados por exigencias escolares que no pueden satisfacer, la excepción se aburre porque las exigencias son muy pocas.

En general, la desorganización de los establecimientos y el continuo cambio de reglamentos y/o profesores, provoca incertidumbre en los alumnos que la identifican con aburrimiento. Relacionado con lo anterior, los cambios de jornada o quedar en una que no es de su preferencia puede provocar una desadaptación tal que hará bajar el rendimiento e incluso desertar. Estos cambios administrativos, también desorientan a las madres, y les dificultan su intervención directa en el liceo.

Otras situaciones que también intervienen en este proceso son las desavenencias específicas con algún profesor y la falta de comunicación oportuna entre el liceo y la familia. La madres se enteran de ausencias prolongadas o de rendimientos bajos cuando ya no es posible enmendar las faltas y en ese momento los hijos toman conciencia de las consecuencias. Ya es demasiado tarde para que la familia hable con ellos y los estimule para cambiar su actitud y subir las notas.

Relacionado con el hecho que en los sectores populares se descarte la posibilidad de entrar a la universidad, está el que la educación técnica profesional les resulte muy atractiva ya que se la identifica con una carrera profesional. Este hecho, sumado a la falta de oferta conocida y/o de orientación hace que los alumnos lleguen a este tipo de enseñanza, pero ella no siempre les satisface. En algunos casos tenían la expectativa de llegar a la universidad y la familia los disuadió con argumentos prácticos. En otros no le gusta la especialidad o no tienen aptitudes para ella. Al mismo tiempo se dan cuenta de la baja calidad de la enseñanza y de que la preparación no es suficiente para ejercer la especialidad escogida.

Los profesores explican la deserción de manera muy diferente a lo que lo hacen las madres. Sólo encontramos coincidencia en la importancia que ambos le asignan al Servicio Militar para abandonar el liceo, y en el hecho de que reconocen el peligro de que los jóvenes deserten para casarse motivados por embarazos. Este no es un motivo que se origine directamente al interior del liceo. Sin embargo, cabe preguntarse por la utilidad que tienen los conocimientos impartidos en biología

y en educación sexual. Por otra parte, no se puede negar que el matrimonio constituye para los jóvenes la posibilidad de un proyecto de vida que no parece estar presente mientras se estudia.

En la deserción culminan distintos problemas del proceso educativo que son relevados a propósito del abandono escolar y que no son reconocidos por los docentes. Muchos de ellos están asociados a lo que los distintos actores pretenden obtener a través de la Educación Media.

Las prácticas cotidianas, un círculo vicioso en detrimento del aprendizaje

Hemos visto que los objetivos que persiguen los distintos actores a través de la educación de los jóvenes, se cumplen en gran medida con la mera permanencia en el sistema. Para ella existen dos tipos de límites. Uno que obedece a situaciones externas al liceo, depende del mercado de trabajo incluida las Fuerzas Armadas. El otro, con orígenes más cercano al liceo, se centra en el alumno. Por una parte, el aburrimiento y desgano para estudiar de los jóvenes; y, por otra, la "incapacidad" diagnosticada para determinados alumnos.

En los puntos que siguen nos interesará describir la forma en que se tejen las interrelaciones en torno a las exigencias de aprendizaje y relevar el rol que juega el liceo en estas situación. La interrelación entre madres, alumnos y profesores está asociada a las expectativas que cada uno de estos actores tiene en relación a la educación. Así, el interés de las madres en **controlar y disciplinar** (para lo cual la **permanencia** es *el* requisito), determina que su relación con los hijos y con el liceo esté orientada a ello; el **aburrimiento** y el **interés credencialista** de los alumnos hace que sus auto-exigencias sean muy bajas y los lleva a ocultar y manipular la información; y la **desesperanza** de los profesores determina una disminución de exigencias.

1. Entre "rojo" y "azul":

Tanto para las madres como para los alumnos, una buena nota es la suficiente, el 4 en nuestra escala, y la mala es la insuficiente, el rojo. Esta es la única distinción que interesa, lo que concuerda con la importancia que se le atribuye a la aprobación.

Este es un punto importantísimo en relación a las exigencias. El que "le vaya bien a un alumno" es muy relativo y en general se refiere a no tener "rojos". Al comparar con los promedios por curso, se confirma este juicio ya que éstos son inferiores al 5. Se comprende que estas exigencias no son comparables con las que se hacen en algunos prestigiados colegios particulares pagados, donde se requiere un promedio superior a 5,5 para permanecer en el establecimiento.

La mayoría de los alumnos estudiados limita su responsabilidad fuera del liceo a los trabajos escritos; los alumnos no estudian o lo hacen exclusivamente para las pruebas. Algunos sólo hacen las tareas cuando tienen que hacerlas; esto es cuando deben subir la nota deficiente en algún ramo. Las tareas las pueden hacer rápidamente en el liceo, durante la misma hora de clase. También se pueden copiar o dejar incompletas. Aparentemente no hay sanciones o éstas no preocupan a los alumnos.

También en el liceo ésta es la distinción que opera y no hay estímulos especiales para obtener notas más elevadas al mínimo necesario para aprobar. Los alumnos del promedio, los del montón, aparentemente pasan inadvertidos desde el punto de vista académico, ya que no ocasionan problemas. No hay obstáculos para permanecer en los límites inferiores de rendimiento, a pesar de que existe el riesgo de que cualquier traspie los puede llevar al fracaso. Generalmente la familia no es informada de los aspectos positivos ni de los progresos de sus hijos, a no ser que éstos sean excepcionales. La alarma desde el liceo -sea en forma de conversación personal del profesor con el alumno, o de comunicaciones y citaciones a los apoderados-, surge cuando son varios los ramos con calificaciones deficientes. En cambio, los "flojos crónicos" son objeto de permanente atención con este tipo de medidas, a través de las cuales se va gestando el diagnóstico de incapacidad.

De este modo, los alumnos se mueven en los límites inferiores de rendimiento, lo que explica el temor permanente a la repitencia. Sin embargo, cuando se proponen subir las notas, lo logran. Pero este propósito sólo surge para subir de 3 a 4, y no hay alicientes para obtener mejores calificaciones.

2. Las Madres tienen las Manos Amarradas:

"... nunca le hemos obligado, inculcarle un poquito así..."

"... yo había luchado tanto con él... porque yo a la fuerza, un chiquillo que tiene 18 años no es como un niño que, una palmada y ya..."

La única intervención posible para las madres es el interesar a los propios hijos. Ellas valoran la educación y quisieran que sus hijos permanecieran en el liceo y que no lo abandonaran. Pero saben que frente a determinadas circunstancias, ellas no tienen nada que hacer. De ninguna manera se puede interpretar como falta de interés de las familias, simplemente es el reconocimiento y aceptación de lo que

consideran posible dentro de su propia realidad. La experiencia ha enseñado a las madres que cuando el hijo "no tiene capacidad" o cuando el hastío culminó en la negación terminante del hijo para estudiar, ellas no tienen posibilidades de imponerse sólo con disciplina.

Consecuentemente, la mayoría de las madres con mayor o menor esperanza hace lo posible por **convencer** a sus hijos con los mismos argumentos que ellas tienen para valorizar la educación: las posibilidades de trabajo a futuro, el llegar a "ser alguien" y la posibilidad de surgir con ejemplos que habría que emular. También se utilizan mecanismos afectivos como señalarles los sacrificios económicos y de otra índole que hayan hecho para educarlos. Pero, si hay situaciones que agregan inseguridad personal, entre las cuales es muy importante el hecho que las madres se consideren subjetivamente con poca educación, sienten que les falta autoridad moral para exigir y así estos estímulos pierden fuerza.

Fácilmente se percibe en esta interacción y en los estímulos utilizados, vaguedad y distancia con los contenidos de aprendizaje y con la importancia de la educación en sí misma.

En este contexto familiar, las reacciones más importantes de los padres se producen en el momento de conocer las calificaciones. Pero muchos alumnos no comunican las notas parciales, aunque se las pregunten. Los padres sólo se enteran de las notas al final del trimestre o semestre. Si los padres preguntan a sus hijos por las tareas o se imponen para que estudien, algunos alumnos declaran poder "engañarlos" con facilidad.

El interés de que los hijos aprueben y no deserten, unido a la desinformación, hace que los padres emprendan acciones sólo frente a las malas notas, "los rojos" en la libreta, o cuando repiten un curso. No hay posibilidades de tomar acciones que sean preventivas. Los retos severos, los castigos y las amenazas son las más frecuentes. Lo anterior no excluye que también "le busquen por las buenas". Son pocos los casos que reflejan una preocupación que pretenda **prevenir** el fracaso. Algunas habitualmente "obligan" a sus hijos a estudiar, pero siempre motivadas por el interés de que obtengan las calificaciones necesarias: "Por ejemplo para las pruebas yo les exijo mucho, cuando sé que tiene prueba, porque él me dice... y cuando yo veo que está mal en algún ramo... en que tuvo rojo". La madre pone todo su esfuerzo, pero el poder para obedecer e informar lo tiene el hijo, y el poder para fijar el nivel de exigencia, lo tiene el liceo.

Las madres también se sienten con las manos amarradas frente al liceo y éste no entrega la información que se requiere. A las madres les resulta difícil llegar al liceo por una decisión personal. Para sentirse cómodas al interior del establecimiento se requieren condiciones que no siempre se tienen. Recibir buen trato, conocer a los distintos profesores y ser identificadas como persona, son requisitos para "llegar a hablar" con profesores, inspectores y directores. La importancia de este problema puede significar no ir a retirar certificados o no enterarse de que un hijo ha reprobado. Los alumnos se perjudican por razones administrativas y las madres no intervienen porque el liceo no las acoge.

Las reuniones son la única instancia establecida y legitimada para la participación de las madres, pero allí no encuentran el espacio que quisieran tener al interior del liceo. Un espacio para manifestar sus inquietudes, donde sean respetadas y tomadas en cuenta "para ejercer sus derechos de apoderado". Como no es éste el clima de las reuniones y además se les cobra cuotas, pierden el interés y prefieren asistir pasivamente. El tipo de reuniones que les gusta son aquellas en que se les informa y que les son útiles para educar a sus hijos.

En los liceos municipales las reuniones son de la exclusiva responsabilidad del profesor jefe, e incluso en algunos casos el director no ha asistido, a pesar de una solicitud expresa en tal sentido. Esto se traduce en que, la mayoría de las madres sólo conoce a un profesor, lo que les dificulta la llegada al liceo cuando ellas lo estiman necesario y consideran que no hay instancias para "reclamar". Estos reclamos se refieren a los medios de instrucción y a aspectos administrativos, que son las promesas hechas por el mismo liceo en el momento de matricular a los hijos y especialmente en la fase de municipalización; en ellos no se alude a la cantidad ni calidad de los contenidos transmitidos.

Consecuentes con el objetivo de controlar a sus hijos, el elemento disciplinario dentro del liceo es algo que a las madres interesa muchísimo. Es uno de los criterios para escoger uno u otro establecimiento o incluso para cambiar de liceo al hijo. La función de disciplina está centralizada a nivel de dirección e inspectoría. Por lo tanto, a los personeros de estas unidades se les evalúa según la disciplina que son capaces de imponer y con ellos deben relacionarse cuando se suscitan problemas de este tipo.

Si el hijo propio tiene problemas de disciplina, sólo caben dos posibilidades: que lo expulsen del liceo, o cambiarlo con la esperanza que en otro establecimiento se

le aplicará mayor disciplina. Si no es un problema personal, se teme que termine siéndolo o que se le confunda con los "pelusas" y se le cambiará de establecimiento.

La "citación al apoderado" es vista más que como una oportunidad, como una amenaza, porque el liceo sólo llama al apoderado por problemas graves de disciplina o cuando hay peligro serio de repitencias (varios "rojos").

Cuando estas citaciones son a propósito de problemas disciplinarios, ésta es la oportunidad para que la madre conozca a algún inspector o al director. Algunas veces se sorprenden al enterarse, por primera vez, de numerosas anotaciones de su hijo. Cuando tienen algún conocimiento previo respecto al motivo de la citación, el hijo ya ha dado las explicaciones del caso y ellas se esmeran en explicar tratando de disculparlo. En muchos de estos casos se quejan de la intransigencia de estos funcionarios y los encuentran injustos. El conocimiento muy parcial de los alumnos que se tiene en inspectoría, y la gran desconfianza respecto a los alumnos que llegan a ella, hace que las madres se sientan descalificadas. Al sentirse así, dudan tanto de la información como de los criterios de justicia que se aplican en inspectoría. Si las madres no defienden al hijo y aceptan las críticas del liceo, se sienten avergonzadas y deprimidas, pero sin saber qué hacer. En cualquier caso se les ha culpado y se les ha devuelto a ellas el problema de controlar a los hijos, sin mayores orientaciones y sólo con la amenaza de expulsión.

Cuando la citación surge a raíz de problemas de rendimiento, la madre debe hablar con el profesor jefe. Más que nada lo que éste hace es notificar a la madre que su hijo está arriesgando el año, nuevamente una amenaza dolorosa para ella y frente a la cual tiene muy poco que hacer. Es así, porque generalmente ya es demasiado tarde para cualquier acción correctiva; y porque las orientaciones que recibe la madre son para controlar mejor a su hijo, función que ella espera del liceo y que ha comprobado no poder cumplir personalmente. Finalmente, siempre existe la posibilidad de confirmar el diagnóstico de "mala cabeza", del que nadie se hace responsable.

Además de asistir a reuniones y de acudir a las citaciones, las madres pueden ir por su propia voluntad al liceo. Aunque esto no sea fácil para ellas, algunas acuden inquietas por problemas de rendimiento que su hijo le ha informado. En estos casos se dirige al profesor jefe, de quien recibe apoyo afectivo, opiniones respecto a la capacidad del hijo y orientaciones para controlarlo en los estudios. En la ma-

yoría de los casos el docente se compromete a "conversar" con el hijo y a avisarle en el caso que hayan problemas. Hasta aquí llega la intervención de la madre, que queda satisfecha y confiada con estas promesas. A veces la "conversación" del profesor con el hijo no se hace efectiva o la madre no llega a enterarse de los resultados. Sin embargo, en algunos casos, a partir de una conversación de este tipo, el alumno no deserta o sube las calificaciones insuficientes.

En algunas oportunidades el profesor jefe aconseja a la madre que hable con los responsables de las asignaturas en que su hijo tiene problemas, para que ellos "lo apoyen". No se sabe si este "apoyo" consiste en reforzamiento, en mayor atención al alumno o en darle más facilidades para que apruebe. Desde el punto de vista de la madre, esto significa una segunda visita, que no siempre puede o está dispuestas a realizar.

También van a hablar con el profesor jefe para reclamar determinadas actitudes de otros docentes. Se hace lo posible por aclarar la situación en presencia de los involucrados, pero hay veces que también surge la situación ya descrita, en que la madre confía en el hijo y el profesor desconfía de ella y del alumno. En estos casos sólo queda resentimiento y se desconoce si las quejas llegan a la dirección.

Dado el clima de la interrelación con los docentes, a la mayoría de las madres ésta no les resulta gratificante. Aun cuando se trata de alumnos muy destacados, el sistema no asume la responsabilidad de desarrollar sus capacidades. Si los hijos están en Básica, a las madres se les dice que los deben llevar a un liceo que les permita progresar (implícito está que debe ser en otra comuna); si están en Media, se les dice que su hijo debería llegar a la universidad. Frente a ambas sugerencias las madres ven el obstáculo económico y no ven posibilidades de cumplir un anhelo que es demasiado lejano para su realidad. Los alumnos que han sido estimulados a un mayor logro académico por sus profesores, en aras a una meta que no se relaciona al conocimiento actual que están adquiriendo, sino a un futuro incierto y distante para ellos, se desaniman e incluso llegan a bajar su rendimiento.

En cualquier caso es importante señalar la eficacia del hecho que la madre se haga presente en el liceo; en último término, también está haciendo notar la presencia de su hijo. De otro modo no se explica que los profesores sostengan las necesarias conversaciones personales con sus alumnos a raíz de una visita de la madre. De paso, demuestra que ella está interesada en la educación de su hijo. Todas lo están, pero por diversos motivos no se lo han demostrado a los profesores.

3. Profesores decepcionados y alumnos desmotivados.

Los alumnos se aburren y los profesores les encuentran desmotivados. Así se justifica el hecho de que los jóvenes de sectores populares no aprendan. ¿Qué quisieran los alumnos para no aburrirse?

Los alumnos distinguen entre profesores que sólo se interesan por cumplir sus horas y pasar materia y aquellos profesores que les interesa que los estudiantes "entiendan". Un buen profesor es aquél con el cual se aprende. Se entretienen en las clases donde pueden ir siguiendo al profesor y comprendiendo paso a paso lo que él va explicando. Para ello se requiere un docente que sepa mantener la disciplina, que también se origina en el aburrimiento, que las clases permitan una participación activa y que la relación profesor/alumno sea horizontal.

Aparentemente las relaciones en torno al saber tienden a ser posicionales y los docentes acuden al rol moralizador como una forma de lograr mayor horizontalidad. A través de este rol el docente gana la confianza del alumno, y además pretende contribuir a la formación de una identidad socialmente valorada en el alumno.

Los alumnos reconocen que el rol moralizador al igual que el humor, cumple la función de amenizar las clases y que "acerca" el profesor al alumno. Sin embargo, es importante recalcar que los estudiantes lo consideran exclusivamente un medio para este fin y que tienen conciencia que el profesor lo desempeña cuando la clase está aburrida. Les molesta cuando se prolonga en el tiempo y cuando es muy reiterativo.

Paradojalmente, este rol no se cumple a través ni a propósito de los conocimientos específicos. Los alumnos declaran que en estas oportunidades los profesores relatan sus propias experiencias como estudiantes y para "salir adelante en la vida". Asimismo, los educadores de Media, interesados en que sus alumnos aprendan a hablar y a expresarse (percibido como elemento de identidad), ven la necesidad de "salirse de la materia". Al igual que con la destreza lectora, nos encontramos con un objetivo que debió haberse cumplido durante la Educación Básica y que no fue logrado. Al no considerarse como un objetivo propiamente educativo, sino como medio para crear identidad, se dejan de cumplir los objetivos curriculares actuales.

Si bien es cierto que el rol moralizador cumple la función de facilitar la participación en clase, determinante para que los alumnos entiendan la materia, dicha participación también se logra a través de la forma en que se responda a los alumnos ("sin humillar") y a las oportunidades que se ofrezcan para hacer preguntas. Es evidente que para cumplir estas condiciones, como para estimular la identidad de los alumnos o para relacionarse horizontalmente con ellos, los profesores no necesitan necesariamente desviar la atención de los contenidos instrumentales.

El hecho que el profesor pueda establecer relaciones horizontales con sus alumnos dentro de la sala de clase puede determinar gran parte de la vida estudiantil del alumno. Ellas se relacionan con la posibilidad de tener confianza con el profesor en términos personales para poder conversar francamente con algún profesor. La confianza en este sentido no sólo responde a necesidades afectivas, sino también a necesidades propiamente escolares. Hay problemas que dependen exclusivamente del establecimiento educacional o que se pueden solucionar al interior de él. Entre ellos están los problemas de desorientación, la falta de conocimientos básicos y los problemas disciplinarios que los alumnos no son capaces de enfrentar con su familia.

Hay profesores con los que prima una relación de indiferencia, tanto dentro como fuera de la sala de clase. Si no fuera porque el proceso de enseñanza aprendizaje es en sí una relación social, se diría que no hay relación. Cuando el profesor no es "amigo", no se recurre a él ni siquiera en caso de problemas escolares. El supuesto compartido por profesores y alumnos es que el profesor jefe es el encargado de establecer una relación personal con los alumnos, pero esto depende mucho de sus características personales y surge como necesidad sólo cuando el alumno está en graves problemas de rendimiento o de disciplina. La mayoría de las veces ya es demasiado tarde para iniciar una relación influyente. Sin un "profesor amigo" se puede circular en el anonimato y nunca recibir un estímulo personal mientras no plegre seriamente su año escolar.

Los alumnos quieren aprender y que los profesores realmente les enseñen durante las horas de clase, pero no desean que les exijan un aprendizaje, dentro o fuera del liceo, que los haga arriesgar la aprobación. Las exigencias no se interpretan como un medio para el aprendizaje de conocimientos necesarios y prima el interés por aprobar sobre el de aprender. Simultáneamente y completando uno de los tantos círculos viciosos, hay algunos alumnos que no estudian en sus casas, porque les basta con poner atención en clase para que les "vaya bien".

Los alumnos tienen mecanismos para hacer que los docentes bajen sus exigencias. Una característica valorada por los alumnos en algunos profesores, es que sean "comprensivos". Comprensivo puede significar que sabe escuchar explicaciones cuando no llevan tareas y/o entender situaciones personales que les impiden cumplir.

Por su parte, los profesores, además de enfrentar la necesidad de lograr la confianza y aprecio de sus alumnos -elementos necesarios para retenerlos-, viven un momento difícil en términos personales y profesionales. No están satisfechos con su profesión, que les provoca inseguridad, y se sienten culpables frente a sus alumnos. Tienen un fuerte sentimiento de fracaso. Sus propias malas expectativas frente al futuro de sus alumnos hace que se sientan "engañadores". Sus reacciones a la situación actual, también perjudican el aprendizaje de los alumnos.

Entre las conductas que una minoría de docentes dice adoptar debido a esta situación, está el hecho de llamar al apoderado; de hacer clases que sean alegres, interesantes y que consideren los intereses del alumno; exigir y calificar hasta la actividad más mínima, como la participación en clase porque el único estímulo posible es la nota; y presionar al alumno ya sea a través del temor (interrogación, nota) o haciéndoles preguntas para obligarlos a participar.

Estas acciones, que los profesores dicen realizar, contrastan con las que muchos docentes omiten. Entre las acciones que no realizan señalan que no pueden pasar materia, porque los alumnos no tienen interés; que no necesitan preparar las clases porque los alumnos no exigen; que se despreocupan de los "alumnos muebles" o los dejan de lado; y que no dan tareas porque saben que no las harán.

Los docentes contraponen su rol socializador con el de instructor y optan por el primero, en una aparente comprensión de la situación que viven sus alumnos. Pero este mismo hecho lleva a los profesores a enseñarles y a exigirles menos. Las citas a continuación ilustran la forma en que los profesores tienden a bajar el nivel de exigencias o, al menos, a no elevarlo debido a la situación de sus alumnos.

"...es por eso que no trato mucho de pensar en la educación en cuanto a materias que yo le pueda enseñar, parte intelectual; sino que más en desarrollar otro tipo de aptitudes en ellos. Yo les he mencionado bastante el asunto valores... que por lo menos sepan vivir bien, como correspon-

de, que tengan una actitud positiva ante la vida aunque la situación no sea muy buena en cualquier aspecto". (Profesora)

"yo me doy cuenta que estoy en alguna medida engañando a mis alumnos y eso me obliga a compensarlos siendo más flexible en el nivel de exigencias de aprendizaje, siendo más tolerante con respecto al tiempo libre que ellos tienen... me preocupo de que ellos aprendan en hora de clases". (Profesor)

Del análisis de estas reacciones se deduce que estas formas de actuar de los docentes no favorecen un mejor logro académico del alumnado. Los alumnos perciben las actitudes y expectativas de sus profesores, y cualquier intento de mayor exigencia, por mínima que sea, resulta inoperante. Es así que los alumnos saben que el plazo para presentar trabajos siempre tiene una segunda oportunidad. También que debido a que todo el curso está en el mismo nivel de rendimiento, cuando les va mal en una prueba los profesores la repiten para todos. Generalizadamente se reconoce que los profesores autorizan repasar la materia en clase y especialmente antes de las pruebas.

La reducción de la educación como elemento preparatorio para el ingreso al mercado de trabajo tiene consecuencias importantes en las prácticas educativas cotidianas al interior del liceo. La incapacidad de la economía para absorber fuerza de trabajo hace que la educación pierda sentido como si su único objetivo fuera que los alumnos obtuvieran un trabajo a futuro. La educación no se hace cargo del hecho que debe preparar a sus alumnos para enfrentar la vida en un mundo cambiante. Se desconoce cuál será la estructura del mercado de trabajo y los requerimientos específicos de él. Sin embargo, cualquiera que sean estas condiciones, se sabe que se requerirá una relación fluida con el conocimiento para buscarlo, organizarlo, reformularlo y aplicarlo. Precisamente esta relación con el conocimiento es la que está ausente en la educación de los sectores populares. En torno a esta ausencia se tejen las relaciones entre apoderados, alumnos y profesores. Ellas alimentan el círculo que hace disminuir las exigencias de aprendizaje a los jóvenes de sectores populares que, con esfuerzo, han llegado a la Educación Media. Parece urgente destacar la relevancia de los distintos contenidos educativos y centrar las prácticas pedagógicas en el aprendizaje de dichos contenidos.

Conclusiones y sugerencias

Hemos visto que -en los sectores populares- las expectativas de profesores, familias y alumnos no están prioritariamente centrados en el aprendizaje de los contenidos educativos por parte de los alumnos. Nos preguntamos, ¿cuál será su utilidad si nadie se las ve? Esto es un verdadero desafío para los profesores y para el sistema educacional.

Es urgente revisar los contenidos curriculares y asegurarse de que ellos estén orientados a crear las capacidades requeridas para que los alumnos puedan desempeñarse adecuadamente en la vida. Este desempeño no sólo se refiere al campo laboral, sino también a la vida familiar y social, a la participación organizacional y ciudadana y a la relación con las instituciones a distintos niveles. Por sobre todo debe asegurar competencias para relacionarse con el conocimiento de manera tal que puedan buscar, organizar y reorganizar información; relacionarla entre sí para poder crear a partir de ella. Se trata de permitir el desplazamiento de los alumnos por el mundo con todo lo que se requiere para ello, incluidas las capacidades lógicas y las manuales.

Es cierto que la educación siempre forma trabajadores y esta realidad no se puede desconocer. Pero también es verdad que además forma madres y padres y ciudadanos. Es necesario destacar la relevancia de la educación en los distintos ámbitos. Sólo así se podrán elevar los niveles de exigencia, sin provocar el rechazo que significa la amenaza de la reprobación.

Establecido el vínculo entre los conocimientos y las competencias que ellos permiten adquirir, es necesario difundir esta relación para que ella sea fácilmente reconocible por todos los actores. Con ello se estaría atacando radicalmente la desmotivación del alumnado, cualquiera sea la situación macro-social, y evitando el riesgo de quedarse sin alumnos o con "alumnos muebles", como los describen los profesores.

Si los docentes tienen claro cuál es la importancia y utilidad práctica (en el sentido amplio descrito más arriba) de las distintas unidades de la materia que ellos imparten, tendrán elementos para motivar a los alumnos en la forma que desean sin necesidad de alejarlos de los contenidos educativos. Es importante que los do-

centes se den por enterados de que sus alumnos se motivan e interesan por sus clases cuando entienden la materia y cuando aprenden. Más todavía si pueden relacionar los conocimientos adquiridos con su mejor capacidad para enfrentar la vida.

Desde el liceo y del sistema educacional se pueden efectuar cambios a distintos niveles para hacer que las lógicas de los actores funcionen de tal manera que los jóvenes de sectores populares aprendan más y no menos como sucede en la actualidad.

Es necesario que las familias de los sectores populares tengan y perciban distintas posibilidades de "apropiación" de los beneficios de la educación. Es necesario descubrir y enseñar cómo el conocimiento puede ser fuente de poder y de integración para estos sectores. Gran parte de esta labor se puede hacer desde el liceo si existe una relación fluida con la familia que, sin culparlas, les demuestre la posibilidad de que sus hijos realmente aprendan. Para ello se requiere que el sistema educacional y el profesorado asuman la responsabilidad que les cabe en la instrucción de los alumnos de los sectores populares, cualquiera que sean sus características, al mismo tiempo que tengan certeza y claridad respecto a la utilidad del proceso educativo para todos los estudiantes.

El sistema educacional debería reconocer méritos a los profesores por los niveles de aprendizaje de sus alumnos, más que por el hecho de no reprobarlos. Desde el sistema central se deberían aplicar pruebas estandarizadas que permitieran evaluar las desigualdades en la calidad educativa.

Las exigencias escolares deberían ser identificadas por los distintos actores como requisito para el aprendizaje. No es posible aceptar que los profesores rebajen las exigencias escolares como una forma de satisfacer las demandas del sistema, de las madres y de los propios alumnos. Entre estos alumnos hay muchos que no se sienten desafiados a una superación. Pueden permanecer en la mediocridad sin que el liceo les exija más; creyendo, por el contrario, que su rendimiento es adecuado aunque saben que podría ser mejor. Los profesores deberían saber que sus alumnos aumentarán su auto-exigencia en la medida que ellos aumenten las exigencias porque no están dispuestos a reprobar. Es necesario confiar más en el alumno y suponer que puede y debe aprender.

El alumno de Educación Media en sectores populares requiere de una atención

personal para evaluar su propia situación escolar, para solucionar dudas específicas, para organizar su tiempo y forma de estudiar. Un sistema de tutoría con los jóvenes de sectores populares permitiría brindar al alumno esta atención centrada en los logros escolares, estimular en forma personalizada, dar el apoyo emocional que se requiera y además servir de vínculo fluido con la familia. Esto sería un medio para aumentar las auto-exigencias de los jóvenes y evitaría los diagnósticos de falta de capacidad, excesivamente frecuentes y poderosos como lo hemos descrito.

Mientras se supera la situación descrita, en que los alumnos, -por diversas razones-, están en el límite inferior de la escala de notas, hay que llamar la atención sobre la necesidad de una intervención oportuna, que debe estar dirigida a encontrar las verdaderas causas, sin suponer que están en la familia. Para ello se requieren relaciones profesor/alumno horizontales, que aseguren la confianza mutua.

Es importante que los docentes examinen su propia práctica para establecer cuál es la verdadera función del rol de socializadores morales y cómo ella se puede cumplir a través de los contenidos específicos de aprendizaje. Del mismo modo, se requiere diseñar prácticas que permitan relaciones horizontales en torno al saber.

Si se pretende que las familias regulen la calidad de la educación, se requiere una demanda informada. La educación, a diferencia de los bienes de consumo, demuestra su calidad en el largo plazo y no es fácilmente previsible. Aunque sea en forma minoritaria, en la demanda por educación existen elementos que proyectan la utilidad de la educación más allá de lo estrictamente laboral. No se trata que la demanda de los sectores populares sea simplista sino que ellos saben muy bien la prioridad del trabajo en sus vidas. Es necesario ligar los conocimientos a esta prioridad y además demostrar otras proyecciones. Parece necesario especificar los aspectos en que las familias pueden y deben intervenir. Las familias no tendrán problemas para delegar los aspectos técnicos de la educación (así como lo hacen con el médico), a condición que se les trate bien a ellos y a los alumnos. Sus demandas están claramente orientadas a aspectos que las madres conocen y pueden evaluar. Con un trato adecuado, en que no se les culpe y se les oriente en forma positiva y concreta, pueden incluso convertirse en apoyo para aspectos técnicos.

Los profesores y el liceo en general podrían cumplir una importante función si orientaran a las madres en la interrelación con los hijos. Las reuniones de apode-

rados que resultan especialmente atractivas son aquellas en que se instruye a las madres respecto a la forma de tratar determinados problemas, como se hace por ejemplo con la drogadicción. De igual manera se deben tratar los problemas de rendimiento o disciplina. Hemos visto que los profesores no se hacen cargo de estos problemas ni orientan a las madres.

Bajo el supuesto que el rendimiento es de responsabilidad exclusiva de los alumnos y de sus familias, no se toman medidas correctivas desde el liceo. Cabe señalar la necesidad de enseñar a los alumnos formas de estudiar, de proporcionar clases de nivelación permanentes y no sólo después de reprobar, y de asignar (en vez de suprimir) tareas especiales para reforzar determinadas materias, de acuerdo a las necesidades de cada alumno. Del mismo modo, el liceo debe hacerse cargo de objetivos no cumplidos en niveles anteriores -como lecto-escritura y expresión verbal-, sin por ello descuidar los objetivos del nivel correspondiente.

El espiral descendente de exigencias y rendimiento se cierra en un círculo vicioso, en que el liceo no se hace responsable de asumir el problema y la familia no tiene los medios, aunque tenga la voluntad de hacerlo. Esto va en perjuicio directo de los alumnos de sectores populares, que aprenden menos que los de otros sectores y evidentemente menos de lo que requieren para suplir la situación desfavorecida en que se encuentran, más allá del sistema educacional, dentro de una sociedad tan estratificada como la nuestra.

El círculo se cierra en el momento que los profesores, la familia y el mismo alumno se convencen de la falta de capacidad para estudiar de éste último. Cada parte deja de hacer el único esfuerzo que cree posible y el alumno deserta.

Parece urgente develar el valor de la educación más allá de la situación estructural del país y enfatizar la utilidad de los contenidos del currículum para la vida ciudadana y cotidiana. El riesgo es que la Educación Media cumpla mínimamente el objetivo de que los alumnos adquieran las destrezas básicas que supuestamente deben adquirirse en el primer nivel de la educación primaria.

Nos hemos referido a algunos de los problemas que en gran parte se originan en el sistema socio-económico. No se puede pretender que el sistema educacional, el liceo o los profesores los vayan a superar. Sin embargo, creemos poder exigirles alguna flexibilidad para reparar, en la medida que a cada cual le compete, y reaccionar de acuerdo a los propios objetivos de la educación. Esto no significa

desconocer la importancia y necesidad de cambios mayores en la sociedad global. Pero debemos aceptar que no todos podrán hacerse en forma rápida ni simultánea y, mientras tanto, el sistema educacional tiene mucho por hacer.

ENTRE LA AUSENCIA Y EL ACOSO.

Apuntes bibliográficos sobre jóvenes pobladores, vida cotidiana y Estado en Chile hoy

José Weinstein

RESUMEN

Este artículo sintetiza los conocimientos existentes sobre la relación que se establece cotidianamente entre los jóvenes pobladores y los servicios públicos, priorizando en el punto de vista de los primeros. La información bibliográfica es clasificada siguiendo cuatro lógicas de acción del Estado: la promoción, la asistencia, el disciplinamiento y la participación restringida. Las conclusiones muestran la escasa coherencia de la acción estatal, la opinión diferenciada frente a los distintos funcionarios y el primado de percepciones críticas y de comportamientos adaptativos ante el Estado entre los jóvenes.

Introducción

Desde el punto de vista de los ciudadanos, el Estado no es exclusivamente una institución centralizada que detenta el monopolio del uso legítimo de la fuerza y que desarrolla políticas sectoriales a nivel nacional, sino que también posee una existencia cercana y vivencial. En efecto, hay un conjunto de instancias (organizaciones, actividades, personeros) que representan al Estado a nivel local, con las cuales los ciudadanos desarrollan relaciones cara a cara de manera regular. Estas instancias hacen del Estado campo de experiencias, comportamientos y percepciones, convirtiéndose en expresiones tangibles del poder central en la vida cotidiana de individuos y grupos.

En el Chile de estos años, la significación de este Estado local para los pobres urbanos se ha visto incrementada. Ello es producto de dos movimientos convergentes. Por una parte, el Estado se ha descentralizado, concentrando recursos y funciones en los Municipios. Los alcaldes hoy tienen injerencia en múltiples ámbitos de preocupación ciudadana (salud, educación, empleo, asistencia social, participación comunitaria). Esta descentralización se ha efectuado sobre la base de «acercar» la autoridad a la gente -único y unilateral acercamiento permitido bajo un régimen autoritario que ha cancelado los mecanismos democráticos de participación social y política. Por otra parte, los propios pobres han adoptado crecientemente modos de (sobre)vida en los que lo local-territorial resulta decisivo. Lejos de ser un «lugar-dormitorio», la población y el sector de la ciudad en que los pobres habitan es el espacio donde se realiza prioritariamente su vida cotidiana y sus relaciones sociales. En éste los pobres desarrollan un conjunto de prácticas económicas, sociales y políticas -piénsese en las estrategias de sobrevivencia materiales, en los «grupos de esquina», en los clubes deportivos y demás organizaciones de base vecinal, etc.- que se conectan y/o repercuten en su interlocución cotidiana con el Estado.

En el presente artículo examinaremos, a partir de la bibliografía existente, las percepciones y comportamientos que los jóvenes pobladores desarrollan respecto del Estado local. Este último, empero, no es una unidad claramente delimitada y que actúa siguiendo iguales objetivos, sino que destaca por su amplitud y diversidad. Esta consideración ha llevado a distinguir cuatro «lógicas» de acción estatales, dos más ligadas a lo socio-económico: la promoción y la asistencia; y dos más próximas a lo socio-político: el disciplinamiento y la participación restringida, en torno a las que se ha agrupado la información recolectada. En las conclusiones se intenta visualizar

los efectos acumulativos que se producen entre las distintas «lógicas» desde el punto de vista del Estado y de los jóvenes pobladores.

La baja «capitalización» estatal de la promoción

Dentro de las políticas sociales del Estado es posible distinguir entre las que se plantean asistir a los individuos o grupos y las que pretenden promoverlos¹. Estas últimas, a partir de una figura cultural del pobre como un marginal a integrar a la sociedad, plantean la posibilidad de que se produzca una movilidad social ascendente por medio principalmente de la educación. La promesa de la promoción -y de la modernización- ha consistido en que la masificación de los servicios educativos y la integración cultural de los pobres incidiría en su mayor participación socio-económica y política.

Durante estos años, la política de promoción educativa, vigente desde el Estado docente, ha continuado. El sistema secundario de enseñanza se ha masificado y ha permitido el ingreso de contingentes muy significativos de niños y jóvenes populares urbanos. Esta promoción se ha impulsado crecientemente desde el nivel local, tanto por la gestión de establecimientos fiscales traspasados al Municipio como por la administración de un sistema de subsidios a particulares. Sin embargo, esta promoción estatal no está exenta de dificultades, siendo las principales la baja calidad de la educación ofrecida a estos jóvenes y la escasa adecuación entre educación y empleo (García-Huidobro, 1986).

Sobre esto último existe una paradoja entre promoción objetiva y subjetiva. Por una parte, la mayor escolaridad de estos jóvenes -en relación a sus predecesores- no les ha significado un mayor o mejor acceso al mercado laboral. Los jóvenes pobladores cesantes tienen una escolaridad superior al promedio de los pobladores ocupados (Rodríguez, 1987), por lo que parece justo calificarla de «escolarización ociosa» (Valenzuela, 1984). Pero, por otra parte, esto no ha significado una desvalorización de la educación entre los jóvenes. Estos la siguen visualizando como el principal canal de movilidad social que se les ofrece, por sobre la organización y el trabajo (Valenzuela, 1987).

1 La pertinencia de esta clasificación ha sido mostrada por un estudio de los comportamientos socio-políticos violentos de los pobres urbanos en Chile durante los últimos 40 años. El predominio de una u otra acción estatal incide claramente en la (re)acción de este grupo social (Martínez y Salazar, 1988).

La valorización de esta promoción educativa «ociosa» parece asentarse en causas diversas. Entre ellas hay que considerar el descrédito, ya asentado, de mecanismos irracionales o mágicos de movilidad (Gurrieri y Torres-Rivas, 1971; Mattelart, 1970; Valenzuela, 1987); la consideración de la educación como un "capital", el único accesible, que podrá ser empleado en el futuro más mediano (Weinstein, 1985); la presión familiar y del medio por realizar un uso útil del tiempo juvenil (Weinstein, 1985); la desconfianza respecto de los mecanismos colectivos de movilidad social (Valenzuela, 1987); etc.. En otras palabras, esta valorización subjetiva de la educación, que hace que los jóvenes pobladores intenten permanecer en ella, no es una percepción ingenua. Al contrario, ella se apoya en un acentuado realismo en torno a lo que la educación efectivamente posibilita (Fisher, 1975; Arzola, 1986) en una situación en que no parece contarse con alternativas mejores.

La valorización no impide que se le formulen críticas. En este sentido se tiene una opinión negativa sobre el "clima escolar" que se vive en los establecimientos municipalizados y particulares subsidiados, debido a que se percibe, notablemente más que en los colegios particulares, la ausencia de libertad y la coerción (Arzola, 1986). Igualmente se critica la escasa especialización ocupacional que brinda la educación recibida, que impide que estos jóvenes puedan poseer mejores expectativas de un buen ingreso al mercado (Urrutia y Navarro, 1981). Empero, esta crítica a la enseñanza recibida parece ser muy inferior a aquella que se efectúa al mercado laboral y a la situación económica general del país, que tienden a ser percibidas como las causales principales de la postración económica de los jóvenes pobladores (Magendzo y González, 1987).

Los profesores, personeros estatales encomendados por excelencia a esta promoción estatal, reciben un fuerte aprecio de los jóvenes urbano-populares. La comunidad poblacional en general los tiende a ubicar como los agentes externos de mayor prestigio -por sobre, incluso, de los sacerdotes y pastores (Rodríguez, 1987). Para los pobladores, los profesores constituyen un nexo positivo con la sociedad: son vistos como «mediadores» con la cultura y el saber y como agentes posibilitadores de la integración social. Además ellos no son juzgados como "funcionarios" o burocratas sino que se les asigna vocación y dedicación en su abnegada labor (Valenzuela, 1987).

Dentro de esta opinión positiva general no faltan críticas por parte de los jóvenes, las que parecen acompañar al deterioro de la calidad de la educación ya enunciado. En efecto, los estudiantes populares tienden a enjuiciar el tipo de liderazgo poco

democrático que realizan los profesores. Contrariamente a la creencia del predominio de un rígido autoritarismo en las relaciones profesor-alumno (Lechner, 1982), los jóvenes cuestionan tanto la autocracia como la apatía y el paternalismo vigentes en los docentes. Igualmente se critica el excesivo celo en el cumplimiento de normas administrativas (presentación, puntualidad) en desmedro de una mayor excelencia académica y de una mejor comunicación con el alumnado (Mardones y Morales, 1983). En esto, los jóvenes parecen ser críticos certeros del deterioro de la labor docente, enfrentada a exigencias múltiples y a malas condiciones de trabajo. Una consecuencia significativa: los profesores no representan para los estudiantes populares la autoridad por excelencia -la que es atribuida a quienes detentan directamente la fuerza (Fuerzas Armadas y carabineros) (Ortuzar, 1988).

A nivel valórico, la promoción educativa que estos jóvenes pobladores han tenido parece haber provocado amplias consecuencias, en cuanto ha posibilitado la potenciación de su "conciencia democrática". El postulado de que la educación posibilitaría una mayor ciudadanía de los pobres urbanos, disminuyendo su «pobreza política» (Demo, 1985), parece confirmarse. La juventud pobladora actual, a diferencia de sus padres, se presenta como un grupo que plantea una clara oposición a pautas valóricas autoritarias, que tiende a poseer mayor y mejor información sobre objetos políticamente relevantes, y que adhiere a la "demanda democrática", generalizada entre las capas medias (Flisfish, 1985). Los efectos políticos de la educación parecen poseer fuerte persistencia y una relativa autonomía del contexto político, conspirando contra los regímenes autoritarios y bogando por una participación cívica amplia (Rama, 1985).

En suma, el Estado parece capitalizar escasamente (si acaso) la promoción educativa que realiza entre los jóvenes pobladores, en términos de lograr adhesión por aquella. Si bien ellos valorizan, con realismo, la educación recibida y a los profesores que la materializan, esta percepción positiva no se atribuye al Estado. Ella forma parte de los derechos adquiridos o bien ella es atribuida al profesorado, que se percibe como un estamento independiente -que goza de una autonomía profesional (Jobert, 1985) respecto del Estado central. Sin embargo, lo que se critica negativamente de la educación recibida -coerción existente, la ausencia de promoción socio-económica, etc.- sí es puesto a la cuenta del Estado. Este habría introducido transformaciones o modificado acciones que incidirían en un deterioro educacional. Por último, el efecto concientizador de la educación hace que los jóvenes tiendan a la crítica al régimen político imperante y al Estado que lo materializa. Se produce así la paradoja de que la promoción educativa y cultural de

la juventud popular-urbana realizada por el Estado está a la base de la crítica al propio Estado.

La crítica a la ausencia de Estado

Tras la noción de subsidiariedad, el Estado ha desarrollado una lógica de asistencia hacia los pobres. Estos, definidos a partir de la figura cultural del miserable (Brunner, 1978), serían incapaces de desenvolverse exitosamente en el mercado debido a sus carencias en "capital humano". El Estado operaría como complemento del mercado y propendería al rompimiento del "círculo generacional de la pobreza".

Durante estos años, la asistencia estatal ha estado focalizada en ciertos grupos bien delimitados -principalmente la población infantil y materno-infantil-. Los jóvenes pobladores se han visto particularmente excluidos de esta acción del Estado, puesto que ellos ya no son niños (con un «capital humano» posible de transformar fuertemente) y todavía no son adultos (con necesidades familiares y de subsistencia tales que obligan al Estado a "cargar" con ellos) (Weinstein, 1988). Así, ellos no han contado con programas específicamente dirigidos a ellos, beneficiándose sólo de bienes y servicios dirigidos al conjunto de los pobladores.

La situación en salud es ilustrativa al respecto. Se ha detectado la aparición o desarrollo de un conjunto de patologías propias a la condición juvenil vivida en un contexto de privaciones materiales y relacionales (Guajardo y otros, 1983; Asún, 1980) que no reciben atención especializada. Los jóvenes, junto con los ancianos, aparecen como los grupos etarios más desprovistos de programas específicos (Contreras y otros, 1986).

Más en general, la salud pública parece haber sufrido un serio deterioro para todos los pobladores no definidos en tanto "target-group". Existen serios problemas de acceso y oportunidad a las prestaciones médicas, lo mismo que una baja de la calidad de éstas -producto de las exigencias administrativas impuestas al personal de salud y a la escasa dotación de recursos-. No es de extrañar, entonces, que exista una percepción mayoritariamente negativa de esta acción estatal. Los pobladores centran su crítica en el mal trato recibido en los consultorios así como en la espera que deben soportar para conseguir ser atendidos (Contreras y otros, 1986). La demanda por una mejor salud se convierte en reivindicación común a los pobladores (Rodríguez, 1987).

El prestigio de los médicos se ha visto dañado en consecuencia. Los pobladores tienden a juzgar más críticamente a estos profesionales -otrora los de mayor prestigio ocupacional-, convertidos cada vez más en funcionarios estatales y despojados de su carisma de preocupación social (Valenzuela, 1987). Ellos son inevitablemente comparados con un rol pasado, en un contexto de medicina social en expansión.

La "ausencia de Estado" en salud ha consolidado dos comportamientos entre los jóvenes pobladores: la pasividad y la huida. El primero se refiere al efecto de la alta demanda insatisfecha en salud, que va produciendo una limitación de la búsqueda misma de atención médica -se recurre sólo en casos graves-. Esto tiene, sin duda, repercusiones a nivel de morbilidad juvenil poblacional. El segundo se traduce en la búsqueda de atención en el sector privado, preferido, a pesar de su costo económico, por la oportunidad de las prestaciones (Contreras y otros, 1986). En ambos casos, la atención pública resulta una opción obligada a la que se recurre cuando ya no queda otra alternativa.

Esta asistencia restringida y poco específica del Estado hacia los jóvenes pobladores también se ha dado en materia de empleo. Ante la alta cesantía existente desde 1975, el gobierno ha creado diversos programas de empleo (Pem, Pojh, Pimo) de amplia cobertura. Estos, que son sólo un remedo de un verdadero trabajo en cuanto a remuneración y estabilidad, han pretendido simultáneamente "bajar" la tasa de desocupación, abaratar las obras públicas, ser un apoyo económico para los hogares de cesantes y morigerar las eventuales conductas desviadas de éstos (Ruiz-Tagle y Urmeneta, 1984).

La percepción de los pobladores sobre esta asistencia estatal parece ser, sin embargo, menos crítica que lo que podría esperarse. Si bien hay una clara opinión negativa respecto de las remuneraciones recibidas, la satisfacción en estos empleos varía fuertemente de acuerdo a las características (prestigio, utilidad, relaciones) de las tareas que se efectúan. Los jóvenes en particular presentan menor insatisfacción que los adultos y suelen visualizar estos programas como transitorios, continuando la búsqueda de trabajo mientras los desempeñan (Ruiz-Tagle y Urmeneta, 1984). A diferencia de educación y salud, la acción estatal en empleo no ha tenido una larga trayectoria en Chile, y la noción del trabajo como un derecho a ser asegurado por el Estado parece haber echado menos raíces entre los pobres urbanos.

La percepción de los funcionarios encargados de estos programas tampoco es de oposición y crítica frontal. En efecto, el Pem y el Pojh son administrados en sus niveles inferiores (cuadrilla) por otros pobladores. Estos suelen realizar un control laxo de las actividades realizadas por sus subordinados y dar facilidades para efectuar otras faenas externas. La introducción de otros pobladores en esta cadena gradual de autoridad posibilita una dilución de los conflictos. No es raro, entonces, que los problemas principales se produzcan respecto de otros funcionarios municipales que realizan las mismas labores y se sienten amenazados por estos «cuasi-trabajadores» (Walker, 1987). En otras palabras, hay un "opacamiento" de las relaciones de dominación existentes en estos programas de empleo que no posibilita que los pobladores identifiquen fácilmente personeros que expresen al Estado y ante los cuales se pueda formular reivindicaciones (Ruiz-Tagle y Urmeneta, 1984).

La dificultad de convertir la asistencia ofrecida en reivindicación demandada por los pobladores se asienta en diversas causas. A la tradicional ausencia de legitimidad en cuanto productores -que aportan un servicio necesario a la sociedad (Flisfish, 1976)-, se suma el opacamiento de la dominación, la ausencia de mecanismos colectivos de negociación, la rotación de los trabajadores, la transitoriedad con que es asumido el empleo, la división de los trabajadores en actividades heterogéneas, etc. Los comportamientos predominantes, en consecuencia, suelen privilegiar la adaptación individual por sobre la asociación y acción colectiva².

Un tercer ámbito donde el Estado parece haber asistido a los jóvenes se refiere a deportes y recreación, por medio de la acción masiva de Digeder. Esta asistencia ha estado dirigida, a diferencia de las anteriores, específicamente a los jóvenes. Ella ha intentado fundamentalmente restringir, a muy bajo costo para el Estado, los efectos disolventes del desempleo y la exclusión económica (Weinstein, 1988). Por desgracia no existen investigaciones que puedan entregarnos mayores antecedentes en torno a la percepción y conducta juvenil ante esta labor estatal. Sin embargo, sus limitaciones, en cuanto a las necesidades juveniles que satisfacen y al tipo de relación que entablan con los jóvenes, hacen pensar que difícilmente ella pueda transformar de manera significativa la percepción del Estado.

2 Hay que consignar, sin embargo, la existencia de esfuerzos de sindicalización de estos trabajadores así como la realización de ciertas movilizaciones por su parte -especialmente en la coyuntura 1983-1984 (Weinstein, 1986).

La carencia de asistencia del Estado hacia los jóvenes pobladores -tanto en empleo como en salud- han coadyuvado a que sea uno de los grupos etarios y sociales más dañados de estos años. Es sabido que sus condiciones de (sobre)vida han destacado por su precariedad, han significado daños psicológicos importantes, han hecho inviable una proyección hacia el futuro, han hecho vivir una juventud ociosa y obligada, etc. (Corvalán y Santibañez, 1986; Urzúa, 1985; Weinstein, 1985). Sin embargo, esta dramática ausencia también ha tenido algunos correlatos menos negativos y amargos.

En este sentido, hay que destacar que no parece haberse formado una conciencia y actitud dependiente en lo económico. Lejos de esperar pasivamente dádivas estatales³, los jóvenes pobladores tienen una disposición a la iniciativa propia para resolver sus problemas de sobrevivencia (Hardy, 1985). Igualmente ellos tienden a poseer una disposición favorable al cambio individual, no habiendo caído en la resignación, el fatalismo o el «desamparo aprendido» (Magendzo y González, 1987; Tironi y Weinstein, 1988). Por último, ellos no han establecido los «lazos clientelísticos» con el Estado que suele generar el asistencialismo en boga (Walker, 1987), y que facilitarían su manipulación social y política.

La crítica a la mala presencia del Estado

En todas las lógicas de acción del Estado (promoción, asistencia, participación) es posible apreciar una dimensión de control social, en que se expresa la fuerza e imposición que aquel tiene por sobre los ciudadanos (Echeverría, 1985). Hay, empero, cierta lógica que, a partir de una figura cultural del pobre en tanto inadaptado social o "anti-social" (Brunner, 1978), hace del disciplinamiento y la «normalización» lo central y prioritario. Se trata de la prevención, vigilancia y castigo de los individuos y grupos que son definidos como atentando, real o potencialmente, contra el orden social, moral y político resguardado por el Estado.

Durante estos años, el disciplinamiento estatal hacia los jóvenes pobladores ha alcanzado proporciones desmesuradas en cantidad y calidad. La masividad de esta acción, efectuada principalmente por carabineros, se ha expresado en el alto

3 Nótese que este efecto perverso de los Estados de Bienestar ha sido uno de los problemas principales detectados en este tiempo de crisis entre los jóvenes de los países del Norte (Henriksen, 1986).

número de detenciones así como de las sanciones y otros abusos de autoridad contra los jóvenes populares (Comisión Derechos Humanos, 1988). Es posible afirmar que estos jóvenes, en particular los extendidos grupos de esquina, se han convertido en un grupo etario y social bajo sospecha para la autoridad policial -al punto que la principal causa de detención es precisamente "sospechas" (Vicaría Pastoral Juvenil, 1983). La acción policial ha destacado, además, por su violencia innecesaria, procediendo frecuentemente a castigos ejemplificadores, y su discrecionalidad (Comisión Derechos Humanos, 1988; Walker, 1987).

La amplitud del disciplinamiento no ha significado necesariamente eficacia. Esto puede apreciarse con claridad en la acción frente a la drogadicción: se trata de una acción básicamente reactiva, que opera con debilidad a nivel preventivo y de verdadera rehabilitación de los jóvenes desviantes. Así, la recientemente creada Comisión Nacional de Drogas y su red de Centros de Adolescencia tienen una cobertura aún restringida y, sobre todo, presentan serios problemas de deserción juvenil en sus programas (Comisión Nacional de Drogas, 1988). Paralelamente la acción municipal se ha centrado en la difusión de los riesgos de las drogas, los consultorios sólo han atendido casos mediante terapias individuales y la legislación penal se ha hecho más severa (Alfaro y Silva, 1986). Pero esta severidad judicial, que también afecta a los otros jóvenes desviantes, no sirve de mucho en la medida que los sistemas de encarcelamiento tienen un comprobado escaso efecto re-educador -hay que destacar la excepción, no del todo libre de insuficiencias, del incipiente sistema de libertad vigilada (Iribarne y Egenau, 1986)-.

Esta presencia y acción del Estado es fuertemente resentida por los jóvenes pobladores. Ellos tienen una percepción negativa del disciplinamiento y desearían ver disminuidos el control excesivo y la arbitrariedad. Visualizan estas injusticias como un problema central y, en términos de sus aspiraciones, desean ante nada justicia y respeto (Vicaría Pastoral Juvenil, 1986). El sentimiento de coerción predomina, incluso por sobre el de frustración, por no lograr satisfacer adecuadamente las necesidades materiales (Tironi y Weinstein, 1988). El disciplinamiento ha producido una reivindicación sentida de los jóvenes pobladores ante el Estado: ser respetados en sus derechos cívicos, tener acceso a una verdadera ciudadanía en la sociedad.

Conviene anotar que esta crítica no significa prescindencia. Los jóvenes, como los adultos, tienen la sensación que están muy desprotegidos frente a la delincuencia

y que viven en la inseguridad permanente. De hecho, la demanda poblacional más sentida parece ser mayor protección policial (Rodríguez, 1987).

Se desea una mejor acción de carabineros, focalizada en los grupos de delincuentes, empleando métodos adecuados y actuando oportunamente ante los problemas de la comunidad.

Este disciplinamiento desmesurado e ineficaz ha afectado el prestigio de carabineros. Estos funcionarios, que siempre han tenido un rol primordial en las poblaciones⁴, gozan de una imagen menos que regular (Rodríguez, 1987). La imagen de otros encargados del disciplinamiento directo, como la CNI, son todavía peores (García-Huidobro y Weinstein, 1986).

A pesar de lo anterior, las escasas posibilidades de movilidad social abiertas a estos jóvenes hacen que la expectativa de convertirse en policía como la de llegar a ser soldado estén bastante extendidas (Arzola, 1986).

El comportamiento predominante ante el disciplinamiento es la apatía. Los jóvenes pobladores se adaptan y practican mayoritariamente un conformismo aparente ante este Estado que vigila y castiga. Hay un primado del cinismo en estas situaciones autoritarias que no dejan otra alternativa de acción fácil (Lechner, 1983). Sin embargo, éste suele no ser permanente. Se sustenta sobre la base del temor más que del consenso valórico y puede ser radical, aunque efímeramente alterado, apenas las condiciones posibiliten expresar descontento. Un ejemplo paradigmático en nuestra historia reciente fueron los comportamientos contestarios, inorgánicos y violentos de los jóvenes pobladores frente a carabineros y demás representantes de la autoridad estatal durante las "Protestas" de los años 1983 y 1984 (Weinstein, 1986).

Conviene destacar tres consecuencias del extendido disciplinamiento estatal sobre la juventud pobladora: el miedo, la imagen de la autoridad y la división en subgrupos de jóvenes.

El miedo parece ser una experiencia juvenil compartida. Se vive con miedo, en la incertidumbre diaria respecto a posibles agresiones de parte de delincuentes o de

4 Como cuenta el sacerdote D. Acuña, al fundarse una población los requerimientos eran siempre los mismos: una escuela, un policlínico, un teléfono y un retén de carabineros (Politzer, 1985).

carabineros. Este miedo no sólo afecta la propia tranquilidad y estabilidad personal (Politzer, 1985), sino que también limita la expresión entre pares -acrecentando la atomización-. La "voz horizontal", o rumor del pueblo, se ve afectada por este siempre posible castigo (Hirschmam, 1986). Afloran también infundados y difusos temores respecto del futuro (Agurto, 1988). Se trata de una generación que se ha socializado en el miedo al Estado, con un sentimiento de indefensión frente a las amenazas y sin resguardos institucionales.

La significación y crudeza del disciplinamiento altera la imagen misma de la autoridad que poseen estos jóvenes. Los funcionarios encargados pasan a ser la autoridad por excelencia, en desmedro no sólo de otras autoridades basadas en el saber o en la tradición, sino que también de las autoridades públicas centrales (Presidente, Ministros, etc.). La lejanía respecto del poder real hace que se tenga una visión «inmediatista» de la autoridad -se cree que la detentan sólo los que se ven diariamente ejerciéndola-. Ante ella, por cierto, sólo cabe la obediencia y no el respeto y la posibilidad de discrepancia (Ortuzar, 1988).

Finalmente, la actitud y comportamiento que se tenga ante la acción disciplinaria del Estado parece ser un elemento constitutivo de las distintas minorías existentes en la juventud pobladora. Si bien la mayoría parece optar por la conducta cínica-conformista ya enunciada, hay grupos que tienden a rechazar este disciplinamiento y a hacer evidente esta oposición.

La división entre "sanos" y "desviantes" cruza a esta juventud. Entre estos últimos hay que distinguir entre delincuentes, drogadictos -"volados" y "neopreneros"- y militantes radicalizados; todos grupos con una fuerte identidad y cohesión, que viven en una suerte de guerrilla permanente con carabineros (Segall y Díaz, 1985; Alfaro y Silva, 1986; Weinstein, 1985; Dubet, 1987). Estas minorías en ruptura con el Estado, y muchas veces también con los adultos (Valenzuela, 1987), suelen centrarse en su particular vivencia y, excepción hecha de los militantes, tienden a poseer escaso interés por los asuntos nacionales y baja información política (Skewes, 1986). Ellos son los "hijos rebeldes" del disciplinamiento.

La desconfianza ante la participación restringida

El Estado es fuerza y consenso. No sólo pretende, a nivel socio-político, disciplinar a los grupos peligrosos, sino que también desea obtener adhesión y apoyo ciudadano. La obtención de cierta participación voluntaria pasa a ser necesaria. En

ella, los pobres, a partir de una figura cultural de cuasi-ciudadanos, son invitados a ser parte de actividades y organizaciones de diverso tipo, que han sido creadas o incentivadas desde el Estado.

Este régimen ha oscilado fuertemente en relación a la búsqueda de participación juvenil-poblacional de acuerdo a las coyunturas políticas. Así, si en ciertas etapas (fundacional, preelectoral) se ha intentado cooptarlos, en otras (administración de crisis) se los ha estigmatizado (Weinstein, 1988).

Cuando se ha abierto la participación, ésta ha buscado fundamentalmente concientizar a los jóvenes, sin movilizarlos (Kirwood y Baño, 1980), y ha privilegiado acciones atomizadas. Igualmente, se han abierto espacios o ámbitos difícilmente politizables (deportes, fiestas, consumo juvenil...) y con una referencia juvenil desprovista de definición social. La participación local ha sido entendida en tanto comunicación -de la autoridad a la base y viceversa (Culagovski, 1985)-, centrada en problemas claramente delimitados y predominantemente "ceremonial" -basada en el apoyo de los pobladores al Estado y sin posibilidad de que éstos tomen decisiones sobre sus problemas e intereses (Pozo, 1987)-. Este régimen le ofrece una participación a la juventud en que le dice, usando la acertada frase de Montiel (1984), «ustedes son el futuro de la Patria!... Pero cuidadito con tocar el presente».

La percepción que los jóvenes tienen de esta participación ofrecida está sellada por la desconfianza. La falta de credibilidad de la invitación estatal es el efecto acumulativo de sus otras acciones e inacciones: la magnitud del disciplinamiento realizado, la ausencia de una socialización política en la participación, la falta de apoyo y respuestas ante las necesidades juveniles, los cambios en la orientación del régimen respecto de los jóvenes pobladores en diversas coyunturas políticas... Además, entre estos jóvenes parecen haberse consolidado valores y creencias contradictorios con la participación vertical ofrecida. Se prefieren y quieren relaciones horizontales, en que primen el respeto, la tolerancia y la autenticidad (Martínez, 1987).

La valorización de los alcaldes, principales personeros encargados de la participación local, es sólo regular (Rodríguez, 1987). Sin embargo, la generalización resulta difícil: los alcaldes, que tienen amplias atribuciones, suelen variar fuertemente en cuanto al estilo de relación que mantienen con los pobladores (Pozo, 1987; Serrano y Razcinski, 1988). Pareciera que la única regla vigente es que los alcaldes que se acercan más a la comunidad, rompiendo la distancia funcionaria, reciben

mayor adhesión. Por su parte, los personeros de la Secretaría Nacional de la Juventud -directamente encargados de la captación de apoyo juvenil al régimen- gozan de escasa influencia y legitimidad (Congreso Nacional de Alcaldes, 1987).

No es de extrañar que los jóvenes pobladores tengan una muy baja tasa de participación comunitaria. Ellos son quienes menos participan de las organizaciones reconocidas e impulsadas por las autoridades así como son quienes menos recurren y se contactan con éstas últimas (Culagovski, 1985). La única excepción la constituyen los clubes deportivos, los que reciben fuerte apoyo de los jóvenes⁵. Estos clubes desarrollan actividades exclusivamente deportivas, son una instancia de refugio ante la falta de otras distracciones y usos del tiempo libre (Lechner, 1982), y participan de un ritual comunitario (Guell, 1988). Por lo mismo, ellos presentan claros límites en tanto generación de clientelas estatales, siendo difícilmente manipulables por las autoridades -más allá de las intenciones de estas últimas (Congreso Nacional de Alcaldes, 1987)-. Se trata, entonces, de una participación deportiva restringida y funcional de los jóvenes pobladores.

Por otra parte, la minoría que participa en organizaciones formales autónomas del Estado (iglesia, partidos políticos, agrupaciones culturales) tiende a estar conformada por cierta élite dentro de la juventud pobladora. Se trata de los jóvenes más escolarizado, que provienen de familias de un nivel educativo-cultural más elevado y que no tienen que desempeñar trabajos muy absorbentes o mal remunerados (Urzúa, 1985). Esta élite parece no haber sido cooptada por la participación restringida ofrecida por el Estado y, al contrario, conforma la oposición principal al régimen político imperante.

Las consecuencias de esta escasa participación juvenil poblacional en las organizaciones e iniciativas promovidas por el Estado son aún impredecibles. Obviamente ellas serán distintas en su proyección a futuro, si aquella se debe a una dificultad para participar en general -producto de una falta de socialización política democrática⁶ o bien a una demostración de rechazo al régimen de turno (Culagovs-

5 Debe considerarse que aquí, como en anotaciones anteriores en torno a las lógicas socio-políticas, nos referimos exclusivamente a los jóvenes varones. Las diferencias de género en el modo de vivir la juventud son muy significativas y las muchachas participan notablemente menos de las actividades juveniles en la población (Weinstein y García-Huidobro, 1988).

6 Un elemento para desconfiar de esta interpretación resulta del análisis de investigaciones realizadas hace veinte años en que se constatan tasas de participación similares entre estos jóvenes (Agurto, 1988).

ki, 1985). En cualquier caso, pareciera que esta desconfianza se ha generalizado en relación al sistema político en su conjunto -de lo que sería un buen indicador la gran lentitud con que estos jóvenes se inscribieron en los registros electorales para participar del reciente plebiscito (Auth, 1988). Igualmente ella no sería ajena a una falta de credibilidad más general, a los personajes y actividades que expresan el ámbito público de la sociedad (políticos, prensa, instituciones estatales) (García-Huidobro y Weinstein, 1986; Martínez, 1987).

Lo anterior profundiza otra característica preocupante: el aislamiento de estos jóvenes. A la segregación socio-económica se ha sumado no sólo una segregación espacial al interior de la ciudad (Urzúa, 1985), sino también una de carácter socio-político. La participación, incluso en un marco de restricciones, implica contactos con el «mundo exterior» (funcionarios, jóvenes de capas medias), que, en este caso, dejan de realizarse. Los comportamientos de repliegue comunitario (Valenzuela, 1984) pasan a ser decisivos. Las fuentes de verosimilitud pasan a ubicarse predominantemente en las relaciones primarias (Agurto, 1988). La privatización de la vivencia juvenil popular, a la que tanto ha contribuido el disciplinamiento estatal, se vuelve aún más águda.

Tres efectos acumulativos

Más que hacer una recapitulación del conjunto de antecedentes e informaciones dadas, concluiremos destacando tres efectos acumulativos que se producen entre las distintas lógicas de acción estatales dirigidas a los jóvenes pobladores. El primero se refiere al Estado analizado desde su propia perspectiva, y los dos siguientes aluden, respectivamente, a la percepción y comportamiento juvenil frente a esta institución.

Al mirar la acción estatal en su conjunto se destaca la ausencia de una Política de Juventud bien delineada, que defina objetivos generales a alcanzar en relación a los jóvenes pobladores y que sirva de marco de referencia para las diversas lógicas y políticas sectoriales. Esta carencia no es atribuible exclusivamente a este régimen (Zanzi, 1975) y no ha podido ser superada a pesar de su constatación (Congreso Nacional de Alcaldes, 1987).

Sin esta Política, la acción estatal deviene compleja, difusa, equívoca. Se da paso a una combinación de lógicas diferentes en lo socio-económico y en lo socio-político, no del todo coherentes entre sí -v.g., el fracaso de la participación por el disciplinamiento o la crítica al Estado debida, en parte, a efectos de la promoción efectiva-

da-. Además estas lógicas estatales no son necesariamente producto de la acción o del ideario del actual régimen autoritario -p.ej., herencia de la promoción-, ni tampoco están siempre dirigidas específicamente a los jóvenes -caso de la asistencia en salud y empleo a los pobladores-. Sin embargo, detrás de esta complejidad subyacen jerarquías que permiten resolver parcialmente el problema de la coherencia estatal (Jobert, 1985).

En este sentido, si hay algo que predomine en la acción estatal es su carácter defensivo. Se trata de mantener a los jóvenes pobladores dentro de límites que impidan que se conviertan en una amenaza social y política. Así no se les conculca, aunque se deteriora fuertemente, aquello que es prioritariamente concebido como un derecho adquirido: la promoción; se asiste materialmente de manera limitada, sin resolver los reales problemas de subsistencia, pero otorgando paliativos que limiten la extensión de conductas desviadas (deportes, Pem-Pojh); se realiza un masivo y ejemplificador disciplinamiento que, sin ser eficaz en el largo plazo, fomenta la pasividad, la atomización y el conformismo juvenil; y se promueve una participación restringida que, más allá de su convocatoria, difícilmente puede llevar a la movilización o acción colectiva de esta juventud. En otros términos, el Estado no ha asumido como propia la solución del problema de la integración social de la juventud pobladora, el que ha quedado librado -excepción hecha de la educación- al mercado, haciéndose cargo sólo de limitar los efectos de la desintegración.

Ante este Estado, que simultáneamente acosa y se ausenta, los jóvenes pobladores han desarrollado una percepción mayoritariamente negativa. La acumulación de las reacciones subjetivas de estos jóvenes ante las diversas lógicas estatales lleva a la desconfianza, el descrédito, el temor y la inseguridad. Debe destacarse la primacía del disciplinamiento, que tiene un efecto de "rebalse" en la subjetividad juvenil respecto de otras instancias e iniciativas estatales, que resultan sospechosas por añadidura. Esto no es contrapesado: la precariedad de la asistencia lleva a la crítica juvenil, sobre todo cuando se han deteriorado derechos adquiridos y no se genera un "clientelismo" pasivo. Ni siquiera la acción de promoción educativa es valorizada como un aporte al desarrollo individual posible de capitalizar por parte del Estado.

Este descrédito se verifica respecto de los personeros que representan cotidianamente al Estado. Así, hay una baja valorización de los funcionarios estatales en tanto son considerados burócratas, que cumplen inequívoca y directamente las directrices centrales. Inversamente, los funcionarios que resultan apreciados deben esto justamente a su independencia, real o figurada, respecto del Estado.

A nivel de los comportamientos, hay un claro predominio de aquellos que posibilitan una adaptación individual por sobre los que pretenden la asociación y acción colectiva. Las distintas instancias estatales con las cuales interactúan los jóvenes pobladores no parecen facilitar la generación de movilizaciones u organizaciones. En efecto, ante la promoción se intenta el ascenso personal; frente a la asistencia se utiliza lo que se brinda, si es que no se ha intentado previamente una solución privada en el mercado; ante el disciplinamiento se responde pasivamente en la cotidianeidad, aunque ello puede invertirse en ciertos acontecimientos extraordinarios; y frente a la participación restringida se tiende a apatía, sólo alterada por un uso instrumental de infraestructura deportiva.

Esto no significa que no existan demandas compartidas, tales como una mayor ciudadanía política o una mejor y más oportuna atención médica, pero la prácticas cotidianas de los jóvenes y el tipo de relación con el Estado parecen impedir que ellas se transformen en reivindicaciones colectivas. Este Estado no provee de mecanismos para que se desarrolle una pauta de conducta reivindicativa o populista, probablemente arraigada entre los pobladores en general, ni tampoco existen condiciones para que se masifiquen comportamientos revolucionario o comunitarios (Tironi, 1987). En este contexto, haciendo excepción de los grupos minoritarios, pero significativos, que se constituyen contra el Estado y fuera de las interacciones con éste, prima la adaptación atomizada. Esta se expresa como individualismo competitivo (Braslavsky, 1986) o bien como repliegue individual (Valenzuela, 1984) de acuerdo, respectivamente, a si es posible utilizar a la instancia estatal en cuestión o si sólo cabe evitarla. Se logra así mantener una relación con este estado local lo más "ventajosa" o, si se quiere, lo menos costosa y dolorosa posible.

Sin ser sinónimo de apatía, este conformismo conductual, sea en su versión "ofensiva" o "defensiva", contrasta con una subjetividad mayoritariamente crítica. Pareciera que estos jóvenes pobladores no encuentran aún los medios adecuados para expresar cotidiana y colectivamente su descontento ante un Estado distante, severo e incapaz de integrarlos socialmente.

BIBLIOGRAFIA:

- Agurto, I. «Escepticismo y bloqueo. Orientaciones de cultura política en la juventud chilena», en *Juventud y política: cuatro enfoques*, Documento de Trabajo SUR, Santiago, 1988.
- Alfaro, J. y Silva, C. *Juventud popular y consumo de marihuana*, Documento de Trabajo ECO, Santiago, 1986.
- Arzola, S. y colaboradores *Las aspiraciones, valores sociales y orientaciones personales de los estudiantes*, Informe Final, Facultad de Educación Universidad Católica de Chile, mimeo, Santiago, 1986.
- Asún, D. «La juventud marginal y la salud mental», en Franco, R. y otros *La juventud marginal y su papel en el proceso de cambio social*, Area Capacitación Vicaría Sur, mimeo., Santiago, 1980.
- Auth, J. «Esperando la esperanza», en *Juventud y política: cuatro enfoques*, Documento de Trabajo SUR, Santiago, 1988.
- Braslavsky, C. *Situación y acción de los jóvenes desocupados en América Latina*, Documento de Trabajo FLACSO-PBA, Buenos Aires, 1986.
- Brunner, J. *Notas sobre la figura cultural del pobre*, Documento de Trabajo FLACSO, Santiago, 1978.
- Comisión de Derechos Humanos *Informe anual sobre Derechos Humanos 1987*, Santiago, mimeo., 1988.
- Comisión Nacional de Drogas *Estado de avance Programa Drogadicción y Alcoholismo en la juventud*, Santiago, mimeo, 1988.
- Congreso Nacional de Alcaldes *Plan Nacional de Acción Cívica (PLACINAC)*, Viña del Mar, mimeo., 1987.
- Contreras, R., Duhart, S., Echeverría, M. y López, H. *Salud pública, privada y solidaria en el Chile actual*, Documento de Trabajo PET, Santiago, 1986.
- Corvalán, O. y Santibañez, E. *Situación socio-laboral de la juventud chilena: diagnóstico y perspectivas*, Documento de Trabajo CIDE, Santiago, 1986.

- Culagovski, M. *Afiliación y participación a nivel local: algunos resultados de la encuesta de participación comunal*, Material para Discusión CED, Santiago, 1985.
- Demo, P. *Juventude popular urbana e pobreza política*, CEPAL, Santiago, 1985.
- Dubet, F. «Las conductas marginales de los jóvenes pobladores», en *Porposiciones*, Nº 14, Ed. SUR, Santiago, agosto 1987.
- Echeverría, R. *Empleo público en América Latina*, Investigaciones Sobre Empleo OIT-PREALC, Santiago, 1985.
- Flisfish, A. *La masa marginal y la política*, Documento de Trabajo FLACSO, Santiago, 1976.
- Flisfish, A. *Campo político y cultura política en la encuesta sobre participación comunal*, Materiales para Discusión CED, Santiago, 1985.
- García-Huidobro, J. «Juventud chilena: educación y empleo», en *Mensaje*, Nº 346, Santiago, enero-febrero 1986.
- García-Huidobro, J. y Weinstein, J. *Conciencia juvenil de estudiantes secundarios*, Documento de Trabajo CIDE, Santiago, 1986.
- Guajardo, S., Oñedera, R., Henríquez, M., Adaros, K. «El adolescente y sus principales motivos de consulta en una unidad especializada», en *Cuadernos Médico-Sociales*, Vol. XXIV, Nº 2, Colegio Médico de Chile, Santiago, 1983.
- Guell, P. *El inestable triunfo de la masculinidad*, Consultorio Pirque, mimeo., 1988.
- Gurrieri, A. y Torres-Rivas, E. «Situación de la juventud dentro del complejo económico-social de América Latina», en Gurrieri, A. (ed.) *Estudios sobre la juventud marginal latinoamericana*, Ed. Siglo XXI, México, 1971.
- Hardy, C. «Caracterización de la marginalidad popular: escenario constitutivo de nuevos actores», en *Revista Coyuntura Económica*, n 11, PET, Santiago, 1985.
- Henriksson, B. «Un problema clave: la socialización de los jóvenes», en *Perspectivas*, Vol. XIV, Nº 2, UNESCO, 1984.
- Hirschman, A. *Vers une économie politique élargie*, Col. Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, París, 1986.

- Lechner, N. *Notas sobre la vida cotidiana. Agonía y protesta de la sociabilidad*, Material de Discusión FLACSO, Santiago, 1983.
- Mattelart, A. y M. *Juventud chilena ¿rebeldía o conformismo?*, Ed. Universitaria, Santiago, 1970.
- Ortúzar, A. *La autoridad vista por niños y niñas*, Documento de Trabajo CIDE, Santiago, 1988.
- Politzer, P. *Miedo en Chile*, CESOC, Ediciones Chile-América, Santiago, 1985.
- Rodríguez, A. «El otro Santiago. Resumen de la encuesta SUR 1985», en *Proposiciones*, Vol. 13, Santiago, enero-abril 1987.
- Ruiz-Tagle, J. y Urmeneta, R. *Los trabajadores del Programa de Empleo Mínimo*, PET, Santiago, 1984.
- Segall, M. y Díaz, P. *Un estudio antropológico: la inhalación de neopren en la juventud pobladora*, Documento de Trabajo ECO, Santiago, 1985.
- Serrano, C. y Raczynski, D. *La municipalidad en el desarrollo social de la comuna*, Documento de Trabajo CIEPLAN, Santiago, 1988.
- Tironi, E. «Pobladores e integración social», en *Proposiciones*, Nº 14, Ed. SUR, Santiago, agosto 1987.
- Tironi, E. y Weinstein, E. *Violencia y conductas políticas en grupos marginales urbanos*, Ponencia presentado al Seminario de Difusión SUR, Santiago, 1988.
- Urzúa, R. *Juventudes populares, involución social y sobrevivencia*, Documento de Trabajo CED, Santiago, 1985.
- Weinstein, J. *El período juvenil en sectores de extrema pobreza urbana*, Documento de Trabajo CIDE, Santiago, 1985.
- Weinstein, J. *Jeunesse, sous-prolétariat et comportements socio-politiques. Le cas des Protestations Nationales au Chili (1983-1984)*, Memoria de Maestría en Sociología, Université Catholique de Louvain, Bélgica, 1986.
- Weinstein, J. y García-Huidobro, J. «Hombres de la calle, mujeres del hogar», en Rojas, A. (ed.) *¿Diferentes o desiguales?*, CIDE, Santiago, 1988.
- Weinstein, J. *Estado y jóvenes pobladores. Figuras culturales, políticas sectoriales y consecuencias sico-sociales*, Documento de Discusión CIDE, 1988.
- Zanzi, O. *Marco institucional de la atención hacia la infancia y la juventud en Chile*, Programa de Desarrollo Integral de Menores, CONICYT, Santiago, 1975.

CONCLUSION: NUEVAS METAS DE LA EDUCACION NACIONAL

*Juan Eduardo García-Huidobro*¹

A lo largo de este libro hemos examinado la educación chilena desde diversos ángulos y con distintos tipos de luces... Para concluir quisiéramos poner la mirada en el futuro y preguntarnos qué dejan estos estudios, a veces sombríos en sus conclusiones y diagnósticos, en cuanto a caminos de cambio e innovación para nuestro sistema educacional.

No tenemos la pretensión de presentar un conjunto coherente de medidas políticas; tampoco intentaremos resumir las diversas y ricas sugerencias que hace cada uno de los trabajos. Nuestro interés es poner en la discusión sobre política educativa una óptica de interpretación que se desprende de los estudios reunidos en este volumen y retomar, sólo a modo de ejemplo, algunas de las recomendaciones centrales que la acompañan.

1. Calidad + equidad = nuevas metas para la educación chilena

La drástica expansión del acceso y la fuerte intervención política sobre los principios de organización institucional del sistema escolar, han sido los problemas que en las últimas décadas han acaparado la atención de la sociedad y de los expertos

1 Estas líneas deben mucho a los aportes de Cristián Cox; ver el artículo suyo que abre este libro.

sobre la educación chilena.

Hoy en día surgen cada vez con mayor nitidez interrogantes graves sobre el núcleo del quehacer educativo, vale decir sobre la naturaleza, calidad y relevancia del saber que las prácticas escolares comunican, así como sobre las desigualdades que afectan a la distribución de este saber. Esos interrogantes van de la mano con temores crecientemente fundados sobre la radical insuficiencia de la adquisición cultural que el sistema está aportando a las mayorías.

El problema de la calidad de la educación está reemplazando, al final de la presente década, al de la expansión del acceso como el objetivo mayor de la política educativa.

Los esfuerzos gubernamentales de los últimos años no se orientaron a la expansión del sistema, rasgo que caracterizó a los esfuerzos estatales en los años 60' y '70, sino a transformaciones institucionales mayores -la municipalización y la privatización-, las que fueron justificadas por sus diseñadores como instrumentos aptos para mejorar la calidad de lo que la educación entrega. El acento se puso en la eficiencia organizacional con que son manejados los recursos para elevar el logro educacional de los alumnos. Sin embargo, los factores de saber (o discursivos) a los que se refiere tal logro (conocimiento, habilidades, disposiciones) que el sistema selecciona y organiza para ser enseñados, no han sido objeto de atención ni por parte del gobierno ni del resto del campo político, así como tampoco han sido objeto de atención las fuertes desigualdades que afectan la distribución de tal saber. De hecho -como quedó planteado en el artículo inicial de este libro-, dos son los silencios más graves en relación a la elaboración de una política democrática para la educación nacional: el primero oculta el problema del saber, que es el núcleo definitorio de las operaciones del sistema educativo, y el segundo esconde la profunda injusticia de su distribución. Nuestra propuesta es avanzar hacia una agenda de política centrada precisamente en la calidad y en la equidad de la educación.

Las raíces sociales e institucionales de los silencios que hemos señalado y que afectan a cómo se construyen los problemas de la educación en el campo político, son un tema de envergadura que aquí, por cierto, no corresponde tocar. Sí nos interesa señalar que por el lado de la demanda social por educación, los problemas que estamos proponiendo como pilares de la nueva agenda de política educacional son, justamente, los centrales.

¿Qué esperamos los chilenos de la educación?

Los que son todavía jóvenes ven la educación como un puente entre su situación presente y lo que quieren llegar a ser. Los padres ven en la educación garantías de un buen futuro para sus hijos. Muchas familias hacen grandes sacrificios para que sus hijos asistan a la escuela, se mantengan y progresen en ella. Detrás de estas convicciones y desvelos está la confianza de que el niño o niña que asiste a la escuela está aprendiendo y labrándose así un futuro. Es posible afirmar que la sociedad chilena está de acuerdo en conceder una enorme importancia a la educación.

Cualquier familia que envía a sus hijos a la escuela espera que esos niños adquieran un conjunto de conocimientos que les permita dar lo mejor de sí en la vida, prescindiendo de su nivel socio-económico de origen. Así, es legítimo esperar que un niño capaz, aunque sea pobre, pueda llegar a ser un profesional o que otro, que no es tan inclinado al estudio, pueda terminar su educación con las competencias necesarias para enfrentar un trabajo serio y productivo.

¿Qué ofrece la educación a los chilenos?

Hoy para la gran mayoría de los chilenos está asegurada la asistencia a la escuela, pero este paso por ella no asegura, como antaño, movilidad social ni tampoco la adquisición de conocimientos y saberes útiles. Nuestro sistema escolar se haya atravesado por los dos problemas graves que hemos señalado: el de la **desigualdad** y el de la **mala calidad**. Estos dos problemas se suman porque son precisamente los niños que asisten menos años a la escuela quienes reciben una educación de peor calidad.

En los diversos artículos de este libro hay -aunque en forma dispersa- antecedentes que fundamentan este juicio. Para retomar acá una imagen mínima del problema recordemos que el Estado gasta, en cada uno de los niños chilenos que asiste a escuelas con financiamiento público (el 94% de los alumnos de educación básica), del orden de un octavo de lo que una familia gasta por alumno en un cole-

gio privado pagado. Los resultados son los esperables: según la Prueba Nacional de Evaluación del Rendimiento (PER), mientras los niños de los colegios pagados lograban más del 80% de los objetivos de lecto-escritura de cuarto básico, los de las escuelas gratuitas urbanas sólo lograban un 55% y los niños rurales un 52%². Dicho en palabras de una de las autoras de este libro: la escuela chilena está entregando asistencialidad y escolarización, pero no educación (= aprendizajes)

Hemos visto desplegarse a lo largo del libro un conjunto de observaciones acerca del modo en que el sistema escolar chileno está funcionando, las que junto con contribuir a explicar las causas del fenómeno abren posibilidades para su superación. Nos detendremos acá en dos observaciones mayores, que guardan correspondencia con el modo como se está entendiendo dos criterios orientadores de las políticas educativas: el criterio de igualdad de oportunidades y el criterio de responsabilidad estatal en educación. Se trata de criterios profundamente consensuales entre los educadores y que conforman un sentido común compartido sobre la educación, pero que las circunstancias exigen replantear sobre nuevas bases.

2. Hacia una real igualdad de oportunidades.

Se ha comprobado fehacientemente que el rendimiento de los niños en la escuela se relaciona directamente con otros factores: su nutrición, el nivel cultural de su familia y de su ambiente, etc. Un niño pobre llega a la escuela menos provisto culturalmente que un niño proveniente de un medio social más acomodado y necesita, por tanto, más apoyo para aprender los conocimientos básicos que la escuela debe enseñarle. Desde este punto de vista, para que la escuela sea justa en sus resultados no basta que ella dé un tratamiento igual a todos los niños, ya que no todos los niños son iguales³.

2 Otro estudio realizado por la Superintendencia de Educación (1982) corrobora estas diferencias de rendimiento entre los sectores pobres y los estratos socio-económicos más privilegiados y aporta otro antecedente grave. Aún sin considerar todos los niños pobres que han desertado o han repetido, se observa que en enseñanza media las diferencias de rendimiento entre unos y otros niños es mayor que la observada en la enseñanza básica.

3 Estamos insistiendo acá en las diferencias socio-económicas, pero cabe recordar -como lo enfatiza uno de los artículos- que la escuela está también atravesada por la desigualdad entre los sexos y es cómplice de la mantención de esta desigualdad en la sociedad.

Si quedó claro que el principio de igualdad de oportunidades es absolutamente consensual en nuestro discurso nacional sobre educación, también quedó claro que desprender de él sólo la exigencia de que todos los niños entren a la escuela no corresponde al estado actual de la educación chilena. Para lograr la justicia y la democracia la escuela debiera operar con un mecanismo de **discriminación positiva**, dando más apoyo al que tiene mayores dificultades para aprender⁴. Ahora bien, hemos visto que en nuestro sistema educativo los niños pobres asisten a peores escuelas y son atendidos por los profesores peor remunerados.

Hasta hoy la aplicación del principio de igualdad de oportunidades ha insistido en que todos los niños reciban la misma enseñanza, hacia adelante se debe buscar una educación diferenciada para lograr resultados semejantes. Esto supone flexibilidad para gastar más recursos en las escuelas que atienden a los niños más pobres del campo y de la ciudad. Habrá que analizar la forma de hacerlo, pero lo urgente es posibilitar que en esas escuelas los niños sean atendidos durante más tiempo, por los mejores profesores y con más medios. Ideas para concretar lo anterior hay muchas, al listarlas aquí no estamos sino señalando ejemplos que debieran servir para incentivar la imaginación e iniciar una discusión al respecto:

- Planes especiales con más horas de clase al día.
- Menos niños por curso en los primeros y segundos años básicos.
- Incentivos económicos a los profesores que trabajan en situaciones difíciles.
- Dotación especial de textos y material didáctico.
- Planes de perfeccionamiento especiales e incentivos para los docentes que se ocupan de tareas críticas (por ejemplo, enseñanza de la lecto-escritura).
- Fomento de la experimentación y de la innovación para buscar respuesta a situaciones particularmente difíciles (por ejemplo, crisis de la educación media en sectores populares).
- Establecer mecanismos de participación a nivel escuela y sistema, que involucren a profesores, padres y comunidad y aseguren un control social de la educación.

4 En diversos artículos del libro se le da más contenido a la idea de discriminación positiva, precisándolo conceptualmente y sugiriendo alternativas para mejorar la atención que la escuela da a los niños pobres.

3. Un estado verdaderamente responsable de la educación nacional.

Hasta hoy la responsabilidad estatal se ha centrado en asegurar que los niños chilenos asistan a la escuela, hacia adelante el Estado debe garantizar que los niños aprendan en la escuela. En otros términos, es preciso asegurar a todos los chilenos las competencias culturales básicas necesarias para vivir en una sociedad abierta al nuevo siglo.

Esto, a nuestro juicio, ubica la responsabilidad del Estado frente al desafío y al deber de producir una educación de calidad. La producción de una educación de calidad supone situar al centro de la preocupación pública y del esfuerzo organizativo estatal, el saber vehiculado por las instituciones escolares; el tipo de lenguajes a los que ellas dan acceso y su relevancia en términos de efectividad en la acción de las personas, del logro de una democracia estable, y de las capacidades necesarias para una producción material acorde con las condiciones de la modernidad⁵.

En términos operacionales, algunos de los temas centrales en esta perspectiva son:

Forma de producción del currículum; instituciones responsables y procesos.

- Relevancia de los currícula existentes.
- Calidad del profesorado.
- Evaluaciones nacionales de la calidad de la educación en los diversos niveles del sistema educacional.

Respecto al primer y segundo punto, creemos pertinente retomar una sugerencia hecha -en el cuerpo del libro- en relación a la producción de libros de texto y hacerla extensiva a toda la producción curricular. Se trata de la recomendación de crear instancias institucionales que aseguren de modo permanente la participación

⁵ Es importante dejar consignado acá dos temas que no podemos desarrollar: a) la responsabilidad del Estado frente a la educación se encuentra entrelazada con su responsabilidad frente al desarrollo cultural de la sociedad; b) el sistema educacional debe abrirse hacia el exterior, ser permeable al contexto social y económico y ser sensible a los cambios propios de una sociedad que se abre a alternativas de modernización. En esta óptica, la política educacional debe ser acompañada de políticas culturales coherentes. La escuela no tiene el monopolio de la educación, por lo cual hay que examinar y, eventualmente, modificar también el contenido educativo de los medios de comunicación; paralelamente, la escuela no puede seguir pensándose a sí misma de modo aislado sin hacerse cargo de un mundo cultural crecientemente complejo.

amplia de diversos actores: docentes, familias, la comunidad científica e intelectual, el mundo de la producción, en la selección y definición de los conocimientos a ser comunicados por el sistema escolar, así como en la definición de estándares y criterios sobre los rendimientos a ser obtenidos por éste. Tal participación por cierto haría avanzar al saber que intenta comunicar el sistema en la dirección de su mayor calidad y relevancia.

El tercer punto abre un tema grueso sobre el que será necesario seguir examinando posibilidades. Con todo, se desprenden de los estudios aquí reunidos, algunas recomendaciones valiosas.

En primer lugar es claro que la dignificación de los docentes de escuela está a la base de todas las acciones que se pueda proponer; por tanto, es indispensable un reconocimiento social de su labor que se exprese en un mejoramiento salarial. Al respecto dos criterios parecen claros: uno de justicia, que pide garantizar un nivel de salarios que asegure una vida digna; otro de efectividad, que reconozca las competencias, a través de una escala de salarios que valore y estimule la excelencia profesional y la especialización en la solución de problemas críticos de la enseñanza.

Respecto a las instituciones de formación y su actual diversidad, creemos que hay que buscar las formas concretas para asegurar su calidad, sin revertir la diversidad institucional hoy existente. Una posibilidad es introducir mecanismos de acreditación de la calidad que mezclen principios públicos con mecanismos de mercado. Sería posible, por ejemplo, introducir modalidades de acreditación voluntaria de las instituciones que imparten la enseñanza de las pedagogías, práctica que irá definiendo estándares de excelencia y permitirá, más adelante, un funcionamiento mejor informado y exigente del mercado ocupacional de los profesores.

En relación al perfeccionamiento, diversos artículos hacen varias sugerencias que tienen en común la preferencia por el perfeccionamiento ligado e integrado a la práctica y dirigidos a enfrentar los problemas específicos que los docentes enfrentan.

Por último, es de gran importancia la evaluación pública de la calidad del sistema escolar como un todo; sobre tales procesos descansan la identificación de focos problemáticos y el cambio en términos del sistema y las posibilidades de control por parte de las familias y las comunidades sobre los procesos internos de la institución escolar.



DOC. 5.548

C.1

Los diversos artículos reunidos en este libro no sólo comparten una preocupación común por la educación de los sectores populares, sino que, además, ellos dan pie para sustentar una tesis común que plantea que el principal problema de la Educación Nacional dejó de ser la expansión de las escuelas para atender a todos los niños, y que hoy es necesario destacar y resolver los problemas de la mala calidad de la educación que se imparte. Si bien esta mala calidad afecta a todos los chilenos, ella perjudica muchísimo más a los sectores populares, quienes además de recibir menos educación obtienen una de peor calidad.