Diversia

Educación y Sociedad

CIDPA
ediciones

COMITÉ EDITORIAL

Astrid Oyarzún Chicuy
Eliana Ahonzo Miranda
José Luis Miranda
Juan Claudio Silva
Juan Vargas Cisternas
Oscar Dávila León

Diversia. Educación y Sociedad es una publicación que semestralmente edita el Centro de Estudios Sociales CIDPA, definida como una revista especializada en temas de educación y sociedad, de carácter multidisciplinaria, que publica aportes provenientes de las ciencias sociales, educación y humanidades; y recibe trabajos que se inscriban en la categoría de artículos, ponencias o comunicaciones a congresos, artículos de revisión, estados del arte, ensayos y afines, que vengan de parte de profesionales de las áreas mencionadas.

ISSN: 0718-6789 Versión Impresa

© Ediciones CIDPA, abril de 2009
Condell 1231 Piso 4 Valparaíso Chile
Fono (56-32) 259.69.66
Correo Electrónico: cidpa@cidpa.cl
Página Web Internet: WWW.CIDPA.CL — WWW.CIDPA.ORG
Diseño y Portada: GONZALO BRITO, Área de Comunicaciones CIDPA
Corrección: JUAN VARGAS CISTERNAS
Impresión: Productora Gráfica Andros. Fono (2) 555.87.33 Santiago
Diversia. Educación y Sociedad, es una publicación semestral del Centro de Estudios Sociales CIDPA
Los volúmenes de *Diversia. Educación y Sociedad* están disponibles en formato electrónico en WWW.CIDPA.ORG
HECHO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 7

LAS ENCRUCIJADAS DE LA EDUCACIÓN 11

La educación chilena en una encrucijada histórica 13
JESÚS REDONDO

Enseñanza municipal y el declive de la educación modernizadora 41
JUAN CLAUDIO SILVA

La exclusión educativa y las microgonías de la esperanza 71
JORGE INZUNZA

DIDÁCTICA Y FUNCIÓN DOCENTE 97

La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción 99
DANILO MARTUCCELLI

El tema de la enseñanza. Una aproximación a la didáctica 129
JORGE GALAZ NAVARRO

IDENTIDADES EN LA ESCUELA 157

Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades 159
PAULO CARRANO

PRESENTACIÓN

CON GRAN SATISFACCIÓN, ENTUSIASMO y optimismo nos complace presentar la nueva publicación periódica que el Centro de Estudios Sociales CIDPA comienza a editar desde esta primera entrega de *Diversia. Educación y Sociedad*. Que tal como su nombre lo indica, se propone difundir los trabajos de investigación, análisis y reflexión que se orienten a abordar esa relación entre Educación y Sociedad.

Por ello queremos poner a disposición e invitar a todas aquellas personas que trabajan en torno a estas temáticas las páginas de nuestra nueva revista, en el entendido que dicha tarea requiere de manera permanente y sistemática del estudio y reflexión sobre las orientaciones y prácticas sociales que se llevan adelante en estos ámbitos, y a su vez, también el siempre sano y provechoso ejercicio del diálogo, debate y discusión de nuestros quehaceres y puntos de vista.

Pero, junto a lo anterior, se requiere de la difusión y puesta en común en las comunidades y campos de estudio y espacios disciplinarios y profesionales, pues es la forma de dar a conocer lo que aquellas comunidades hacen y piensan.

También comprende o espera ser un espacio de divulgación, difusión y comunicación sobre aquellas temáticas trascendentales asociadas al mundo de la educación. Se trata de divulgar, de hacer común o popularizar la idea que es necesario re-pensar nuestros sistemas sociales y educativos. Se trata también de difundir, propagar, extender a muchos la misma idea e

invitarlos a participar con su aporte; pero también es nuestro interés comunicar lo valioso, aquello que estará plasmado en los textos que estamos co-creando y re-creando.

Con *Diversia. Educación y Sociedad* queremos contribuir al debate sobre la educación, los procesos educativos y sus actores involucrados tanto en Chile como con una clara vocación de fomentar el análisis y debate en perspectiva comparada.

Una forma a través de la cual deseamos contribuir es justamente generando este espacio. Lo importante es que sea un espacio necesario para que las colectividades sociales y educativas, como nosotros y como ustedes, podamos desarrollarnos. A través de la reflexión, de la acción, de la crítica y la observación, de la propuesta de cambio, allí donde se requiera. En definitiva, un espacio para encontrarnos.

Lo ofrecemos como un espacio para la formación, aquel arte que permite perfeccionarse, el desarrollo de nuestros mejores sentidos y habilidades, la transmisión e intercambio de experiencias a través de múltiples dimensiones relacionadas con la educación y la sociedad.

La revista tendrá una periodicidad semestral y publicará contribuciones en castellano y portugués, como una forma de favorecer intercambios y diálogos con la región en su conjunto, además de ser una publicación que circulará en una edición impresa y en otra electrónica.

⋆ ⋆ ⋆

En este primer volumen de *Diversia. Educación y Sociedad* incluimos tres secciones, volcadas a entregar algunos planteamientos relacionados con las encrucijadas por las cuales se ve sometida la educación chilena a tiempos actuales. En una segunda sección se aborda de manera específica el tema de la autoridad docente en la sala de clase y una aproximación al ámbito de la didáctica como componente relevante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y la tercera sección se ocupa de la relación siempre conflictiva entre cultura escolar y culturas juveniles, de cara al análisis de las identidades juveniles.

Esperamos la mejor de las recepciones para la revista y de nuestra parte asumir y prolongar en el tiempo el compromiso de ofrecer un espacio de desarrollo de ideas que propendan a incidir en el mejoramiento de la educación y sus procesos.

COMITÉ EDITORIAL
VALPARAÍSO (CHILE), ABRIL DE 2009

LAS ENCRUCIJADAS DE LA EDUCACIÓN

DIVERSIA Nº1, CIDPA VALPARAÍSO, ABRIL 2009, PP. 13-39.

LA EDUCACIÓN CHILENA EN UNA ENCRUCIJADA HISTÓRICA

JESÚS REDONDO*

LA INTENCIÓN DE ESTE trabajo es presentar una revisión de la situación de la educación en Chile desde la perspectiva de la defensa de la educación pública como garantía del derecho a la educación de calidad para todos y del derecho ciudadano a participar en la educación pública, dos aspectos ausentes durante mucho tiempo de la educación chilena y propiciados por el Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

I. EL TEMA EDUCATIVO Y LA REPÚBLICA DE CHILE

Revisando la historia del país siguiendo el ordenamiento de Ruiz-Tagle (2006), referido en OPECH-Inzunza (2007b), podemos ordenar el devenir del Estado chileno en las siguientes etapas republicanas.

1. 1810-1833: Primera República

Ya en 1813 la Junta de Gobierno dispuso la obligatoriedad del establecimiento de escuelas gratuitas costeadas por «los propios del lugar» (Campos, 1960:13). También funda el Instituto

* Jesús Redondo, Ph.D Educación. Director del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). Director Departamento Psicología, Universidad de Chile. Correo electrónico: jredondo@uchile.cl.

Nacional con el objeto de «superación de lo que consideraban oscurantismo colonial y de apertura de grandes posibilidades para el país a través de la enseñanza» (Villalobos et al., 2001:370).

En 1818 se crea un protector de la enseñanza primaria y se adopta el método Lancaster. Para 1823 se crea un Plan de Instrucción General y una Superintendencia General de Instrucción con un Consejo. Pero nada se lleva a cabo.

En 1829 se impulsa la educación secundaria particular; de hecho, la mayor parte de los liceos y colegios de Santiago eran particulares o municipales. Los fiscales se creaban donde no había de los otros.

Tras el triunfo conservador con Portales (1831) se deja de subvencionar a los establecimientos particulares y se obliga a validar su enseñanza mediante exámenes en el Instituto Nacional.

2. 1833-1871: Segunda República

La nueva Constitución consagra el Estado docente, mediante la acción preferente del Estado en educación, articulada mediante la creación en 1837 del Ministerio de Instrucción Pública, integrado a Justicia y Culto. En 1842 se crean la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores. En 1857, la Escuela Normal de Preceptoras, y en 1847, la Escuela de Artes y Oficios. Todo ello prepara la Lei Jeneral de Instrucción Primaria de 1860, donde el Estado asume por primera vez su rol en la dirección principal de la educación primaria, garantizando la gratuidad de la enseñanza primaria, para uno y otro sexo, a cargo del gasto fiscal estatal y municipal.

3. 1871-1924: Tercera República

Los cambios políticos llevan a una nueva etapa republicana. En educación se acuerda la liberación de la tutela y fiscalización de los establecimientos privados por la Universidad de Chile y el Instituto Nacional; se consagra de esta forma la libertad de enseñanza o instrucción. Al mismo tiempo se da un gran im-

pulso a la educación de las niñas mediante la creación de escuelas y liceos fiscales femeninos. Para el año 1899 el Ministerio de Instrucción Primaria se separa del de Justicia. En 1904 se crea la Asociación de Educación Nacional (AEN) por jóvenes profesores que, con la influencia de J. Dewey, defienden los principios de democratización, igualdad de oportunidades y la necesidad de la obligación legal de la educación primaria, la cual es concebida como un espacio de encuentro para los niños de diferentes niveles sociales y económicos.

En 1920 se aprueba la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, después de un fuerte debate con aquellos que preferían defender el derecho de los padres a determinar el envío de sus hijos e hijas a las escuelas. Una contribución significativa la realiza Darío Salas con *El problema nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario.* Algunos párrafos permiten valorar la actualidad del debate y los argumentos: «Porque es energía humana lo que se malgasta cuando dejamos en la ignorancia a medio millón de niños y a más de un millón de adultos y adolescentes, cuando educamos para la competencia en vez de educar para la cooperación y el servicio; cuando encauzamos la actividad de nuestros niños en direcciones que no armonizan con los intereses del país ni con sus propias actitudes; cuando, en vez de dar ocasión a cada cual para que se desarrolle al máximum de sus talentos, hacemos triunfar sobre la inteligencia las facilidades» (Salas, 1917:XII, prefacio). Y en otro lugar: «No era el padre ignorante el que defendía aquel extraño concepto de libertad individual. Eran los que creen que la educación puede, como otros negocios, adaptarse al sistema competitivo y a la ley de la oferta y la demanda, olvidando, entre otras cosas, que los que más la necesitan son precisamente los que más ansían alcanzarla, que los que la costean no son los que la aprovechan, que la enseñanza dada por caridad no puede ponerse en parangón con la enseñanza igualitaria que da la sociedad por conveniencia y por deber» (op. cit.:33).

En ese tiempo se crean la Universidad Católica (1888) y la Universidad de Concepción (1919). Durante el final de esta etapa y el posterior período de excepcionalidad (1927-1931), los gremios de profesores consiguen avances en organización,

participación y cambios en el ordenamiento de la educación pública, entre ellos la experimentación pedagógica.

4. 1932-1973: Cuarta República

Retomada la vida republicana se desarrolla un Estado que prioriza más la protección de la población y la reforma pedagógica, aun cuando aparece en este contexto «la necesidad de elaborar una Ley Orgánica de la Educación que coordinara las diferentes ramas de la enseñanza y permitiera establecer un control estatal sobre los establecimientos privados, acusados de comerciar con la educación y de utilizar métodos pedagógicos alejados de las necesidades del país» (Ruiz-Tagle y Cristo, 2006:86). «No obstante, Zemelman y Jara (2006) sostienen que contra la idea del sentido común, estos gobiernos no lograron realizar cambios profundos en la estructura ni en la orientación del sistema escolar —a excepción de la cobertura en aumento desde la década de los treinta—. Las causas de esta carencia de profundidad de las iniciativas en educación son la falta de consenso político y la fuerte oposición de la Iglesia Católica, no resolviendo el conflicto entre Estado docente y libertad de enseñanza. Es así como el último gobierno radical de González Videla (1946-1952), en alianza con los sectores conservadores, aumenta la subvención a la educación privada» (OPECH-Inzunza, 2007b). Las experiencias de reforma educativa llevaron a un pleno reconocimiento internacional de la calidad de la docencia chilena y a solicitar su aporte en organismos multinacionales.

La Superintendencia de Educación que se reactiva no fiscalizaba a la educación privada, ya que la educación nacional era aquella impartida por el Estado. Desaparece al poco tiempo, al crear el Ministerio de Educación Pública. Todo ello culmina con la reforma educacional de 1965 que, según Zemelman y Jara (2006), es la única que alcanzó a la totalidad del sistema, con cambios inmediatos y generales e implementación cabal.

Los inconvenientes fueron los cambios en la formación de docentes, el fin de las escuelas normales, la aparición de los

profesores formados en poco tiempo y la pérdida de abordaje de la complejidad de la atención de los requerimientos de la dimensión socioeconómica y cultural (Soto, 2006).

Como señala OPECH-Inzunza (2007b), el ascenso de Salvador Allende estuvo precedido de la aprobación de un Estatuto de Garantías Constitucionales. Entre otras, garantizaba la libertad de enseñanza, que contemplaba: el derecho para abrir y mantener establecimientos educacionales, el derecho de los padres para elegir profesores para sus hijos, la libertad de cátedra (en escuelas, liceos y universidades), la existencia de un sistema de enseñanza privado autónomo en cuanto a organización, con libertad para contratar a su personal, con derecho a obtener ayuda estatal (independiente de mantener un sistema público), la existencia de una Superintendencia de Educación a cargo de un consejo directivo pluralista, la autonomía universitaria para tratar su administración, asuntos académicos y finanzas, el acceso a la universidad según idoneidad de los postulantes (Ruiz-Tagle y Cristo, 2005).

Durante el gobierno de la Unidad Popular, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) realiza la Asamblea Constituyente en 1970 y el Primer Congreso Nacional en 1971. Estas instancias concluyen, coincidentemente con el Programa Básico de la Unidad Popular, en la necesidad de transformaciones educacionales con participación democrática. Allende convoca el Primer Congreso Nacional de Educación a fines de 1971, lo que condujo a la realización de congresos locales y provinciales previos. De este proceso nace el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), que se afirma en el mensaje de 1972. Se plantea como objetivo generar un auténtico Sistema Nacional de Educación (nacional, productivo, científico, social e integral) que conduzca al logro de la igualdad de oportunidades y favorecer el pleno desarrollo de las capacidades humanas y la integración social. El proyecto buscaba una descentralización, promoviendo la mejora de las condiciones de los docentes, la participación de los actores sociales y la comunidad. La discusión de esta propuesta se alargó hasta 1973 con el lema «por una educación nacional, democrática, pluralista y popular». Se produjo entonces una reacción mayor

de la oposición, en coordinación con la prensa escrita, sectores económicos de élite, eclesiásticos y castrenses (Rubilar, 2004). Para Cox (2005:22), «la propuesta gubernamental de la ENU y el espectro que ésta levantó en la oposición, de control marxista de la conciencia a través del sistema escolar, contribuyó a la crisis de la democracia chilena».

II. LA INVOLUCIÓN EDUCATIVA DEL RÉGIMEN MILITAR (1973-1990)

El golpe de Estado de 1973 interrumpe el proyecto constitucional, republicano, liberal y democrático iniciado en 1810. En educación, una de las primeras consecuencias fue la persecución, tortura, asesinato y desaparición de estudiantes y profesores. También se suma el cierre de carreras consideradas «cuna de la enseñanza marxista», como también el término de los organismos colegiados del sector de educación —el Consejo Nacional de Educación fue disuelto el 6 de abril de 1974—. El Consejo se fundió con el Departamento de Presupuestos del Ministerio, «manteniendo la denominación de Superintendencia, el cargo de su jefe e incluso la correspondiente partida del Ministerio de Educación, hasta su extinción en 1990» (Núñez, 2006).

Las primeras medidas en los años setenta fueron: la supresión de las escuelas normales, dejando la formación de los profesores en manos de las universidades intervenidas; disolución de las organizaciones gremiales y creación en 1974 del Colegio de Profesores (de adscripción obligatoria y dirigentes designados por el gobierno hasta 1985); supresión de organismos consultivos y de representación, a favor de autoridades unipersonales jerarquizadas; paso del salario docente a una situación desmedrada dentro de la administración pública; instalación de mecanismos de vigilancia ideológica y política, y amenazas (Núñez, en Cox, 2005).

La década de los ochenta culmina con un retroceso de un 17% de la matrícula en los establecimientos municipales y un incremento del 13% en el sector subvencionado y un 2% en el particular pagado. Junto a esto, la segmentación y segregación

del sistema educativo ha aumentado, seleccionando los mejores alumnos en el sector particular, produciendo un «descreme» de la educación pública y perdiendo el efecto pares (Cox, 2005).

En los últimos días antes del fin del gobierno militar se dictan dos leyes en materia educacional de vital importancia, ya que constituyen hasta hoy día el marco institucional de la educación chilena: la Ley 18.956, que reestructura el Ministerio de Educación (8 de marzo de 1990), y la Ley 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), el día anterior al cambio de régimen (10 de marzo de 1990). Se dispone la continuidad del Ministerio de Educación respecto al Ministerio de Educación Pública, que rompe con una tradición de asociar la educación a una responsabilidad directa del Estado (Soto, 2000).

Antecedentes directos de la LOCE son las mediadas tomadas en la Ley de Subvenciones de 1981 y la posterior municipalización de la educación pública. Los contenidos de la ley pueden rastrearse en la discusión de la campaña presidencial de Jorge Alessandri de 1969, que se abandonó como impopular después de las movilizaciones de 1968, y donde se sugería: disminuir el gasto social dando paso a las privatizaciones, garantizando el acceso gratuito a niveles mínimos de educación, descentralizar la estructura para «mejorar la calidad», dejar al ministerio sólo en una función de dictar la política general, controlando lo mínimo a través de los mecanismos de promoción y currículum, financiando únicamente el costo mínimo de cada educando, traspasando los establecimientos a los municipios y otorgando subsidios especiales en función de necesidades focalizadas (OPECH-Inzunza, 2007b).

La LOCE «es un entramado legal que introduce con mucha fuerza una serie de mecanismos de mercado, tales como: libre elección de escuelas, distribución de los recursos públicos subvencionando a la demanda (voucher) y no diferenciado entre municipales y particulares subvencionados, descentralización de los establecimientos (municipalización), y autorización a los establecimientos a seleccionar alumnos, pese a que esos centros estén financiados por el Estado. Este proceso no es exclusivo de nuestro país, pero, sin duda, en Chile se exhibe un

grado de liberalización del sistema escolar como en pocos lugares del mundo» (Santa Cruz, 2006).

En esta ley, a pesar de una fuerte oposición al interior del gobierno militar, en el último minuto, Pinochet permitió el lucro en la educación obligatoria y en los centros de formación técnica e institutos profesionales, incluso con fondos del Estado. Quién o quiénes influyeron en esta decisión es una interesante pregunta de investigación, sobre todo sabiendo que fue decretada el día anterior al inicio de la Quinta República y que es una ley de quórum calificado.

Para comprender el tema de fondo basta con leer hoy algunas de las afirmaciones de lo que podríamos considerar el «ladrillo de la educación» (OPECH-Krememan, 2007a): «Un sistema basado en establecimientos particulares con fines de lucro tiende no sólo a financiarse, sino a obtener el máximo aprovechamiento de los recursos» (el dolor pecuniario tiende a corregir vehementemente cualquier asomo de irresponsabilidad) (Jofré, 1988:209). «Para evitar, entonces, la entrega de subsidios con perjuicio neto para la sociedad, deben seleccionarse los beneficiarios de los subsidios» (se rechaza la educación universal gratuita de calidad) (op. cit.:212). «Debe admitirse que la educación subvencionada será de calidad inferior que la pagada. Esta idea suena chocante, pero no es sino la realidad que existe en cualquier parte del mundo» (op. cit.:213). La conclusión de este análisis no es, en modo alguno, que la calidad de las escuelas subvencionadas deba caer. La conclusión es que debe administrarse. «No se puede ser siempre partidario de aumentarla, porque se puede terminar, al intentarlo, empeorándola a la larga» (op. cit.:214). «Un segundo elemento importante a tener en consideración en este aspecto es la distorsión que produce la existencia de sistemas dicotómicos de subvención. El resultado es que las capas intermedias de la sociedad, que estarían dispuestas a pagar por una calidad intermedia un monto moderado, se encuentran sin alternativa» (op. cit.:214). «Deben existir los incentivos para que los beneficiarios se autoclasifiquen, en cuanto a su situación socioeconómica, para evitar la entrega de subsidios en exceso, por los graves daños que ésta provoca a la economía y a la sociedad.

Para ello debe aceptarse que existirán diferencias de calidad asociadas al esfuerzo que acepte efectuar cada familia» (op. cit.:215). Como vemos, todos ellos argumentos claros, concretos y distintos en contra del derecho a la educación de calidad para todos.

III. AÑOS DE ETERNA TRANSICIÓN: SOMBRAS Y ALGUNAS LUCES

En el año 1990 comienza un ambiguo período de transición política, al tiempo que una consolidación del modelo económico chileno, que constituye un «experimento» neoliberal impuesto en una dictadura militar por la élite chilena, que no consigue ganar ninguna elección democrática desde los años cincuenta. Los datos sobre el aumento de la concentración de la riqueza en el período de la transición, así como la extrema desigualdad en la distribución de la misma son ya conocidos. Pero interesa detenerse a analizar el impacto de este modelo heredado y consolidado por la democracia chilena de la Quinta República en la educación.

1. «En la medida de lo posible» o el negocio posible en educación. La Comisión Brunner (1994)

La transición supone un acuerdo para iniciar una democracia política protegida, o bloqueada en su esencia al impedir el gobierno de las mayorías y estar, permanentemente, supeditada al veto de la minoría heredera del régimen dictatorial, enquistada en los órganos creados para «hacer más estable la democracia», y especialmente, de un sistema binominal de elección del Parlamento que impide una representación de todos los actores políticos y dota a la minoría mayoritaria de poder de veto en la reforma de todas las leyes orgánicas que fueron impuestas por el régimen militar. Entre ellas, como ya se señaló, la LOCE, la ley del día anterior al inicio de la nueva República.

En este contexto, y ante la necesidad de realizar algún tipo de avances y mejoras en el sistema educativo destruido por la dictadura, y arrojado en manos del mercado, la sociedad civil o

religiosa y las municipalidades sin capacidades ni competencias, en muchos casos, para hacerse cargo con algún nivel de calidad y equidad del mismo, se intenta un pacto educativo que ayude a este objetivo. Para ello se crea la Comisión Brunner (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación), constituida por expertos de diversas tendencias y que, supuestamente, representaba los intereses y sensibilidades del conjunto de la sociedad chilena.

El contexto político y económico pareció aconsejar «progresar» dentro del modelo. La comisión, evitando cualquier atisbo de debate ideológico o de cambio estructural, apuesta a conseguir mejoras en el sistema mediante medidas que introduzcan con claridad mecanismos de mercado en la gestión del sistema escolar. Entre otras podemos señalar: a) la legitimación del SIMCE como «medida» de la calidad educativa; b) apostar por el financiamiento compartido como forma de responsabilizar a los padres y comprometerlos con la educación; c) legitimar el sistema de financiamiento a la demanda por niño y asistencia; d) se descarga la responsabilidad por la calidad educativa en los profesores; e) se solicita más financiamiento para la educación y se da paso a la reforma de calidad y equidad financiada por el Banco Mundial; f) se plantea la necesidad de actualizar los currículos educativos de educación básica y media; g) se legitima la competencia entre escuelas por captar alumnos, como forma de incentivar la calidad educativa.

Como podemos observar, para lograr un necesario cambio en el currículo escolar se transa con el intento de legitimar y de consolidar los mecanismos de mercado como los orientadores de la calidad y equidad educativa, aumentándolos incluso con medidas que no se había atrevido a tomar la propia dictadura: financiamiento compartido, culpabilización de los profesores, SIMCE como indicador único de calidad educativa, etc.

2. La reforma «sólo de forma» y mucho gasto. El Banco Mundial

A partir de 1995 se da paso a la reforma educativa en sus diversas fases (Cox, 2005). Esta reforma fue acompañada por el

«financiamiento y apoyo» del Banco Mundial, dentro del Consenso de Washington y de los Tratados de Libre Comercio, que en cierta forma limitan la soberanía y regalan progresivamente los servicios públicos a los mercados nacionales e internacionales.

La reforma contempla, bajo el lema de calidad y equidad, diversos aspectos, de los que podemos destacar: a) cambio curricular de básica y media para cumplir el mandato de la LOCE y disponer de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para todo el sistema educativo y aprobado por el Consejo Superior de Educación; b) desarrollo de experiencias de innovación en el sistema escolar mediante la modalidad de competencia entre escuelas por fondos concursables: PME, Montegrande, etc.; c) desarrollo del mercado de las asesorías externas a los centros educativos con financiamiento MINEDUC; d) creación de redes NTIC en las escuelas; e) reforma de edificios y nuevas construcciones escolares; f) desarrollo del mercado de las capacitaciones y actualizaciones curriculares para los profesores en ejercicio.

No resultará sorpresa comprobar que casi todas estas acciones se desarrollan en el ámbito del mercado privado (Redondo, 2005; OPECH-Krememan, 2007a); por otra parte, un criterio «obligado» para el financiamiento del Banco Mundial.

En síntesis, se triplica la inversión y gasto en educación en el período de la reforma, y como consecuencia principal aumentan los colegios particulares subvencionados por el Estado (1.700), aumenta el mercado de los servicios educativos (asesorías, evaluaciones, capacitaciones, construcciones, equipamientos, etc.); pero no parece mejorar la equidad (aumenta la segmentación escolar), ni la calidad (estancamiento en los aprendizajes según los instrumentos SIMCE, PSU, etc.), como analizaremos en el apartado de diagnóstico.

3. Un Ministerio de Educación al servicio de la educación privada

Es posible que todo el proceso de reforma podría haber tenido otros resultados, siempre es posible imaginar otros escenarios;

pensar que el diseño no estaba malo, sino que fue mal implementado. A cargo de la implementación estaba el MINEDUC. Nuestro convencimiento es que no sólo el diseño tenía claros problemas, sino que también el ministerio orientó sus políticas y sus medidas administrativas en apoyo de lo privado y no de fortalecer la educación pública. El propio nombre de «Ministerio de Educación», en lugar de «Ministerio de Educación Pública», ya indica una, al menos, pretensión de neutralidad.

Si se revisa el actuar del ministerio en los últimos quince años, hasta las movilizaciones estudiantiles, o quizás en alguna medida hasta los dos años anteriores, hasta el informe de la OCDE de 2004, se puede afirmar que, en bastante medida, venía realizando un actuar con desconfianza explícita hacia los profesores, los municipios, y con la «implícita», y a veces explícita, opinión de que «lo privado es mejor que lo público». Muchas de sus asesorías y estudios de evaluación los ha confiado al sector privado. Gran parte de sus medidas administrativas y de reglamentos han tendido a favorecer a los operadores privados o «sostenedores», que han estado exentos de muchas trabas burocráticas y administrativas impuestas a las municipalidades. Sólo un ejemplo paradigmático: los colegios privados que aspiran a subvención del Estado no tienen obligación de realizar el estudio de déficit de plazas escolares en el territorio donde quieren instalarse, pero esta obligación tienen que cumplirla los municipios.

La evaluación del sistema escolar, mediante el uso social del SIMCE, que los medios de comunicación en manos de un grupo privado muy pequeño han realizado, propiciado por la aparente neutralidad del ministerio, ha transmitido, año tras año, que lo privado es siempre mejor que lo público, y que los profesores del sistema público lo hacen peor que los del sector privado. Cuando un estudio adecuado de los resultados indica justo lo contrario (Redondo, 2001 y 2004; Belleï, 2007).

Podríamos extendernos en otros aspectos concretos, pero es más interesante analizar el estado de situación del sistema escolar chileno al medio de la primera década del siglo XXI, más de treinta años después del golpe de Estado y más de quince años después del inicio de nuevo régimen democrático de la Quinta República. Es un buen momento.

IV. DIAGNÓSTICO, DE «PRONÓSTICO RESERVADO», DE LA EDUCACIÓN CHILENA

1. La «revolución pingüina» desnuda el sistema escolar chileno

El año 2006 la crisis del sistema educativo chileno, incubada por más de treinta años, estalló con las movilizaciones de los estudiantes secundarios. La agenda pública sobre educación estaba enfocada, con la nueva presidencia, en la universalización de la educación preescolar. Según todos los políticos, «no había agua en la piscina» para otras pretensiones en el tema educativo, y la LOCE gozaba de buena salud. Desde el MINEDUC se planteaba que la reforma debía llegar al aula, a la relación instruccional entre los profesores y los alumnos; estábamos ante un problema de calidad técnica debido a la incompetencia profesional de los profesores. Sólo algunos pensábamos distinto.

También los adolescentes de los liceos del país pensaban otra cosa, y con ellos los profesores, los asistentes de educación, los padres y apoderados, muchas de las autoridades municipales, y finalmente parece que más del 75% de la ciudadanía, según las encuestas de ese año y actuales.

El movimiento de los secundarios de abril a julio de 2006 reveló que el sistema educativo chileno está desnudo, y su supuesto traje innovador y caro, como en el cuento, es un «fraude inocente» (Galbraith, 2004) que casi nadie se atrevió a hacer público, aunque prácticamente todos lo veían.

La supuesta ceguera es tanta, que basta leer los editoriales y columnas de *El Mercurio* de los meses de enero y febrero de 2006 para descubrir que la pretensión de la élite y la derecha es profundizar la mercantilización y privatización de la educación, y terminar cuanto antes con la educación pública.

Pero un hábil e histórico movimiento juvenil supo articular estratégicamente sus necesidades urgentes (infraestructura, pase escolar, becas de alimentación y PSU, contenidos curriculares, etc.) con demandas de sentido y estructurales (fin a la LOCE, no al lucro con fondos públicos, sistema público con

presencia del Estado, no a la selección y segmentación escolar, calidad educativa para todos, etc.). Concitó el apoyo y solidaridad de casi todos los jóvenes, incluso de los colegios privados y de los universitarios. Mantuvo el interés de los medios de comunicación con mucha creatividad. Convocó a un bloque social a los otros actores del sistema escolar (profesores, estudiantes universitarios, apoderados, asistentes de educación, etc.) y cambió radicalmente la agenda pública en educación, tomándose el centro de la misma y resituando las prioridades políticas del país.

La Presidenta Bachelet «escuchó» a los jóvenes (OPECH, 2006) y, además de medidas de urgencia, convocó a un Consejo Asesor de Educación, que en dos meses ofreció un primer informe con un diagnóstico del sistema escolar chileno. Y, en cinco meses, un informe final. Este informe final no contó con el apoyo del Bloque Social, porque en el mismo las opiniones mayoritarias quedaron desperfiladas con argumentaciones seudotécnicas de un nuevo bloque conformado por los conservadores y liberales que vieron peligrar el negocio en educación y reaccionaron ante el diagnóstico «crudo» del primer informe de avance.

2. Problemas estructurales de calidad, inequidad y segmentación en el sistema escolar chileno

Los porfiados datos, adecuadamente interpretados, nos informan que la realidad educativa chilena, más allá de las ideologías de cada cual, es transparente en al menos algunas evidencias.

a) El estancamiento de los resultados de aprendizaje medidos a través de pruebas estandarizadas (SIMCE)

El informe de la OCDE (2004:181-183) sobre el sistema escolar chileno ya señalaba: «Los alumnos de colegios particulares de cuarto a octavo básico no hicieron mayores avances que los estudiantes de establecimientos públicos (durante la década de los noventa)». «Los estudiantes de un estatus socioeconómico similar obtienen un puntaje algo menor en los colegios parti-

culares subvencionados laicos (cerca de dos tercios de todos los establecimientos particulares subvencionados) que en los establecimientos municipales» (op. cit.:185). Esto ya había sido advertido por estudios anteriores, como el de Carnoy y los nuestros (Redondo, 2001 y 2004). Y es confirmado rotundamente por estudios recientes (Belleï, 2007; Redondo, 2008).

Los niños y niñas pertenecientes al primer quintil obtienen mejores resultados cuando estudian en escuelas municipales que cuando lo hacen en establecimientos particulares subvencionados (Brunner, 2005). Las escuelas que presentan mejoría en los resultados 2005 son las municipales (MINEDUC, 2006), algo que ya probamos con los datos SIMCE de la década de los noventa (Redondo, 2004). Los resultados SIMCE 2007 son todavía más elocuentes cuando se cruzan simultáneamente con tipo de colegio y nivel socioeconómico (OPECH, 2007c).

b) La inequidad del sistema escolar

Los porfiados datos siguen señalando que los resultados escolares reproducen demasiado fielmente las condiciones socioeconómicas y de capital cultural de las familias. Existe una asociación y correlación muy alta entre nivel educativo de los padres y resultados SIMCE, entre ingresos de los padres y resultados escolares, y entre vulnerabilidad social y resultados. Incluso podemos afirmar, conforme a la evidencia, que más del 60% de los resultados escolares depende de variables externas a las escuelas y propias de las familias (Brunner, 2005; Redondo, 2004).

A esta inequidad en los resultados se suma la inequidad en los recursos disponibles para realizar el proceso educativo, que están distribuidos en relación directa a los resultados esperados, como corresponde a un supuesto «buen» planteamiento económico (invertir donde los resultados son más seguros), pero no a un buen planteamiento de política pública (focalizar dando más a los que más necesitan). En este sentido, el financiamiento compartido con aportes de las familias ha allegado más recursos al sistema escolar, pero totalmente desfocalizados (Tokman y Marcel, 2005; Valenzuela, 2007).

c) La segmentación del sistema escolar

Junto a la inequidad, como en muchos sistemas escolares, en Chile la ausencia de regulación de la selección discriminadora de alumnos por parte de los colegios, supuestamente amparada por la libertad de enseñanza y la libertad de elección de los padres, ha consolidado progresivamente un sistema escolar de «apartheid educativo» (www.OPECH.CL). Esto constituye un fenómeno nuevo en la historia educativa chilena, al punto de que el informe de la OCDE sobre el sistema escolar chileno afirma: «El sistema escolar está conscientemente estructurado por clases» (OCDE, 2004:277). El 42% del alumnado, de clase baja (menos de 200 mil pesos mensuales por familia), se concentra en un 80% en los colegios municipales, especialmente rurales. El 37% del alumnado, de clase media (alrededor de 350 mil pesos), se distribuye a un 50% en los colegios municipales y particulares subvencionados. El 14% del alumnado, de clase más acomodada (sobre 750 mil pesos), acude en un 13% a colegios municipales, en un 82% a colegios particulares subvencionados (la mayoría, de subvención compartida) y el 5% a colegios particulares pagados. Por fin el 7%, de clase «alta» (más de 1,5 millones de pesos), acude en un 6% a colegios particulares subvencionados (subvención compartida) y en un 94% a colegios particulares pagados. Esta distribución segmentada se ha profundizado entre 1990 y la actualidad (García-Huidobro, 2004; OCDE, 2004:279).

3. Pilares estructurales de la crisis del sistema escolar chileno

Los pilares de la crisis son estructurales y tienen que ver directamente con el marco legal y la institucionalidad del sistema escolar en Chile. El primer pilar está sustentado en la inadecuada articulación de los derechos educativos en la Constitución y la LOCE. El segundo, en la perversa articulación de: a) un sistema desconcentrado (municipalización y privatización) de gestión local sin competencias reales, o con competencias administrativas y no técnico-pedagógicas, y b) un sistema de financiamiento, supuestamente de vouchers, que incentiva la competencia entre

los centros de un mismo territorio por seleccionar a los «mejores» estudiantes para obtener un mejor SIMCE, sin mejorar la calidad y sólo considerando la asistencia diaria de los alumnos a los centros. Todo ello sin adecuada fiscalización ni apoyo y supervisión adecuada desde el MINEDUC.

a) Marco regulatorio o legal

Los aprendices de brujo que confeccionaron la Constitución del 82 como un traje a medida de los intereses combinados del dictador, los militares y la élite económica y conservadora chilena, en el tema educativo optaron por, desde una interpretación caprichosa del principio de subsidiariedad, garantizar constitucionalmente la libertad de enseñanza (Art. 19, Nº11) y la libertad de empresa (Art. 19, Nº21) y de propiedad (Art. 19, Nº22, 23 y 24), pero no el derecho a la educación, la salud, la vivienda, el trabajo y otros derechos sociales.

El principio de subsidiariedad, defendido por excelentes argumentos, entre otros por la Iglesia católica, siempre se ha referido a la subsidiariedad del Estado en referencia a las formas de realizar iniciativas relacionadas con los intereses de los individuos (fundamentalmente referidos a cosas o propiedades); paradójicamente, lo que se garantiza constitucionalmente. Pero no puede trasladarse tan alegremente a las formas de garantizar los derechos de las personas, reconocidos en los tratados internacionales y la propia Constitución, aunque curiosamente sin garantías. En este segundo caso se trata de garantizar los derechos de las personas, en el primero de garantizar cosas o propiedades de personas que tienen derechos. Los derechos de las personas son inalienables, los de las cosas son relativos al bien común determinado por la voluntad general democrática, o están bajo una «hipoteca social».

Las garantías de nuestra Constitución están unilateralmente desarrolladas en temas de propiedad de cosas y muy disminuidas, o inexistentes, en los temas de los derechos sociales fundamentales de las personas. Quizá por ello se tiende permanentemente, en la política y en la sociedad chilena, a reducir el espacio público al espacio mercantil.

El Estado debe garantizar el bien común, garantizar los derechos de las personas regulando los intereses de los individuos. En caso contrario carece de legitimidad, y su legalidad (la fuerza de la ley) se debilita ante la fuerza de la razón o de la rebelión («por la razón o la fuerza», indica nuestro escudo nacional).

El Estado debe garantizar una educación gratuita de calidad para todos los ciudadanos. Esta garantía debe realizarla mediante un sistema público de educación de alta calidad y apoyando (subvencionando) la libertad de enseñanza (colegios privados de calidad) que se somete al escrutinio público.

La LOCE, como ley orgánica en concordancia con la Constitución del 82, no articula adecuadamente la preferencia del derecho a la educación sobre la libertad de enseñanza o la libertad de empresa (LOCE, Art. 3). Incluso podríamos señalar que puede ser inconstitucional al no articular adecuadamente los derechos reconocidos por la Constitución y los tratados internacionales ratificados por el Estado chileno en materia educacional.

Desde este marco legal, la educación funciona más como una mercancía que como un derecho social. Los sostenedores (propietarios) de los colegios que reciben subvención estatal pueden lucrar sin asegurar una educación de calidad. Además, pueden seleccionar estudiantes, con la consiguiente segmentación del sistema escolar e imposibilitando una evaluación adecuada de la calidad educativa de los colegios, al no ser comparables, desorientando mediante información engañosa a los padres en sus elecciones.

Por último, no reconoce ni regula la participación de los actores de la comunidad educativa, manteniendo en el sostenedor la potestad de tomar las decisiones educativas. Recientemente, la Ley JEC (Jornada Escolar Completa) consiguió hacer obligatorios los Consejos Escolares, pero sólo con carácter consultivo.

b) Marco institucional: administración y financiamiento

Como ya señalamos, el modelo de administración de la educación chilena resulta sumamente inadecuado. No es un modelo

centralizado, ni tampoco un modelo descentralizado. Existe un modelo esquizofrénico en el que lo administrativo depende de los sostenedores (municipios y privados), sin posible injerencia del MINEDUC (excepto para los acuerdos gremiales con los profesores), y lo técnico-pedagógico depende del MINEDUC, que a través de las Secretarías Regionales y los Departamentos Provinciales de Educación llega a los equipos directivos de los centros escolares. Estos últimos no pueden realizar prácticamente ninguna decisión educativa que requiera cambios administrativos (contratos, gestión económica, compras e inversiones, etc.).

Muchos de los municipios y de los sostenedores privados carecen de competencias y capacidades para gestionar adecuadamente los centros escolares. De esta forma, la pretendida descentralización de la educación es un desentendimiento de la educación por parte del Estado.

Al mismo tiempo, las reglas y obligaciones para los sostenedores privados y municipales son distintas. El sector municipal tiene regulaciones y múltiples controles, pero el sector privado carece de los mismos, lo que permite el abuso y violación de los derechos de los actores educativos: los derechos laborales de los profesores y auxiliares de educación, los derechos de información y participación de los padres y los derechos educativos de los estudiantes.

Si nos preguntamos cómo pudo decidirse realizar un despropósito de esta envergadura, la respuesta es obvia: se hizo sin debate ni legitimidad, y persiguiendo objetivos precisos: deterioro de la educación pública (privatizar), abrir un mercado nuevo (mercantilizar) y destruir el gremio de los profesores. Todo ello en plena dictadura.

En este caso, la diversidad de posibilidades de los municipios y los privados se ha transformado en una grave discriminación para los niños, niñas y jóvenes del país y de sus posibilidades de acceder a una educación de calidad.

Estos aspectos han sido reiterados recientemente en los informes internacionales sobre el sistema educativo chileno. Tanto el informe de la OCDE de 2004 como el más reciente del Banco Mundial, de 2007, señalan la poca incidencia y control que el Estado chileno tiene sobre la educación, y que esto

constituye una anomalía en el contexto mundial, que no favorece que el sistema escolar se oriente hacia una mejora en la calidad y equidad educativa que consolide la cohesión social y la democracia, al tiempo que carece de los recursos humanos necesarios para un desarrollo sustentable del país.

c) El sistema educativo actual no favorece la legitimidad del sistema social

Respecto al financiamiento, el modelo de vouchers a los centros en función de la asistencia de los alumnos consigue el efecto positivo de incentivar no sólo la matrícula (cobertura), sino también la asistencia. Pero este efecto, para ser real, requiere constante fiscalización; de lo contrario puede transformarse en el efecto perverso de que no conozcamos la realidad de la asistencia de los niños a las escuelas. Al mismo tiempo, tiene el efecto negativo de que la inasistencia debida a factores climáticos, de condiciones geográficas o socioeconómicas y culturales más deficitarias de los niños y familias, acaba impactando negativamente en el funcionamiento de los centros que más financiamiento necesitan por sus condiciones de mayor vulnerabilidad.

Por otra parte, este modelo de financiamiento no favorece condiciones de calidad relacionadas con la reducción de niños por aula (Chile es, junto a Corea del Sur, el país con mayor número de niños por aula), la dedicación de horas de profesores a tareas educativas más allá de las clases en aula, etc. Ello porque es un modelo demasiado centrado en incentivos vinculados a eficiencia de operación o producción, y no de eficiencia educativa y de calidad.

V. UN DEBATE A CUATRO BANDAS Y SÓLO DOS PÚGILES

1. Microhistoria de un debate (2007)

A partir de 2007 se inicia un nuevo debate en la sociedad chilena sobre el futuro de la educación. La Presidenta Bachelet, ante las nuevas movilizaciones estudiantiles, acelera el envío

del proyecto de Ley General de Educación que pretende sustituir a la LOCE, y un mes después la Ley de Superintendencia de Educación. El 21 de mayo anuncia una fuerte inversión educativa para el año 2008. Al mismo tiempo, la derecha «muestra la hilacha» a través de *El Mercurio,* siendo los únicos que polemizan, durante prácticamente un mes, sobre la propuesta de fin del lucro y de la selección de alumnos en la educación básica y obligatoria. Resulta de antología rastrear los argumentos y compararlos con los que se plantearon al inicio del siglo XX para intentar frenar la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Todo un síntoma. Con más calma se reorganiza y en comisión suprapartidaria propone una alternativa a la ley, con la que intenta frenar la aprobación en la Cámara de Diputados sobre la idea de legislar sobre la propuesta de ley enviada por el gobierno. El debate se rearticula y entra en fase de búsqueda de posibles consensos.

Por otra parte, el día del inicio de la V Conferencia Latinoamericana de Obispos Católicos, el arzobispo de Santiago sorprende con un largo texto en *El Mercurio* en el que defiende y justifica el lucro y la selección de alumnos en la educación, sobrepasando la declaración del año anterior de la Conferencia Episcopal chilena sobre la educación, centrada en principios, y haciendo difícil la interpretación de lo que el mismo Papa Benedicto XVI señalaba ese día al inaugurar el encuentro de Aparecida, en Brasil: «Este trabajo político no es competencia inmediata de la Iglesia. El respeto de una sana laicidad —incluso con la pluralidad de las posiciones políticas— es esencial en la tradición cristiana. Si la Iglesia comenzara a transformarse directamente en sujeto político, no haría más por los pobres y por la justicia, sino que haría menos, porque perdería su independencia y autoridad moral, identificándose con una única vía política y con posiciones parciales opinables... Y los laicos católicos deben ser conscientes de su responsabilidad en la vida pública; deben estar presentes en la formación de los consensos necesarios y en la oposición contra las injusticias» (CELAM, 2007:18).

Desde otro ángulo, la unidad de opinión entre los estudiantes secundarios, sus padres y sus profesores parece resquebrajarse, a juzgar por las informaciones de los medios de co-

municación, ya que los liceos emblemáticos no ven claro el tema de «no selección», al interpretarlo como un ataque contra su identidad de «liceos de excelencia».

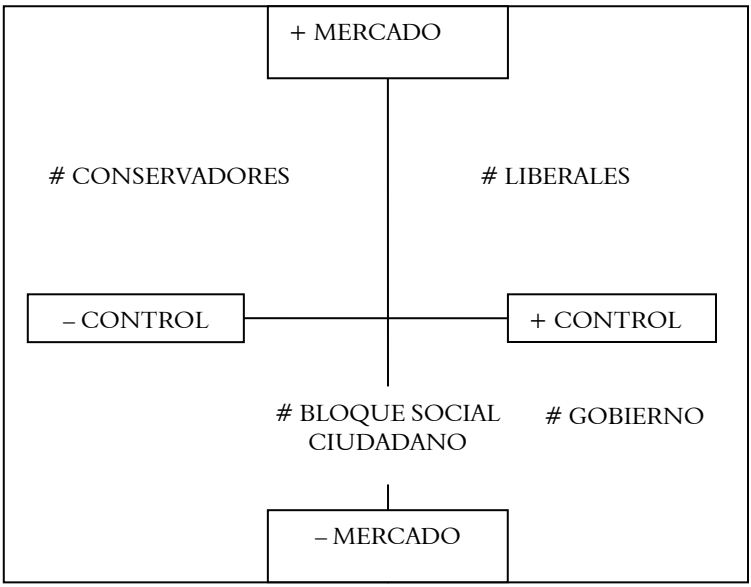
La ciudadanía y el Bloque Social de Educación no logran saber cómo «actuar» en este complejo contexto, ya que, al tiempo que se debate, se produce una fuerte represión de los líderes estudiantiles, son expulsados de los liceos más de 200 en la Región Metropolitana, los centros de alumnos son cooptados por las juventudes de los partidos políticos, el gremio de los profesores entra en proceso de elección interna, etc.

En este contexto se crea una Comisión Asesora para la Educación Superior, tema que había quedado pendiente en el informe del Consejo Asesor de la Educación del año anterior. Irrumpen en la realidad del país, y en la agenda pública, los conflictos laborales de los subcontratados y el debate por el salario ético, que desemboca en un nuevo Consejo Asesor. Se presentan los presupuestos para el 2008, con fuerte inversión en educación. Y la educación deja de ser el tema central de la agenda pública.

2. Posiciones: los cuatro puntos cardinales del debate

El debate educativo chileno podemos simplificarlo en cuatro posiciones respecto a dos ejes principales. El primer eje se refiere a la necesidad de más o menos mercado en la educación, incluyendo o no adicionalmente la posibilidad del lucro con fondos públicos. El segundo eje se refiere a más o menos control del Estado sobre la educación y los diversos mecanismos para ese control (superintendencia, estándares de calidad, etc.). Algo parecido a lo que se ve en el gráfico siguiente.

El gobierno ha enviado unas propuestas de ley que plantean la necesidad de menos mercado, al menos con fondos públicos, y más control público de la educación, a través de estándares y la superintendencia.



El Bloque Social ha manifestado sintonizar con la mayoría ciudadana, negando al máximo el mercado en educación, sobre todo con fondos públicos, especialmente el lucro. Al mismo tiempo manifiesta desconfiar del tipo de control mediante medidas administrativas y de estándares educativos, por considerar que hasta hoy su uso ha estado más al servicio del mercado educativo que de la calidad de la educación pública. Alternativamente propone desarrollar más la participación de los actores educativos como un nuevo eje, junto a los señalados de mercado y control, para propiciar una verdadera calidad educativa.

Los liberales, muchos de ellos dentro de la propia coalición de partidos del gobierno, comparten con el Ejecutivo la necesidad de más control, transparencia y estándares. Saben que pueden utilizarlos, como hasta ahora, en función de aumentar el mercado en la educación (ellos mismos, los estándares, generan nuevos mercados en educación). Muchos de ellos tienen intereses comprometidos en el mercado de la educación chilena.

Finalmente, los conservadores quieren mantener lo que hay, el estatus actual, lo más posible. No confían tanto en el mercado como los liberales, pero no quieren control, ni estándares, ni participación real de las comunidades educativas, ni

nada; quieren libertad de enseñanza (y de empresa), y punto. Dicen estar más preocupados de lo cultural e ideológico que se asienta en lo material, que en lo material en sí mismo. «Defienden valores naturales, e inmutables, incluso divinos».

Estas cuatro posiciones, a la hora del debate legislativo, pueden verse reducidas a dos: conservadores versus liberales. El gobierno no tiene mayoría dentro de su propio bloque concertacionista, y viendo los miembros de la comisión mixta creada para el diálogo con la alianza conservadora, se ve cierto predominio liberal. El Bloque Social Ciudadano no parece tener mucha representación en el Parlamento, aun cuando refleje cierta mayoría ciudadana.

Así las cosas, el debate se reduce. El mercado no parece que vaya a ser muy cuestionado; el fin del lucro ya fue bajado de la discusión (quizás cumplió su papel para detener la movilización estudiantil y ciudadana). Ahora se trataría de ver cuánto control es deseable para no alterar demasiado el mercado, ni el statu quo, y permitir alguna mejora en evitar las «externalidades» negativas del mercado en la educación, entre ellas las nuevas movilizaciones ciudadanas.

En esta probable coyuntura conviene plantearse si es mejor continuar con la estrategia de una negociación en la medida de lo posible, incrementando el negocio en la educación con más recursos del Estado involucrados, y apuntando a una más que probable desaparición de lo público en educación. U optar por utilizar la «legalidad vigente» para impulsar la educación pública desde la legitimidad de la mayoría ciudadana. O, quizás, una inteligente articulación de las dos posibilidades señaladas. Sólo es cuestión de transparentar cuáles son los objetivos verdaderos de la educación chilena. El viejo tema de la historia de Chile.

Parece que, de nuevo, se opta por el camino equivocado de los acuerdos en las cúpulas, de espaldas a la opinión de las mayorías, bajo el chantaje del veto de la minoría enquistada en las instituciones legislativas de una democracia secuestrada por leyes constitucionales genéticamente ilegítimas, y mecanismos electorales abiertamente antidemocráticos y deslegitimados.

Es cierto que algunos sectores de la Concertación han exigido que, al mismo tiempo, se desarrolle una nueva política

respecto a la llamada «educación pública», pero no parece que esto sea un tema que haya avanzado mucho por la aparición mediática del escándalo de las subvenciones escolares y la acusación constitucional a la ministra del ramo.

La ciudadanía tiene de nuevo la palabra y el derecho a participar en la definición de la educación pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL (2007): *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile.*

BELLEÏ, C. (2007): «Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia». *Pensamiento Educativo,* Vol. 40, N°1.

BRUNNER, J. J. (2005): «Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional». Revista virtual *La educación*, Año 48-49, N°139-140, OEA.

CAMPOS HARRIET, F. (1960): *Desarrollo educacional en Chile.* Santiago: Editorial Andrés Bello.

CARNOY, M. y P. MCEWAN (2000): «The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System». *Educational Evaluation and Policy Analysis,* Vol. 22 (3).

CELAM (2007): «Documento final de Aparecida». Santiago.

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL DE EDUCACIÓN (2006a): «Informe de avance». Santiago.

—— (2006b): «Informe final». Santiago.

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (1994): *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago: Universitaria.

COX, C. (editor) (2005): *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile.* Santiago: Universitaria.

GALBRAITH, J. K. (2004): *La economía del fraude inocente. La verdad de nuestro tiempo.* Barcelona: Crítica.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2004): «Caracterización de la desigualdad educativa en Chile». Ponencia presentada en el Congreso Mundial de la Educación, AMCE, PUC. Santiago.

JOFRÉ, G. (1988): *El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena.* Santiago: Centro de Estudios Públicos.

MARCEL, M. y C. TOKMAN (2005): *¿Cómo se financia la educación en Chile?* Santiago: Ministerio de Hacienda.

MINEDUC (2006): «Presentación de resultados del SIMCE 2005». Santiago: MINEDUC.

NÚÑEZ, I. (2006): «La Superintendencia de Educación 1953-1973: un juicio evaluativo». *Documento de Trabajo*. Santiago: MINEDUC.

OCDE (2004): *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. París y Santiago: OCDE y MINEDUC.

OPECH (2007): «Editoriales y comunicados». En: WWW. OPECH.CL.

—— (2006): «Documentos de trabajo y comunicados de prensa». En: WWW.OPECH.CL.

OPECH-KREMEMAN (2007): *El financiamiento del sistema educativo chileno 1990-2007.* Santiago: EPE. Departamento Psicología, Universidad de Chile.

OPECH-INZUNZA (2007): *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: EPE. Departamento Psicología, Universidad de Chile.

REDONDO, J. M. (2005): «El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en educación?». *Última Década* N°22. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

—— (2001): «La eficacia de los aprendizajes y la calidad de los centros. Otra vuelta a los resultados SIMCE». En: Redondo y otros (2004). (Enviado a publicar en *Revista Educación* del MINEDUC; nunca fue publicado).

——; C. DESCUVIERES y K. ROJAS (2004): *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001).* Santiago: Departamento de Psicología, Universidad de Chile.

RUBILAR, L. (2004): «La Escuela Nacional Unificada (ENU, febrero de 1973)». *Revista Extramuros,* Año 3, Nº2.

RUIZ-TAGLE, P. y R. CRISTO (2005): *La República en Chile. Teoría y práctica del constitucionalismo republicano.* Santiago: Ediciones LOM.

SALAS, D. (1917): *El problema nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario.* Santiago: Imprenta Universo.

SANTA CRUZ, E. (2006): «Sobre la LOCE y el escenario actual». *Revista Docencia* N°29. Santiago: Colegio de Profesores.

SOTO, F. (2000): *Historia de la educación chilena*. Santiago: CPEIP.

SOTO, V. (2006): «Profesionalización docente: desde la visibilidad a la invisibilidad». *Revista Docencia* N°30. Santiago: Colegio de Profesores.

VALENZUELA (2007): Información oral presentada en Seminario de Avances de Investigación del Programa de Investigación en Educación de la Universidad de Chile.

VILLALOBOS, S.; O. SILVA, F. SILVA y P. ESTELLÉ (2001): *Historia de Chile.* Santiago: Universitaria.

ZEMELMAN, M. e I. JARA (2006): *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965.* Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

DIVERSIA Nº1, CIDPA VALPARAÍSO, ABRIL 2009, PP. 41-69.

ENSEÑANZA MUNICIPAL Y EL DECLIVE DE LA EDUCACIÓN MODERNIZADORA

JUAN CLAUDIO SILVA*

1. PRESENTACIÓN

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN Chile —es decir, aquella que se financia con aportes del Estado— sufre en la actualidad de problemas que provienen de un nuevo estadio del desarrollo del sistema educativo nacional. Luego de alcanzar prácticamente cobertura universal tanto en educación básica como media, sobrevienen interrogantes que actualmente apuntan más a los temas de calidad educativa, sentidos de la educación, cobertura curricular, formación docente. Temas que se atraviesan, en momentos en que se produce a nivel político una fuerte disputa debido al inminente reemplazo de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), hecho que, como es evidente, tiene detractores y defensores.

Este clima permite que exista un debate más o menos público y abierto sobre tipos y condicionantes que la educación está llamada a enfrentar, los que además se mezclan con temas específicos que la educación pública debe abordar, algunos de los cuales no estarían en condiciones de afrontar.

Específicamente la educación municipalizada, a la que concurre algo más del 50% del total de la población en edad escolar y que corresponde en términos gruesos a estudiantes

* Profesor, Magíster en Orientación. Centro de Estudios Sociales CIDPA. Correo electrónico: claudio@cidpa.cl.

provenientes de las familias más pobres del país, se encuentra sometida a presiones que la interrogan por los resultados que exhibe —permanentemente entre los más deficitarios de acuerdo a mediciones estandarizadas— y que en el debate sostenido hasta el momento la respuesta más o menos unívoca, desde el sistema municipal, apunta casi exclusivamente al sesgo de la población que atiende. Desde nuestra perspectiva observamos y sostenemos que el sistema de educación pública municipalizada tiene dificultades más por fenómenos endógenos que apuntan hacia el interior de la escuela que aquellos que provienen desde el exterior.

Este artículo intenta ilustrar sobre algunos de esos elementos que entorpecen y dificultan el accionar de la escuela como institución, así como también aportar desde nuestra praxis en el sistema municipalizado de educación, lo que consideramos nuestros principales hallazgos y reflexiones. En primer término ilustramos algunos puntos críticos que nos parecen de suma importancia a la hora de identificar obstáculos de la labor educativa que debe desarrollar el sistema. Luego continuamos con aquellos aprendizajes y propuestas, a la luz de la experiencia acumulada en el sistema, y que creemos se deben recoger y evaluar a la luz de sus resultados, a fin de avanzar en la construcción de insumos válidos para dotar, efectivamente, de alternativas a la educación pública. Finalmente aventuramos algunos desafíos conclusivos que nos parece urge abordar a fin de potenciar la labor de la escuela pública municipal, los que están íntimamente ligados con el fondo de nuestra lectura: *fortalecer el quehacer curricular y pedagógico como centro del quehacer de la escuela*.

2. LAS NECESIDADES DE LA ESCUELA DESDE LA OBSERVACIÓN DE NUESTRA EXPERIENCIA

A continuación se da cuenta de algunos puntos críticos que —conforme a nuestra experiencia— surgen de la observación del quehacer cotidiano de establecimientos educacionales. Esta observación es más bien una generalización de aspectos deficitarios que aparecen con reiterada insistencia en las conversaciones y angustias que hemos recogido de diversos actores del

sistema educativo. Habida cuenta de nuestra orientación institucional, estas experiencias se han dado especialmente en el sistema municipalizado de educación.

a) La gestión administrativo-burocrática tiene dificultades para dirigir la escuela

Una de las principales perspectivas y modo de concebir el trabajo directivo en los establecimientos educativos es la administración normativa o burocrática. Esta dinámica se basa en un elemento central del modelo: las unidades más pequeñas aplican la planificación que se desarrolla en el ámbito central. Este esquema se reproduce sin importar dónde está ubicado ese nivel central, el que puede encontrarse en el Ministerio de Educación o en la oficina de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del establecimiento, da igual pues el resultado es el mismo. Un modelo de aplicación en el cual, en general, se desconocen las necesidades específicas de las unidades más pequeñas (que pueden ser establecimientos o docentes) y en el que lo relevante es que lo planificado se implemente según lo previsto y en los tiempos asignados. El control de la calidad de lo desarrollado no es una preocupación central y el seguimiento que se hace de éste suele ser una verificación en el libro de clases por parte del UTP o inspector general cuando el control es interno, o bien de revisión de los mismos por parte de la supervisión ministerial cuando es externa, permaneciendo más o menos ajenos al cómo se ha desarrollado lo prescrito. En este esquema, los docentes cumplen con una programación, muchas veces, exclusivamente formal y donde lo central es el cumplir con el programa. En este sentido, algunos estudios han señalado que, en general, en el currículo chileno se cumple con aproximadamente el ciento por ciento de algunas unidades —las de mayor dominio para los docentes—, disminuyendo progresivamente su implementación hasta llegar en ciertos casos a porcentajes entre el 20 y 10% —para aquellas donde se sienten menos cómodos o con conocimientos recien-

tes incorporados a la disciplina—.[1] La crítica se sustenta en cómo se ha entendido y, sobre todo, cómo se aplica en la escuela este modelo normativo. Así, desde esta lógica de administración lejana del quehacer docente, la traducción que observamos en los establecimientos educativos es que se establece una gran distancia entre lo que ocurre a nivel de las definiciones generales oficiales, normalmente señaladas en el Proyecto Educativo Institucional, los reglamentos de evaluación y de convivencia entre otros, y lo que efectivamente resulta de la aplicación dentro del aula de esas normativas; distancia que generalmente los equipos directivos no saben cómo superar. Esta lejanía es claramente aprovechada por los docentes, quienes generalmente se refugian en el discurso de la independencia docente para negar ya sea el acceso a la sala de clases a las UTP y, a veces, al director o a cualquiera que desee observar lo que sucede dentro del aula. Otros se niegan a la entrega de la planificación de su asignatura y resisten cualquier asomo de cambio o innovación que se pueda dar en el espacio escolar, muchas veces con la justificación de que no hay tiempos disponibles, pues se debe cumplir con la planificación anual que consume el tiempo docente. Este modelo, el más extendido en nuestros establecimientos, siendo el de más larga data, es también el que mejor se adapta al peso de la cultura escolar imperante en nuestro país, y es un verdadero dolor de cabeza para todos quienes buscan desarrollar nuevas dinámicas en el interior de los establecimientos. Quizá la principal deficiencia de la aplicación de éste en nuestros espacios educativos, es que no tiene capacidad ni lógica interna que lo acerque y le permita una mejor comprensión y actuación sobre los problemas pedagógicos que afectan a las escuelas y sus docentes.

b) La resistencia frente a visiones diversas del quehacer escolar y el estudiantado

Es frecuente en el ámbito docente encontrarse con la afirmación «pastelero a tus pasteles», utilizada para deslegitimar cual-

1 Mineduc, Unidad de Currículum y Evaluación (2008). Información consolidada sobre cobertura curricular en segundo ciclo básico y media.

quier asomo de crítica o duda sobre alguna decisión que se toma en el ámbito del ejercicio docente. En propiedad, en nuestro mundo actual, donde todos estamos interconectados por los medios de comunicación y las tecnologías de diverso tipo, suponer la existencia de un espacio exclusivo e inconsulto como reducto del ejercicio de la profesión es a todas luces un equívoco. Por lo demás, el espacio social que se produce al interior de la escuela no es totalmente homogéneo; en él es posible encontrar fisuras y disputas por el control del quehacer educativo. Al punto que es frecuente encontrarse en medio de discusiones —algunas más pedagógicas que otras— en las que la «unidad docente» (esa supuesta estructura-visión conjunta del equipo docente y directivo) no es tal. La educación es, en función de su ejercicio práctico y discursivo, pues involucra siempre y en todo momento a otros, una actividad social. Como tal no puede estar exenta de debate y discusión por mucho que algunos docentes se parapeten en supuestos territorios exclusivos e incontaminados de la mirada externa. Desde esta perspectiva existe una disyuntiva que es necesario abordar por parte de la escuela: el aprendizaje de sus estudiantes, no puede ser sólo fruto de la experiencia pedagógica de los docentes, requiere nutrirse de otras fuentes, las que, hoy por hoy y en general, son vistas como intromisiones que no tienen asidero en la realidad de la escuela.

Así, psicología del aprendizaje y psicología social, sociología de la educación, neurociencias, entre muchos otros campos disciplinarios, han actualizado sus bases teóricas y científicas aportando múltiples recursos y propuestas que los docentes deben tomar como aportes y no deslegitimarlos por el solo hecho de provenir de otras esferas del conocimiento. Lo cual no implica tomar todo lo que llega e incorporarlo sin una adecuada reflexión pedagógica sobre sus posibilidades; pero esto debe hacerse a la luz del debate pedagógico fundado, lo que implica una formación permanente del docente, pues no debemos olvidar bajo ningún punto de vista que la frecuente excusa «yo ya pasé por la universidad» como una suerte de amuleto que protege y asiste permanentemente, no refleja más que una resistencia infundada y desconocimiento de la realidad

que transita por los extramuros de la escuela. No puede ser materia de discusión el que la institución que labora —por mandato social, cultural y legal— con el conocimiento y el saber se resista permanentemente a incorporar aquello que le es propio y sobre los que cumple una función de difusión y socialización.

La escuela debe asumir la variabilidad y mutación del saber humano como parte del proceso evolutivo actual y debe, por tanto, prepararse para interactuar con esos nuevos saberes, ya sea actualizando su repertorio de conocimientos o bien abriendo paso a que los nuevos y válidos hallazgos penetren en la cultura escolar y se instalen como las nuevas verdades a ser difundidas y contrastadas por el uso y la experiencia práctica a la que todos están invitados.

c) Abandono de la pedagogía como eje estructurante del quehacer del establecimiento

Uno de los principales déficit que es posible reconocer en el ámbito escolar y, concretamente, en la escuela, es que *la pedagogía ha dejado de ser el núcleo estructurante del quehacer que se desarrolla al interior del espacio escolar*. En este punto, observamos que variados enfoques de gestión o administración educativa se han instalado indistintamente en las escuelas de nuestro territorio, enfoques que, muchas veces, tampoco tienen su centro en el quehacer educativo, sino en otros aspectos de la realidad. Así hemos sido testigos de cómo el enfoque de calidad total transforma la lógica de algunos establecimientos educativos, los que comienzan a centrar su quehacer en procesos dirigidos al «cliente» y donde la abultada carpeta de requerimientos e informes a los diversos actores de la escuela se ha visto aumentada, pues tampoco se han dejado de realizar los viejos y tradicionales procesos que la cultura escolar lleva grabada muy dentro de su dinámica. Nos hemos hecho de un lenguaje poco frecuente en los establecimientos como son las normas ISO y otras similares. Otros por su parte intentan administrar desde una lógica de allegar recursos económicos, siempre escasos, con lo cual el centro de interés del establecimiento gira hacia la dinámica de concursos y proyectos, muchos de los cuales van

amarrados con ejecución de planes de intervención que tienen poco o nada de pedagogía, como son las experiencias de planes de prevención en consumo de drogas, implementadas durante buena parte de la década presente; las intervenciones desarrolladas desde la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) en función de programas de alimentación saludable, escuelas saludables, etc.; así como propuestas provenientes desde el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) dirigidas a recreos entretenidos, por sólo citar algunos ejemplos.

Desde nuestra óptica, la existencia del Marco de la Buena Dirección, en líneas gruesas, tiene claramente una concepción más bien gerencial que educativa; así vemos que de los cuatro ámbitos que éste describe, sólo uno corresponde a lo curricular propiamente tal y en ellos la gestión del tiempo es uno de sus aspectos relevantes. Otros equipos preocupados del aprendizaje no logran dar con las claves que les permitan identificar y comprender a cabalidad las implicancias del nuevo currículo vigente en nuestro país, con lo que difícilmente podrán orientar y liderar los procesos de apropiación curricular y pedagógica que se les demandan.

En síntesis, existe una fuerte tendencia, en muchas de las escuelas que hemos observado, a que la gestión de éstas se focalice sobre aspectos que tangencialmente abordan la pedagogía y el aprendizaje.

Al respecto es interesante mencionar una distinción de Casassus (2000) respecto a los siete modelos de gestión usados en educación. Según este autor, quien agrupa los modelos en función de la mayor o menor apertura al cambio, existe un modelo tipo A que se caracteriza por ser de tipo técnico-linear-racionalista y uno tipo B donde lo que se incorpora es la diversidad que lo sitúa en un plano emotivo-no linear-holístico. En este tránsito de un modelo a otro, lo que hace la diferencia es la ductilidad que presentan, a lo que Casassus define como la emergencia del sujeto en la planificación. Sujeto que no sólo requiere destrezas gerenciales o administrativas, vinculadas al modelo tipo A, sino muy fuertemente de herramientas que le permitan abordar y comprender creativa y situadamente el currículo de sus estudiantes y de visualizar las habilidades y

destrezas que éste demanda de cara a los tiempos turbulentos y flexibles que vivimos como sociedad. Muchas de las cuales es posible reconocer en las demandas del modelo tipo B.

d) La escuela como centro educativo o centro de contención social

Al interrogar el sistema educativo público y a la escuela o a sus docentes sobre una posible explicación del estado de situación actual que los embarga, aparece casi automáticamente una respuesta: la vulnerabilidad social de sus estudiantes, sus familias y finalmente de sus entornos. Pero ¿qué es la «vulnerabilidad»?, ¿cómo ha llegado a tener tal peso explicativo en la cultura escolar? Sintéticamente, éste es un concepto que proviene desde los años 70; inicialmente tendía a la comprensión de los desastres y también de las hambrunas y los problemas del desarrollo causados por la irrupción de fenómenos naturales (terremotos, sequías, inundaciones). Posteriormente ha evolucionado hacia la incorporación de un enfoque social de los desastres, al poner énfasis en las condiciones de desigualdad estructural que favorecen la emergencia de éstos (Pérez Armiño, en Briones).

Dicha construcción teórica que surge de la lógica de las catástrofes naturales y de aquellas propagadas por el hombre, ha derivado actualmente hacia el campo educativo. En este punto, y no siendo el único, el programa Habilidades Para la Vida (HPV), es el que más explícitamente utiliza el concepto de vulnerabilidad. Este programa, centrado en la promoción y prevención de problemas de salud mental en estudiantes de primero a cuarto básico, utiliza el concepto de «niños vulnerables», definiendo la condición de vulnerabilidad como «la presencia de factores de riesgo de origen biológico, psicológico, social, económico, ambiental, de género y cultural, entre otros, que afectan la calidad de la vida, bienestar y capacidad de aprendizaje de los niños y niñas» (JUNAEB, 2004). Con esta perspectiva en juego, el tiempo se ha encargado de difundir e instalar en los establecimientos educativos esta lógica de interpretación, pues incorpora en lo profundo de la escuela y sus docentes la idea que en sus aulas pululan cantidades no deter-

minadas —es un programa hasta cuarto básico— de estudiantes sobre los que se supone un daño potencial en el ámbito de la salud mental y sobre los que, por tanto, no queda más que ofrecerles contención y afecto, aunque muy poca pedagogía. Especialmente por su carácter teórico condicional, pues se trata de factores potencialmente dañinos en el presente o futuro, por lo que es preciso mantenerse a recaudo. El tema preocupante de esta afirmación de vulnerabilidad es que si no hay enfermedad ni síntoma actual, entonces ¿cómo un sistema escolar puede prepararse para algo que potencialmente ocurrirá y que además no depende sólo de su esfuerzo? En cuanto sabemos que la política educativa no es toda la política estatal; entonces, mal puede la escuela hacerse cargo de lo que el país no logra definir ni resolver adecuadamente.

De ahí nuestra crítica a estas propuestas que como vemos tienen muy poco que ver con los temas de la escuela. De hecho, la generalidad de estos programas sociales —que se instalan en el espacio escolar— las más de las veces no cuentan con supervisión ni dirección pedagógica que evalúe su pertinencia y/o utilidad curricular, la que tampoco se ejerce desde el establecimiento. Mención especial merece la irrupción de legiones de psicólogos (en ejercicio o práctica profesional) que fieles a su enfoque disciplinario reducen las múltiples dificultades de aprendizaje existentes en el estudiantado mediante enfoques interpretativos y de intervención de tipo individualistas y terapéuticos —que son los más utilizados—, lo que hace un flaco favor al sistema escolar en su conjunto, pues no hace más que reforzar el estigma de estudiantes con problemas derivados del individuo, sin reconocer suficientemente las mediaciones del entorno, en el que también se encuentra la pedagogía.

La irrupción de múltiples programas de corte compensatorio y/o social en la escuela no hace más que reforzar la idea que la educación pública y municipalizada es un reducto, un pasaje para que niños y niñas estén protegidos de un entorno amenazante y sembrado de peligros. En esta lectura es que nos encontramos con el discurso docente que se afirma en capacidades irreales para sostener a este tipo de alumnos: «somos de todo: asistentes sociales, psicólogos, médicos», nos dicen con

convicción en las escuelas y liceos del país, mientras que cada vez se descuidan aspectos centrales de la pedagogía, especialmente en lo relacionado con el dominio curricular y la planificación de aula. Aspectos que son fundamentales para proveer de mejores condiciones y oportunidades a estos estudiantes: más que programas sociales —la escuela se ha convertido en el espacio privilegiado para éstos, dada su condición de reunir gran cantidad de población cautiva— necesitarán herramientas adecuadas a las exigencias que la sociedad requiere y sobre la que la escuela no tiene una visión clara.

3. UN «MODELO» O EL DERROTERO DE NUESTRO APRENDIZAJE

A partir de los planteamientos críticos mencionados en los párrafos anteriores —que son motivo de nuestra especial preocupación— y dada la experiencia que hemos desarrollado durante el último tiempo, quisiéramos destacar lo que constituyen puntos sobre los que se debe potenciar y avanzar en la reflexión y praxis que doten de alternativas a la educación pública. Algunos de ellos han sido probados y reflexionados junto a equipos docentes en establecimientos educacionales y forman parte de nuestras propuestas hacia el sistema educativo.

a) Producción, análisis y debate de insumos para la toma de decisiones

Una de las carencias principales de que adolece nuestro sistema público de educación es la ausencia casi total de insumos para la toma de decisiones acertadas. El sistema educativo no tiene capacidad individual —es decir, escuela a escuela o liceo a liceo— de dotarse de insumos adecuados a su tarea fundamental: la educación. Los diagnósticos más generales que es capaz de elaborar son extremadamente precarios y sesgados, normalmente desarrollados a partir de ideas preconcebidas o de casos específicos, algunos de los cuales ni siquiera se suceden en la escuela sino que son parte de la difusión que hacen los medios de comunicación del acontecer nacional. Por otra parte, los diagnósticos en el ámbito educativo que la escuela ma-

neja corresponden, casi siempre, a aquellos elaborados a partir de las pruebas iniciales de cada año, basadas en la evocación memorística de los conocimientos adquiridos el año anterior por los estudiantes. Este tipo de instrumental, creemos, no aporta a la modernización del sistema educativo, por lo que la calidad de información que entrega al sistema es de muy baja confiabilidad y utilidad. Convencidos de la escasa utilidad de dicha información, la escuela debe imperiosamente dar un salto cualitativo en estas materias.

Como una forma de aportar a dicha discusión hemos trabajado en dos ámbitos que son centrales y hasta complementarios: por una parte hemos construido pruebas de diagnóstico y también levantado encuestas de caracterización de población estudiantil. Las pruebas de diagnóstico que se aplicaron inicialmente a población estudiantil secundaria han dado paso en la actualidad de un Sistema de Medición de Aprendizajes. Este Sistema lo hemos concebido como una propuesta integral, integrada e integradora.

Decimos *integral* pues entrega información sobre el Nivel de Logro de Aprendizajes definido en el currículo y sobre los *procesos cognitivos* por medio de los cuales el estudiante construye el conocimiento; *integrado* porque no es un añadido a las prácticas pedagógicas, sino que es una parte solidaria de los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del *proyecto pedagógico* de aula, institucional y comunal; e *integrador* porque permite construir una información global que, unida a la información aportada por las instancias habituales de evaluación del ciclo lectivo, fundamenta la emisión de juicios de valor basados en datos objetivos para la toma de decisiones relacionadas con el trabajo pedagógico.

Este Sistema, por otra parte, establece mediciones sobre los aprendizajes esperados propuestos en los Marcos Curriculares y en Planes y Programas de Educación Básica (NB1 a NB6) y Educación Media (NM1), además de evaluar en nivel de desarrollo de las competencias enunciadas en los Mapas de Progreso del Aprendizaje (Niveles 2, 3, 4 y 5). Estas pruebas se elaboran a partir del reconocimiento de tres habilidades cognitivas generales, que sirven de sustento a todo el currículo, nos

referimos a Comprensión Lectora, Resolución de Problemas y Razonamiento Deductivo. Cada una de ellas compuesta por habilidades específicas: uso de vocabulario, extraer información e inferir y deducir, para comprensión lectora; operatoria, expresión matemática y organización de la información en resolución de problemas y relacionar conceptos y completar proposiciones a través de diagramas de Venn, en Razonamiento Deductivo.

Este Sistema de Medición de Aprendizajes nos permite obtener un reporte muy exacto de las habilidades y destrezas que han desarrollado los estudiantes en su paso por el sistema educativo, las que constituyen un insumo objetivo y fundamental para conocer el real estado de apropiación del Marco Curricular. Además permite obtener una perspectiva de cada estudiante en las diversas habilidades medidas, dotando al docente, a la Unidad Técnico Pedagógica y la escuela de una guía de los desempeños sobre los que han de trabajar, para superar y/o fortalecer los resultados obtenidos en cada medición.

El otro referente, las encuestas de caracterización estudiantil, nos permite disponer de información cuantitativa y cualitativa a fin de establecer algunas de sus características generales en su doble acepción: joven y estudiante. Para ello la indagación que se realiza busca conocer e interpretar sus conocimientos, expectativas, desarrollo social y cognitivo, así como sus trayectorias al interior de los establecimientos educacionales. De esta forma, este instrumental de investigación favorece y contribuye al mejor conocimiento de la población estudiantil y a través de ello las posibilidades de mejora de la pedagogía que se les imparte. Como una manera de promover el desarrollo de habilidades tecnológicas, estos instrumentos de caracterización se desarrollan en línea, a través de la red de internet disponible en cada unidad educativa. También, en los últimos instrumentos que hemos levantado buscamos indagar en profundidad en el uso de tecnologías y consumos culturales de parte de los estudiantes. Quizá el gran hallazgo en estas indagaciones destaca el que no importa la ubicación geográfica, el tipo de educación (humanista científico o técnica profesional), el sexo de los entrevistados, la mayoría de estos jóvenes desean

alcanzar grados crecientes de escolaridad. La mayoría de ellos sitúan sus expectativas finales en la educación superior, cuestión que docentes y escuelas a través de su discurso público y privado —conscientes de ello o no— desestiman permanentemente.[2]

b) Proponer una gestión pedagógico-curricular de la escuela como foco de trabajo para los diversos componentes

Una parte importante de los modelos y marcos propuestos en función de la mejora de indicadores y resultados de las escuelas mencionan la importancia que tiene en la gestión escolar que ésta apunte hacia lo pedagógico. El Marco para la Buena Dirección (MBD), el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Subvencionados (SNED) la Guía de Autoevaluación para los Establecimientos Educacionales, el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), entre otros, destacan la importancia de este indicador. El propio modelo de Escuelas Efectivas es impulsor de esta lógica. Nosotros, desde nuestra experiencia, hemos arribado a similar conclusión, pero con énfasis y lógicas un tanto distintos.

Decíamos al inicio de este texto que esta lógica de conducción arrastra dificultades para dirigir la escuela, toda vez que en los establecimientos públicos la tendencia ha sido a obviar la pedagogía y concentrarse en lo social. Éste ha sido un profundo error sobre el que la política educativa no ha tenido ni la capacidad, ni la voluntad política de superar. Así hemos visto con preocupación creciente que directivos y docentes se «especializan» en ámbitos como resolución de conflictos, adicciones y drogodependencias,[3] y menos en currículo o didácti-

2 Consistentemente diversos estudios realizados desde fines de la década pasada y durante todo este período sitúan las expectativas estudiantiles en la educación superior. Oyarzún y otros, 2001; Dávila y otros, 2005; CIDPA, 2009.

3 Según el estudio de Oyarzún y otros (2001:158), el 17% de los docentes que había participado de cursos de capacitación en temáticas relacionadas con realidad juvenil la hizo en consumo de drogas.

ca. El punto es que es de suma urgencia recentrar el quehacer de la escuela en lo que le es esencial y distintivo de otras esferas del quehacer de instituciones sociales: *la pedagogía*.

No quisiéramos dar la impresión equivocada de que sólo los directivos requieren centrarse en la gestión pedagógica. Por el contrario, vemos con igual preocupación que los propios docentes tienen dificultades con este foco, pero en una perspectiva distinta. Los directivos en general perciben que su función es básicamente administrativa, su principal preocupación es que el establecimiento cuente con las condiciones que lo hagan operativo; unos supervisando la materialidad (salas, baños, alimentación, calefacción), otros con interés en que las planificaciones se entreguen en los tiempos definidos y que los docentes tengan al día sus notas y libros de clases, otros en que la convivencia entre estudiantes no se arranque de las manos y que los docentes tomen sus cursos en un tiempo prudente, lo que implica apurar el «paso pedagógico». Mientras que algunos docentes simplemente están preocupados de lo puramente accesorio: que sus estudiantes tengan el uniforme completo, que lo porten adecuadamente sin adornos ni exageraciones, de comentar *in extenso* en el Registro de Observaciones la indisciplina cometida por tal o cual estudiante, de recordar los elementos y sus valencias de la tabla periódica, de que la «banda de guerra» no pierda el paso en un desfile, de que la filosofía debe «enseñarse» al estilo de los clásicos. También los hay —en un buen número— esos que niegan sistemática y permanentemente las expectativas de sus estudiantes, recordándoles su origen social y su escaso potencial de futuro.

De ahí que nuestra principal preocupación y acción ha estado en volver a la discusión pedagógica, al debate sobre el nuevo currículo (Mineduc, 2005) que cumple diez años desde que fuera aprobado, y sobre el que, según lo hemos constatado en numerosas oportunidades, docentes y cuerpos técnicos no poseen un manejo comprensivo de él. *Especialmente esquiva, en lógica docente, es entender la centralidad que adquiere el manejo de habilidades, destrezas y actitudes por sobre los conocimientos y manejo de información*, en esa lógica acumulativa y lineal del antiguo enfoque. Como se afirma ampliamente en la literatura, este

currículo obedece a cambios profundos en el sentido y uso del conocimiento, lo que implica pasar de la reproducción de él a su utilización y manejo creativo y en la producción de nuevo conocimiento. Ésa es, a fin de cuentas, la demanda de este nuevo estadio llamado sociedad del conocimiento. En este esfuerzo de cambio de paradigma docente nos hemos centrado en los últimos cuatro años, proceso que no ha sido fácil.

No obstante, creemos de insoslayable necesidad que todos los actores de la comunidad educativa asuman la centralidad del quehacer educativo que tiene la institución escolar, lo que *implica abandonar por un lado los discursos asistenciales y terapéuticos para centrarse en lo propiamente educativo*. Que la discusión del equipo profesional de trabajo, de equipos directivos, de inspectores y orientadores esté en la dinámica del aprendizaje y no en la contención social. Esto implica que las normas de conducta y control escolar tienen sentido en tanto aportan a desarrollar oportunidades de aprendizaje; que la normativa escolar promueva un orden que colabore con el proceso de aprendizaje y no sólo de la enseñanza; que el «desorden» creativo fomentado por la pedagogía no frontal y colaborativa sea una oportunidad y no una paradoja que se resuelve con disciplina y orden tradicional.

Esta lectura que impulsa la discusión hacia lo pedagógico-curricular es hoy por hoy una postura bastante minoritaria dentro de las principales líneas de formación, asesoría y apoyos dirigidas a los establecimientos públicos, sea tanto de las instituciones formadoras (universidades tradicionales o privadas) como del Ministerio de Educación y sus propuestas de mejoramiento. Estas últimas usan el lenguaje que sugiere esta lectura, pero —al momento de enfrentarlas— se mantienen en una dinámica que privilegia la lógica de la gestión como esfuerzo de planificación genérica, y que no logra generar las competencias en los equipos de gestión suficientes para hacerse cargo con propiedad de esta perspectiva, la que es la cualidad sustantiva de la escuela.

c) Formación de docentes-en-la-práctica

Coincidentes con la crítica sostenida en el punto anterior, en cuanto a la formación impartida a docentes y directivos, es que nos hemos propuesto un proceso que denominamos «formación de docentes en la práctica», que no es otra cosa que generar una plataforma de formación y capacitación cuyo eje se ubica en favorecer en los docentes y directivos la apropiación del currículo actualmente en uso. Esta tarea, que parece sencilla, reviste importantes grados de complejidad. Una de las primeras es lo que denominamos «sinceramiento» docente. Las nuevas exigencias del currículo no pasan por una nomenclatura novedosa, sino principalmente porque lo que cambia no es algo accesorio, no se trata de reformular contenidos, tampoco una actualización de nuevas teorías o principios en una u otra área del currículo. No, de lo que se trata es una modificación profunda al modo de concebir la enseñanza y su sentido de utilidad.

El currículo pasó de una concepción centrada en la enseñanza, es decir, del hacer de los docentes a uno cuyo foco es el aprendizaje, o sea, en cómo aprenden los estudiantes, cómo se apropian de la selección cultural y social que constituye el currículo y de cómo ese aprendizaje puede ser utilizado por éstos para la manipulación de los objetos y conceptos que la fase actual de desarrollo económico, social y cultural demanda de un sujeto objetiva y apropiadamente situado en el mundo que le toca vivenciar.

Desde esta perspectiva, se requiere de docentes conscientes que el aprendizaje es el núcleo de la vivencia. Saber que no sólo se circunscribe al uso de las herramientas teórico-conceptuales, requeridas para el desenvolvimiento productivo, sino también aquellas referidas a las actitudes y valores que una sociedad tolerante y democrática demanda para su fortalecimiento.

La política educativa define en el Marco Curricular de la Educación Media, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) de la educación media, que:

> Los OF-CMO de la educación media se sustentan en el principio que el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a otra en que esta práctica, necesaria y eficiente en relación a contextos y propósitos determinados, sea adecuadamente complementada y enriquecida con actividades de indagación y de creación por parte de los alumnos, tanto en forma individual como colaborativamente (Mineduc, 2005:11).

Es decir, que este enfoque cambia, como afirmábamos, el sentido del quehacer de la escuela y lo vuelve necesariamente un suceso mucho más complejo que antaño:

> A través de estos procedimientos didácticos se busca lograr el aprendizaje de competencias de orden superior como las de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes; las de resolución de problemas; las de comprensión sistémica de procesos y fenómenos; las de comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada; las de trabajo en equipo; las de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio (Mineduc, 2005:175).

Para dar cuenta de estos desafíos, enunciados por la política educacional, se requiere de un modelo distinto de formación-en-el-aula. Vemos que los docentes —desde el inicio del Mece Media y el cambio curricular— han estado presentes en innumerables procesos de capacitación que, en general, responden a un enfoque clásico de formación: en ellos se imparte un conocimiento (que va desde nueva información, metodologías o conceptos) que es internalizado por el docente, quien luego deberá ajustarlo y transmitirlo a sus estudiantes. Ese enfoque no aplica a las nuevas condiciones vivenciales de los docentes. De ahí que insistamos, en nuestro ciclo formativo, en cuestiones relativas a la actitud docente, pues se requiere profesores

capaces de actualizarse en las materias de su profesión, ampliando sus repertorios teóricos y metodológicos; siendo capaces de asomarse a los mismos desafíos que exigen a sus estudiantes.

También se requiere el desarrollo de conocimiento sobre la población estudiantil atendida. Profesores capaces de construir un nuevo conocimiento sobre el sujeto estudiantil; lo que implica entender las claves de la condición juvenil en los tiempos que les toca vivir y que, en lo pedagógico, puedan construir nuevas orientaciones y convicciones acerca de cómo aprenden y qué sentidos pueden alcanzar estos aprendizajes en su vida presente y futura, junto con la construcción de ciclos de saber pedagógico. Profesores que participan de un nuevo modo de cualificación profesional, en que se amplíe el concepto de formación desde la capacitación a la práctica del aula; de la apropiación de un saber actualizado a procesos de investigación acción que permita construir sus propios saberes y propuestas.

Desde el punto de vista metodológico nos hacemos parte del enfoque didáctico asumido por el Ministerio de Educación el año 2007. Éste plantea los diversos pasos que ayudan a concretizar en el aula la enseñanza de los objetivos propuestos en el marco curricular chileno y que buscan responder a la cuestión fundamental del proceso educativo sostenido por la escuela: ¿cómo aprenden los estudiantes? La *formación-de-docentes-en-la-practica*, en la que hemos incursionado implica un esfuerzo que requiere abordar las siguientes cuestiones.

Formación in situ. Una de las características de nuestro enfoque es que el proceso de formación se desarrolla en la escuela, en las mismas dependencias de los docentes, atendiendo a sus propios aspectos institucionales, lo que tiene la ventaja que nos permite una visión más completa del sistema escolar en su conjunto: equipo directivo, docentes, estudiantes, asistentes de la educación y sus interacciones. Elementos que constituyen un insumo importante para comprender con mayor profundidad el complejo sistema simbólico y factual del establecimiento, dándonos una perspectiva más holística de éste.

Desarrollo de competencias. Resolver y explicitar para el uso de los docentes la dinámica de qué es y cómo se desarrolla una

competencia. La competencia implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones de la vida real; exige relacionar, interpretar, inferir, interpolar, inventar, aplicar. Transferir los saberes a la resolución de problemas, intervenir en la realidad o actuar previendo la acción y sus contingencias. Es decir, reflexionar sobre la acción y saber actuar ante realidades imprevistas o contingentes. Ello implica actuar, por parte de los docentes, sobre las herramientas esenciales para aprender (expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora, toma de decisiones, resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico) como los contenidos del aprendizaje propios de cada disciplina (conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y valores).

Aprendizaje a través de estrategias. Una estrategia es un proceso, además implica diversas técnicas. Es posible definir las estrategias de aprendizaje como procesos mentales de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para superar una determinada necesidad según la situación específica o contexto. Las estrategias de aprendizaje son entendidas también como rutinas que usan los estudiantes para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información al aprender. Como tal pueden ser enseñadas, por tanto los docentes también las adquieren para su utilización en sus actividades lectivas. Sobre ellas se proporciona abundante material bibliográfico y práctico.

Acompañamiento en el aula. El recorrido de nuestro proceso de aprendizaje en la formación docente nos ha llevado a incorporar una nueva variable en él: el acompañamiento o asistencia de los docentes en el aula. Ello se ha convertido en una necesidad ineludible del propio «modelo» de trabajo que hemos desarrollado. Este acompañamiento se fundamenta en que la propuesta curricular —que instala el concepto de «desarrollo de competencias»— no es una cuestión sólo procedimental, sino que requiere un proceso de apropiación y desarrollo que los docentes no están en condiciones de desplegar por sí mismos en soledad. Requieren, por tanto, un auxilio, ya sea para la modelación y aplicación de estas competencias y las estrategias

que permiten su uso, como para también su seguimiento y apoyo posterior al evaluar formativamente su aplicación. Todo ello colabora enormemente a disminuir las aprensiones iniciales de los docentes, propias de su dilatada experiencia en propuestas de actualización; amén de las angustias provocadas por un proceso radicalmente nuevo, en cuanto a las demandas que hace al desarrollo y ejercicio docente tradicional.

d) La unidad educativa y el sistema comunal

La política educativa sostenida e impulsada desde el Ministerio de Educación ha favorecido un modelo de relacionamiento con las unidades educativas equivocado. En la actualidad casi la mitad de la educación financiada con dineros del Estado corresponde a la dependencia municipalizada, es decir, un sostenedor institucional que administra la totalidad de las escuelas y liceos municipales de una comuna. De él dependen administrativa, financiera y pedagógicamente sus escuelas. No obstante, el Mineduc nunca ha considerado al sostenedor en su relación con las escuelas; a tal grado que quien define legalmente la planta docente y los recursos necesarios para su funcionamiento, es el sostenedor a través del Plan Anual de Desarrollo de Educación Municipal (PADEM), instrumento cuya confección el sostenedor debe realizar anualmente y que es sancionado por el Mineduc a través de sus Departamentos de Educación Provincial (DEPROV). No obstante, el Mineduc ha insistido en una dinámica en que el interlocutor de la política educacional es directamente cada una de las escuelas o liceos que son visitados —de manera periódica— por personal ministerial. Esta supervisión comunica directamente al establecimiento las directrices ministeriales para el período. Sin embargo, no es parte de sus funciones visitar o acordar con el sostenedor las condiciones de implementación de sus políticas.

Este error ha privado al sistema educativo municipal de la visión sistémica que se requiere para el trabajo educativo comunal. La escuela lee e interpreta el mundo que la rodea a partir de su propia perspectiva: la sala de clases. Esta mirada es insuficiente para explicar una serie de sucesos y fenómenos

que afectan al sistema municipal. La pérdida de matrícula, la instalación de oferta particular subvencionada, el tipo de educación media científica humanista o técnica profesional, la evolución de natalidad del país, son algunos ejemplos de hechos que acontecen e impactan directamente el espacio escolar y sobre los que la escuela no sabe ni tiene cómo explicar suficientemente; no así el sostenedor del sistema quien posee elementos y perspectivas que pueden colaborar en dicha lectura de la realidad.

De ahí que se ha insistido en la necesidad de considerar, en la relación con el sistema escolar municipal, la interlocución y alianza con el sostenedor. En este proceso hemos desarrollado, en general, una buena relación con este actor, el que por su parte también requiere adaptaciones para asumir nuevos roles, más allá de la administración financiera del sistema.

La escuela debe considerar al sostenedor no sólo como su empleador —al que, curiosamente, no considera necesario rendir cuentas o dar explicaciones sobre sus resultados—, sino que ha de considerarlo como un aliado, poseedor de competencias que puede colaborar en el fortalecimiento de la tarea educativa que ella desarrolla. A modo de ilustración de lo que se afirma, podemos reconocer la competencia y posibilidad de intervención que el sostenedor puede alcanzar en la articulación entre los niveles de educación prebásica, básica y media. Demanda que los establecimientos recuerdan constantemente, que podría contribuir a un mejor desempeño como sistema educativo comunal y no sólo como unidades educativas inconexas. Este desafío supera la sola perspectiva de escuela a escuela, que es la que ha venido sosteniendo el Ministerio de Educación desde 1990 a la fecha.

4. MÁS QUE CONCLUSIONES, DESAFÍOS

Los desafíos que enfrentamos en el desarrollo de nuestra propuesta de trabajo con la educación pública radican en algunos puntos que son de fundamental abordaje en este período y que están estrechamente relacionados. Éstos exceden con creces la intervención que hemos realizado, aunque nos hemos detenido

en algunos de ellos que constituyen ámbitos que pensamos pueden contribuir al recentramiento del quehacer de la escuela.

a) Profesionalización del quehacer docente

Una cuestión fundamental que cruza la realidad del sistema educativo público es la pregunta sobre ¿cuál es el aporte fundamental del docente a la experiencia educativa que le toca desarrollar en el ejercicio de su labor? Responder a esta pregunta nos aproximará a las exigencias del rol docente actual. En este sentido, la apuesta que hemos realizado se afirma en la urgencia de devolver al ejercicio docente la categoría de profesión. Esto significa que el cuerpo docente de la escuela pública debe realizar un juicio autocrítico de su labor. Desde fuera del sistema, las críticas arrecian. No es válido el sofisma docente de «pastelero a tus pasteles».

Las evidencias señalan que una parte de los docentes del sistema público ha abandonado su desarrollo profesional, y su pretendida autonomía sólo se alcanza en el ámbito de los medios, sin acercarse a la discusión sobre los fines de su actividad, además de actuar como un consumidor del conocimiento profesional creado y difundido por otros (Hoyle, 1996). Esta dudosa profesionalidad docente se encuentra boyante en la cultura del individualismo, la que supone aislamiento docente, falta de análisis con otros, la «balcanización» expresada en un trabajo individualista circunscrito a grupos de colaboración donde priman las relaciones personales más que profesionales, potenciadas por la disciplinariedad y las estructuras por departamento. Junto con la preeminencia de una colaboración restringida, suscitada sólo para ayudas puntuales de la práctica docente, la demanda recurrente por «cosas concretas para aplicar en el aula», y la existencia de una colegialidad ficticia más bien forzada por las estructuras escolares como los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) o Consejos Docentes (Briones y otros).

En este esfuerzo y necesidad de profesionalización docente debe hacerse parte, en primer lugar, la política pública educativa. No es posible revertir este panorama sin la mediación decidida de las autoridades, tanto las ministeriales como co-

munales. Hoy se percibe con claridad que el modelo de autorregulación de las instituciones de formación superior no va en la dirección requerida por el sistema educacional: una creciente masificación y pauperización de la formación docente, la que suele ser impartida en condiciones deficitarias a una elevada población de estudiantes. Al respecto un informe del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) afirma, categórico, la precariedad con que una parte de estos estudiantes (mañana docentes) recibe su formación: ausencia de rendición de Prueba de Selección Universitaria (PSU), clases semipresenciales o de fin de semana, falta de recursos institucionales adecuados a la formación, entre los que se cuenta la inexistencia de bibliotecas o —lo que es más grave aun— la existencia de métodos de enseñanza discordantes con la reforma curricular vigente (CPEIP, 2008).

Dadas las evidencias empíricas y teóricas, esta demanda es un punto de debate que aún no se inicia en la agenda pública; consideramos fundamental abordarla desde ya. Por otra parte, esta exigencia también debe ser parte de las demandas explícitas que el empleador-sostenedor municipal debe hacer a su planta docente. Esta exigencia debe instalarse en el espacio de la escuela como un requerimiento interno de los equipos directivos y docentes, no sólo para responder a la imperiosa necesidad de educación de calidad, sino como un atributo necesario de una profesión que aspira a un mayor reconocimiento social y que debe contribuir desde su quehacer a favorecer la movilidad social de sus estudiantes. Para ellos ésta es, prácticamente, la única posibilidad de que disponen en esta sociedad pretendidamente moderna, que no considera su injusta distribución de oportunidades.

b) Aumento de masa crítica

Esta profesionalización del quehacer docente no es antojadiza, tampoco tiene un sentido puramente instrumental; por el contrario, debe encaminarse hacia lo que denominamos formación de «masa crítica». Este concepto proveniente de la física nos ilustra sobre la cantidad mínima de materia necesaria para la

mantención de un sistema. Conforme a nuestra perspectiva, el actual estado del sistema educacional está por debajo de ese nivel crítico, por lo que es fundamental su incremento. Ésta es una tarea compleja, pues el grado de profesionalización de quienes laboran en el sistema público se ha vuelto débil; por ello que cambiar o renovar profundamente el sistema de prácticas del cuerpo docente, además de urgente, se asoma como una tarea muy difícil de encarar. Y más difícil aún de alcanzar niveles suficientes de éxito. En ello conspira la posición gremial que como cuerpo docente se ha entronizado en la última década, la que básicamente ha logrado avanzar en los temas reivindicativos y salariales, pero negándose a la discusión de los cambios profundos que requiere el ejercicio docente, especialmente en el ámbito municipalizado.

En este contexto, es preciso insistir en la necesidad de convocar a esta tarea a todos quienes puedan contribuir a este debate. De ahí que tanto el sostenedor como los cuadros intermedios de las áreas municipales de educación y los equipos directivos y de docentes deben participar de esta nueva búsqueda de sentidos y certezas del quehacer educativo. Por otra parte, el Ministerio de Educación debe revisar en profundidad su metodología de trabajo. No basta con mejorar y aumentar los recursos disponibles. Si bien éstos son necesarios, por la complejidad de la situación que atraviesa el sistema educacional financiado con recursos estatales, ello no es suficiente: lo que se requiere son ideas y propuestas innovadoras y eficientes; no la insistencia majadera en modelos y propuestas circunscritas «al modelo económico e ideológico» en boga. Es ahí donde se percibe un agotamiento profundo en quienes deberían visionar el país que queremos levantar en las próximas décadas. La necesidad de crear, fortalecer y alimentar esta masa crítica es un desafío de país. A estas alturas el reto al que hemos sido y estamos siendo todos convocados no tolera ofertas ni soluciones que insisten en mejorar, acomodar o remozar lo existente. De lo que se trata es de pensar en salidas no contempladas en el actual esquema de cosas. De esa envergadura es el desafío que debemos abordar. Y para ello los docentes, que laboran diariamente en las escuelas, deben asumir esta tarea

ardua y que no otorga concesiones. En Chile la historia nos señala algunas figuras señeras en el llamado Estado Docente; en estos tiempos de modernidad y supercarreteras de la información no vemos figuras que, salvadas las distancias, puedan convocar a esa revolución de expectativas y, por el momento, tampoco aparecen sujetos que parezcan dispuestos a asumir tamaña tarea.

c) La pedagogía como eje del quehacer de la escuela

Completamente relacionado con lo anterior, vemos la imperiosa necesidad de volver el quehacer de la escuela hacia lo que la define institucionalmente: la pedagogía. Hemos argumentado sobre cómo la escuela ha perdido el rumbo sobre su función específica, lo que constituye un profundo y lamentable error.

Nos asiste la convicción de la urgente necesidad de que la pedagogía retorne a la escuela. Siendo imprescindible que los docentes recuperen el sentido de su labor transitando de una posición de técnicos, que consumen el saber profesional producido por otros, a una de profesionales de la educación. Este paso implica redimensionar la labor directiva, especialmente la del director o directora. Afirmamos con otros (Unesco, 2008; Navarro, 2008; Casassus 2000 y 2002) la importancia y centralidad que adquiere el director o directora en la perspectiva de las definiciones sobre la escuela.

En todo espacio educativo es posible determinar cuál es la preocupación central o foco de interés de la dirección, una vez identificado ese punto podemos reconocer que en él se ubica el centro del quehacer de la escuela en su conjunto y todo gira sobre ese foco.

Hemos observado que el abanico de posibilidades en este ámbito es muy variado, pero la generalidad no está en lo pedagógico y curricular. Así, la perspectiva de la administración como acción de coordinación de elementos, sin un talante propiamente educativo, es la que lleva la delantera en los establecimientos educacionales municipales. Esta constatación no hace más que reforzar nuestra perspectiva. Si el director o directora —otrora encargado de conducir el proceso de aprendiza-

je del establecimiento— no considera relevante el conocimiento, dirección y monitoreo del currículo escolar que sus subalternos deben desarrollar, entonces vemos que se entroniza el sinsentido. La orientación y conducción del proceso educativo del establecimiento, ha de ser su primera responsabilidad.

El director no sólo debe representar al establecimiento, sino que debe conducirlo; no sólo debe administrar sino orientar los procesos, acompañar y apoyar la gestión de la Unidad Técnico Pedagógica, observar y apoyar a sus docentes en el aula, pues es quien mejor conoce —o debe conocer— el Proyecto Educativo Institucional y, por tanto, visiona el objetivo final del establecimiento: entregar una formación de calidad, oportuna y habilitante para la sociedad que lo circunda.

Desde luego que todos los miembros de la comunidad educativa están llamados a esta centralidad. Por tanto se requiere que los jefes técnicos tengan un manejo comprensivo del currículo y las demandas que éste plantea para su adecuada contextualización al espacio escolar que lo circunscribe. Debe poseer capacidad de organización de éste y de colaborar con sus docentes, especialmente en aquellas materias que tan complejas se han tornado para el uso de los maestros: habilidades, destrezas y actitudes, piedra angular de la actual propuesta curricular.

Por su parte, los docentes deben y están llamados a desarrollar un currículo comprensivo y contextualizado a las características de la población escolar que atienden y, sobre todo, deben fomentar las expectativas en sus estudiantes. Éstas son de vital importancia a la hora de hacer la diferencia entre un currículo y una escuela inclusiva, de una que no lo es. La demanda de sentido, que en última instancia se le hace a la escuela, es que sea efectivamente una precursora de la movilidad social. No se trata que ella, por sí sola, la otorgue; pero la escuela constituye la primera entrada institucional para muchos de los niños y jóvenes pobres que concurren a la educación municipalizada. Si ello no ocurre, finalmente lo que la escuela hace es reproducir un sistema social altamente segmentado (que de suyo ya lo es) y naturalizarlo a través de la pérdida de sentido de su cometido.

d) La pobreza de los estudiantes no legitima una pobre educación

Muchas preguntas se pueden formular sobre la relación entre pobreza y educación. ¿La pobreza es una situación insalvable en el proceso de aprendizaje-enseñanza? ¿La pobreza es un estado inmutable o modificable? ¿Cuál es el grado de formación académica de los docentes en lo concerniente a los temas relativos a la pobreza? Al respecto se pueden encontrar múltiples y variadas respuestas, que probablemente se encaminen en dos direcciones: unas hacia respuestas de índole individual y por tanto de responsabilidad del sujeto y otras apuntarán hacia la sociedad como configuradora de la realidad.

La pobreza es un fenómeno que en su interacción con la escuela distorsiona el sentido de quienes desde la institución escolar la observan. Ella es portadora de males y estigmas que la inhabilitan *per se* y que difícilmente hacen posible el proceso de aprendizaje-enseñanza. Esa manera de leer la realidad sobre la pobreza y que en general es compartida por una amplia gama de actores educativos —desde docentes de aula, directivos, sostenedores, supervisores ministeriales, académicos— configura maneras y perspectivas de comprender y explicarse el mundo de los estudiantes pobres que circulan por la escuela pública municipal o subvencionada. En este complejo subjetivo-social se debe ahondar a fin de extraer los aprendizajes necesarios para eventualmente superar dicha dicotomía, cuestión que en nuestra práctica hemos abordado de un modo más bien discursivo, contando para ello con interesantes estudios en la población estudiantil con los que buscamos hacer el contrapunto con las visiones instaladas, no obstante asistimos —lo reconocemos— y somos testigos de la permanencia, profundidad e inmutabilidad de este enfoque por parte de los actores educativos.

Por otra parte, vemos que esta suerte de «ideología de la pobreza» presente en el ámbito educacional obstaculiza el proceso de aprendizaje y enseñanza, pues condiciona el avance en el aprendizaje a la superación de ciertas condiciones sociales y culturales que son justamente aquellas que configuran el territorio social de la pobreza. Desde esta perspectiva la educación no actúa como motor de desarrollo y movilidad social, sino como un

lastre, pues a la ya deficitaria situación que viven los estudiantes, ésta suma requisitos que están muy por encima de las reales posibilidades de los sujetos. La superación de esta condición no es resorte, en general, de los sujetos involucrados ni mucho menos está al alcance de la propia escuela, por cuanto constituye un dato esencial de nuestra sociedad segmentada y desigual.

Nos oponemos a vincular la situación de pobreza material que concurre en la vida de estos estudiantes como un requisito necesario de superar para la oportuna y eficaz acción educativa. Aún más, sostenemos que la educación y la escuela, como institución educativa, tiene el deber de concentrarse en las posibilidades de educabilidad que todas las personas poseen, para fortalecer en ellas las expectativas de acceder a una educación que abra las puertas a una mejor calidad de vida, junto con animar e impulsar unas trayectorias educativas lo más largas posibles para estos estudiantes A pesar del desventajoso punto de partida de estos niños y jóvenes (o desigualdades de origen), la educación se visualiza como la única forma —socialmente legitimada— para proveerse de mejores condiciones de vida futura; cuestión en la que todos los actores sociales coinciden y que constituye una de las promesas del discurso modernizador más preciadas y base constitutiva de nuestro discurso ético cívico-político, herencia del Estado Social, que aún perdura en nuestro imaginario colectivo, y que resiste contra viento y marea el arrollador estado empresarial de nuestra mentalidad de fin de época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRIONES, LEOPOLDO; RODRIGO FUENTEALBA y MARÍA INÉS NOGUERA (2003): «La gestión escolar y el desarrollo curricular: implicancias, desafíos y propuestas en el escenario de las políticas educativas». *Persona y Sociedad*, Volumen XVII, Nº1. Santiago: ILADES.

CASASSUS, JUAN (2000): «Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)». Santiago: UNESCO.

CIDPA (2009): «Estudio en jóvenes de liceos prioritarios Ecosur 2008. Primeros resultados». Valparaíso: Ediciones CIDPA (en prensa).

DÁVILA, OSCAR; FELIPE GHIARDO y CARLOS MEDRANO (2005): *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles.* Valparaíso: Ediciones CIDPA.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007): «Material de apoyo, jornada de planificación y diseño de la enseñanza». Santiago: Mineduc.

—— (2005): *Marco curricular de la educación media. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Santiago: Mineduc.

OYARZÚN, ASTRID; RAÚL IRRAZABAL, IGOR GOICOVIC y LEONORA REYES (2001): *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar.* Valparaíso: Ediciones CIDPA.

DIVERSIA Nº1, CIDPA VALPARAÍSO, ABRIL 2009, PP. 71-95.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y LAS MICROGONÍAS DE LA ESPERANZA

JORGE INZUNZA HIGUERAS*

Dicen la juventud no tiene para gobernar experiencia suficiente
Menos mal, que nunca la tenga experiencia de robar
Menos mal, que nunca la tenga experiencia de mentir
(LOS SALIERIS DE CHARLIE, LEÓN GIECO)

EL DEBATE EDUCATIVO EN Chile se ha encendido desde la revolución de los estudiantes de enseñanza secundaria del 2006, poniéndose en el tapete de la discusión política los supuestos estructurales sobre los cuales se funda el neosistema educacional instalado por la dictadura (1973-1989) y respetado y amplificado por los gobiernos concertacionistas (1989-2008).[1] Resulta tremendamente ilustrativo que estas manifestaciones estudiantiles hayan movilizado las estrategias conservadoras del llamado «mundo político oficial», como también en los márgenes (mayoritarios) hayan promovido experiencias y prácticas de diversificación y empoderamiento.

* Magíster en Ciencias Humanas y Sociales. Académico, Universidad de Chile. Integrante del Programa EPE, Universidad de Chile. Correo electrónico: j_inzunzah@hotmail.com.

1 La Concertación de Partidos por la Democracia es la coalición que ha encabezado los gobiernos democráticos que siguieron a la dictadura, integrada por la Democracia Cristiana, Partido Por la Democracia, Partido Socialista y Partido Radical Social Demócrata.

Esta relación entre este conservadurismo político y las propuestas organizativas encabezadas esencialmente por los estudiantes es el propósito de las siguientes páginas.

Entenderemos como *macrogonías* a los procesos de constitución de las verdades oficiales, ligadas al ejercicio del poder por parte de los grupos hegemónicos. En tanto, *microgonías* son aquellos procesos de construcción de discursos alternativos autogestionados, que surgen desde las experiencias vitales y que se caracterizan por su diversidad, movilidad y horizontalidad. Estas nociones nos servirán para describir los choques entre dos lógicas de participación y democracia.

I. EL MONÓLOGO ESTATAL

1. Los antecedentes míticos

Antes de revisar las características del Estado actual y cómo éste configura un escenario que constriñe la participación ciudadana, citaremos sucintamente las experiencias del Congreso Nacional de Educación de 1972 y el Proyecto de la Escuela Nacional Unificada, como ejemplos de un largo proceso histórico de avances y retrocesos en cuanto a las garantías dadas al derecho a la participación ciudadana en la gestión de la educación.

Se puede afirmar que el proceso político que sostuvo la Reforma Educacional Comprensiva de 1965 y posteriormente el progresivo avance hacia el socialismo implicaron la afirmación de un proceso de validación de la participación de los actores educativos y de la comunidad como parte esencial del diseño, planificación y gestión educativa. La educación chilena necesitaba de una multiplicación de voces. La política educativa comenzaba a considerar varios aspectos: la masificación educativa que aumentaba el derecho a la educación, ampliando considerablemente el acceso de las clases populares a la universidad (gratuita), reforzamiento de la formación técnica como vía paralela a la universidad que fortalecía el lazo de la educación y la producción, una descentralización de la administración y gestión del sistema educativo, mejoras en las condiciones sociales, funcionarias y profesionales de los docentes. To-

do esto tendiente a crear un Sistema Nacional de Educación Permanente que atendiera las necesidades educativas desde la infancia a la tercera edad (Núñez, 2003).

De esta forma se criticaba fuertemente la inconsistencia entre teoría y práctica que muchas veces tenía la planificación educacional: «Es importante superar definitivamente esta suerte de inconsecuencia entre teoría y acción que caracteriza a la planificación educacional en nuestro país, en el sentido de que se piensa a la educación como parte del todo social y en la realidad, sin embargo, se la planifica como si fuera una unidad en sí, ajena al contexto en que se sitúa» (Cruz y Vega en Cruz, Jara et al., 1973:43).

El Congreso Nacional de Educación de 1972 cobró un significado que superó la mera aproximación tecnológica de cómo organizar un debate social educativo. Núñez destaca que: «Este fue un acontecimiento doblemente significativo. Por primera vez un gobierno chileno hacía posible que una amplia reunión representativa, no sólo de los docentes sino de otros sectores como los estudiantes, padres de familia, trabajadores, vecinos, etc., diversas tendencias ideológicas, propusiese las líneas fundamentales de una política educacional. Por otra parte, el Congreso fue expresivo de la intensa movilización social y política que vivía el país, con una amplia posibilidad de opinión y de crítica y también con desbordes de sectarismo, verbalismo e intolerancia». (2003:25). No extraña entonces que uno de los productos de la corta vida del gobierno socialista haya sido el anteproyecto de Decreto General de Democratización que afirmaba «el interés y voluntad de los centros de padres y apoderados y sus organizaciones provinciales y nacionales, las juntas de vecinos y los sindicatos ahora representados legalmente por la CUT y el SUTE, por colaborar con el Gobierno en la solución de los problemas educacionales a través de la representación de las necesidades culturales y a través de su aporte creativo a la ejecución de una nueva política educacional» (Núñez, 2003:28).

Esta evolución del concepto de participación se había transversalizado en un sentido común que respondía a una serie de intentos y experiencias acumuladas durante el siglo

XX, y que llegó a desembocar en el Congreso Nacional de Educación y en el Informe de la Escuela Nacional Unificada (ENU) (1973).[2]

Por esto no extraña que quizás el proyecto más ambicioso de la Escuela Nacional Unificada de la Unidad Popular fuera la búsqueda de una participación democrática, directa y responsable de los trabajadores de la educación y de la comunidad. Si bien la ENU fue acusada por sus detractores de promotora del marxismo en las escuelas, otros proyectos alternativos de la época daban también una importancia capital a la participación de las comunidades, «la planificación del sistema, debe generarse en las bases comunitarias mismas. En tal sentido, la planificación debe ser el instrumento o medio que facilite e implemente esta participación comunitaria; planificación que debe estar integrada en todo momento al desarrollo nacional» (Leyton, en Cruz et al., 1973:99).

Demonizada o ensalzada como todo el imaginario existente respecto a la Unidad Popular, la experiencia de debate democrático dado en el Congreso de Educación de 1972 y el proyecto de la ENU son hoy un referente mítico, a veces negado, otras explicitado, para uno u otro sector político respecto a las propuestas concretas de avance de nuestro sistema educativo. Independientemente de esto, interesa dejar consignado en estas páginas el valor que el Congreso descrito deja como práctica de debate educativo democrático e inclusivo. Cabe pre-

2 En *Antecedentes para la fundamentación de la Escuela Nacional Unificada* se recoge una tradición de pensamiento educativo, citando a Valentín Letelier, Francisco A. Encina, Alberto Edwards, Jaime Eyzaguirre y Pedro Aguirre Cerda. Reproducía conceptos de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, Decreto 7.500, los Planes y Programas de Educación Primaria de 1949, el DFL Nº104 de 1953, el Informe «Bases para el planeamiento integral de la educación chilena» de 1961, la formulación de fines y objetivos de la Comisión de Planeamiento Integral de 1964, el Decreto matriz de la reforma educacional de 1965, el Programa Básico de la Unidad Popular y los acuerdos del Congreso Nacional de Educación (...) las experiencias de las escuelas experimentales, los liceos renovados, el Plan San Carlos, el Plan Arica y las Escuelas Consolidadas (Núñez, 2003:46-50).

guntarse: ¿cuántas esperanzas se movilizaron al integrar a los ciudadanos al debate y a las propuestas de gestión del sistema educativo?

2. La amputación y traición histórica: la dictadura y la educación

El golpe de Estado de 1973 produjo un quiebre en los distintos niveles de la sociedad chilena, desde las instituciones a las relaciones sociales. La persecución, tortura, desaparición, exilio y asesinato de los opositores al régimen militar introdujeron al nivel de las relaciones cotidianas una retracción de la confianza. En este sentido, si recogemos los aportes de la psicología, nos encontramos con una alteración de la *confianza básica*.

El resguardo del principio de la vida ahora no aparece asegurado. Impera lo que Hobbes llama la condición de guerra del hombre, donde «cada cual es gobernado por su propia razón sin que haya nada que pueda servirle de ayuda para preservar su vida contra sus enemigos, se sigue que en una tal condición todo hombre tiene derecho a todo, incluso al cuerpo de los demás» (Hobbes, 2007:133). La persecución desatada desde el Estado dictatorial significó entonces un ataque directo sobre las subjetividades y sociabilidades, estrategia que privatizó las contradicciones estructurales del sistema de esta forma. «Uno de los rasgos más distintivos del modelo neoliberal impuesto por la clase política militar desde 1973 y legitimado por la clase política civil desde 1990 ha sido su capacidad para transformar el conflicto 'estructural' de la sociedad chilena (típico del período 1938-1973) en un conflicto 'subjetivado'. En un 'malestar privado'». (Salazar, 2001:21).

Siguiendo los argumentos dados por la psicología, se enquista socialmente una fractura dada por un trauma psicosocial no enfrentado o evitado, y que por lo mismo regresa y se actualiza bajo diversas formas hasta nuestros días. Tal vez su expresión más salvaje sea el constante rol represor que las fuerzas policiales desempeñan hasta nuestros días. En el Informe Anual de Derechos Humanos 2008 se examina la respuesta estatal ante la protesta social, la cual aparece evidentemente

criminalizada: ¿cómo pueden los manifestantes esperar «jornadas tranquilas» en un contexto que, si algo indica, es todo lo contrario? Considérese, por ejemplo, que para el 1 de mayo (Día Internacional del Trabajador) de 2007 el Estado dispuso una dotación de mil doscientos efectivos para seguridad. Funcionarios del OS-9, además, analizaron protestas pasadas para formarse «perfiles de vándalos», lo que se suma a la utilización de cámaras de video y ficheros que los mismos funcionarios portan el día de las manifestaciones con las fotos, nombres y otros datos de manifestantes, quienes son detenidos preventivamente antes de que comiencen las marchas. A todo lo anterior debe sumarse la implementación de fiscales antidisturbios para fechas especiales (…) En Chile, la regla general parece ser el que las manifestaciones terminen con serios incidentes y con abusos de parte de los agentes estatales, abusos que no encuentran sanción ni reparación de parte de las instancias establecidas. Los reclamos por abusos policiales son investigados sumariamente al interior de las unidades de carabineros, y en casos más graves ante la justicia militar .

La «Toma» del Estado negó cualquier posibilidad de diálogo social y político. El desprestigio de la clase política y de la participación popular en general, bajo pretexto de una velada promoción de un marxismo internacional, fue herramienta poderosa bajo la cual nos formamos las nuevas generaciones en la nueva escuela pública. La escuela debía ser neutral, mientras el estamento docente vivía en la sospecha, donde cada uno debía sobrevivir en esta especie de estado natural (sin ley).

La dictadura combinó la fuerza militar y la participación de la joven tecnocracia formada en las universidades estadounidenses. Debemos señalar aquí que estas nuevas fuerzas ideológicas y técnicas no se basaron en lo que hoy ha sido llamado «gestión basada en evidencias», sino que podemos afirmar con plena seguridad que Chile fue concebido como el laboratorio para sus prácticas profesionales, ensayando así las políticas neoliberales. Y para que éstas fuesen probadas se necesitaba un Estado de Excepción, como el derivado del golpe militar en Chile, *no fue por la razón, sino por la fuerza*.

Es en este contexto de exclusión social en la gestión del Estado cuando se iniciaron las grandes reformas, donde la privatización fue el proceso más significativo y de mayor visibilidad. Es así como «Entre 1985 y 1989, el Estado de Chile se deshizo de 30 empresas, lo que significó una pérdida que se estimó en más de mil millones de dólares» (Monckeberg, 2002:22). Del mismo modo, en el ámbito educativo se traspasó la gestión de las escuelas a las municipalidades, disminuyéndose fuertemente el gasto en el sector, debilitando las condiciones laborales docentes, creando la subvención por alumno y facilitando la apertura de escuelas, liceos y universidades privadas con fines de lucro. En los hechos, se entrega la educación, en tanto empresa comercial, a privados que no necesitan comprobar competencias pedagógicas. La municipalización por otra parte significó que el sistema público quedara en manos de políticos locales que, en general, no instalaron equipos competentes para la administración del bien educativo.

3. La Concertación toma el relevo

Fin de la dictadura. Con el regreso a la democracia en 1990, «la recomposición del 'tejido social' dañado por la dictadura se convierte en un tema central para los sectores progresistas. Sin embargo, es una tarea que aún continúa inconclusa. Basta mencionar, al respecto, la debilitada situación en que se encuentran los movimientos sociales o la baja credibilidad en que se hallan los movimientos sociales o la baja credibilidad del sistema político en general» (Colegio de Profesores, 2005:282).

La debilidad de la democracia alcanzada, reflejada en el temor hacia el rol de las fuerzas armadas —cabe recordar el llamado «boinazo» del 28 de mayo de 1993—, sirvió como excusa para frustrar las arremetidas de los sectores sociales (entre ellos el magisterio) que esperaban mayores y radicales cambios en el sistema. De hecho, «Esta política de avanzar 'en la medida de lo posible' incluyó al sector educacional. Se intentó satisfacer las aspiraciones sociales dentro del limitadísimo marco que permitía la institucionalidad heredada, buscando consensos entre actores con pesos muy distintos en una socie-

dad aún no plenamente democratizada, cuya consecuencia fue que terminó imponiéndose la voz de los que tienen mayor poder, negando condiciones y procesos reales de participación» (Assaél e Inzunza, 2007:6).

Por otra parte, se generó una segunda gran ola privatizadora de la oferta de escuelas y liceos, donde el sector público pasa de un 64,1% en 1990 a un 51,2% en 2006. Asimismo, de modo concordante, la matrícula de los establecimientos municipales baja desde un 58,4% en 1990 a un 46,8% en 2006.[3]

Cabe señalar que los descensos del número de establecimientos municipales y matrícula experimentaron sus mayores bajas (7,8 y 7,5%, respectivamente) durante el tercer gobierno de la Concertación, con Ricardo Lagos como Presidente, y Sergio Bitar y Mariana Aylwin como ministros de educación. El resultado de las políticas educativas ha implicado que hoy cerca de un 53,6% de la matrícula esté asistiendo a establecimientos escolares administrados por privados.

Mirando estas cifras, podemos reconocer durante los gobiernos de la Concertación dos continuidades relevantes con respecto a la dictadura: i) la caída de la educación «pública», y ii) una concepción restringida, por no decir *sui generis*, del significado de la participación en educación.

El escenario educativo —como el socioeconómico y cultural— había sido construido por unos pocos en solitario. La *macrogonía* es la génesis de discurso y práctica dominante que esta minoría, al amparo de las armas, construyó, jugando al ensayo y error. La fuerte privatización se acompañó entonces de una nueva concepción de participación. El artículo 11 de la Constitución Política, dictada durante la dictadura (1980), reconoce la participación privilegiada de la comunidad, reforzando el derecho de los padres como primeros responsables de la educación de sus hijos. Sin embargo, la dictadura adosa una segunda interpretación de la participación en el sistema educativo. Señala que los establecimientos escolares son formas de organización intermedia de la sociedad que actúan bajo el

3 A comienzos de 1980 la matrícula en establecimientos municipales llegaba a un 78%.

principio de la libertad de enseñanza. Por lo tanto se valida la aparición cada vez mayor de establecimientos escolares privados, subvencionados por el Estado, donde sus dueños tendrán derecho a abrir, organizar y mantener los establecimientos, omitiendo cualquier referencia a las comunidades locales. Los padres son los únicos que merecen una referencia especial, en tanto consumidores de un servicio que eligen en el ahora cuasi-mercado educativo.

Haciendo una breve síntesis, la dictadura frenó la naciente participación protagónica de las comunidades en el progreso educativo, hecho que la Concertación no cuestionó. Este elemento puede ser juzgado como crucial para atacar las bases del sistema educativo chileno, caracterizado históricamente como segmentado y excluyente. No es raro entonces que los movimientos *macrogónicos* hayan usado toda su fuerza en asegurar sus *naturalizados* privilegios.

4. La pantomima de la Reforma Educativa

Lo que se ha intentado sostener hasta este momento es la tesis de que la dictadura logró interrumpir un salto cualitativo en el sistema educativo, dado por la progresiva incorporación de la comunidad en la gestión escolar. Podríamos decir que este modelo derrotado fue el emergente Estado *coral*, donde las voces de la ciudadanía se integraban a participar de los debates y decisiones educativas, aunque siempre tensionado por las tendencias *monologantes* que han primado en los diversos sectores políticos.

Interesa destacar aquí la escasa presencia de los actores educativos en los diagnósticos y en el diseño de las políticas que han sido parte de la Reforma, factor que ayuda a explicar la escasa adhesión que han tenido los diversos programas del Ministerio de Educación, el cual se ha abocado más bien a informar, capacitar y evaluar más que generar «sentidos compartidos».

Junto a esta ausencia de las comunidades educativas en las distintas fases de la Reforma, se impulsó una gestión del Ministerio de Educación marcada por liderazgos técnicos y/o políticos con énfasis en uno u otro polo. Esta combinación puede

observarse en quienes han sido ministros de educación —once ministros para tres gobiernos—: Ricardo Lagos, Jorge Arrate, Ernesto Schiefelbein, Sergio Molina, José Pablo Arellano, Sergio Bitar, Mariana Aylwin, Marigen Hornkohl, Martín Zilic, Yasna Provoste, Mónica Jiménez, donde la mayor parte de los cuales son democratacristianos, varios de ellos con participación en sociedades educacionales privadas y con escasa experiencia en general en las materias educativas.

Los preparativos de la Reforma se iniciaron con los primeros programas compensatorios (Programa de las 900 escuelas del año 1990), y luego con el Comité Presidencial de Modernización de la Educación Chilena de 1994. Los dictados de la CEPAL, que fundamentaron estos primeros años de política pública en educación, buscaban lograr una transformación productiva con equidad social, donde se quiso «superar un liberalismo económico extremo (neoliberalismo) que caracterizó al régimen militar chileno y tuvo un costo muy alto, por un programa que ha buscado compatibilizar desarrollo económico y justicia social y que ha tenido en la inversión educacional una de sus vigas maestras» (García-Huidobro, 1999:9).

La búsqueda del consenso en materia educativa implicó que el debate se centrara en el sesgado diagnóstico del Comité de expertos presidido por José Joaquín Brunner en 1994, del cual se desprendieron los principales lineamientos de la naciente Reforma de 1996. Este Comité no concluyó en ninguna de las problemáticas estructurales del sistema, lo que supuso naturalizar las graves falencias del sistema educativo, entre otras: la crítica administración municipal, las competencias y responsabilidad neutralizadas del Ministerio de Educación, la preeminencia del mercado y lucro en educación, la grave segregación educativa, y la omisión de la comunidad escolar como actor participativo y decisivo. «El gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981. Esta opción se tomó a pesar de las expectativas del profesorado de que ello ocurriera, y a pesar del origen e implementación autoritarios de ambos cambios» (Cox, 2005:36).

Las consultas que realiza el Ministerio de Educación a los docentes están lejos de constituir espacios de sentido sustentables en el tiempo. En general, los procesos de consulta han sido jornadas de trabajo en las escuelas y portales en internet con encuestas electrónicas. La iniciativa más importante de la década de los 90, en términos de provocar un encuentro de actores educativos, se dio recién 1997 con el Congreso Nacional de Educación, que organizó el Colegio de Profesores de Chile. Jorge Pavez, presidente del Colegio en esa época, señala: «Hubo que convencer al propio Ministerio de Educación sobre la realización del Congreso. Yo tuve largas conversaciones con el Ministro de Educación de la época, un economista, José Pablo Arellano, para que nos diera los espacios para realizar el Congreso, y él me decía para qué van a hacer un Congreso, si lo que van a tener como resultado es oponerse a la Reforma. Nosotros le decíamos, es muy posible, pero lo importante es que hagamos el esfuerzo, que ustedes también participen y pongan sus puntos de vista, para tratar de defender las políticas educativas que estaban en curso, y que nosotros encontrábamos que no apuntaban al meollo de los principales problemas de la educación chilena» (entrevista del 22 de junio de 2007).

Con todo esto queremos avanzar en una segunda tesis: los macroprocesos educativos, promovidos desde 1990, carecen de legitimidad en las comunidades escolares, percibiéndose como imposiciones programáticas propias de los ritmos eleccionarios. Se introduce, desde esta óptica, el mito reformista. Como todo mito, la Reforma Educativa tiene una base real y otra imaginaria. Aquella real se refiere a los grandes discursos, la macrogonía publicitaria que ha publicado en las reparticiones estatales *slogans* como: «Educación de calidad para todos», «La reforma en marcha» y «Educación: nuestra riqueza». Parte de esta realidad la constituye también la batería de programas de diversa duración y financiamiento que se han dispuesto en nuestras escuelas básicas y secundarias. Sin embargo, paradojalmente, en el plano de la fantasía mítica, los apoyos parecen habitar en una especie de nube amnésica. No se perciben capacidades instaladas dentro de las comunidades escolares, los recursos pedagógicos desaparecen en bodegas o en la sobreutilización, los computadores se desac-

tualizan o se guardan bajo llave... lo único concreto que parece perdurar es la Jornada Escolar Completa (JEC), con su extensión horaria y sus ampliaciones en infraestructura.[4]

Llegamos entonces a una especie de punto muerto, donde la Reforma ha sido rechazada y vilipendiada bajo diversos argumentos: el aparente espíritu extranjerizante y escasa contextualización local, la no consideración de las condiciones estructurales del sistema, y la imposición de un marco constructivista (donde *imposición y constructivismo* prueban la falta de consistencia epistemológica de la política pública). El carácter *monológico* del Estado se ve potenciado durante los gobiernos de la Concertación, cerrándose progresivamente la posibilidad de generar cambios que trasciendan la superficie.

5. La participación restringida

a) La juventud

Desde el plano de las escuelas y liceos mismos, la política de participación que el Estado promocionó ha transitado por caminos bastante sinuosos. Las primeras medidas democratizantes de las escuelas fueron la publicación de los nuevos Reglamentos de Centros de Alumnos y Centros de Padres y Apoderados (1990), sin embargo, no hubo ninguna medida concreta tendiente a apoyar estas organizaciones ni a sus profesores asesores. Esto no deja de ser relevante, ya que se dio por hecho que el paso de una dictadura a una democracia en las escuelas era un acto automático, y que gracias al mero entusiasmo de las comunidades, estas organizaciones podrían activarse.

Hasta nuestros días, muchas de estas instancias se encuentran atrapadas en un sinsentido, con asesorías docentes que no

4 La JEC ha sufrido diversas críticas en cuanto a su concentración curricular en matemática y lenguaje, lo cual responde a que los incentivos del sistema se han dispuesto para el mejoramiento de estas asignaturas. Una segunda crítica se relaciona con las deficiencias estructurales que dejaron las empresas constructoras que trabajaron en las escuelas, asunto denunciado ampliamente durante la Revolución de los Pingüinos.

han sido formadas en la lógica de un acompañamiento de organizaciones democráticas. La participación del grueso de estas organizaciones se ha limitado a la generación de eventos, apoyo económico al establecimiento escolar y participación en algunas reuniones de los Consejos Escolares. Las instituciones escolares han buscado mantener una especie de «gremialismo» representativo en cada una de estas organizaciones, «lo que favorece la mantención de elementos claves de la cultura escolar, es decir, la burocratización de las relaciones interpersonales, la infantilización de los actores educativos y el autoritarismo» (Inzunza, 2003:167). Hasta 2006,[5] estas entidades fueron escasamente tomadas en cuenta como objetos de política pública en términos de fortalecimiento del objetivo transversal en el cual se había convertido la «formación ciudadana». Estas dinámicas se convierten en perversas cuando se exige a los representantes de estudiantes, profesores y apoderados una participación mayor por parte de sus bases, cuando no cuentan con recursos políticos ni económicos para promoverla, generando culpas que desincentivan a los escasos voluntarismos individuales.

La presencia simbólica o ritual de los organismos de representación de las escuelas y liceos continúa, en su generalidad, respondiendo a las mismas lógicas burocratizantes de comienzos de los 90.

La apertura al diálogo no se generó para abordar la problemática participación ciudadana en las escuelas, más bien surgió a partir de problematizaciones psicologizantes de la realidad escolar, que tendieron a culpabilizar principalmente a los jóvenes de las clases populares de algunos hechos de violencia que comenzaban a ganar espacios en los medios de comunicación. Algunos de los síntomas detectados por la política pública fueron el mal uso del tiempo libre por parte de los jóvenes (dentro y fuera del liceo) y el aislamiento de los jóvenes y otros actores de la comunidad escolar respecto a su entorno. La juventud en riesgo y sus problemas psicosociales

5 Luego de las movilizaciones estudiantiles de 2006 han aparecido diversas iniciativas que apuntan a financiar proyectos de los centros de alumnos; sin embargo, no se ha apuntado en ningún caso a fortalecer el poder deliberativo de estas organizaciones.

constituyeron uno de los centros de la agenda estatal: «El potencial de riesgo social, la pérdida de identidad con el establecimiento y la creación de falsas expectativas en relación al futuro, constituyen todos ellos elementos derivados de las problemáticas juveniles vislumbradas por los diseñadores [...] Apuntan cada uno de ellos, hacia un mismo y claro diagnóstico de desconocimiento y no incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar» (Oyarzún et al., 2001:38).

Probablemente tras este riesgo que constituía la incorporación de este nuevo alumnado, principalmente de extracción popular, se encontró un conjunto de medidas estatales que confluían en el territorio escolar. Algunas de éstas que empujaron a los jóvenes hacia la escuela han sido:

— El Programa Liceo Para Todos (2000-2006) que se propuso atacar específicamente el tema de la deserción escolar en enseñanza media.
— La promulgación en 2002 de la nueva ley de escolaridad obligatoria, que extiende la compulsión escolar hasta los 18 años de edad.
— En 2007 se suma la aprobación de la nueva ley penal juvenil, que junto con bajar la responsabilidad penal a los catorce años, obliga a los jóvenes infractores de ley a permanecer en el sistema escolar.

Detrás de la política pública, se percibe la articulación histórica que ha tendido a estigmatizar al segmento juvenil de las sociedades: aparato estatal (políticas de: justicia, contención o represión, educación), medios de comunicación y ciencia social (estudios dirigidos a generar un saber sobre el comportamiento juvenil). La juventud aparece como un síntoma del *malestar social*, y el Estado asume enfrentarla bajo la articulación *macrogónica* delegada por el modelo neoliberal: evaluación y control.

b) La convivencia

Hoy podemos reconocer en nuestras escuelas y liceos serias dificultades por parte de los docentes para generar relaciones de enseñanza-aprendizaje realmente productivas y satisfactorias. La escuela de clase media de gran parte del siglo XX ha ido progresi-

vamente cediendo en sus cimientos, no logrando asegurar por sí sola, porvenir para estos nuevos estudiantes, antes excluidos del sistema escolar. El éxito es logrado por los mismos de siempre, y las excepciones voluntariosas de quienes han visto en la *resiliencia individual* una respuesta a la desigualdad estructural.

Naturalmente, si la escuela (léase también la sociedad y el Estado) ha fracasado en llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, de la misma forma no ha logrado tampoco fortalecer procesos de formación ciudadana. En esta línea pueden citarse los esfuerzos por dar forma a los Consejos «de Convivencia» y «Escolares», concebidos en su génesis más bien como iniciativas para el manejo de conflictos.

El Programa de Mediación entre Pares, y los Comités de Convivencia Escolar Democrática que se le asociaron, se idean en 1999, y son sugeridos a los establecimientos durante 2001 y 2002, desde la necesidad de hacer frente ante los mediatizados actos de violencia detectados en las escuelas. Los comités se definieron como una propuesta pedagógica que contribuía a ejercitar formas de gestión, estilos de interrelación y fortalecimiento de la convivencia escolar democrática y participativa en las instituciones escolares (Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Mineduc, 2002). De estas iniciativas no queda nada. Tal vez el único aspecto que perduró fue, probablemente gracias a su arista burocrática, el énfasis en los Reglamentos de Convivencia Escolar (que buscan dejar atrás los Reglamentos Internos), promovidos con mayor fuerza desde 2003.

Un reciente estudio de UNICEF señala en relación a los reglamentos de convivencia que éstos no son percibidos como relevantes por parte de los apoderados al momento de recibirlos a principios del año escolar. Generalmente se indica que son elaborados por la dirección, lo cual se refuerza cuando los directivos entrevistados afirman que no es necesario contar con mecanismos de revisión de las sanciones aplicadas, ya que éstas minarían las decisiones que toman la dirección o los docentes. Por otra parte, los estudiantes denuncian que la «tipificación de conductas y las sanciones no siempre poseen un sentido pedagógico, ni tampoco proporcionalidad». Lo paradójico es que los reglamentos de cada establecimiento público

deben obedecer a mecanismos democráticos de elaboración y revisión con participación de toda la comunidad escolar, pero claramente las prácticas concretas prueban que esto aún está lejos de producirse (UNICEF, 2007).

La participación restringida —el símil de la *democracia protegida* de la *Transición*— se erige como núcleo de la democracia que el sistema social —gobernado por prácticas *macrogónicas* de exclusión— puede ofrecer a las nuevas generaciones. Las escuelas tensadas por el amplio volumen conceptual de objetivos grandilocuentes y las escasas posibilidades estructurales y culturales de las cuales se las ha dotado, difícilmente pueden dar cuenta y acoger la diversidad inevitable y *salvaje* de una juventud que desea, siente y transforma.

II. MICROGONÍAS DE LA ESPERANZA

1. El movimiento de los pingüinos

Definiremos microgonías como el proceso de construcción de prácticas organizativas y discursivas de autogestión de los actores sociales de base, los cuales se oponen a las lógicas *macrogónicas*, que han excluido de sus definiciones a las mayorías de base, en este caso al menos a los estamentos de las escuelas —docentes, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de educación—. El carácter micro se refiere a la raíz que estas prácticas tienen en cada realidad local desde la cual se erigen. Intentaremos a continuación explorar este nivel micro, donde los y las jóvenes demostraron y demuestran ser capaces de generar apropiaciones de sentido político y social práctico.

Uno de los principales méritos que tuvo el movimiento de los estudiantes secundarios (mayo y junio de 2006) —llamada también la *revolución de los pingüinos*— fue evidenciar que los consensos de los últimos veintiún años (1987-2008) en materia educativa habían sido absolutamente cupulares. Esto explicaría la falta de legitimidad de los procesos iniciados por el Estado, lo cual ha redundado en los escasos resultados e insatisfacción en general de la comunidad con el desempeño educativo de los ministros del área y sistema educativo en general.

Como procesos biográficos, probablemente este movimiento no tiene entre sus participantes claras delegaciones por parte de otros movimientos o generaciones. Pueden reconocerse, no obstante, las movilizaciones de los estudiantes universitarios y del profesorado durante los 90, los cuales si bien consideraron, en algunos casos, dentro de sus demandas cambios o supresión total de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en general se abocaron a denunciar las problemáticas relacionadas al escuálido financiamiento estatal hacia la educación —donde no menores fueron las luchas por aumentos salariales, contra el aumento de los aranceles universitarios o la falta de crédito para pagar las carreras universitarias—. Esas movilizaciones no lograron articular un frente común contra la LOCE, quedándose todas ellas en acuerdos menores, de tipo económico sectorial, perdiendo con ello la posibilidad de profundizar en demandas de corte estructural.

Análisis acerca de las movilizaciones de los estudiantes secundarios del 2006, sus formas de organización, acciones e impacto ha habido muchos. Sin duda golpearon al sistema dominante, utilizando para amplificarse las herramientas de las nuevas tecnologías y medios de comunicación, y lo que es más importante, tuvo el apoyo del ciudadano común y corriente, ya que partió desde las experiencias concretas que gran parte de la sociedad tiene en relación a lo que el Estado no ha ofrecido ni asegurado para grandes porcentajes de la población. El sentido común y la opinión pública se unían contra la clase política, sindicada como la principal responsable del *statu quo* en el cual se había mantenido el país durante los gobiernos democráticos.

La criminalización, de la cual han sido objeto todas las manifestaciones sociales de trabajadores y estudiantes, intentó opacar la energía de un movimiento en multiplicación. Sin embargo, las marchas y discursos estudiantiles recobraron un bien extraviado, y al parecer escaso, en el ámbito público de la actual clase dirigente: la fuerza moral. Ello ya era percibido en estudios anteriores a las movilizaciones. «Estos jóvenes, agrupados o nucleados al interior de una multiplicidad de colectivos, perciben una sociedad que se ha ido deteriorando en los distintos planos que constituyen lo social (económico, cultu-

ral, moral y político). Por ejemplo, a los jóvenes les impactan el cinismo y la pérdida de sentido moral de las generaciones adultas, el doble discurso, que es exigente para ellos (sobre la familia, el matrimonio, la autoridad, la sexualidad, la droga, la violencia, etc.) y laxo o relajado para el mundo adulto» (Zarzuri y Ganter, 2002:39).

La fuerza moral de los jóvenes en las calles no provenía de la *manipulación* denunciada por varios sectores políticos, lugar común recurrente que se invoca ante cualquier expresión juvenil de este tipo. Surge de la sensibilidad. La revolución pingüina nace, en primer orden, como la *unión microscópica* de reacciones afectivas. El malestar juvenil se traduce en rabia contra el sistema que no es capaz de asegurar el bienestar mínimo de las escuelas... las cámaras de los medios de comunicación fueron guiadas por la mirada juvenil hacia las vergonzosas deficiencias de infraestructura que las empresas constructoras, financiadas por el Ministerio de Educación, habían dejado. Y así se evidenciaron una serie de problemáticas sentidas por todos los actores del terreno educativo, tan lejanos a la administración central del Estado. Esta distancia insalvable, y *naturalizada*, fue quebrada por la movilización estudiantil, precisamente porque no se movieron dentro de la cartografía oficial.

El primer interlocutor natural ante el conflicto educativo era el Ministro de Educación; sin embargo, la desinteligencia política del gobierno, y la búsqueda de una legitimación social amplia por otra parte de los jóvenes, hicieron que el principio de autoridad no fuese validado en los términos «normales». Los circuitos del conducto regular fueron vencidos por la horizontalidad, forma organizativa mucho más ágil, dúctil, directa e inmediata. Las coordinaciones entre los estudiantes surgían como eventos veloces a los cuales los aparatos estatales negociador y represivo poco podían controlar.

De esta forma, la apuesta de la protesta tomó fuerza en la sociedad, obligando a los sectores políticos (incluso a los más conservadores) a explicitar un apoyo que intentó sacar algunos dividendos *cortoplacistas*. Sin embargo, la desconfianza hacia los sectores políticos hizo que el movimiento pusiese a prueba una y otra vez a los interlocutores. Esta forma de relación es la pro-

piamente juvenil, que no se basa en las «etiquetas» políticas, sino en la acción misma. Podríamos reconocer aquí un principio político de *empatía en la acción*, el cual se transforma en la demostración que el estudiantado demandaba de cada sector que «decía» apoyarlos. La palabra había perdido su sentido vinculante, lo indesmentible era la acción concreta. Estas fueron exigencias que el movimiento secundario hizo incluso a los actores más progresistas del ámbito educativo, como el Colegio de Profesores y las federaciones de estudiantes universitarias.

Si el objetivo de la macrogonía dominante es tratar de unificar y uniformizar, las microgonías instalan el régimen de la diferenciación constante. Es este aspecto de mutación permanente el que tanto descoloca a la *cultura representacional* adulta.

2. La representatividad reversible, el poder de lo transitorio

La queja adulta es no poder negociar con los jóvenes, porque éstos son inconstantes e irresponsables en su participación. Tras este lamento que es posible escuchar en los liceos por parte de los directores y profesores, y en algunas comisiones *ad hoc* del Ministerio de Educación, se revela una aproximación alternativa a la epistemología política.

Podemos reconocer en las organizaciones juveniles y sociales en general una evolución que se distancia notoriamente de las prácticas de los partidos políticos y de las organizaciones tradicionales de representación. El estilo *asambleísta*, si bien concebido como caótico, desorganizado y con problemas para generar acuerdos, se logró erigir como posibilidad concreta para mantener unidos a los estudiantes secundarios, dándoles una mayor potencia a sus decisiones. Esta constatación es clave para entender uno de los motores de la organización política de los jóvenes. Las asambleas son conducidas por voceros, los cuales actúan como coordinadores, por lo tanto, pueden ser fácilmente removidos. Y por otra parte, esta fragilidad o reversibilidad de los cargos es acompañada por una presencia constante de las bases, las cuales, movilizadas, mostraron siempre estar conectadas con la evolución del movimiento.

Las movilizaciones de los estudiantes de educación secundaria de 2006 demostraron una articulación diversa, y se relacionaron con el mundo adulto estableciendo alianzas o tensiones. No es posible sostener que estas movilizaciones fueron una expresión de una lucha generacional. Parece más bien que ha sido una lucha contra todo tipo de institucionalización, contra cualquier tipo de *monumentalización —esto es, el acto de hacer monumentos que recuerden que alguna vez pasó algo, lo cual niega el poder transformador de la emergencia de nuevos canales de construcción de realidad—*.

La principal fuente de desconfianza la constituye el tiempo y sus efectos. Podemos entender bajo esta óptica la relación ambigua que el movimiento secundario tuvo con el Consejo Asesor Presidencial de Educación convocado por la Presidenta. Este Consejo constituyó un espacio institucional de negociación, que negaba la experiencia emotiva fundadora. El movimiento decidió quedarse hasta pocas semanas antes del informe final, manteniendo una conexión permanente, pero frágil con la institución.

El movimiento secundario rompió la dualidad de centro y periferia, e implicó la aparición de sucesos o eventos en diversos espacios-tiempos, flexibles a la irrupción de contingencias de otros niveles —comunales, regionales, nacionales e internacionales—.

La información y el conocimiento están a disposición de todos; las directivas tradicionales de la democracia representativa ceden ante los espacios de coordinación, donde transitan flujos que a veces pueden ser completamente autónomos. En ocasiones las coordinaciones ceden ante nuevas coordinaciones, lo cual no impide que se produzcan focos de respuesta, oposición o apoyo en otros lugares de las bases estudiantiles. Esta horizontalidad mostrada por las asambleas de estudiantes hace que el ojo externo las catalogue como organizaciones caóticas.

Con todo ello, se concibe entonces una participación ciudadana abierta a la espontaneidad e inherentemente imprevisible. El *evento* puede ocurrir en cualquier lugar y momento. La política se transforma. Los líderes son transitorios, lo que importa no parece ser ya la legitimación de un líder mesiánico —aunque existan—, sino más bien las organizaciones espontáneas que imponen la

necesidad urgente o emergente, a la cual hay que reaccionar. En este sentido, la legitimidad se asocia a las necesidades y confianzas que inspiran miembros de la comunidad estudiantil en circunstancias concretas, autonomizándose así de las investiduras de una elección —la figura de la revocabilidad y cambio es el motor de la representatividad estudiantil—. Lo afectivo y la política se acercan. La vivencia del *estar juntos* fundamenta la credibilidad del otro y su legitimidad. Es en este sentido que se constituyen alianzas con otros actores adultos o no, escolares o no, que sean capaces de demostrar que están *afectados* al igual que ellos y ellas. Esta política de los afectos se conjuga con las aproximaciones ya realizadas en torno a las agrupaciones juveniles, lo que Costa et al. denominan la *pasión neotribal* caracterizada por el hecho de que:

— Tienden a potenciar las pulsiones gregarias y asociativas del sujeto, que, de este modo, se siente inserto en una unidad de orden superior.
— Defienden presuntos intereses comunes —del grupo, queremos decir— y estrechan vínculos gregarios en valores específicos.
— Son un ámbito propicio para compartir experiencias y rituales, a menudo secretos, que generan y consolidan el sentido de pertenencia al grupo (Costa et al., 1996:27).

3. ¿Dónde quedaron las esperanzas?

El devenir central de las políticas educativas ha implicado un progresivo vaciamiento de sentido respecto a las importantes conclusiones a las cuales se había llegado en 2006. Entre 2007-2008 se han vivido procesos *macrogónicos* que han omitido nuevamente las problemáticas estructurales del sistema, donde se ha preferido generar acuerdos políticos entre la derecha y el gobierno (diciembre de 2007), ignorando a los actores y discursos que dieron génesis a la posibilidad de rebatir las políticas educativas dejadas por la dictadura, y afirmadas por los gobiernos democráticos.

Junto a estas *traiciones* del mundo político a los niños, niñas, jóvenes, profesores y actores sociales, han experimentado

un aprendizaje que sobrepasa la *derrota* circunstancial de estar votando una Ley General de Educacion que insiste en una lógica de Estado subsidiario, y avanza aun más hacia la instalación de dinámicas de control y evaluación. Los actores educativos han probado ser capaces de movilizarse, participar y generar procesos *microgónicos*, que cuestionan los aparentes consensos de la clase política representada en el Congreso, restándoles legitimidad social.

Es en este sentido que las esperanzas están intactas. Prueba de esto son las diversas iniciativas de debate social educativo que se iniciaron posteriormente a las movilizaciones de los estudiantes, que si bien no permiten tomar decisiones, sí constituyen fuentes de saber y apropiación que superan con creces los escuálidos debates de nuestros congresistas.[6]

Los movimientos sociales siguen esperanzados en lograr mayores y mejores avances en educación y, para muchos, estas transformaciones se generarán sólo en la medida que puedan ponerse en marcha políticas de autogestión de las comunidades locales. El mundo político oficial parece haber perdido por segunda vez la oportunidad de generar un proyecto educativo con la adhesión de una base social, cediendo a las presiones de los sectores más conservadores.

Quedan entonces prácticas incipientes de una nueva forma de sentir y hacer política. Se erigen discursos desde los fragmentos no mediatizados, y es allí donde se conserva el principio de inmediatez y sensibilidad que la clase política perdió.

III. Palabras finales

Si comenzábamos hablando de la polémica Escuela Nacional Unificada, fue para provocar una reflexión y una lectura de estas páginas poniéndolas en relación con la historia de nuestra

6 Entre estas propuestas están las realizadas por el Congreso de Estudiantes Secundarios (2006), Propuesta para el Debate Ciudadano del Bloque Social (2006), Propuestas de Educación Pública del Magisterio (2008), Congreso Nacional de Educación (2008), entre otros seminarios y jornadas en establecimientos escolares, organizaciones barriales y universidades.

forma de concebir políticas educativas en Chile. Un largo proceso durante el siglo XX transitó hacia una mayor participación de la comunidad escolar y local, lo cual constituyó la base de la concepción de una participación colegiada en propuestas educativas que surgieron con mayor fuerza en los años 70. De esta forma se propusieron una serie de organismos de participación en los diferentes niveles del sistema educativo y existía una base social para sostenerlas.

Hoy el sistema político está lejos de reconocer que las comunidades escolares y locales pueden tener parte importante no sólo en el diseño de una política educativa, sino que también en su gestión. Las grandes movilizaciones de estos últimos tres años demuestran que este tema no resulta indiferente a una parte no menor de los actores escolares y sociales. Podemos reconocer propuestas que avanzan nuevamente en el horizonte truncado por la dictadura, es decir, en generar estructuras y dinámicas de participación para los actores escolares, donde se tomen decisiones reales. Aquí podemos citar las propuestas de descentralización y democratización de los Estudiantes Secundarios y del Bloque Social.

Las esperanzas se vinculan con la generación de procesos *microgónicos* que permiten a las comunidades iniciar o recuperar el control de los *hechos educativos*. Donde mayores posibilidades de avance tienen estas prácticas de una ciudadanía distinta, es en aquellas comunidades que han logrado aprender formas de participación cooperativas, no mercantilizadas, solidarias, y horizontales. La representación bajo este esquema cobra sentido y es legítima cuando responde a dinámicas de comunicación y de decisión colectiva. Es en esta medida que son prácticas a aprender por el mundo adulto, acostumbrado a una participación delegativa y descomprometida.

La desconfianza hacia el mundo político reafirma una distancia que conspira contra las políticas sociales que buscan mayor proactividad. La queja del mundo social es que su sensibilidad y sus ideas no son tomadas en cuenta por un sistema político que además excluye las diferencias. Esta compleja desarticulación se concretizó durante 2008 con aquella frase que golpeó al parlamento cuando votó a favor de la Ley General de

Educación: «¡Qué se vayan todos!». Los que más han sufrido con la exclusión política han sido los jóvenes, empezando por los adscritos a partidos políticos. Ni siquiera las posiciones de los partidos políticos son tomadas en cuenta por la gerontocracia *macrogónica*.

Tal vez la educación ha sido la arena de lucha más visible del malestar político. Tal vez es hora de retomar la idea abandonada de que las políticas públicas necesitan de control y participación ciudadana permanente. Es quizás sólo el comienzo de un cambio político mayor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSAÉL, J. y J. INZUNZA (2007): «La actuación del Colegio de Profesores en Chile». *Serie Ensayos & Investigaciones* Nº33. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE (2005): «Informe Chile». En CTERA et al.: *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*. Santiago: FLACSO.

COX, C. (editor) (2005): *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Universitaria.

CRUZ, A. et al.: (1973): *Educación y participación en Chile*. Santiago: Instituto de Estudios Políticos, Editorial del Pacífico.

FACULTAD DE DERECHO, UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES (2008): «Informe anual sobre derechos humanos 2008». Santiago: UDP.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. (1999): *La reforma chilena*. Madrid: Editorial Popular.

HOBBES, T. (2007): *Leviatán*. Buenos Aires: Losada.

INZUNZA, J. (2003): «Los centros de alumnos de enseñanza media: la ciudadanía del mundo feliz». *Última Década* N°18. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.

MÖNCKEBERG, M. O. (2002): *El saqueo de los grupos económicos al Estado chileno*. Santiago: Ediciones B.

OYARZÚN, A. et al. (2001): *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: Sentidos de la integración en la cultura escolar*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.

SALAZAR, G. (2001): «Proyecto y exclusión: dialéctica histórica de la desconfianza en Chile». En *Confianza social en Chile. Desafíos y proyecciones*. Santiago: Unidad de Investigación y Desarrollo, Ministerio Secretaría General de Gobierno.

REDONDO, J. (coordinador) (2007): *El derecho a la educación en Chile* (e-book). Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

UNICEF (2007): «La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación. Estudio de reglamentos escolares. Resumen ejecutivo». Santiago: UNICEF.

ZARZURI, R. y R. GANTER (2002): *Culturas juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento*. Santiago: Ediciones UCSH.

DIDÁCTICA Y FUNCIÓN DOCENTE

DIVERSIA N°1, CIDPA VALPARAÍSO, ABRIL 2009, PP. 99-128.

LA AUTORIDAD EN LAS SALAS DE CLASE. PROBLEMAS ESTRUCTURALES Y MÁRGENES DE ACCIÓN

DANILO MARTUCCELLI*

EL TEMA DE LA autoridad en la escuela ha sido poco abordado por la sociología. Ausencia tanto más lamentable que su gestión en el día a día, como lo veremos, es uno de los principales problemas de la experiencia docente. Este aspecto es incluso muchas veces descuidado por los responsables administrativos y ministeriales de los centros educativos, los que olvidan que para un docente la gestión de la autoridad en su sala de clase es uno de los criterios —con frecuencia el criterio indispensable— de su satisfacción profesional.

En el presente artículo, luego de puntualizar algunos aspectos globales en torno a la autoridad, abordaremos esta cuestión, apoyándonos en referencias al cotidiano de las salas de clase. Lo anterior por medio de un movimiento de análisis en dos momentos. En el primero, presentaremos tres grandes diagnósticos estructurales de las razones de las dificultades actuales en el ejercicio de la autoridad docente. En el segundo, y desde una postura de intervención social, esbozaremos algunas respuestas posibles a estas dificultades. Doble preocupación que inscribe este texto en la tradición de lo que bien pue-

* Doctor en ciencias sociales. Profesor de sociología en la Universidad de Lille 3 (Francia), investigador del Grupo de Investigación Sobre la Acción Colectiva y las Creencias (GRACC). Correo electrónico: danilo.martuccelli@univ-lille3.fr.

de denominarse una pedagogía sociologizada. Una perspectiva que basándose en el diagnóstico de la situación existente (para lo cual moviliza el saber sociológico) no escatima luego esfuerzos para producir propuestas concretas con el fin de incrementar las capacidades de acción de los individuos.[1]

1. ¿DECLIVE DE LA AUTORIDAD?

Antes de responder a esta pregunta no está de más comenzar este texto precisando lo que se debe entender por autoridad. A este respecto, la influencia de Max Weber (1983 [1922]) es decisiva. Más allá de su distinción entre diversas formas de autoridad, lo fundamental es su concepción de que la autoridad reposa sobre el reconocimiento, por parte de los individuos gobernados, de lo bien fundado de un ejercicio del poder. Este reconocimiento puede ser inconsciente, tácito, explícito, reflexivo, pero es su presencia lo que permite hablar de autoridad. En breve, *la autoridad es lo que hace que el poder de unos sobre otros se vuelva legítimo*.

La gran fuerza de Weber —y es posible sostener que en este punto no ha habido ningún progreso significativo en la teoría social— es la de haber comprendido con toda la profundidad necesaria el cambio que en este dominio introduce el advenimiento de la modernidad (o la revolución democrática). Si en el orden tradicional (en la sociedad marcada por un lazo comunitario) la autoridad es una evidencia cotidiana garantizada por el peso de la tradición, el valor de los ancestros y en última instancia por un garante de tipo religioso y ultramundano, en una sociedad sumida en el «desencantamiento» el fundamento de la autoridad se queda sin pie.[2] Weber lo expresa

1 Es Durkheim (1992 [1925]) mismo que inaugura este tipo de reflexión en sus lecciones sobre pedagogía.

2 La respuesta weberiana es que en la modernidad la autoridad, por un lado, aparece en una mezcla de tres grandes modalidades y, por otro lado, estaría marcada por una tendencia neta hacia el primado de una de ellas. Una mezcla: para Weber habría tres formas de autoridad (tradicional-racional legal-carismática). Una tendencia dominante: una evolución hacia el primado de

más en términos «religiosos» que «políticos», pero el problema a fin de cuentas y bien visto se trata simplemente del gran escándalo de la democracia: ¿por qué individuos jurídicamente iguales y libres obedecen a otros?

Lo más importante del análisis weberiano es, pues, su profunda comprensión del desafío mayor que la modernidad plantea a la autoridad. Si bien es cierto no fue el primero en afirmarlo, es sin embargo en sus trabajos donde esta problemática encuentra su mejor y más cabal expresión. En todo caso, es en la descendencia de sus intuiciones en la que han trabajado la mayor parte de los autores del siglo XX: abordando el tema de la autoridad como un problema general de los tiempos modernos. Puesto que el ingreso a una sociedad secularizada y democrática implica el fin del orden social heredado y el sustento de la autoridad en valores divinos, esto trae como consecuencia, obviamente, que su ejercicio deba basarse sobre nuevos criterios y que su realidad sea más frágil. El problema cardinal sería así uno y sólo uno: ¿cómo hacer, una vez que Dios ha muerto, para que no todo sea posible? ¿Cómo producir la autoridad en medio de sociedades cada vez menos jerárquicas y cada vez más basadas en lazos sociales horizontales?

Insistamos. Es preciso partir desde aquí. En la estela de la tesis weberiana del «desencantamiento» del mundo, la modernidad se caracteriza por el resquebrajamiento de las creencias religiosas y la emergencia de un mundo social liberado de la

---

la autoridad racional-legal (ella misma, es importante subrayarlo, una combinación entre procedimientos jurídicos y legales, por un lado, y consideraciones técnico-científicas, por el otro). En todo caso, para Weber, se obedece a otra persona por tres razones: porque ello aparece como «natural», esto es, está dictado por el uso de la tradición; debido a que la persona a la que obedecemos tiene rasgos salientes de carácter que ejercen una persuasión inmediata sobre nosotros (el carisma); o bien, porque comprendemos la necesidad funcional y las bases racionales sobre las cuales reposa la autoridad. Digámoslo de paso. Lo más asombroso —y tantas veces señalado— es que en la concepción weberiana no hay espacio para la autoridad propiamente democrática, o sea, horizontal y crítica entre ciudadanos iguales y libres (sino bajo la forma, bien particular, de la racionalidad jurídica y técnica).

idea de que el orden habitual de las cosas (la «tradición») pueda seguir siendo la principal fuente normativa de nuestras acciones. La modernidad, en esta lectura, implica la ruptura de la continuidad, hasta ese momento juzgada imprescindible, entre el pasado y el presente, y el ingreso en un mundo destradicionalizado donde el pasado aparece si no verdaderamente incapaz al menos como deslegitimado para orientar las acciones en el presente (Beck, Giddens y Lash, 1994). Las sociedades modernas, como Hannah Arendt (1972) lo señaló en su ensayo sobre la escuela, estarían inevitablemente sometidas a un conjunto de polémicas sobre qué parte de su tradición debería ser transmitida y conservada. La herencia cultural y la autoridad que le era connatural dejan de ser una respuesta evidente y universal y se convierten en un problema permanente. Este diagnóstico es sin duda justo en sus grandes líneas. Pero sólo en sus grandes líneas, porque ¿cómo olvidar que el cuestionamiento de la autoridad, contrariamente a lo que esta lectura sugiere, no es ni lineal ni uniforme? ¿Que según los períodos y las sociedades, la autoridad es diversamente cuestionada en diferentes ámbitos? ¿Que en los países occidentales, por ejemplo, el contraste es notorio entre la fortaleza de hace unas décadas y la debilidad actual del cuestionamiento a la autoridad en el mundo del trabajo; mientras que —por otro lado— ha habido un aumento considerable de la puesta en cuestión de la autoridad en otros ámbitos, particularmente en la relación entre los géneros y las generaciones? Si se toma en cuenta lo anterior, resulta evidente que, si bien el estudio de la autoridad no puede desasirse de la realidad central de los tiempos modernos, ello no debe velar que es indispensable producir análisis regionales que den cuenta del estado y de las dificultades reales encontradas en el ejercicio de la autoridad en cada caso.

Para acometer una tal tarea analítica vale la pena precisar algunos puntos que se derivan de lo presentado:

a) La autoridad tiene que ver con el poder, pero la autoridad no debe ser pensada solamente desde él.

b) La autoridad no es un asunto de todo o nada. En todas las sociedades modernas existen procesos a la vez de fortaleci-

miento y de debilitamiento de la autoridad que ningún diagnóstico simplista o unilateral permite comprender (del tipo secularización o destradicionalización, etc.).

c) La autoridad se ejerce de una u otra manera, pero se ejerce siempre en toda sociedad.

d) La autoridad tiene, dentro de una sociedad, y en un mismo momento, fuerzas y formas distintas en función de los diferentes dominios sociales o actores en presencia. Por ejemplo, como lo hemos señalado, en el mundo de hoy, es globalmente respetada en el ámbito del trabajo —algo que fue menos cierto hace apenas unas décadas— y tiende, por el contrario, a ser puesta en cuestión en el ámbito de las generaciones o en las relaciones de género.

Es, precisamente, partiendo de estas premisas, y centrándonos específicamente en las dificultades que encuentran los profesores secundarios en la gestión ordinaria de la disciplina en sus salas de clases, que abordaremos los problemas del ejercicio de la autoridad en la escuela. Procederemos apoyándonos sobre tres diagnósticos diferentes, pero complementarios, de este mismo problema.

2. PRIMER DIAGNÓSTICO: LA AUTORIDAD Y EL DEBILITAMIENTO DEL ROL DOCENTE

La escuela funciona hoy cada vez menos como una institución en el sentido fuerte del término. Esto es, sus actores se sienten menos «movidos» por una vocación «sagrada» y sus prácticas profesionales aparecen como menos seguras que en el pasado (Dubet, 2002). Sin embargo, es preciso entender correctamente esta afirmación. Los problemas de disciplina no datan de hoy. En todas las épocas, la gestión de la autoridad sobre las poblaciones más jóvenes fue objeto de preocupación social y los desórdenes juveniles fueron intensos y variados (Lévi y Schmitt, 1994). Pero, en el marco de la institución escolar y de una sociedad regulada por la tradición, la obediencia de los alumnos a la autoridad del profesor y de los adultos en general, y en primer lugar los padres, aparecían como pilares centrales del orden social. Es así como, por

ejemplo, en el siglo XIX la enseñanza podía a veces resumirse en un docente que leía y dictaba en voz alta un libro a un conjunto de adolescentes sentados en filas sucesivas, entre las cuales circulaba un gran número de vigilantes que, premunidos de un bastón, se encargaban, en lugar y representación del profesor, de ejercer la «autoridad» (Donald, 1995). En otros términos, y contrariamente a ciertas imágenes edulcoradas del pasado, el orden escolar se basó, ayer, sobre importantes capacidades coactivas. Esto no es solamente cierto a propósito del ámbito escolar. También en el dominio familiar el recurso a una ayuda externa en caso de dificultades mayores para ejercer la autoridad era posible. En Francia, por ejemplo, siempre durante el siglo XIX, era posible que un padre escribiera a las autoridades públicas (la llamada *lettre du cachot*) para pedir que un hijo disoluto o indisciplinado fuera encarcelado por un cierto lapso con el fin de hacerle comprender la importancia de respetar la autoridad parental (Laé, 1996).

Las dos ilustraciones anteriores no tienen otro objeto que recordar la dificultad que siempre existió en el ejercicio de la autoridad, pero que siempre haya existido no elimina que en el contexto actual el ejercicio de la autoridad tenga que enfrentar retos particulares. El primer diagnóstico posible de las especificidades de esta dificultad se encuentra justamente en el ámbito de las relaciones en el aula.

En este análisis, lo que se subraya son sobre todo las habilidades pragmáticas que los profesores deben desarrollar para lograr sus propósitos y hacer funcionar las instituciones, a pesar de las deficiencias observables a nivel de la autoridad. En una sociedad como la francesa, por ejemplo, el núcleo del problema puede enunciarse simplemente: el rol social ya no transmite más a los profesores la autoridad necesaria para ejercer su oficio. Más simple: cuando un profesor entra en una sala de clase, el silencio no se obtiene inmediatamente porque los alumnos no «reconocen» su autoridad. Consecuencia evidente: antes de poder dictar su clase, el profesor tiene que construir las condiciones de su ejercicio.[3] Y, para ello, y puesto que el rol social es insuficiente,

3 Aquí también es imperioso reconocer la diferencia de situaciones. En el ámbito de la universidad, por ejemplo, globalmente el rol de profesor aún garantiza la autoridad necesaria para ejer-

es preciso que el individuo encuentre otros recursos (fenotípicos, de estilo, etc.) para ejercer su profesión. En términos más analíticos: la autoridad en el ámbito escolar ya no reposa más en el «sistema» o en la «institución», sino que tiene que ser producida apoyándose en las propias capacidades individuales. En este punto, la diferencia con un pasado incluso próximo es patente.

¿Qué quiere decir esto exactamente? Nada permite comprenderlo mejor que una simple ilustración. Puesto que el rol no transmite más, de manera inmediata, la autoridad que el oficio necesita para poder ser ejercido, esta capacidad va a modularse diferencialmente en función de los atributos del profesor. Es así como, por ejemplo, la autoridad se declinará de manera distinta en función de la «importancia» de una disciplina (o de su diferencial de coeficiente en la nota promedio), de la edad del docente, de su talla o de su fuerza de carácter. Utilicemos una caricatura: en una situación de este tipo, el ejercicio de la autoridad será así mucho más difícil para una profesora mujer, joven, enseñando música (y aún más si tiene la mala suerte de ser bonita...) que a un docente hombre, mayor, enseñando matemáticas (y que tiene además la suerte de poseer un muy mal carácter). La ilustración, por caricatural que sea —y lo es—, no tiene otro objetivo que permitir visualizar rápidamente dónde está el problema. En un sistema de roles institucionalizados, poco importan los rasgos personales del actor, es a su función a la que se le reconoce la autoridad. Todo cambia cuando la autoridad se desplaza y se deposita en la «persona» del actor. Por supuesto, y regresaremos en detalle sobre este punto, una profesora de música puede ser joven, de talla baja y bonita y tener mucha autoridad en su sala de clase... gracias, justamente, a su fuerza de carácter. Esto es, y de nuevo, por un rasgo personal que es independiente del rol social que desempeña. Y en el mismo sentido, un profesor mayor y de talla alta, enseñando matemáticas puede tener el «despelote» en su sala de clase... a causa, nuevamente, de la debilidad de su carácter. En último análisis, la autoridad se infiere —o no— desde los rasgos personales.

---

cer este rol, y en muchas instituciones privadas de enseñanza secundaria podría hacerse una observación similar.

Un incidente-tipo condensa esta dificultad de la autoridad. Algunos trabajos han mostrado, por ejemplo, que el ejercicio de la autoridad es particularmente frágil en los bordes de la forma escolar —sobre todo alrededor de la puerta del salón de clases (Barrère, 2002a)—. Entre los que quieren salir cuando no deben hacerlo y los que quieren entrar cuando tampoco deben hacerlo, se establece una suerte de *no man's land* de tensión permanente. Un interregno espacial frente al cual el docente tiene tanta más dificultad en hacer respetar uno de los principios esenciales de la forma escolar (la modulación temporal de las clases), cuanto que ésta ya no reposa más sobre la evidencia de una institución, sino que debe ser producida, una y otra vez y siempre de nuevo, por el profesor mismo.

a) ¿Qué hacer?

Frente a esta situación, por el momento, dos grandes actitudes se destacan. Por un lado, un grupo importante de profesores se refugia en una posición nostálgica, inventando incluso el pasado. Una perspectiva que es tanto más fuerte y frecuente que ninguna capacidad de acción se vislumbra en el horizonte. Por lo demás, y cómo no indicarlo, esta actitud se acompaña muchas veces de una demanda por incrementar los controles y las sanciones. La nostalgia por el pasado se conjuga con una postura autoritaria. Por otro lado, un número incluso más importante de profesores, busca —y encuentra— una respuesta individual a este problema colectivo. El recurso más empleado es encontrar un estilo personal que permita enfrentar —y ganar— juegos de desafío y de escalada verbal con los alumnos. Cada cual, encuentra su manera, pero un apoyo importante se observa del lado del humor, e incluso, muchas veces, en un cierto uso de la vulgaridad. Lo importante es obtener —restablecer— la autoridad, incluso transitando por desvíos peligrosos que, más de una vez, se traducen en lamentables deslices.

¿Qué hacer entonces? Volvamos al diagnóstico que hemos establecido. Si las consecuencias son esencialmente visibles, como lo hemos indicado, a nivel de las experiencias personales, el origen del problema se encuentra, empero, en otro nivel. Es la

fragilidad *institucional* de la escuela el corazón del problema. Por ende, es solamente paliando esta dificultad como es posible pensar que habrá una respuesta indicada y suficiente.

¿Quiere esto decir que es preciso «regresar» a una escuela que funcione otra vez como institución en el sentido fuerte del término? No necesariamente e incluso, dadas las premisas de este artículo, una vía de este tipo aparece en el fondo como poco factible. Por el contrario, lo que sí es posible —y altamente deseable— es el reforzamiento de una *gestión colectiva y solidaria* de la indisciplina escolar. El objetivo es lograr que la autoridad, que ya no se apoya sobre la institución, repose sobre el colectivo de trabajo y no solamente sobre las espaldas de los actores individuales.

¿Cómo hacerlo? Si las respuestas pueden ser variadas y deben, sobre todo, ser establecidas por y desde los propios colectivos de trabajo, es indispensable presentar las grandes líneas de una respuesta de este tipo. Algunas reglas parecen necesarias:

a) Definir un conjunto mínimo de reglas y normas disciplinarias comunes al cuerpo docente, el que éste asume que deben ser respetadas en todo momento. Sin este primer consenso, el establecimiento escolar no podrá jamás ser objeto de una acción eficaz.

b) Lo anterior es necesario pero a todas luces insuficiente. El siguiente desafío es lograr que la autoridad se ejerza, sin excesos, de manera ordinaria en la vida del colegio. Y ello supone, como el diagnóstico desde el cual partimos lo señala, que se logre ayudar y respaldar a los miembros más frágiles de la escuela (en nuestro ejemplo, la joven profesora de música o el profesor de matemáticas «sin carácter»). Esto implica, obviamente, una suerte de socialización de los problemas del oficio y, en primer lugar, de la indisciplina en las salas de clase.

c) Para que este esfuerzo sea efectivo es necesario cumplir con dos requisitos. En primer lugar, que los docentes concuerden con el diagnóstico de la situación. Un aspecto éste que, por la experiencia de intervención en escuelas, está lejos de ser evidente. Como muchos profesores lo señalan maliciosamente, «no

es una casualidad si es él (o ella) quien tiene el despelote en su sala de clase». Observación exacta, pero injusta. Exacta: efectivamente el «despelote» escolar se distribuye hoy de manera desigual entre los profesores en función, como lo hemos indicado, de sus rasgos personales. Injusta: la razón última de este proceso no se encuentra en la «persona» del docente (su carácter, su edad...), sino en una organización que ha dejado de funcionar como una institución y que confronta individualmente al docente con un problema que es de naturaleza colectiva. Los más frágiles «pagan» a través del desorden, de la indisciplina en sus aulas, el mal funcionamiento global de la institución escolar.

El reconocimiento de lo bien fundado de este diagnóstico no es, empero, más que un primer requisito. Una vez establecida su plausibilidad, aún es necesario que los profesores que se «aprovechan» individualmente de esta situación (dado que la concentración del desorden en ciertos docentes y en ciertos períodos de la jornada escolar aporta a apuntalar la calma de la que ellos gozan) acepten asumir la parte de responsabilidad personal que les concierne en un contexto así. Vale la pena subrayar que se trata de asumir una responsabilidad y no solamente venir en ayuda de un colega. Habrá que reconocer que es la combinación de ambas la que hace posible la afirmación de una difícil solidaridad profesional entre profesores.

d) Pero aún no estamos al final del ejercicio. Una vez que estos requisitos se han cumplido, todavía es preciso encontrar la manera práctica de ayudar al colega que tiene dificultades en su sala de clase. Por cierto, y para empezar, la sola discusión pública de esta problemática tiene de por sí efectos benéficos inmediatos sobre estos colegas. El oprobio, y sobre todo la culpabilidad que resentían en silencio y de manera aislada, se convierte, gracias a la socialización permitida por un diagnóstico de este tipo, en un problema colectivo. En el fondo, dejan de ser los chivos expiatorios de la disfunción de la organización. Pero ¿qué otras vías son posibles? Aquí también lo mejor es dejar abierta esta cuestión a la imaginación de los colectivos, pero tal vez no esté de más dar una ilustración extraída de experiencias reales. Algunos colectivos profesionales han decidido establecer alrededor del núcleo mínimo de reglas discipli-

narias indispensables, una verdadera socialización del trabajo de la autoridad. Cada alumno dispone de un número inicial limitado de puntos (15, 10, 8...), y cada infracción es penalizada, sustrayendo puntos, a través de una escala previamente establecida. Pero a su vez, cualquier docente, frente a una mejora de comportamiento, puede otorgar puntos. En esta lógica, y es lo esencial, la capacidad de sanción (y de retribución) de los docentes más frágiles se ve inmediatamente incrementada, puesto que, colectivamente, el respaldo que reciben es manifiesto. En este modelo resulta menos probable, por ejemplo, que un director minimice una sanción establecida por la lógica de puntos puesto que ella no es el fruto de un docente desbordado, sino de la gestión colectiva y compartida de la autoridad.

3. SEGUNDO DIAGNÓSTICO: AUTORIDAD, EVALUACIÓN ESCOLAR Y SELECCIÓN SOCIAL

El segundo diagnóstico ilumina una arista bastante distinta del problema. La indisciplina en las salas de clase es también el fruto directo de un sistema escolar que ha visto su función en términos de selección social variar sustancialmente en las últimas décadas. Hasta hace poco en muchos países era el origen social de las familias lo que determinaba, de entrada, el nivel de escolaridad de los alumnos. En algunos países, incluso, como en el caso francés, el sistema escolar estuvo hasta hace unas décadas dividido en bloques diferentes: los alumnos pertenecientes a las clases medias y altas frecuentando un tipo de establecimiento escolar (el «pequeño liceo» y el liceo) y aquellos provenientes de los sectores populares estudiando en otras instituciones (la escuela primaria y la escuela primaria superior). En América Latina, la tradicional división entre un sector público y privado de educación fue —y es— una versión de esta modalidad de segregación de públicos escolares, una línea de demarcación que fue incluso reforzada ayer por la brevedad de los años efectivos de escolarización, hoy día por la importancia de los fenómenos de abandono escolar.

La vigencia de la segregación de públicos escolares en función de sus orígenes sociales es un hecho innegable cuya per-

manencia y peso se declina diferencialmente en la actualidad en función de las características específicas de cada realidad social, en particular de la estructura y dinámicas del sistema educativo. No obstante, un cambio mayúsculo se ha producido: el factor selección se vincula cada vez más a las trayectorias escolares.[4] Es durante éstas que opera una parte no despreciable de la selección social: los «buenos» alumnos ven así incrementarse año tras año sus oportunidades sociales de acceder a una formación universitaria o terciaria de calidad, mientras que los «malos» alumnos tienden a ser orientados hacia formaciones profesionales cortas.

El cambio es radical. Ayer, la escuela padecía la injusticia de la sociedad, y a lo más, se revelaba incapaz de corregirla. Hoy, la escuela no solamente prolonga la injusticia de la sociedad, sino que participa activamente en la selección social de los individuos y es, por tanto, ella misma, y cada vez más, percibida como una organización injusta. En efecto, es durante la trayectoria escolar que una parte de la selección social se pro-

4 El caso de Chile permite ver esta combinación de permanencia de segregación de públicos escolares según sus orígenes sociales y del peso de la selectividad fuertemente asociada a las trayectorias escolares. Los estudios muestran de manera fehaciente que las oportunidades de ingreso al sistema universitario están directamente relacionadas con el tipo de establecimiento educativo al que se concurre, municipal o privado (Manzi, 2006). La relevancia del origen social familiar se agudiza por la existencia de un sistema terciario con un gran número de universidades privadas. Esta característica del sistema educativo tiene la consecuencia de permitir que ingresen a la educación superior estudiantes de mayores recursos aunque sus calificaciones escolares no hayan sido las mejores. Si bien es cierto que abre también oportunidades de acceso para estudiantes de menores recursos, por lo general se trata de ofertas educacionales de menor calidad y prestigio, lo que se asocia con certificaciones de menor valor en el mercado laboral. No obstante la importancia del origen social, el sistema está fuertemente orientado por la selectividad basada en las trayectorias de los alumnos: el sistema se jerarquiza según el porcentaje de «buenos estudiantes» que captan las instituciones (Brunner et al., 2005).

duce. Por supuesto, como diversos estudios lo muestran (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005), el origen social familiar sigue siendo estadísticamente determinante. Sin embargo, el mecanismo de inscripción escolar del horizonte de clase ha adquirido otras características. Es por medio, al menos en parte, de sus evaluaciones y de sus notas que un alumno «decide» su futuro social: su destino personal no será así el mismo, por ejemplo, según logre o no ingresar a una universidad. Cierto, estadísticamente, en apariencia, pocas cosas han variado; los alumnos provenientes de las familias de mejores recursos económicos y culturales tienen hoy como ayer mayores oportunidades de acceder a los peldaños superiores del sistema educativo. Pero el mecanismo no es más el mismo. Para «reproducir» la posición social de sus padres, los alumnos provenientes de los sectores populares están obligados de pasar por un conjunto de pruebas de evaluación escolar de cuyo resultado depende, en parte, su destino social. En concreto: en un modelo de este tipo, el alumno, cada alumno, es responsabilizado por el éxito o el fracaso de su trayectoria escolar. Detrás de la similitud de las estadísticas, se esconde muchas veces un proceso inédito de destrucción y de cuestionamiento subjetivo (Martuccelli, 2007).

Las consecuencias de esta transformación son visibles desde el cotidiano de las aulas. La evaluación escolar, al haberse convertido en más dramática en sus consecuencias sociales, se dramatiza en su gestión día a día. La presión familiar para que los alumnos tengan buenas notas se incrementa, y con ello el sinsabor, la decepción e incluso la culpabilidad de éstos frente a una mala calificación. Notémoslo: aquí también la razón última de este proceso excede el «cara a cara» entre profesores y alumnos. Es la transformación estructural del rol de la escuela en el proceso de selección la que dramatiza la evaluación escolar, independientemente de la voluntad de unos u otros. En breve: las notas son hoy más importantes que ayer. Y en el fondo, y bien vistas las cosas, son incluso mucho más importantes para los alumnos de sectores populares de destino social y escolar más incierto que para los alumnos de sectores altos en quienes la perspectiva de largos estudios (incluso en caso de magros resultados escolares) es una evidencia familiar.

Consecuencia inmediata y ambivalente: el dramatismo de la evaluación escolar que opera a veces como un mecanismo de apuntalamiento de la autoridad del profesor opera también, en otras ocasiones, como un elemento de desestabilización. En verdad, pareciera existir un umbral evaluativo a partir del cual las notas dejan de colaborar con el mantenimiento de la autoridad. Para los «malos» alumnos, la acumulación de malos resultados y la interiorización del fracaso que ello implica genera una fuerte frustración. Entre ellos y la escuela, la ruptura puede a veces incluso ser total. En todo caso, ven la necesidad de protegerse subjetivamente frente a un veredicto institucional que los descalifica escolarmente. Aparecen entonces un conjunto de actitudes que apuntan a indicar ostensiblemente una indiferencia hacia la escuela, y que muchas veces sólo testimonian, como escribió Faulkner, de una sentimental falta de sentimiento. El veredicto escolar pesa. Ningún «mal» alumno es completamente indiferente a las malas notas, más no sea porque tarde o temprano ellas terminan por inscribirse en él. Por descalificarlo y cuestionarlo.

Aquí también un incidente-tipo resume este proceso. Muchos profesores han vivido una escena de este tipo. En el momento de devolver los exámenes evaluados a los alumnos, más de uno, en efecto, observa que un alumno mal calificado recibe su prueba, lee su evaluación y la echa ostensiblemente a la basura. Frente a lo que no puede sino percibir como una falta de respeto e interpretar muchas veces equivocadamente como una falta de interés por la evaluación recibida, el profesor sanciona disciplinariamente al alumno lo que, a veces, da lugar a una escalada de tensiones (Barrère, 2002b). Ilustración sin duda simple pero que tiene el mérito de subrayar hasta qué punto la gestión cotidiana de la disciplina en las salas de clases está sobrecondicionada por la importancia creciente de la evaluación escolar en las trayectorias sociales.

a) ¿Qué hacer?

Lograr que la escuela sea una organización más justa. Por supuesto, el objetivo está lejos de ser simple. Pero no todo se evalúa solamente en términos de resultados concretos. Tam-

bién importa, sobre todo a los ojos de los alumnos, la intención de la escuela y de los profesores. Cierto, la escuela se ha revelado en muchos países globalmente impotente para corregir muchas desigualdades sociales y culturales, pero la escuela puede corregir, y en este caso con grados de éxito muy distintos, las desigualdades que ella genera en su seno. En breve: lograr que la escuela limite las desigualdades que ella misma produce —o amplía— es un primer paso en el camino hacia la justicia. Concretamente es lo que se ha hecho, con resultados contradictorios, en el ámbito de algunas políticas de discriminación positiva o en los esfuerzos por publicitar y sobre todo por hacer más transparentes los criterios de la excelencia escolar con el fin de facilitar la «elección» de los centros educativos por parte de los padres de familia.

Pero volvamos una vez más a nuestra línea central de argumentación —el profesor y su relación cotidiana con los alumnos en la sala de clase—. La autoridad exige enfrentarse con los nuevos problemas creados por el fracaso escolar y la multiplicación de orientaciones de baja calidad o de clases de distinto nivel en los colegios (las famosas «buenas» y «malas» clases), en las cuales —¿es necesario decirlo?— se concentra por lo demás lo esencial de la indisciplina. En esta coyuntura, ¿cómo lograr que los alumnos respeten una institución que, para muchos de ellos, no los respeta? ¿Cómo aceptar la autoridad de profesores que, en el fondo, y más allá de sus actitudes personales, son muchas veces percibidos como agentes activos de la propia relegación escolar y más tarde social? ¿Por qué obedecer a un conjunto de profesores que, más allá de ciertas excepcionalidades personales, no reconoce por lo general el esfuerzo individual —aun cuando con escaso resultado concreto— realizado por cada alumno?

Aquí también es indispensable diferenciar entre las «respuestas» posibles a nivel personal y aquellas que implican, en este ámbito aún más que en el caso precedente, un cambio de índole institucional. Comencemos por esta última no sin antes recordar que sí, que otra escuela es posible, una en la cual la presión educativa pierda peso específico e incluso, como algunos países escandinavos lo muestran, en la cual las notas dejen

simplemente de existir. Pero en espera de un mundo mejor, es necesario, aquí y ahora, introducir algunas mejoras.

La escuela se ha convertido más que nunca en una institución de selección social. Y esto trae una implicación estructural inevitable —a saber, que cualquiera que sea la excelencia de los alumnos, una clasificación entre ellos es inevitable—. O mejor dicho, una clasificación entre ellos es parte implícita de las reglas de juego. Pensemos, para entenderlo, en la final de una carrera en los juegos olímpicos. El proceso de selección precedente es tal (eliminatorias nacionales, pruebas de calificación para acceder a la final...) que los ocho competidores son, obviamente, todos ellos, atletas de alto nivel. Poco importa. Al final de la carrera uno solo será el ganador. Resultado inevitable. Y bien, en la medida en que la escuela sufre cada vez más la impronta de la lógica selectiva (e implícitamente del modelo de la «carrera»), el diferencial de clasificación entre alumnos, más allá del nivel real de las capacidades adquiridas, se convierte en el horizonte liminar de su acción. Poco importa, en el fondo, que el nivel académico aumente o no, al final, por la lógica estructural impuesta por el número de plazas, sólo un puñado de entre ellos serán los ganadores.[5]

Sin embargo, es posible evitar una situación de este tipo. ¿Cómo? Multiplicando los criterios de la excelencia escolar. Regresemos a nuestro ejemplo deportivo. Multiplicando los tipos de prueba (algo perfectamente bien reflejado en los juegos olímpicos donde existe un gran número de pruebas deportivas diferentes) e

5 El ejemplo no está escogido al azar. Hoy en día tiende a subrayarse, muchas veces al amparo de muy dudosas evaluaciones internacionales, el bajo nivel académico de los alumnos. Este es un juicio que tiende muchas veces simplemente a obviar que en el lapso de apenas algunas décadas hemos pasado de un sistema educativo reservado a una élite a un sistema escolar abierto a todos los jóvenes de una clase etaria, y que, en este sentido, el progreso escolar globalmente efectuado ha sido muy importante (Baudelot y Establet, 1989). Pero decíamos que el ejemplo no fue tomado al azar. En efecto, lo importante es subrayar y entender que aun cuando se mejore significativamente el nivel de cada alumno, el hecho de que la clasificación escolar tienda a funcionar como una «carrera» (o si se prefiere como una pirámide) hace que *estructuralmente* la escuela sea una máquina de selección.

incluso diferenciando los competidores entre sí, en función de ciertos criterios juzgados indispensables para garantizar la igualdad del proceso de competición, es como se incrementa, dentro de un régimen de selección, la justicia global del proceso. Subrayémoslo: esto no evita la existencia de «ganadores» y «perdedores» —para ello otro tipo de cambios son necesarios—, pero aumenta, sin lugar a dudas, el sentimiento de justicia de los participantes y en el fondo, y sobre todo, sus opciones de éxito.

Para aquellos que pueden encontrar este ejemplo un poco alejado de la realidad escolar, precisemos mejor las cosas. Uno de los importantes adelantos establecidos por las ciencias cognitivas en las últimas décadas, ha sido el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de formas de inteligencia (Gardner, 2008 [1993]). Las lecciones de este descubrimiento para el ámbito escolar no han sido hasta ahora, desgraciadamente, extraídas verdaderamente (Jourst, 2006). Es imprescindible multiplicar los criterios de selección, poner en un mismo nivel las diversas habilidades e inteligencias personales, rompiendo así con un modelo de evaluación y selección escolar que ha terminado por cristalizarse alrededor de un número muy reducido de capacidades; por lo general únicamente matemáticas o verbales. Abrir la escuela al reconocimiento de destrezas múltiples incrementará sin lugar a dudas la justicia global de la institución escolar. En términos simples: no todos podemos vencer en una carrera de atletismo, pero es plausible creer que existe un ámbito en el cual podemos ejercer honorablemente, incluso de manera comparativa, nuestras destrezas.

En el fondo, lo anterior excede en parte lo que la escuela puede por sí sola hacer. En efecto, el modelo exige que todos los alumnos tengan más o menos abierto su futuro cualquiera que sea el talento por el cual se han destacado (lo que implica, concretamente, por ejemplo, que las pruebas de selección para ingresar a la universidad multipliquen los criterios de selección) y más allá del ámbito propiamente escolar, que la sociedad aprenda a valorizar, de manera equitativa, la diversidad de los talentos.[6]

6 No se trata meramente de una utopía inalcanzable. Aun cuando el mecanismo sólo fue empleado de manera parcial y sesgado, es una lógica de este tipo que ha sido a veces puesta a prueba

Pero por importante que sea lo que precede —y lo es—, todo esto sobrepasa a todas luces las capacidades de acción de un profesor individual, lo cual no significa que esté condenado a sufrir las consecuencias que en términos de autoridad implica esta nueva situación evaluativa. El profesor puede —y debe— incluso a su nivel estimular, desde la escuela, la confianza en un sistema de reconocimiento al mérito. La escuela no puede pretender transformar toda la injusticia social que la rodea, pero tiene la obligación de mostrar que una institución puede ser justa —o por lo menos decente (Margalit, 1997)— en el trato que ella otorga a los individuos. Evidenciar que en ella se trata de recompensar de manera equitativa el esfuerzo, y que las instituciones pueden ser justas, si bien no siempre en las notas obtenidas, por lo menos en el reconocimiento explícito por parte de los profesores del trabajo efectuado.

No es un asunto menor. La escuela, en verdad cada uno de los profesores, requiere incrementar su sensibilidad hacia las singularidades de los alumnos. Por supuesto, cada profesor individualmente no puede transformar la presión evaluativa que asuela la escuela hoy. Pero para cada profesor es posible incorporar, junto con una evaluación comparativa entre alumnos (el tipo de evaluación que le impone hoy el sistema escolar), una evaluación más singularizante que reconozca los esfuerzos personales de cada estudiante. E incluso, ¿por qué no?, otorgar un suplemento de puntos a un examen o un ejercicio escolar realizado por un alumno que si objetivamente se revela insuficiente, testimonia empero de progresos reales en referen-

---

con el fin de incrementar el acceso de alumnos de sectores populares (o étnicamente diversos) a instituciones escolares de élite. En vez de ensañarse, por ejemplo, en mejorar sus niveles de matemática o «bajar» las exigencias para ellos en esta materia, se abren los concursos multiplicándose los criterios de evaluación —introduciéndose así, por ejemplo, nuevas pruebas de selección en dirección de la personalidad, aptitudes deportivas, dotes de liderazgo, talentos artísticos, etc—. La multiplicación de los criterios de selección asegura a la vez la justicia global del proceso de selección y sobre todo incrementa la diversidad social y cultural de los alumnos seleccionados.

cia a su situación inicial. En todos los casos, la justicia escolar, y el trato decente al cual los alumnos tienen derecho, exige no sólo un reconocimiento de los resultados obtenidos sino también del esfuerzo personal desplegado.

No se trata de una novedad radical. ¿Cómo olvidar desde la sociología que es este tipo de evaluación la que, por ejemplo, Georg Simmel (2007 [1921]) recomienda? Una evaluación que, en correspondencia con las características del individualismo cualitativo específico del siglo XIX, sea capaz de valorizar el esfuerzo y la excelencia no en comparación con otros, sino en función de un modelo de excelencia y de progreso que tenga a las propias capacidades pasadas del individuo como parámetro de juicio. Pero si la idea no es nueva, la situación actual, y el dramatismo social de la evaluación escolar, hacen cada vez más indispensable una toma de conciencia en esta dirección. Y ello tanto más que en un sistema educativo democratizado, la explicación del diferencial de éxito entre los alumnos no tiende más a hacerse —al menos no únicamente— en términos de «dones» naturales[7] y tiende a reemplazarse, al menos retóricamente, por otro criterio explicativo del mérito, el llamado equivalente-trabajo (Barrère, 1997). A saber: a trabajo igual, nota igual. Subrayémoslo con fuerza: es este nuevo criterio retórico de la excelencia escolar que muchos profesores movilizan inocentemente en sus juicios escolares, el que genera el desarraigo y la frustración de tantos alumnos.

¿Quién ignora que muchos alumnos que trabajan escolarmente, e incluso con ahínco, obtienen malas notas? Las razones son cada vez diversas y combinadas, pero frente a situaciones de este tipo, el docente no puede limitarse a señalar, en medio de una tenaz mala fe, que el alumno «debe trabajar más». Ello es real e indispensable en ciertos casos, pero es inútil y falso en muchos otros. El alumno trabaja y no obtiene los resultados esperados. El profesor, si no quiere humillar al alumno, debe evaluar al lado del resultado objetivo alcanzado, el esfuerzo personal efectuado. Cierto, la justicia escolar no

7 Que, en el fondo, como se sabe, no eran muchas veces sino privilegios encubiertos de clase (Bourdieu y Passeron, 1964).

está necesariamente en el horizonte de este tipo de práctica, pero por lo menos el profesor, individualmente, deja de humillar institucionalmente a los alumnos. Los trata de manera decente puesto que reconoce el diferencial de esfuerzo entre unos y otros, e incluso el diferencial de esfuerzo que un mismo alumno testimonia entre dos ejercicios escolares.

4. TERCER DIAGNÓSTICO: LA AUTORIDAD, LA CULTURA JUVENIL Y LAS RELACIONES DE PODER ENTRE LAS GENERACIONES

El último diagnóstico parte de una evidencia fundamental: el importante cambio de las relaciones de fuerza entre los alumnos y los profesores, vinculada con la legitimidad inédita que ha adquirido en las últimas décadas una cultura adolescente y juvenil de consumo de masas. Por supuesto, esta cultura está lejos de ser enteramente autónoma, a tal punto que en su elaboración es posible advertir la acción de las industrias culturales y de las lógicas del consumo. Pero poco importa en el fondo, puesto que es justamente la heteronomía de la cultura juvenil —el hecho de que sea producida y vehiculizada en dosis importantes por los medios de comunicación de masas— lo que se encuentra paradójicamente en la raíz de su creciente legitimidad.

El resultado es una mezcla explosiva y desestabilizadora para la autoridad docente. En efecto, apoyándose en la creciente legitimidad adquirida por «su» cultura, lo único que piden implícitamente en el ámbito escolar es una libertad de experimentación personal. En este sentido, es indispensable no confundir la situación actual con otras oposiciones propias a un pasado reciente. En primer lugar, y a diferencia de lo que se observó en los años 50 y 60, el lugar de tensión principal no reside más en el grupo de pares y su posible papel en tanto que sistema paralelo de clasificación entre los alumnos. Esto es, que no se trata del conflicto clásico entre los criterios de evaluación que utiliza la escuela (performance educativa y conformidad disciplinaria) y aquel que es de rigor en el grupo de pares (reputación, indisciplina, proezas deportivas.) (Parsons, 1964). En segundo lugar, vivimos cada vez menos en socieda-

des donde los valores escolares se enfrentaron a una comunidad juvenil sólidamente encastrada en una tradición clasista popular u obrera que promovió formas activas de resistencia hacia la escuela, como Paul Willis (1977) lo señaló magistralmente para el caso inglés en los años setenta.

Sin dejar de operar enteramente, estas dos características de la oposición cultura juvenil-cultura escolar no definen más lo esencial en la actualidad. Lo nuevo es que, dada su fuerte legitimidad cultural, la cultura juvenil y adolescente deja simplemente de definirse en oposición a la escuela y se caracteriza muchas veces por su indiferencia radical hacia el universo escolar.

Entendámoslo bien. Para describir este nuevo conflicto la analogía con la laicidad es de una ayuda limitada. No sólo no hay un combate entre el «oscurantismo» y la «razón», puesto que ambas culturas (la escolar y la juvenil) en su alteridad se definen desde la modernidad, pero en verdad, y a diferencia de la oposición que pudo ayer darse en ciertos países entre la «religión» y la «razón», donde la colisión de intereses fue a veces manifiesta, hoy por hoy, la cultura juvenil se desinteresa por lo general abiertamente de la cultura escolar. Se constituye pues una confrontación cotidiana, a la vez sorda y extraña, entre una cultura escolar que se vive sitiada por una cultura juvenil... que se despreocupa de ella. Del lado de los alumnos, de lo que se trata es de una mezcla de indiferencia y de reticencia —ni resistencia, ni adhesión, sino la voluntad de constituir un espacio personal y/o colectivo, paralelo a la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998 [1996]; Rayou, 1998)—.

Ahora bien, esta cultura juvenil paralela a la escuela, y contrariamente a lo que indican ciertos docentes, no está desprovista de normas, sobre todo en lo que concierne a la relación con los otros. Pero estas reglas se construyen cada vez menos alrededor de deberes sancionados por la tradición y animados por fuertes principios jerárquicos, y cada vez más alrededor de consideraciones comunicativas. El antiguo orden moral estaba basado en la lógica del mensaje: un emisor y un destinatario claramente diferenciados en sus posiciones respectivas. La nueva exigencia ética está, por el contrario, articulada alrededor de la comunicación y sobre todo por el deseo de la comunicación horizontal.

En realidad, esta transición acentúa las relaciones entre individuos en detrimento de las posiciones entre agentes. Para la antigua exigencia moral, las relaciones pedagógicas no eran sino un canal de transmisión, esencialmente basadas en la admiración y el respeto que los alumnos debían tener hacia el profesor. En el contexto de la nueva inquietud ética de comunicación, son las relaciones en ellas mismas y por ellas mismas que se dotan de una significación central. Habrá que notar que si esta exigencia es —sin duda— más intensa entre los adolescentes que entre los profesores, ella está lejos de estar totalmente ausente entre estos últimos.

En todo caso, la autoridad es más de una vez desestabilizada, presa en la oposición entre el mundo de los mensajes y el universo de la comunicación. El primero, como lo testimonia un buen número de ejercicios escolares, está generalmente basado en una cultura escrita, dictada unilateralmente por el profesor, donde el aspecto visual tiene poco o ningún espacio, y donde la práctica oral está relativamente desvalorizada. El segundo, al contrario, como lo testimonia sobre todo el universo cultural de consumo de los adolescentes, está bajo la impronta de lo visual y del sonido, y en él, el intercambio con el otro tiene un rol preponderante. En el universo de los adolescentes, la práctica de la comunicación —por momentos— incluso se autonomiza enteramente del mensaje. Bien vistas las cosas, se trata de comunicar por el mero placer de comunicar. A veces, ¿cómo desconocerlo?, se trata de hablar para no decir nada: la verdadera actividad reside en el acto mismo de la comunicación (Zoll, 1992). Una tendencia que los medios de comunicación actuales y las prácticas de chateo por internet refuerzan. La comunicación se ha convertido en una verdadera exigencia para los adolescentes, una fuente de placer, que desestabiliza a muchos profesores, pero que produce sobre todo un seísmo en una institución escolar que no ha sabido reconocerle la importancia que merece (a diferencia, digámoslo de paso, de lo que la escuela primaria ha sabido hacer en dirección de la infancia).

Las manifestaciones de este conflicto sordo y ordinario entre generaciones son variadas, pero una de las principales es sin duda la que se organiza alrededor de los problemas de civi-

lidad. Por supuesto, este tipo de recriminaciones son viejas como el mundo, y sin embargo, hay algo de nuevo en las tensiones actuales. ¿Qué?

El principal cambio, que en parte acompaña y en parte prolonga la consolidación de una cultura juvenil legítima, se halla en las transformaciones de las relaciones de fuerza entre las generaciones (Martuccelli, 2006). Los asuntos de civilidad no pueden ser vistos fuera del sistema de relaciones sociales en el cual se emplazan. Para comprenderlo, sirvámonos rápidamente de la configuración «establecidos» y «marginales» propuesta por Norbert Elias. Los adultos fueron, durante mucho tiempo, los «establecidos», y los jóvenes los «marginales». En términos más simples, eran los segundos los que debían insertarse en el mundo de los primeros; una evidencia reforzada por la convicción de que los primeros habían alcanzado una madurez y un autocontrol bastante superior a los segundos. Y ello tanto más que los adultos, colectivamente, guardaban entre sus manos la posibilidad de imponer las reglas del juego. Una capacidad que reposaba en último análisis en la cohesión de éstos entre sí: más allá de múltiples barreras, los jóvenes estaban bajo la mirada legítima de los adultos (por ejemplo, los vecinos) que podían eventualmente llamarles la atención. Esta capacidad de interpelación era una garantía de civilidad entre las generaciones (Elias y Scotson, 1965).

Esta relación de fuerza ha sido, si no verdaderamente invertida, por lo menos transformada en profundidad en las últimas décadas. El control informal de los jóvenes por los adultos ya no es más una evidencia compartida por las generaciones. Lo que ha cambiado masivamente fuera de las aulas (e incluso en el ámbito escolar) es la legitimidad de la intervención «educadora» de un adulto sobre un joven. Y detrás de ello, el reconocimiento de una transformación de una relación de fuerza entre los dos grupos. Una distancia que, cuando es transgredida, engendra muchas veces una respuesta inmediata (una realidad que muchos adultos descubren, por ejemplo, al intentar reconvenir, llamar la atención, a un joven desconocido en un espacio público).

Este proceso, por cierto, no es unilateral. En realidad, la relación de fuerza es más equilibrada. Por un lado, porque

globalmente los adultos conservan el control sobre los recursos económicos; y, por el otro, porque colectivamente los adultos se defienden movilizando de manera a veces masiva y homogénea una crítica de los jóvenes —sobre todo, y regresamos a ella— en términos justamente de civilidad. Es posible hacer la hipótesis que a través de la civilidad, los adultos intenten restablecer en el espacio público, y dentro de la escuela, su concepción de las relaciones sociales. Detrás de ella se expresa así un conflicto generacional de un nuevo tipo.

Si se descuida esta transformación, se deja fuera una clave de interpretación significativa de la tensión actual entre jóvenes y adultos. Es la transformación de la naturaleza de sus relaciones de fuerza, de la cual participa la legitimidad creciente de la cultura juvenil, lo que debe comandar el análisis. Si ciertas afirmaciones actuales pueden ser similares a las de antaño, el contexto de las relaciones de fuerza les transmite una significación muy distinta. Lo que ha cambiado es el hecho de que muchos jóvenes no aceptan más una posición inferior con respecto a los adultos. Una actitud que refuerza la creciente legitimidad de la cultura juvenil.

Los conflictos de civilidad traducen pues en el fondo, y esto es particularmente visible en el ámbito escolar, un conflicto cultural. Durante mucho tiempo se supuso, en efecto, que la sociedad reposaba sobre códigos culturales compartidos, lo cual iba de par con un conjunto de reglas morales. Y bien, al amparo de la cultura juvenil, y de sus valores, muchos alumnos se sienten extraños frente a «esta» moral. A la cultura de la abnegación y el sacrificio, el patriotismo y el deber, la disciplina y el esfuerzo aún presentes en los manuales escolares se le oponen los valores del éxito, el consumo, el placer, la creatividad, la expresión y la comunicación propios a la cultura juvenil. La tensión es profunda. Claro, ella es común a muchos individuos en las sociedades contemporáneas, pero ella es extrema entre los jóvenes. Para muchos de ellos, la antigua dimensión moral de la escuela, y sus valores, les parece simplemente «vieja» y *démodé*. «Ya fue».

En todo caso, frente a esta doble transformación (nueva legitimidad de la cultura juvenil y transformación de las relaciones de poder entre las generaciones), la desestabilización de

la autoridad es patente. Por un lado, los profesores hacen aun referencia, sin tenerles necesariamente gran fe, a un conjunto colectivo de sanciones y obligaciones morales. Por el otro lado, frente al declive de su autoridad cotidiana, y con el fin de mantener la disciplina y el reglamento escolar, están cada vez más obligados a apoyarse sobre consideraciones estrictamente funcionales. La prohibición de una acción sólo se justifica por el mal que ésta produce en el buen desarrollo de la vida escolar. Aún más, en muchos contextos, el sentido mismo de la sanción evoluciona en esta dirección: ella no es invocada sino como una manera de restablecer el «buen» funcionamiento de las cosas. La moral se comprime al respeto del organigrama interno de funcionamiento de una institución. Y nadie se desvela particularmente por ello. La autoridad se difumina entre un exceso y un déficit: entre un exceso imposible de lograr: el regreso a una autoridad vertical; y un déficit permanente: la voluntad de desinteresarse radicalmente de ella.[8]

Como en los dos diagnósticos precedentes, un incidente-tipo resume esta dificultad. Éste se produce cada vez que el docente se permite un comentario sobre lo que el alumno considera que es un elemento de su ámbito personal (Dubet y Martuccelli, 1998 [1996]). Puede tratarse de un comentario sobre el vestuario o lo corporal (el largo del cabello), de un consejo de higiene (lavarse los dientes todas las mañanas) o incluso de la inspección de los maletines de los alumnos o de alguna libreta personal. En todos los casos, es la frontera del

8 Por supuesto, los castigos están aún vigentes en las escuelas y las prohibiciones no han dejado de ser moneda corriente. Formas culturales fuertemente autoritarias y tradicionales subsisten en muchos establecimientos escolares, a tal punto que, al menos tendencialmente, no es erróneo pensar que una «brecha» creciente se establece entre los centros educativos orientados hacia los sectores populares, organizados alrededor de una forma de autoridad vertical, y los centros educativos orientados hacia las clases medias y medias altas, sobre todo urbanas, que ponen en práctica formas más negociadas de autoridad. Pero en todos lados, se asiste, incluso a veces por razones contrarias, a la erosión de la autoridad.

acto educativo lo que está en cuestión. Para muchos profesores, todos los actos citados son perfectamente legítimos y justifican, incluso, la función propiamente educativa de la escuela; para los alumnos se trata en todos los casos de una doble violación. Por un lado, de lo que consideran un dominio privado (mochilas, carnets). Incluso dentro de la escuela a sus ojos, es indispensable que se respete un ámbito personal. En este sentido, y expresado de esta manera, estamos frente a uno de los sempiternos problemas del liberalismo de los tiempos modernos: cómo erigir muros para garantizar la privacidad a los actores. Por otro lado, esta actitud docente viola a sus ojos, el principio central de la comunicación, a saber, la exigencia de reciprocidad («¿por qué nosotros no podemos decirles que tienen que lavarse los dientes todos los días?»). La insolencia de unos es el derecho de los otros. Están así estructuralmente reunidos todos los factores para una escalada contra la autoridad.

a) ¿Qué hacer?

Por supuesto, es absurdo pensar que con el objeto de restablecer la autoridad la comunicación debería tomar el lugar de los conocimientos; pero cada vez más, es preciso tener en cuenta que la comunicación pedagógica en sí misma es uno de los elementos más apreciados por los alumnos. Las consecuencias son importantes. Sobre todo por las modificaciones que esto entraña en la relación con la autoridad, que tiene cada vez más que ejercerse en un espacio de creciente reciprocidad relacional. Los alumnos «demandan» cada vez más ser tratados de una manera horizontal. Desde su punto de vista, la buena relación pedagógica supone una dosis creciente de respeto. En el fondo, la mayor parte de los alumnos no contestan las bases de la autoridad, pero piden, como la ilustración del incidente-tipo evocado lo condensa, un trato más equilibrado, algo que les parece natural dado el universo de comunicación en el que se mueven y la cultura —legítima— desde la cual perciben la vida social.[9]

9 Por lo demás, y aun cuando ello no sea siempre reconocido, para los profesores la buena comunicación con los alumnos es también un motivo importante de satisfacción profesional, el

La escuela tiene, como institución, que reconocer y comprender este proceso. Y por múltiples razones. Aceptarlo permite comprender —bajo otra perspectiva— un conjunto de prácticas sociales por el momento únicamente interpretadas como signos de una crisis de la autoridad o de indisciplina. Pero, sobre todo, la apertura hacia los imperativos de la comunicación como nuevo pivote ético de la relación con el otro, permite establecer nuevos vínculos con las inquietudes de los alumnos. Es sólo reconociendo, al menos tendencialmente, la consolidación de este tipo de exigencias, como será posible conciliar en los años que vienen el necesario ejercicio de la autoridad y el respeto de los individuos. Y en este sentido, la situación escolar no es un ejemplo aislado. Por doquier, del mundo del trabajo al universo de la pareja, la incomunicación está unánimemente condenada.

Por supuesto, esta reflexión de tenor global requiere ser adaptada y corregida en función de contextos sociales y nacionales sin duda muy diversos. Esta tendencia es sin duda más visible entre las clases medias urbanas que en los sectores populares o rurales. Pero en este aspecto América Latina no presenta ninguna originalidad radical. Como en tantos otros lugares del mundo, los grupos sociales se polarizan hoy entre aquellos que aspiran a una relación crítica y postconvencional con las normas y aquellos que conservan prácticas más verticales de autoridad (Munck y Verhoeven, 1997). Sin embargo, el proceso —aun cuando se decline de manera diferente en función de los grupos sociales— no es por ello menos general en su tendencia central. Un adolescente de un colegio de los Andes en el sur del Perú, lo dirá siempre mejor: cuando se le preguntó, hace unos años, en el marco de una consulta nacional, qué es lo que quería de sus profesores escribió sin vacilar: «que cuando nos hablen, nos miren a los ojos».[10]

---

que cada vez más tiende incluso a autonomizarse de estrictas consideraciones de aprendizaje. En el caso de algunos jóvenes profesores incluso el temor o la desconfianza al ejercicio de la autoridad se explica, en parte, por la idea de que recurrir a ella haría correr riesgos a la comunicación con los adolescentes.

10 Comunicación personal transmitida al autor por un responsable del Ministerio de la Educación, Perú.

En este sentido, incluso, la idea de la presencia de una fuerte cultura autoritaria en América Latina debe ser revisada en más de un punto. Tanto más que es en este ámbito donde subyace una de las más importantes, si no la más importante transformación que ha tenido lugar en la región en las últimas décadas. Existe en amplios y variados ámbitos, a través de formas diversas, una democratización profunda de los lazos sociales; en efecto, en diferentes niveles, se hace presente en la vida social cotidiana una verdadera exigencia de trato más igualitario (Sorj y Martuccelli, 2008). Por supuesto, la verticalidad de las relaciones sociales es todavía, por lo general, de rigor; pero en muchos ámbitos el espacio de la autonomía personal se incrementa. Las razones son múltiples, pero entre ellas la expansión del sistema educativo es un factor que no se debe desdeñar. En todo caso, sería un error garrafal que la escuela se encuentre «detrás», y no (al menos ligeramente) «delante», del nivel de democratización al que aspira la sociedad. Para ello es necesario que la institución reconozca la legitimidad de las nuevas demandas éticas y de comunicación que, de manera desordenada y muchas veces indirecta, plantean los alumnos. Y haciéndolo, cada profesor, desde su aula, puede obtener márgenes suplementarios de autoridad. De otra forma de autoridad.

⋆⋆⋆

Los tres diagnósticos que hemos efectuado tienen, sin lugar a dudas, más de un punto de intersección. Pero aun así, poseen rasgos lo suficientemente claros y distintos como para que sea posible diferenciarlos analíticamente. Este ejercicio se revela tanto más necesario cuanto indispensable resulta romper con la letanía de un discurso que afirma el declive inevitable de la autoridad en los tiempos modernos. Al contrario, como lo hemos desarrollado en este artículo, las dificultades en el ejercicio de la autoridad son variables e históricas, y tienden a desplazarse entre sectores y grupos sociales. Pero por sobre todo, frente a ellas, y por estructurales que sean las causas de su producción —y hoy por hoy lo son en lo que concierne a la autoridad escolar—, los individuos siempre conservan iniciativas

de acción. El descubrimiento de éstas es el principal objetivo de una pedagogía sociologizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, H. (1972): «La crise de l'éducation». En: *La crise de la culture* [1968]. Paris: Gallimard.

BARRÈRE, A. (2002a): «Un nouvel âge du désordre scolaire: les enseignants face aux incidents». *Déviance et Société*, Vol. 26, N°1.

—— (2002b): *Les enseignants au travail*. Paris: L'Harmattan.

—— (1997): *Les lycéens au travail*. Paris: P.U.F.

BAUDELOT, C. y R. ESTABLET (1989): *Le niveau monte*. Paris: Seuil.

BECK, U.; A. GIDDENS y S. LASH (1994): *Reflexive modernization*. Cambridge: Polity Press.

BOURDIEU, P. y J.-CL PASSERON (1964): *Les héritiers*. Paris: Minuit.

BRUNNER, J. J. et al. (2005): *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile.* En: www.uai.cl.

DÁVILA, O.; F. GHIARDO y C. MEDRANO (2005): *Los desheredados*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

DONALD, J. (1995): «Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación» [1985]. En J. LARROSA (editor): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

DUBET, F. (2002): *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.

—— y D. MARTUCCELLI (1998): *En la escuela* [1996]. Buenos Aires: Losada.

DURKHEIM, E. (1992): *L'éducation morale* [1925]. Paris: P.U.F.

ELIAS, N. y J. SCOTSON (1965): *The Established and the Outsiders*. London: Sage Publications.

GARDNER, H. (2008): *Les intelligences multiples* [1993]. Paris: Retz.

JOURST, B. (2006): *A l'école des intelligences multiples*. Paris: Hachette.

LAÉ, J.-F. (1996): *L'instance de la plainte*. Paris: Descartes & Cie.

LÉVI, G. y J.-C. SCHMITT (editores) (1994): *Histoire des jeunes en occident*. T-2. Paris: Seuil.

MANZI, J. (2006): «El acceso segmentado a la educación superior en Chile». En P. DÍAZ-ROMERO (editor). *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Santiago: Fundación Equitas.

MARGALIT, A. (1997): *La sociedad decente* [1996]. Barcelona: Paidós.

MARTUCCELLI, D. (2007): *Cambio de rumbo*. Santiago: LOM.

—— (2006): *Forgé par l'épreuve*. Paris: Armand Colin.

MUNCK, J. de y M. VERHOEVEN (editores) (1997): *Les mutations du rapport à la norme*. Bruxelles: De Boeck.

PARSONS, T. (1964): «The School Class as Social System: Some of its Function in American Society» [1959]. En: *Social Structure and Personality*. New York: The Free Press.

RAYOU, P. (1998): *La Cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan.

SIMMEL, G. (2007): *Pedagogía escolar* [1921]. Barcelona: Gedisa.

SORJ, B. y D. MARTUCCELLI (2008): *El desafío latinoamericano: cohesión social y democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

WEBER, M. (1983): *Economía y sociedad* [1922]. México: FCE.

WILLIS, P. (1977): *Learning to Labour*. Farnborough: England Saxon House.

ZOLL, R. (1992): *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*. Paris: Editions Kimé.

DIVERSIA Nº1, CIDPA VALPARAÍSO, ABRIL 2009, PP. 129-155.

EL TEMA DE LA ENSEÑANZA. UNA APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA

JORGE GALAZ NAVARRO*

A PESAR DE LOS esfuerzos realizados en el último tiempo por el gobierno, tanto los resultados de aprendizaje como la brecha en los logros obtenidos por los estudiantes que asisten a establecimientos con mayores recursos y los que concurren a escuelas y liceos más vulnerables, no han disminuido. Los resultados medidos con la prueba estandarizada SIMCE,[1] indican si no un retroceso al menos un estancamiento en los resultados a casi veinte años de iniciada la última reforma educacional.[2]

* Profesor de Historia. Profesional del Ministerio de Educación de Chile. Correo electrónico: jorge.galaz@mineduc.cl.

1 Las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), en estricto rigor, no miden como su nombre lo indica, la «calidad de la educación», lo que induce a un error de percepción en la sociedad. Sólo mide algunas secciones y sectores del currículum nacional en ciertos niveles de la escolaridad: 4° y 8° de la enseñanza básica y 2° de la enseñanza media, en los sectores de Lenguaje y Comunicación y Matemática; ambos sectores entendidos como ejes instrumentales, básicos para la comprensión de las demás asignaturas ('sectores') del currículum.

2 Si bien la Reforma Educacional tomó forma legal con el anuncio del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle en el discurso al Congreso Nacional el 21 de mayo de 1996, los preparativos de ésta se inician al momento de asumir el cambio de régimen en 1990. Impulsada, por una parte, por el estado de postración en que encontraba el sector al término del régimen autoritario y, por otra, la entrada en vigencia, el mismo día del cambio de ré-

Esto da que pensar y amerita una reflexión desde el punto de vista de la enseñanza.

Para nadie resulta desconocido el enorme esfuerzo en inversión que se ha realizado en el sector educación y cómo, paulatinamente, las condiciones materiales externas o complementarias a los procesos de enseñanza y de aprendizaje se han ido renovando: prácticamente todas las escuelas y liceos del país, incluso los más aislados, cuentan con instalaciones de internet y con conexión a las redes de información; una parte importante de los estudiantes de establecimientos subvencionados reciben, al menos en las asignaturas consideradas ejes del currículum, textos de estudio y una guía para el docente, lo que constituye un hecho inédito históricamente en el país; se han construido miles de metros cuadrados en infraestructura y renovado las instalaciones de salas de clases, talleres, laboratorios, bibliotecas, gimnasios, etc., en escuelas y liceos, con proyectos de arquitectura novedosos y adecuados a la finalidad educativa. Se han renovado y/o creado bibliotecas y Centros de Recursos de Aprendizaje en la mayoría de liceos y escuelas del país, poniendo al alcance de estudiantes y docentes material bibliográfico reciente y elementos tecnológicos de última generación para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre los muchos avances que se pueden mencionar. Sin embargo, estos esfuerzos parecieran poco eficientes a la luz de los resultados de aprendizaje.

Paralelamente se han llevado a cabo una serie de acciones complementarias de apoyo a la Reforma Educacional cuyas derivaciones han sido disímiles en función de sus propósitos.

---

gimen (11/03/1990), de la Ley Orgánica de Enseñanza (LOCE), que determinaba un plazo perentorio para que el Ministerio de Educación elaborara un Marco Curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, para toda la escolaridad (sistema educativo). El primer 'programa' fue lo que se llamó P-900 que consistía en el rescate de las 900 escuelas más desfavorecidas desde el punto de vista social y de los rendimientos. Este Programa posteriormente se amplió. Se crearon a continuación los Programas MECE-Básica y MECE-Media, con apoyo del Banco Mundial, que se van a entrelazar con la formalización de la Reforma Educacional y del currículum.

Entre ellas, el Programa de Perfeccionamiento Fundamental encargado a universidades y centros de educación superior para dar a conocer los fundamentos de la Reforma Educacional y los cambios en el currículum. En muchos casos, este Programa fue más un evento de difusión que de capacitación de los docentes que ayudara a comprender los fundamentos de los cambios y desafíos de fondo que proponía la reforma. Algo semejante ocurrió con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa, sustentado en un protocolo de autoevaluación del establecimiento para establecer metas y propósitos de mejoramiento de los procesos curriculares y pedagógicos destinados a superar los magros resultados de aprendizaje. En más de una oportunidad, sin embargo, la autoevaluación resultó más orientada al 'deber ser' que a la realidad del establecimiento, lo que no se expresó, finalmente, en una mejoría sustantiva de los aprendizajes.[3]

Con todo, en los primeros años del retorno a la democracia se van a implementar los Programas MECE (Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación) que van a marcar la política educativa del último decenio del siglo XX en enseñanza básica (MECE-Básica) y en enseñanza media (MECE-Media), ambos de carácter universal. Estos Programas van a establecer una clara diferencia con el régimen anterior al refortalecer el sector educacional tan malogrado durante el período autoritario. Ambos estuvieron orientados hacia el conjunto de los establecimientos subvencionados y destinados a atender a la institución escolar en su conjunto y en su complejidad, en lo que se refiere al fortalecimiento de sus estructuras, procesos y

3 Otros Programas que se han implementado corresponden a la lógica de «focalizados», porque atienden a un número menor de establecimientos con determinadas características y tienen una finalidad acotada como el Programa Liceo para Todos cuyo eje era la inclusión y la nivelación restitutiva (puesta al día de conocimientos anteriores) y el Programa Monte Grande (Liceos de Anticipación) cuyo propósito era generar centros de irradiación de buenas prácticas de gestión y de renovación pedagógica. El Programa Monte Grande alcanzó a 61 liceos y el Programa Liceo para Todos a 421 liceos.

actores. Entre sus frutos se puede mencionar que lograron reencantar a los docentes, posicionar el tema de la educación como una prioridad de la política y de la sociedad como una condición para el desarrollo social y un crecimiento económico. Sin embargo, la emergencia de la reforma curricular y de los marcos curriculares establecidos en la LOCE perturbará el entusiasmo suscitado por estos Programas.

Esta rápida mirada de lo que ha sucedido en la escolaridad chilena estos últimos años da cuenta que ha habido una serie de iniciativas y de acciones,[4] con alto presupuesto, tendientes a lograr una mejoría en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, y con todo, estos siguen siendo insuficientes de acuerdo con las mediciones internas y externas.

1. CARENCIA DE UNA MIRADA A LA ENSEÑANZA

Excepto por algunas acciones desarrolladas dentro del contexto de los Programas MECE, como los talleres de perfeccionamiento docente en enseñanza básica (García-Huidobro, 1999) y los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), los seminarios didácticos, las redes pedagógicas locales y las «páginas didácticas»[5] en educación media, el tema de la enseñanza estuvo prácticamente ausente. Esto no debiera ser extraño porque desde los inicios de la Reforma Educacional el énfasis estuvo puesto en la calidad e inequidad de los resultados de aprendizaje más que en el proceso de enseñanza.

Se dio por hecho que mejorando las condiciones de infraestructura, los medios para el aprendizaje, el apoyo económico a las familias de más bajos ingresos o con escaso *capital cultural,* era suficiente como para mejorar los resultados de aprendizaje. En ese contexto se perdió de vista la *enseñanza en sí misma*, como una disciplina que posee un cuerpo de conocimientos propios —*la didáctica*—y, junto con lo anterior, a quienes enseñan: los *profesores*.

---

4 Para mayor información sobre el desarrollo de la Reforma Educacional actual, ver García-Huidobro (editor), 1999.

5 Ver MECE-Media, Ministerio de Educación. 2000.

Relación de Mapas de Progreso con el Marco Curricular y los Programas de Estudio: centralidad del aprendizaje

El Marco Curricular, a través de los Objetivos Fundamentales (OF) define lo que los alumnos deben conocer, poder hacer y valorar, y de los Contenidos Mínimos Obligatorios, (CMO) los conocimientos y habilidades que deben enseñarse en la escuela. Por su parte, los Programas de Estudio definen la propuesta pedagógica para el logro de estos aprendizajes.

Los Mapas de Progreso complementan estas definiciones, con una descripción de la progresión del aprendizaje en las competencias clave de cada uno de los sectores curriculares, a lo largo de toda la trayectoria escolar.

La figura anterior,[6] muestra con claridad la «centralidad del aprendizaje». La enseñanza se da por entendida como un hecho, no como la condición básica para el logro de la calidad de los aprendizajes. Sin duda son múltiples factores los que influyen en que, finalmente, un estudiante se apropie de determinados conocimientos: desde sus condiciones cognitivas básicas pasando por aspectos contextuales, su capital cultural y, por cierto, la pertinencia de las estrategias de enseñanza, el entusiasmo y las expectativas del docente, entre muchas otras.[7] Con todo, si el profesor no domina la disciplina que enseña y no sabe cómo enseñarla, la probabilidad de que el estudiante aprenda un contenido curricular específico disminuye definitivamente.

6 En: www.curriculum-mineduc.cl/docs/apoyo/orientacion-uso-mapas-de-progreso.pdf, p. 16.

7 Al respecto resulta interesante revisar el texto de Stronge, 2002; Mineduc, CPEIP, 2003.

2. LA CARENCIA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA Y PREDOMINIO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Una posible explicación a lo planteado anteriormente podría estar en la notoria carencia de investigación en el campo de la didáctica frente a un predominio de la investigación en educación y en algunos ámbitos del aprendizaje realizada principalmente por profesionales de las ciencias sociales no docentes. El sesgo de este tipo de investigación es evidente, los fenómenos se miran y explican desde los campos y ámbito disciplinarios de origen, que no se corresponden con la enseñanza, aun cuando se tenga experiencia en docencia universitaria. Sin embargo, allí tampoco se ha desarrollado una didáctica de nivel superior.

La pregunta, para adentrarse en esta afirmación, habría que hacérsela en el siguiente sentido: ¿cuándo se puede decir que una investigación es pedagógica, cuándo didáctica o ambas a la vez? ¿Cuándo una investigación es «educacional»? Pareciera imposible responder a preguntas de ese tipo, porque si hay cosas difusas y confusas, son las fronteras entre las llamadas disciplinas de las ciencias de la educación. Ya es complejo preguntarse si efectivamente existen como tales las «ciencias de la educación»; más difícil resulta aún indagar si la *didáctica* y la *pedagogía* constituyen disciplinas independientes o son, como lo plantea Hamilton (1999), dos nombres utilizados para expresar una misma realidad. Sin embargo, con todas las limitaciones que puedan existir, vale la pena hacer un ejercicio de aproximación, sin que este sea exclusivo o excluyente. Si se logra despejar en parte cuáles son los ámbitos de estudios de estas 'disciplinas' y sus respectivos objetos, se podría tener, al menos, un criterio inicial para continuar la reflexión.

a) Educación

Resulta evidente que aquello que llamamos educación puede ser entendido de múltiples maneras y que es un concepto que tanto en el ámbito académico como en la cultura cotidiana se lo hace sinónimo de diferentes manifestaciones del ser humano. Para tomar sólo algunas. Las más clásica, conocida y enseñada es aquella que parte de significado etimológico: *ex-ducere* (sacar

desde dentro) que hace referencia a la educación como una potencialidad que posee el ser humano de 'educabilidad'. En esta noción la educación constituye una facultad que sólo posee el ser humano; si bien se le reconoce que no es constitutiva de su esencia, sino un *'accidente'* particular en tanto ligado a aquel, se afirma que no existe ser humano, dada su condición de tal, que no posea educación. Puede no tener escolaridad ni instrucción formal, pero dado que su existencia no puede ser sino *en-relación-con-otro* siempre es susceptible de modificación, por lo tanto ya se está educando. De lo que se desprenden dos connotaciones: por una parte, el reconocimiento de la facultad que posee el ser humano de educarse a sí mismo, expresada en el enunciado clásico «nadie educa a nadie, es el hombre quien se educa a sí mismo», reconocimiento que remite a su condición de *sujeto* potencialmente educable (por lo tanto no de objeto) y, por otra parte, el reconocimiento de que el ser humano se educa *en la relación con el otro y con los otros*, como un hecho social básico de su existencia (cf. Buber, 1974).

Una noción que ha permanecido en el tiempo, especialmente en los países de alta influencia occidental, es la de Santo Tomás de Aquino, que la refiere «a la promoción y conducción del hombre, en cuanto tal, al estado perfecto, que es el estado de virtud». Esta idea no desconoce la anterior, pero le agrega algunos componentes interesantes de analizar brevemente: i) la educación, así entendida, adquiere un signo positivo, de superación de una condición actual; de mejoramiento, de allí el enunciado de *'promoción',* como sinónimo de pasar de un estado a otro*;* ii) supone la existencia de un 'otro' que conduce y que promueve; sitúa a la 'educación' cercana al ámbito de la pedagogía con la cual se va a empezar a confundir frecuentemente; iii) hace de la educación un sinónimo del concepto de *formación* en tanto la promoción y la conducción está orientada hacia el logro de la perfección, que se expresa en un *estado* de virtud. De allí que sea corriente, desde esta perspectiva, confundir el *concepto de educación* con el de *pedagogía*, por cuanto aquella definición los hace prácticamente sinónimos.

No es la intención de este artículo hacer una revisión exhaustiva de la historia de la educación ni de la historia de la

pedagogía (sobre las cuales existen enormes tratados), sino examinar algunas aproximaciones que ayuden a entender lo que en la actualidad se dice de la educación, tal que nos permita distinguirla de la pedagogía y de la didáctica.

Abbagnano y Visalberghi, en su *Historia de la pedagogía*, (Abbagnano, 1969), plantean una visión distinta a las anteriores. Indican que la educación *es el traspaso o trasvasije de la cultura, del saber acumulado, desde una generación a la siguiente*. En esta perspectiva, señalan que la sobrevivencia de la humanidad se debe a la capacidad del ser humano de transmitir ese conocimiento de generación en generación, permitiendo de esa manera el desarrollo de la especie humana. Vista así, la educación pasa de ser una característica inherente a la condición personal del ser humano, como lo planteaban las anteriores, a un hecho o fenómeno sociocultural.

Desde ese punto de vista, todo y todos 'educan' en tanto transmiten o ayudan a transmitir los códigos sociales y culturales necesarios para entender y operar en determinados ámbitos sociales. En tiempos primitivos la educación era un hecho cotidiano de la vida del ser humano; el saber acumulado era poco, básico, rústico y no existían las formalizaciones académicas del saber que hoy llamamos saber científico o saber formalizado (artístico, tecnológico, científico).

El desarrollo de las culturas, su transformación en grandes civilizaciones obligó a sistematizar formas de transmitir el conocimiento (saber) acumulado desde el maestro al aprendiz inicialmente, pero sin llegar a configurar 'sistemas educativos'. Sólo en los tiempos modernos se constituirán sistemas educativos nacionales amparados por el naciente concepto de Estado, como una entidad autónoma e independiente de quien gobierna. El saber acumulado pasó de ser una cosa privada (reservada sólo para la nobleza y el clero) a una cosa pública, a la cual podían tener acceso todos sin distinción de clase o pertenencia, garantizada por el Estado.

Sin embargo, paulatinamente el conocimiento acumulado se fue expandiendo y especializando de tal modo que fue necesario, por una parte, agrupar los conocimientos en ámbitos del saber, originándose las *ciencias* y, por otra, *seleccionar qué* de

aquellas era necesario transmitir o traspasar y a quién, dando origen primero al *Syllabus o Tablas de contenidos disciplinarios* y, más tarde, a la noción que conocemos como *currículum* en al ámbito de los sistemas educativos. Aquello seleccionado sería lo que se enseñaría en los sistemas formales de educación, pasando a constituirse en el eje articulador de la escolaridad. El *currículum* se constituyó, entonces, en la selección y organización de un conjunto de recortes disciplinarios para ser enseñados y aprendidos en la escolaridad. Los enfoques curriculares contemporáneos incluyeron entre sus prerrogativas el *cómo* enseñar, asimilándolo a una pseudonoción de metodología, subsumiendo de paso a una, igualmente falsa, noción de didáctica, no siendo ni lo uno ni lo otro.[8] Con todo, como veremos más adelante, *la didáctica* no subsiste sin el currículum.

En la actualidad, la noción de educación es semejante o analógica a la noción de salud en su acepción de 'salud pública', como aquello que atañe a las condiciones de salubridad del conjunto de la población y, por lo tanto, requiere de políticas gubernamentales. Nadie podría confundir la 'salud pública' con la 'medicina' (en su acepción de medicina clínica) como un espacio especializado que requiere de entendidos y que atañe al tratamiento de sujetos particulares, no exentos de las complicaciones objetivas de las condicionantes de salud pública. Un médico, al evaluar un paciente tendrá muy en cuenta las condiciones de salubridad ambiental de donde proviene y las considerará tanto en su diagnóstico como en su tratamiento. Es por ello que la educación, tanto como la salud pública, es un espacio apetecido para la investigación por las ciencias sociales, la sociología, la antropología o la economía.

Es por eso que, al decir de Kemmis,

> Las teorías psicológicas y sociológicas (por mencionar los dos ejemplos más destacados) desarrollaron su carácter científico-natural hasta un grado suficiente para admitir la posibilidad de una 'ciencia aplicada' de la educación o del currículum: la aplicación de principios teóricos generales (extraídos de teorías aje-

8 Por definición, 'método' ni 'metodología' son sinónimos de didáctica.

> nas a la educación) a la práctica educativa. [...] la teoría educativa comenzó a buscar más sistemáticamente la guía de estas disciplinas 'básicas' perdiendo su carácter distintivo de pensamiento educativo: teoría educativa sobre problemas educativos. [...] la educación empezó a perder su carácter propio: sus problemas pasaron a ser problemas 'aplicados' de la psicología, de la sociología y de otras materias; y la búsqueda de soluciones para los problemas educativos pasó a ser considerada como labor de los psicólogos aplicados, de los sociólogos aplicados, de los economistas aplicados que tenían intereses en sus respectivas especialidades en la educación (Kemmis, 1993:22).

Finalmente, es bueno dejar establecido que a menudo se confunde la *educación*, como fenómeno sociocultural, con la *escolaridad*. Esta última se refiere sólo a la sección de la educación que se ha secuenciado y graduado en un sistema formalizado y que tiene como eje articulador un currículum, que es un instrumento público, donde se ha establecido una selección de contenidos disciplinarios ordenados y encaminados a lograr un determinado tipo de formación, sea de carácter profesional o académico, en las artes, las ciencias o la tecnología.

b) Pedagogía

Su origen etimológico griego remite a la noción de *Paida-gogo,* (de *paidós:* niño); sin embargo, el esclavo que conducía al niño/joven en la Grecia antigua (*paidagogo)* sólo cumplía aquella función, aunque muchas veces en el trayecto ayudase a explicar la lección dictada por el especialista en enseñanza, quien no era el que conducía (pedagogo) sino el que enseñaba (didacta). Por lo tanto, desde sus orígenes se establecen diferencias entre quien conduce y quien enseña. Esto es básico para establecer las diferencias entre didáctica y pedagogía. Es por ello que la Pedagogía se ha definido como la «Teoría de la formación». Al respecto, Flórez Ochoa, en su capítulo sobre «El campo científico de la pedagogía», lo plantea del siguiente modo.

> Empecemos por aclarar que una dimensión esencial por definir las acciones y proyectos humanos es la meta o el propósito que pretende alcanzar. En el caso de la educación y la enseñanza, su

> motivación varía con las circunstancias históricas en cada época y en cada sociedad. No obstante, parece que hubiera una constante reconocida por los pedagogos, desde Comenio hasta hoy, que consiste en esperar de la educación de niños y los jóvenes la formación de los hombres, como un proceso de humanización de los niños hasta propiciarles la 'mayoría de edad', y con ella niveles superiores de autonomía y racionalidad, como proponía Kant. Este concepto de formación humana, compartido por Rousseau, por los filósofos de la ilustración francesa y alemana y enriquecida por la concepción histórica de Hegel, reconoce que el hombre se desarrolla, se forma, se humaniza no por moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje (Flórez Ochoa, 1994:108).

Varias son las lecciones que se pueden extraer del planteamiento de Flórez: i) distingue claramente la educación de la enseñanza, ambas sometidas a las condicionantes históricas y sociales; ii) separa las dos anteriores de la *pedagogía,* reconociéndole a esta última un campo propio, situándolo en aquello que no varía, que no cambia en los seres humanos, en las personas, por su condición de tales: su necesidad de *formación*; esto que Carl Rogers llama «el proceso de convertirse en persona» o, como plantea Pierre Faure, «el hombre no nace persona, se hace persona», en un sentido psicológico y no ontológico; iii. reconoce que el núcleo del proceso de formación, *es el proceso de humanización,* no por moldeamiento externo, por cuanto es sujeto, sino desde el interior de cada uno, lo que remite a que el ser humano está en posición, también, de des-humanizarse, por lo tanto, en cualquier circunstancia histórica y social debe hacer un camino paulatino cada vez más consciente y reflexivo de humanización y de personalización. Sin embargo, ese tránsito no lo puede hacer en soledad, requiere de un acompañante, de un pedagogo, de un TÚ,[9] como causa coadyuvante, con lo cual se acerca a la fenome-

9 Martin Buber lo plantea del siguiente modo: «El hecho fundamental de la existencia humana no es el individuo en cuanto tal

nología cuando plantea que el hombre es un-ser-inacabado, un-ser-en-el-mundo y un ser-en-relación.

Por lo tanto, el núcleo de la Pedagogía es la *relación formativa*, aquella que se produce entre dos sujetos: el profesor y el estudiante; entre ambos en su condición de sujetos. Y, dado que está orientada hacia la *humanización* su contenido es axiológico. Si bien al enseñar el docente también forma, la cualidad de la relación es diferente a la de la didáctica que está orientada al conocimiento del mundo externo a ambos sujetos.

c) Didáctica

En su origen etimológico griego, *didaktikos,* de *didaskein,* enseñar. Para algunos autores didáctica y pedagogía son una misma cosa,[10] para otros, dos cuerpos disciplinarios diferentes con objeto y método propios.[11] Si bien es posible diferenciarlas analíticamente, en la práctica educativa formal escolarizada lo pedagógico y lo didáctico se presentan tan unidos que se hace difícil diferenciarlos (Bertrand y Houssaye, 1999). Para otros, finalmente, la didáctica es la *Teoría de la Enseñanza* (Camilloni, 1996:27).

Con todo, esto no resuelve una pregunta perfectamente vigente: ¿existe una didáctica general o existe un conjunto de didácticas particulares referidas a cada disciplina? Sobre lo que

---

ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas, consideradas en sí mismas, no pasan de ser formidables abstracciones. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que entra en relaciones vivas con otros individuos; la colectividad es un hecho de la existencia en la medida que se edifica con vivas unidades de relación. El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre. Lo que singulariza al mundo humano es, por encima de todo, que en él ocurre entre ser y ser algo que no encuentra par en ningún otro rincón de la naturaleza» (Buber, 1974:146).

10 «Yo sigo defendiendo que didáctica y pedagogía llegan a ser la misma cosa y que no hay diferencias ontológicas entre ellas dos» (Jean Houssaye, 1996).

11 Algunos que siguen esta tendencia son: J. P. Astolfi, Ph. Perrenoud, J. F. Halté, entre otros.

existe acuerdo es que cada disciplina, teórica o práctica, artística o tecnológica, tiene su modo particular de ser enseñada. Por lo tanto, cuando se habla de didáctica, se está haciendo referencia a la *didáctica de las disciplinas* de acuerdo con sus especificidades o su propia naturaleza. Sin embargo, tantas 'didácticas particulares' (regionales o específicas) podrán dar origen a principios generales sobre la enseñanza desprendida de una «didáctica comparada»[12] que ha ido ganado terreno últimamente.

El tema de la didáctica no es nuevo. En 1632, Juan Amos Comenio (Jan Amos Komensky) publicó su *Didáctica Magna*, cuya edición latina es de 1657. En el saludo a los lectores, plantea: «Hemos tenido la audacia de prometer una Gran Didáctica. Debo decir que es un tratado completo del arte de enseñar todas las cosas a todos. Y, de enseñar de tal manera que los resultados sean infalibles, [...] De enseñar sólidamente, no superficialmente y en palabras, sino para la promoción de los estudiantes a una verdadera cultura científica, literaria y artística, las buenas costumbres, la piedad». Palabras que suenen perfectamente actuales.

Sin embargo, lo didáctico en sus orígenes latinos adquiere una fama poco atractiva puesto que se asoció a un género literario (*género didáctico*) donde el autor del texto se esforzaba por instruir de una forma agradable y poética sobre algunos principios morales, de la religión, de la filosofía o algunos contenidos dogmáticos que *'dejaban una enseñanza'* o una moraleja de tipo moral. En su tránsito hacia convertirse en una disciplina,[13]

12 Una interesante revista, cuyo eje está puesto en la didáctica comparada es la revista *Educación y Didáctica*. Ver, como ejemplo, Vol. 2, N°1, 2008.
En: http://education-et-didactique.bretagne.iufm.fr. Esta revista nace de la voluntad dentro de la Asociación para la Investigación en la Didáctica Comparada, para repensar la relación entre la didáctica y la investigación educativa, desarrollar las relaciones entre la educación y otras ciencias del hombre y la sociedad, tanto en el ámbito nacional como internacional.

13 Camilloni plantea que «cuando hablamos de las disciplinas, nos referimos a dominios sistemáticos de conocimientos que implican muchos componentes, tales como, por ejemplo, estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los conceptos, modos de in-

hubo un período que se le asoció a ciertas formas lúdicas, donde lo didáctico era sinónimo de algo útil para entretenerse o aprender de modo ligero. Lo didáctico adquirió una condición de adjetivo, *material didáctico*, *secuencia didáctica*, *programas didácticos*, etc., sin alcanzar el estatuto de sustantivo: *la didáctica*. Semejante a lo que sucedió con la química. Su uso más frecuente fue en una condición de adjetivo: *reacción química*, *industria química*, *producto químico*. Sin embargo, en la actualidad, nadie duda que la química se ha constituido en una disciplina, que posee un cuerpo de conocimientos propios, investigación, objeto, método, una comunidad científica que ha generado un lenguaje propio, un campo de estudio que utiliza protocolos y procedimientos para construir conocimiento.

Estudios actuales sobre la didáctica como disciplina indican que es:

Una reflexión sobre los objetos de enseñanza.[14] A la didáctica le interesa: i) la naturaleza cognitiva de estos objetos de enseñanza, si es un *saber* de orden puramente cognitivo o un *saber hacer;* ii) el estatuto epistemológico del objeto de enseñanza, si se

---

ferencia propios, pero también valores, actitudes, hábitos y, siempre, comunidades científicas. Efectivamente, el mundo de una disciplina es un mundo de ideas y personas» (Camilloni, 1996:36).

14 Conviene aclarar que todo contenido curricular factible de ser enseñado en la escolaridad puede ser tratado como un 'objeto de estudio', que es lo mismo que decir 'objeto de enseñanza, ya sea que se trate como un tema, un fenómeno o un problema. Es 'objeto' en el sentido en que se plantea la relación Sujeto-Objeto de la epistemología. Por eso, la relación profesor-alumno en el campo de la didáctica se transforma en una relación epistemológica; donde el 'maestro' (docente) tiene un conocimiento más acabado de la materia y de los procedimientos para hacerla enseñable, por lo tanto puede generar estrategias y puentes entre el saber científico o legitimado que enseña y el estudiante que porta experiencias y conocimientos de base que le permiten acceder al conocimiento científico. Ambos sujetos (estudiante y profesor) se relacionan con un mismo objeto de estudio: un saber establecido en el currículum.

trata de un saber científico legitimado o un saber social; iii) los procedimientos de construcción de ese objeto de enseñanza, si se trata de una transposición didáctica o de una elaboración de nuevos conocimientos; iv) la organización de esos objetos de enseñanza dentro del currículum y también su historicidad. Desde esta perspectiva la didáctica es sobre todo un lugar de encuentro e intercambio entre la institución escolar, como el lugar de difusión del saber, y el conjunto de saber social legitimado previsto en el currículum.

Una investigación sobre las condiciones de apropiación del saber.[15] Se interroga acerca de los conceptos y nociones en sí mismas, y las condiciones para la construcción de los aprendizajes, los prerrequisitos necesarios para apropiarse de ese nuevo conocimiento, las representaciones que portan los estudiantes, los tipos de obstáculos para el logro del aprendizaje, entre otros. Desde esta perspectiva, la didáctica es sobre todo un lugar de encuentro de los conocimientos en sus respectivos contextos y el sujeto que aprende.

Una investigación sobre la intervención didáctica. La didáctica es sistémica, por lo tanto, articula las necesidades relacionadas con las tareas de enseñanza, la organización de las situaciones de enseñanza, la construcción de ciclos o de secuencias didácticas, la adaptación a los diferentes tipos de estudiantes, los enfoques de distintos tipos de clases y su funcionamiento expedito. Desde esta perspectiva, la didáctica considera que la práctica de enseñanza es, a la vez, el punto de partida privilegiado para preguntarse sobre la enseñanza y, también, su punto de llegada; así, la didáctica se transforma en la disciplina de referencia de las prácticas de enseñanza.

Es por ello que la didáctica se puede considerar «una disciplina teórico-práctica, cuyo objetivo central es el de producir las argumentaciones científicas, fundamentadas y coherentes sus-

15 Se diferencia y distingue acá el *saber* como conocimiento legitimado y objetivado del *conocimiento* como el proceso de elaboración y producción que hace el sujeto (por lo tanto de carácter subjetivo) de la *información* para darle sentido y significado y le permita entender la realidad.

ceptibles de orientar eficazmente las prácticas de enseñanza» (Halté, 1992).

Finalmente, Araceli de Tezanos (2007) en un artículo reciente hace una interesante distinción entre los diferentes tipos de investigación: educativa, pedagógica y didáctica.

> La *investigación educativa* analiza y explica la educación en su carácter de institución social y la forma en que ella se concretiza: el sistema educativo. Es decir, su objeto de estudio es la organización y estructura del sistema así como también las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales en las cuales opera. Las disciplinas que pueden abordarlo son múltiples, lo cual ha permitido ampliar y profundizar en la interpretación y la comparación desde diferentes perspectivas los procesos de constitución, organización, articulación y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos. Más aún, esta investigación educativa amplía su frontera de trabajo hacia las formas y los sentidos en que se relaciona la educación con otras instituciones socioculturales.
> La *investigación pedagógica* se instala en la explicación, análisis e interpretación de la relación pedagógica, entendida como el espacio que media la formación de sujetos y el desarrollo de todas sus potencialidades tanto cognitivas como sociales. La investigación pedagógica tiene como horizonte para su despliegue y producción su condición de teoría de la formación y dará cuenta de la articulación entre los elementos que median la relación pedagógica, tales como el trabajo, el lenguaje y la afectividad.
> La *investigación didáctica* indaga los elementos constitutivos del enseñar. Su propósito es develar el significado de nociones tales como método, aprender, transmisión, actividad, contenido, programa y todos aquellos que vayan emergiendo en la labor investigativa que permitan profundizar y complejizar el concepto de enseñar. La interpretación del sentido de las relaciones entre estas nociones es la que sustenta la didáctica entendida como la teoría de la enseñanza (Araceli de Tezanos, 2007).

3. ENSEÑANZA Y DIDÁCTICA

No cabe duda que en la cotidianeidad o en la vida corriente existe un conjunto de espacios y momentos en que un sujeto enseña a otro: en el grupo familiar, en el club o en organiza-

ciones sociales, entre otros. La didáctica como disciplina no se ocupa de aquellos espacios, aunque ambos remitan a la idea de enseñar, en el sentido de interrelación con la finalidad de aprendizaje. Así visto, *«la* enseñanza [con cursiva en el original] *como proceso diferenciado del aprendizaje se convierte en el objeto propio de conocimiento de esta disciplina»* (Camilloni, 1996:24).

La didáctica a la cual nos estamos refiriendo es aquella que opera en los medios *formales de enseñanza*, es decir, en los que tienen como referencia un *currículum*, esto es, *un conjunto de recortes disciplinarios* legitimados socialmente por comunidades científicas, artísticas o profesionales, provenientes de la cultura, ordenada en ciencias o disciplinas, que han sido seleccionados para ser enseñados y aprendidos por sujetos involucrados en procesos formativos en instituciones educativas.

Por ello cabe recordar que, cuando Paulo Freire habla de la práctica educativa indica que aquella: «demanda la existencia de sujetos; uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico, y la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos» (Freire, 1997:68). Entonces, siguiendo el lenguaje de Freire, en la enseñanza se requiere de: *dos sujetos*: sujeto docente (profesor)-sujeto discente (estudiante) y un *objeto de enseñanza* (contenidos curriculares), situados en contextos particulares porque «los problemas de la enseñanza son siempre situacionales y, por ende, escapan a las formulaciones abstractas» (Davini, 1996:49). De este modo, están presentes las relaciones básicas que ocurren en la dinámica de la enseñanza.

La relación pedagógica. Esta ocurre entre *sujetos*. Entre dos personas poseedoras de un mundo personal; ambos sujetos históricos, con una trayectoria; enriquecidos, por el saber y un conjunto de conocimientos que llevan consigo. Esta es una relación *intersubjetiva,* con toda la carga de conocimientos, emociones, sentimientos, significados, expectativas, que ni el docente ni el estudiante pueden dejar de lado u omitir. Con la diferencia de que el *sujeto docente* está preparado tanto como para *formar* como para *enseñar.* Sin embargo, respecto del proceso de formación (en el sentido planteado anteriormente), se trata de una tarea que es compartida con otros, principalmente con la familia o el grupo

familiar del estudiante, sin que por ello el docente esté ausente o no tenga un ámbito de responsabilidad en cuanto también participa de la tarea educativa. El docente, al enseñar, también *forma* y es *formado,* como un proceso permanente de humanización y de personalización recíproco.

La relación didáctica. Esta ocurre cuando *ambos sujetos (docente y discente) se enfrentan a un objeto de estudio*. El núcleo de esta relación es el *conocimiento,* de allí que la relación sea epistemológica.[16] Supone crear las condiciones para pasar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica.

> La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al develamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, [...] la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hicimos (Freire, 1997:32).

Tanto el estudiante como el docente se comprometen en develar los significados que encierra el objeto de estudio para entender el mundo y la realidad; para aprehender una parte de la realidad,

> En un movimiento permanente de búsqueda en la cual, curiosos e inquisitivos, no sólo nos damos cuenta de las cosas sino también podemos tener un conocimiento cabal de ellas. La capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla [...] implica nuestra habilidad de 'aprehender' la sustantividad del objeto aprendido. La memorización mecánica del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. En este caso, el aprendiz funciona mucho más como 'paciente' de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye conocimiento del objeto o participa de su construcción (Freire, 1997:67).

16 Al respecto, Camilloni sostiene que «El desarrollo de la epistemología es fundamental para la didáctica, no sólo en el sentido que antes se mencionó [su aporte al conocimiento científico] sino también para el trabajo que la didáctica tiene que hacer sobre el conocimiento, que es precisamente lo que transmite a través de la enseñanza». (Camilloni, 1996:28).

La relación con el contexto. Así como el conocimiento está situado —en un tiempo y un espacio—, de igual modo lo está la enseñanza y, particularmente la *didáctica;* es decir, aquella enseñanza que se produce en ambientes formalizados. La relación con el contexto es importante a lo menos por dos motivos: uno de carácter pedagógico y otro de carácter epistemológico. Por una parte, en atención a que se enseña a sujetos particulares situados en contextos socioculturales determinados desde donde obtienen un conjunto de representaciones básicas (o significados) necesarias para iniciar una enseñanza que desea obtener resultados de aprendizaje significativos y permanentes.

La historicidad del sujeto a quien se enseña es gravitante a la hora de procesar la nueva información y pasar desde las representaciones que trae provenientes del medio a las representaciones científicas incluidas en los recortes curriculares de las diferentes disciplinas que se enseñan. Al respecto, Shulman lo plantea del siguiente modo:

> La representación implica analizar detenidamente las ideas centrales contenidas en el texto o en la lección, e identificar las maneras alternativas de representarlas ante los alumnos. ¿Qué analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, simulaciones y recursos similares pueden ayudar a tender un puente entre la comprensión del profesor y la que se espera de los alumnos? (Shulman, 2001:187).

Se trata, por lo tanto, de imaginar, de diseñar un «puente» entre las representaciones que tiene el profesor de las ideas y conceptos que va a enseñar y las representaciones o significados que trae el sujeto alumno producto de sus conocimientos y experiencias anteriores; el punto de «reunión», de encuentro, entre ambos tipos de representaciones se produce mediante el uso de analogías, metáforas, demostraciones, etc., lo que permite establecer un contacto, una ligazón, entre ambas formas de significación (la del profesor y la del estudiante) de modo tal que por aproximaciones sucesivas se llegue a la comprensión del nuevo concepto disciplinar propuesto por el profesor.

El segundo motivo por el cual es importante la relación con el contexto se refiere a que el nuevo conocimiento apre-

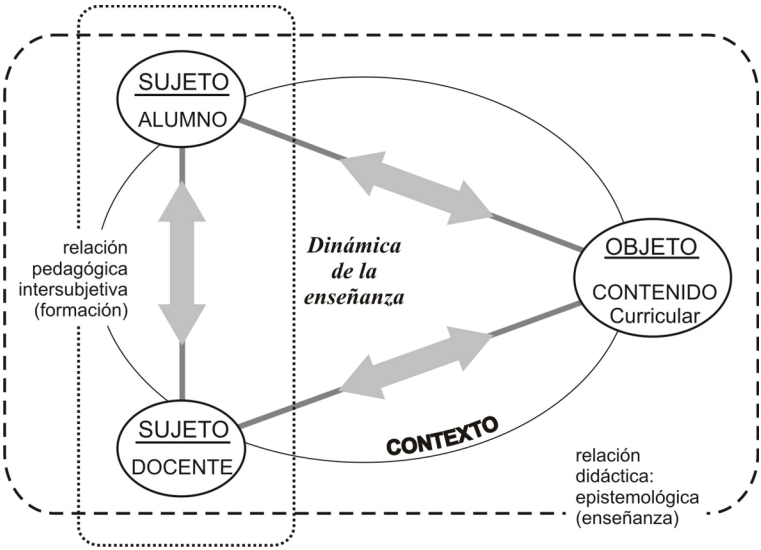
hendido por el estudiante debe servirle para entender la realidad y los fenómenos que en ella ocurren. No se trata de 'aprender por aprender', sino de *aprender para entender la realidad*. Si el conocimiento se significa como el entendimiento de la realidad y se acepta que el contenido de la didáctica es el *conocimiento* cuyo instrumento es el aprendizaje y si no se desea permanecer en el academicismo típico de los tiempos pasados, entonces los aprendizajes logrados por los estudiantes deben servirles para explicarse los fenómenos que lo rodean y aquellos que históricamente han servido de base para que el ser humano encuentre las respuestas que han sido base para sistematizar el conocimiento y la cultura.

Ya no se trata de una acumulación de información, de tipo erudito, sino del «conocimiento puesto en acción» tal como se postula en los actuales Mapas de Progreso del Aprendizaje.[17] En la actualidad, la información está disponible en todos los medios virtuales y al alcance de prácticamente todos los estudiantes; el enseñar entonces no puede consistir en transferir conocimiento sino, como lo plantea Freire, en «crear las posibilidades de su producción o de su construcción» (Freire, 1997:24).

Y esto se logra generando las posibilidades para que el estudiante adquiera las herramientas cognitivas, las habilidades cognitivas superiores, que le permitan procesar la información y darle sentido y significado a partir de las representaciones que porta. Y esto se hace considerando, valorando, recogiendo y a partir de las representaciones que trae el estudiante desde su contexto.

Este sistema de relaciones se puede observar en el siguiente gráfico:

17 Ver Mapas de Progreso del Aprendizaje, ya referenciados.



4. NO TODO LO QUE SUCEDE DENTRO DE LA SALA DE CLASES ES 'DIDÁCTICA'

En el último tiempo se ha hecho un lugar común hablar de *'metodologías didácticas'*, *'materiales didácticos'*, *'guías didácticas'*, etc., queriendo indicar que todo aquello que está relacionado con el *hacer* dentro de la sala de clase tiene de suyo una connotación *didáctica.* Incluso está muy arraigada la idea de que, tal como se indicó anteriormente, cuanto más lúdico o más 'entretenido' lo que ocurre en la clase, más *didáctico*.

Es probable que ambas situaciones tengan parte de verdad. En el primer caso, se hace referencia al sentido común de la palabra didáctica y se quiere significar por enseñanza: *materiales de enseñanza*, *guías de enseñanza*, entre otras. En el segundo caso, se trata más bien de una intuición no esclarecida. Porque, cuando un fenómeno o un problema empieza a ser comprendido en su real dimensión y se va transformando lentamente en un descubrimiento o en una revelación para el estudiante, entonces puede cobrar tanto interés y gozo como lo tiene el científico en su laboratorio, el historiador o el cientista social el descubrimiento o la fascinación frente a la posibilidad de describir y explicar una nueva conexión o un nuevo mundo hasta ahora desconocido.

Esto es relativamente fácil de observar en los niños cuando pasan horas perfectamente concentrados en armar una figura encajando piezas o experimentando con un pequeño ser viviente. Pero, en estos casos, lo que está ocurriendo es un fenómeno epistemológico, se están adentrando en un nuevo conocimiento y procesando un sinnúmero de información con un altísimo grado de operaciones mentales (acordes a su nivel de desarrollo), imperceptibles desde el exterior. Por lo tanto, no da lo mismo cualquier actividad ni cualquier material. Lo que sucede muchas veces, producto de diversos factores, es que las propuestas de diseño de la enseñanza no responden a una premisa básica: «que las actividades sean desafiantes y significativas para los estudiantes». El desafío supone conquista y ésta tiene a la base un esfuerzo sistemático para su logro; supone concentración porque la respuesta no es evidente y, por lo tanto, exige ordenar el pensamiento y los procedimientos; incluso ensayar posibles soluciones, dentro de las cuales habrá algunas erróneas, que servirán de base para reiniciar el camino soslayando lo equivocado y buscando nuevas alternativas, hasta dar con la o las soluciones; así, se aprende porque se han puesto en juego una serie de mecanismos del pensamiento y se ha recurrido a todos los recursos cognitivos que posee el sujeto que aprende.

Dos premisas esenciales o condiciones *sine qua non* son necesarias para encontrar el camino hacia una enseñanza que vaya más allá del traspaso burocrático de información a los estudiantes con la finalidad que la retengan y posteriormente se mida (evalúe): i) «el dominio de la disciplina que se enseña; y ii) el dominio de la didáctica de la disciplina que se enseña».[18]

Cuando se plantea que quien enseña debe poseer el dominio de la disciplina, se está tratando de decir que no es suficiente tener una información general sobre los contenidos de la disciplina para ser capaz de enseñar científicamente. El dominio del conocimiento disciplinar está relacionado con una capacidad cognitiva tal, que el docente pueda estar en posesión completa de la *naturaleza del saber que se enseña,* es decir, aquello

18 Ver «Marco para la Buena Enseñanza». Dominio A, Criterios A.1 y A.3, respectivamente.

que es esencial a su disciplina como para constituirse en un ámbito del saber particular. Esto implica reconocer su *estructura conceptual* (todas las disciplinas teóricas o prácticas están conceptualmente estructuradas), que identifique con claridad los modos, procedimientos o las formas en que aquella disciplina, en su campo propio, utiliza para *producir conocimiento* (todas las disciplinas y los disciplinarios que la conforman tienen, entre sus propósitos, producir nuevos conocimientos en sus campos objetuales); igualmente importante es *reconocer la historicidad* de la disciplina, su evolución conceptual y procedimental, su estado de avance, los cambios y los nuevos métodos usados.

Tanto más profundo sea el conocimiento de la disciplina y de la relación e interrelación con otras disciplinas afines o no, tantas mayores posibilidades tendrá un docente para generar los puentes necesarios entre sus propias representaciones y las de los estudiantes, lo que abre las posibilidades de ampliar el repertorio de estrategias de enseñanza e identificar los materiales y los medios apropiados para una enseñanza científica y comprensiva.

Porque el *arte de enseñar* supone asumir el desafío de transformar el conocimiento disciplinario curricular en conocimiento enseñable de acuerdo con las características de los estudiantes, su desarrollo cognitivo y sus propias representaciones. Shulman lo plantea del siguiente modo:

> Las ideas comprendidas [por el profesor] deben ser transformadas, de alguna manera, si se pretende enseñarlas. Discurrir el camino a seguir en el acto de enseñanza consiste en pensar en el camino que ha de conducir desde la materia tal como es comprendida por el profesor hasta llegar a la mente y la motivación de los alumnos (Shulman, 2001:21).

Está claro que el profesor no puede enseñar la disciplina como le fue reseñada en su formación inicial, requiere transformarla y adecuarla a las características y contextos particulares de los estudiantes. Esta adecuación debe hacerla considerando la naturaleza del saber disciplinario y la suficiente como para dotar a los estudiantes de los códigos que les permitan entender la realidad desde los significados y las categorías propias de la disciplina que

enseña. Esto último se refiere a un tipo de conocimiento particular, el *conocimiento escolar,*[19] que es una categoría del conocimiento diferente del *conocimiento del científico* y del *conocimiento didáctico de la disciplina*. Para Shulman, el conocimiento didáctico del contenido es «esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los profesores, su propia especial comprensión profesional» del contenido a enseñar.

> El conocimiento didáctico de los contenidos [continúa el autor más adelante], adquiere particular interés porque identifica el bagaje distintivo de los conocimientos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento didáctico del contenido es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (Shulman, 2001:11).

El núcleo de la didáctica está pues en la capacidad que tiene el docente de resignificar los contenidos disciplinarios que debe enseñar y transformarlos en formas factibles de ser enseñados a estudiantes que están en proceso de formación, que no son especialistas en el tema, pero que poseen representaciones y significados cercanos o semejantes, que permiten construir un puente entre las representaciones que posee el profesor de la disciplina y las representaciones (significados, conceptos, ideas) que trae el alumno producto de sus conocimientos y experiencias anteriores, pues es desde allí, desde ese bagaje de experiencias y significados acumulados, desde donde iniciará el proceso de resignificación de la nueva información, para darle sentido y aprehender la realidad para contribuir a transformarla y enriquecerla.

De allí que cobren tanta relevancia las palabras de Freire:

> Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la

19 Ver Rodrigo y Arnay (compiladores), 1997; García, 1998, cap. 2.

> producción de saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (Freire, 1997:24).

Se vuelve hacer presente el viejo adagio que «para enseñar hay que saber y para enseñar bien, hay que saber cómo hacerlo». Pero en ese «cómo hacerlo» no se está hablando de «metodología» como se ha hecho recurrente, sino de *didáctica*, es decir, de la forma particular en que una disciplina o un saber es enseñado: a partir de la naturaleza de ese saber.

Quizá sea el tiempo de profundizar en *la didáctica de las disciplinas* como una forma de acercarse a la búsqueda de formas de enseñanza, de estrategias y de materiales, que se orienten hacia el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas superiores y al logro de aprendizajes permanentes, que sean significativos y relevantes para los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASTOLFI, JEAN-PIERRE (2000): «École des savoirs, école des compétences». Intervention au 21º Congrès de l'Association québecoise des enseignants de Français langue seconde (AQUFLS). Montreal, UQÁM, 27-28 avril.

—— (2000) «Qui donc n'est pas constructiviste?» Colloque du SRED. *Constructivisme: Usages et Perspectives en Éducation*. Genève.

AUSUBEL, D.; J. NOVAK y H. HANESIAN (1991): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BERTRAND, YVES y JEAN HOUSSAYE (1999): «Pedagogie and didactique: an incestuous relationship». *Instructional Science* Nº27.

CAMILLONI et al. (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

CORNU, LAWRENCE y ALAIN VERGNIOUX (1992): *La didactique en questions*. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.

COX, CRISTIAN (1997): «La reforma educacional chilena: contexto, contenidos, implementación». *Documento de Trabajo*. Santiago: Mineduc.

CHEVALLARD, YVES (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos aires: Aique.

DE TEZANOS, ARACELI (2007): «Formación de profesores: una reflexión y una propuesta». *Pensamiento Educativo*, Vol. 41, Nº2.

DEWEY, JOHN (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

ELAM, STANLEY (compilador) (1973): *La educación y la estructura del conocimiento.* Buenos Aires: El Ateneo.

FLÓREZ OCHOA, RAFAEL (1994): *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Bogotá: McGraw-Hill.

FREIRE, PAULO (1997): *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

GÓMEZ, ALBERTO (1998): «Conocimiento pedagógico del contenido. Investigación didáctico-disciplinaria y formación del profesorado: L. S. Shulman y el análisis de la profesionalidad de los docentes». *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* Nº128. Barcelona: Universidad de Barcelona.

GARCÍA, J. EDUARDO (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editorial.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. EDUARDO (editor) (1999): *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.

HAMILTON, DAVID (1999): «La paradoja de la pedagogía». *Propuesta Educativa* Nº20. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

HARGREAVES, ANDY (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

KEMMIS, STEPHEN (1993): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

MARCELO, CARLOS (2002): «Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento». *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10, Nº35.

MINEDUC (2003): «Marco para la buena enseñanza». Santiago: CPEIP.

—— (1999): «Desarrollo profesional docente en el liceo. Herramientas para los grupos profesionales de trabajo». Santiago, Mineduc, MECE-Media.

—— (1998): «Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media». Santiago: Mineduc.

MORIN, EDGAR (2001): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

—— (1999): «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro». París: UNESCO.

PINTO, ROLANDO (2008): *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones PUC.

QUINTAR, ESTELA (1998): *Conversaciones didácticas. La enseñanza como puente a la vida*. Neuquén: Editorial Educo.

RODRIGO, M. J. y J. ARNAY (compiladores) (1997): *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

SÁNCHEZ, TOMÁS (1995): *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

SCHÜTZ, ALFRED (1993): *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

SHULMAN, LEE (2001): «Conocimiento y enseñanza». *Estudios Públicos* Nº83. Santiago: CEP.

STRONGE, JAMES (2002): «Qualities of Effective Teachers». Alexandria: ASCD.

TUDGE, JONATHAN (1993): «Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula». En LUIS MOLL (compilador): *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.

WERTSCH, JAMES (1995): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

IDENTIDADES EN LA ESCUELA

DIVERSIA Nº1, CIDPA VALPARAÍSO, ABRIL 2009, PP. 159-184.

IDENTIDADES CULTURAIS JUVENIS E ESCOLAS: ARENAS DE CONFLITOS E POSSIBILIDADES

PAULO CARRANO*

NOS DIFERENTES DEBATES SOBRE os jovens e a juventude em seus relacionamentos com a escola tenho me deparado com depoimentos de professores e administradores escolares que narram algo que poderíamos denominar como uma situação de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares. Da parte dos professores os jovens alunos são comumente rotulados de desinteressados pelos conteúdos escolares, apáticos, indisciplinados, alguns violentos, tidos como de *baixa cultura*, com sexualidade exacerbada e alienada, hedonistas e consumistas. Alunos, por sua vez, dão testemunho de uma experiência pouco feliz no ambiente escolar, especialmente quando se trata de aulas e professores: aulas chatas e sem sentido prático, professores despreparados e «sem didática», autoritarismos de docentes e administradores, espaços pobres e inadequados, ausência de meios educacionais (principalmente acesso a computadores e internet), ausência de atividades culturais e passeios. Isso tudo num quadro social e econômico no qual a escolarização das

* Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. Bolsista Produtividade do CNPQ, nível 2.
Correo electrónico: p.carrano@globo.com.
Artículo originalmente publicado en ANTONIO FLÁVIO MOREIRA y VERA MARIA CANDAU (organizadores) (2008): *Multiculturalismo: diferenças culturais e prácticas pedagógicas*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes. *Diversia. Educación y Sociedad* cuenta con la debida autorización del autor y la editorial para su publicación.

novas gerações se massificou em regime precário e, ao mesmo tempo, deixou de representar garantia de inserção social e profissional.

Sem a pretensão de esgotar neste artigo o conjunto de fatores capazes de provocar a referida situação de incomunicabilidade, procurarei trazer elementos que possam contribuir para a compreensão dos contextos culturais de experimentação da vivência do tempo de juventude. Parto do princípio que muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores/as e alunos/as residem numa ignorância relativa da instituição escolar e seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos. Numa perspectiva de compreensão da vida escolar como uma rua de mão dupla, intuo que o esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares.

Uma questão que se impõe de início neste debate se refere à necessária constatação de que o poder de formação de sujeitos pela instituição escolar tornou-se significativamente relativizado pelas inúmeras agências e redes culturais e educativas de elaboração de subjetividades e sentidos de existência, dentre esses se destacam os meios de comunicação (não apenas os de massa mas também as mídias alternativas e descentralizadas), os mercados de consumo e os grupos de identidade.

Fanfani corrobora esta compreensão ao afirmar que:

> Todas estas transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põem em crise a oferta de educação escolar. Os sintomas mais evidentes e estridentes são a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de adolescentes e jovens latino-americanos (em especial aqueles que provêm de grupos sociais excluídos e subordinados) que têm dificuldades para ingressar, progredir e se desenvolver em instituições que não foram feitas para eles (2000:2).

A expansão da escolaridade para grande parte dos jovens brasileiros não foi acompanhada dos investimentos necessários para a recepção de uma nova e numerosa geração de estudantes, notadamente quando isso se refere aos jovens das classes populares. A inadequação tanto se refere aos baixos insumos materiais que se refletem na precariedade da maioria dos prédios escolares quanto nas inadequadas articulações curriculares que não respondem às expectativas de aprendizagem e sociabilidade escolar almejada pelos jovens estudantes.

A escola pública que abriga as classes populares tem se caracterizado como espaço de improvisação e precariedade: professores que trabalham com regime de contratação precária em lugares sem bibliotecas, laboratórios, computadores, ginásios ou auditórios e funcionários em número insuficiente para atender a demanda. Este tipo de escola que se expandiu de maneira degradada para abrigar as crianças e jovens das classes populares parece fazer da *contenção da pobreza* (Carrano e Peregrino, 2005) sua função principal.

É neste contexto que os sujeitos da instituição escolar necessitam articular práticas instituintes produtoras de sentido de presença no espaço como forma de se contrapor às políticas públicas precárias que, em última instância, geram o quadro da *escolarização sem sentido*. Uma das possibilidades de recriação dos sentidos de presença na escola para professores e alunos se encontra na experimentação de espaços relacionais que permitam a emergência da multiplicidade de sujeitos culturais que se encobrem sob o manto da uniformização e homogeneidade que a categoria aluno encerra.

Cresce no Brasil a percepção de instituições, investigadores sociais e educadores acerca da necessidade de pensar criticamente a relação pessoal e coletiva entre jovens e escolas. No campo da produção acadêmica da pós-graduação em educação, há registros e sinais de um progressivo aumento da abordagem de temas considerados emergentes.[1] Parte importante dessa

1 O estudo «Juventude e escolarização (1980-1998)», coordenado por Spósito (2002), avaliou a presença do tema *juventude* na produção discente na pós-graduação em educação e ciências sociais no Brasil. A base de dados de 387 trabalhos (4,4%) foi selecio-

nova elaboração vem buscando alargar a compreensão que o campo educacional tem da juventude. Percebidos como sujeitos de direitos e de cultura, os jovens estudantes vão deixando de ser percebidos apenas como alunos e passam a ser enxergados a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética, e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar. As referências extra-escolares podem ser interpretadas pela instituição como ruído e interferência negativa para o trabalho pedagógico caso a escola se feche, ou podem significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens alunos.

Estar atento para os grupos de identidade com os quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos do agir dos alunos. É preciso, contudo, cuidar para desmontar as pré-noções e representações dominantes sobre aquilo que julgamos ser o jovem e a juventude. Um dos enganos mais comuns é tomarmos a nossa própria experiência de juventude para estabelecer quadros comparativos com os «jovens de hoje». O sociólogo português José Machado Pais (2006) alerta para a necessidade de superarmos os modelos prescritivos com os quais jovens já não mais se identificam; em contrapartida, assinala a importância de realizarmos um esforço para o desvendamento das *sensibilidades performativas* das culturas juvenis. O hip hop é um claro exemplo de cultura performativa com suas mesclagens criativas de música, com suas perfomances corporais, o grafitismo e o basquete de rua (*street basket*) (Pais,

---

nada de um total de 8.867 teses e dissertações. Em linhas gerais, a categoria aluno dá a tônica da grande maioria dos trabalhos. A partir de 1995, temas como mídia, grupos juvenis e violência alargaram o espectro sociocultural da produção. Um novo estudo teve início no ano de 2007 e irá buscar perceber a produção discente na pós-graduação, agora incluindo a área de serviço social, compreendendo o período de 1999 a 2006. Um balanço preliminar no banco de teses da Capes já permite perceber a tendência de crescimento dos temas emergentes relacionados à relação juventude e aspectos sócioculturais.

2006:13). Com alguma atenção, para além do hip hop, cada um de nós é capaz de identificar no cotidiano e no entorno de nossas escolas a diversidade de performances juvenis existentes e com a qual poderemos dialogar.

As culturas juvenis —entendidas como conjunto heterogêneo de expressões e práticas sócioculturais— são narrativas que falam do profundo mal-estar que é ser jovem numa sociedade produtora de riscos e incertezas[2] (Bauman, 1999; Beck, 1997; Giddens, 2002) e também das potencialidades da experiência do viver e agir coletivamente na busca de alternativas emancipatórias para a existência. São gestos, símbolos, formas lúdicas de sociabilidade, redes de relacionamento, canções e múltiplas formas de utilizar e representar o corpo aparentemente sem sentido para os «de fora» mas que dão a liga da experiência comunitária de vivência da juventude neste nosso tempo histórico.

É comum que as culturas juvenis sejam tratadas apenas pela perspectiva da cultura enquanto expressividade estética ou mesmo sociabilidade restrita a grupos específicos. É neste sentido que a noção de *tribos juvenis* (Mafessoli, 1998) revela suas limitações analíticas induzindo a pensar em jovens como ilhas de sociabilidade em seus grupos culturais de referência. A apreensão «culturalista» das culturas juvenis deixa de perceber as conexões entre sociabilidade juvenil e as estruturas sociais que constituem a própria base da ação social. Assim, é preciso ter em conta a multiplicidade de fatores determinantes do «ser jovem»

2 Ulrich Beck cunhou a expressão «sociedade de risco» se referindo aos riscos produzidos socialmente e que, por vezes, recaem sobre indivíduos que são levados a tolerá-los. A perda da estabilidade do emprego serve como exemplo desta relação entre risco social e individualidade. Os denominados «riscos de grande conseqüência» surgiram do impacto do desenvolvimento técnico-industrial sem limites sobre o homem (como produtor e consumidor), sobre a natureza e sobre a sociedade e sua organização. Giddens identifica quatro fontes de crise nas quais enfrentamos estes riscos: o impacto do desenvolvimento social moderno sobre os ecossistemas mundiais; o desenvolvimento da pobreza em larga escala (holocausto da pobreza); as armas de destruição maciça com suas possibilidades de violência coletiva e a repressão dos direitos democráticos.

individual e coletivamente, tanto os positivos —gerados pelos avanços científico-tecnológicos, pelas liberdades civis conquistadas pelas lutas democráticas, o maior campo de autonomia dos jovens frente aos adultos— quanto os fatores negativos da experiência de ser jovem. Dentre os elementos que tensionam negativamente a experiência de ser jovem podem ser apontados: as conseqüências da falência do Estado como promotor de direitos, a força avassaladora dos mercados na produção de necessidades e sentidos culturais, o descrédito das instituições e atores tradicionais (escolas, partidos, sindicatos, igrejas, etc.), a globalização, a força dos meios de comunicação e as conexões perversas promovidas pelas redes do crime e das drogas.

1. SOCIEDADES URBANAS E IDENTIDADES MULTICULTURAIS

O processo de globalização econômica e cultural é tributário da historicidade do desenvolvimento da modernidade capitalista. Essa modernidade não pode ser atribuída a um único fato inaugural, ou mesmo a alguns poucos eventos históricos, por mais significativos que estes tenham sido no conjunto dos acontecimentos mundiais. Marshal Berman (cit. por Anderson, 1986) se referiu à modernização sócio-econômica como a resultante de uma *multidão de processos sociais* relacionados com as descobertas científicas, as revoluções da indústria, as transformações demográficas, as formas de expansão urbana, os Estados nacionais, os movimentos de massa; todos impulsionados, em última instância, pelo mercado mundial capitalista, em *perpétua expansão e drasticamente flutuante*. Apontado como o fato marcante da modernidade, o desenvolvimento representou simultaneamente duas coisas: de um lado foi o crescimento econômico, impulsionado pelas transformações objetivas desencadeadas pelo mercado mundial capitalista e, por outro lado, foi um movimento que comandou impressionantes transformações subjetivas da vida individual e da personalidade; verdadeiro registro do nascimento da sensibilidade moderna.

O espaço urbano pode ser considerado como a referência material e simbólica de nossas sociedades. A dimensão hege-

mônica da urbanidade estende-se até mesmo aos territórios rurais, evidenciando aquilo que se considera a expressão da civilidade moderna —algo que não deixa mesmo de ser uma forma de etnocentrismo—. As cidades, especialmente as megalópoles, entretanto, não devem ser pensadas apenas como espaços físicos, com características específicas no modo de ocupar o espaço, mas também como lugares onde ocorrem fenômenos expressivos que entram em tensão com as pretensões dominantes de racionalização da vida social.

Na atualidade, torna-se importante não contrapor sociedades urbanas a sociedades rurais, centro e periferia, tal como muitas vezes foi feito, mas procurar a compreensão das maneiras como se processa a multiculturalidade ou a coexistência de múltiplas culturas no espaço urbano (Canclini, 1997).

O espaço urbano intensifica os antagonismos de interesses que se constituem por uma participação diferenciada e desigual dos processos de produção e reprodução da vida social. Isso significa dizer que a cidade não é experimentada e apropriada por todos da mesma maneira. Esse diferencial de apropriação dos recursos materiais e simbólicos da cidade pode ser apontado por um dos fatores que organizam a produção das identidades na cidade. Para visualizar esta tensão entre sujeitos situados em diferentes lugares sociais de apropriação dos recursos urbanos basta que pensemos nas desiguais condições de vida em torno dos espaços de moradia, lazer e trabalho nas cidades brasileiras.

É possível pensar o espaço urbano como o lugar social que torna possível a emergência de certos fenômenos que evidenciam a relação entre espaços e práticas sociais, e também como ponto de tensão para onde confluem os sistemas de exploração, de dominação e hegemonia que nos remetem aos conceitos de *poder e cultura*. Não é difícil enxergar o espaço urbano como um cenário de lutas entre competidores desnivelados e posicionados historicamente em confronto com os múltiplos poderes de enunciação, capazes de impor, mediante a coerção ou a sedução, as representações sobre as práticas sociais. Algumas práticas são assim consideradas legítimas e desejáveis enquanto outras são vistas como irrelevantes ou mesmo marginais. Em outras palav-

ras, é possível afirmar com Lefebvre (1969) que o direito à cidade não é igual para todos os seus habitantes.

A organização social das cidades cria restrições geográficas e simbólicas para a constituição do livre trânsito das identidades. É neste sentido que não é possível falar de identidades apenas restringindo a análise a seus aspectos culturais. Assim, considerando tanto a inserção dos sujeitos nas estruturas de produção quanto o papel da cultura na elaboração das subjetividades, pode-se conceber os atores urbanos em três grande categorias: a) os integrados à estrutura de produção; b) os disponíveis (que mesmo sem estar dentro do sistema produtivo são suscetíveis de ser recrutados); e c) os circulantes, que gravitam sem destino aparente na estrutura de produção (Reguillo, 1995).

2. JOVENS ENTRE PRÁTICAS TERRITORIAIS: IDENTIDADES CULTURAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A hegemonia das relações de mercado que marcou toda a década de 1990 e atravessou o novo século fez emergir práticas culturais produtoras de subjetividades intensamente privatizadas num quadro institucional de encolhimento da esfera pública. Os jovens são peças chave e simultaneamente objetos e sujeitos do impulso de mercantilização da vida social que fragmenta o tecido social em individualidades apartadas de formas societárias mais amplas e solidárias. Nesse mesmo quadro societário de hegemonia das relações de mercado é possível, contudo, perceber a existência de práticas sociais constitutivas de novas solidariedades e identidades coletivas juvenis. Jovens de todos os estratos sociais se envolveram em distintas formas de participação social desde as mais tradicionais relacionadas a partidos e organizações estudantis até novas formas de mobilização social relacionadas com ações voluntárias de solidariedade, movimentações políticas instantâneas e pouco institucionais, grupos artísticos e esportivos, redes de religiosidade pouco hierárquicas, dentre outras ações coletivas de novo tipo. Jovens das periferias das cidades se articularam em torno de identidades móveis, ambíguas e flexíveis que emergiram e se desenvolveram em espaços periféricos da sociedade numa resposta possível à crise estrutural

do capitalismo que elevou enormemente o grau de incerteza no processo de trânsito da juventude para a vida adulta.

Os jovens recebem espaços da cidade prontos e sobre eles elaboram territórios que passam a ser a extensão dos próprios sujeitos: uma praça se transforma em campo de futebol, sob um vão de viaduto se improvisa uma pista de skate; o corredor da escola —lugar originalmente de passagem— se faz para ponto de encontro e sociabilidade. Os diferentes territórios juvenis são também lugares simbólicos para o reconhecimento das identidades em comum, é em torno de determinado território que se constitui o grupo de iguais. E a identidade do grupo precisa se mostrar publicamente para se manter, cada grupo cria, então, suas próprias políticas de visibilidade pública que podem se expressar pela roupa, a mímica corporal, um estilo musical etc.

Assim, a cidade é transformada de espaço anônimo a território pelos jovens atores urbanos que constroem laços objetiváveis, comemoram-se, celebram-se, inscrevem marcas exteriores em seus corpos que servem para fixar e recordar quem eles e elas são. Essas marcas se relacionam com processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço. As marcas podem ser objetivadas no próprio corpo (uma tatuagem) ou mesmo habitar o corpo como adereço de identidade, tal como acontece com os bonés que se transformaram em fonte de tensão permanente em algumas escolas que não toleram seu uso, talvez por não enxergarem que esses são signos que representam a extensão da própria subjetividade dos jovens alunos que reagem ao terem de deixar «parte de si» fora do espaço-tempo da escola.

A construção das identidades pelos grupos supõe práticas de aprendizagem. Os jovens instituem lutas simbólicas através dos compromissos cotidianos que assumem com determinado processo de identização coletiva, este devendo ser considerado como algo que existe no contexto de práticas permanentes e mutantes de definição das identidades coletivas.

É possível afirmar que os jovens das classes populares articulam territórios próprios na ruína dos espaços da cidade que sobraram para eles. A relativa ignorância dos adultos acerca da

materialidade social e do simbolismo das práticas juvenis é fonte de mal-entendidos, incompreensões e intolerâncias acerca das atitudes e silêncios dos jovens. A escola, também considerada como integrante dessa cidade em ruínas, experimenta conflitos, não necessariamente violências, que causam ruídos na comunicação. Ao se abrir ou ser aberta por práticas coletivas juvenis que penetram em seus tempos e espaços administrativo-pedagógicos, em geral fechados e pouco tolerantes ao diverso, a escola pode se perceber desorganizada e despreparada ou mesmo se enxergar em situação de possibilidade de reorganizar seu cotidiano institucional —em geral orientado para a uniformização e o anonimato— em novo território onde as identidades juvenis possam encontrar espaço para o diálogo.

Até que ponto os jovens podem se identificar com o espaço escolar, considerá-lo interessante, e habitar uma instituição que não permite que suas culturas se realizem ou mesmo sejam visíveis? Pais (2006) considera que são poucas as chances de negociações entre os *espaços lisos* dos grupos culturais juvenis —que permitiriam aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto— e os *espaços estriados* —cujas principais características seriam a ordem e o controle característicos das instituições—. Para o pesquisador português, a escola, apesar de ser um espaço onde o jovem pode gostar de estar presente, ainda não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação. É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. Estaríamos, então, frente a um paradoxo: a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder e; as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança. O que fazer, pergunta José Machado Pais: transformamos a escola, ameaçando com isso as relações sociais ou silenciamos a juventude negando os jovens como sujeitos possuidores de culturas próprias?

3. OS JOVENS PARA ALÉM DA ESCOLA

A compreensão do processo de socialização contemporânea dos jovens pode contribuir para o diálogo intergeracional no

cotidiano escolar. Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos. Dito de outra forma, torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização.

Spósito (2003) defende que adotemos o ponto de vista de uma sociologia não escolar da escola, ou seja, que busquemos compreender os tempos e espaços não escolares dos sujeitos jovens que estão na escola mas que não são, em última instância, da escola. O jovem aluno carrega para a instituição referências de sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais que se encontram em crise de legitimação.

> O novo público que freqüenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar [...]. A autonomização de uma sub-cultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo (Spósito, 2003:19-20).

Um dos traços mais significativos das sociedades ocidentais é que crianças e jovens passam a ser vistos como sujeitos de direitos e, especialmente os jovens, como sujeitos de consumo. A expansão da escola, a criação de mercado cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção no mundo do trabalho são marcas objetivas da constituição das representações sociais sobre o ser jovem na sociedade. A realização plena deste ideal de jovem liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a

maioria dos jovens das classes trabalhadoras. Entretanto, este ideal-tipo de vivência do tempo juventude é, contudo, visivelmente existente no plano simbólico. Bourdieu (1983) afirmou que a juventude é apenas uma palavra, trazendo a reflexão sobre a necessária relatividade histórica e social deste ciclo de vida que não pode ser enxergado como uma coisa em si, mas que deve ser visto em seu aspecto relacional no contexto dos diferentes grupos sociais, sociedades e classes de idade. Somos sempre o jovem ou o velho de alguém, disse também o sociólogo francês. Porém, «juventude» é noção produtora de sentidos e contribui para o estabelecimento de acordos e representações sociais dominantes.

Para Rossana Reguillo (2000) três elementos dão sentido ao mundo juvenil e explicam a emergência da juventude como sujeito social:

> i) As inovações tecnológicas e suas repercussões na organização produtiva e simbólica da sociedade —aumentam as expectativas e a qualidade de vida— as pessoas passam mais tempo na escola.
> ii) A oferta de consumo cultural a partir da emergência de uma nova e poderosa indústria cultural.
> iii) O discurso jurídico que estabelece o contrato social que prevê formas de proteção e punição aos infratores —as políticas públicas tutelares orientadas para o controle do tempo livre juvenil— a ausência de políticas que apostem na autonomia, na organização e naquilo que os jovens podem fazer sozinhos e com a colaboração dos adultos. Políticas do controle e da percepção do jovem como um carente, um vulnerável ou perigo iminente (Reguillo, 2000:50).

As passagens entre os tempos da infância, da adolescência, da juventude e vida adulta podem ser entendidas como «acordos societários». De certa forma, as sociedades estabelecem acordos intersubjetivos que definem o modo como o juvenil é conceituado ou representado (condição juvenil). Em algumas sociedades os rituais de passagem para a vida adulta são bem delimitados e se configuram em ritos sociais. Em nossas sociedades urbanas, principalmente, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens de época não possuem marcadores precisos. Algumas dimensões marcavam o fim da juventu-

de e a entrada no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos. Estas são «estações» de uma trajetória societária linear que não pode mais servir para caracterizar a «transição da juventude para a vida adulta». A perda da linearidade neste processo pode ser apontada como uma das marcas da vivência da juventude na sociedade contemporânea. Assim, é preciso *ter em conta as muitas maneiras de ser jovem hoje e de viver a transição para a vida adulta*. Em conjunto com a representação dominante, ou definição etária, sobre aquilo que é o tempo da juventude, os jovens vivem experiências concretas que se aproximam mais ou menos da «condição juvenil» representada como a ideal ou dominante. Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e *trajetórias labirínticas* que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a «transição da vida adulta». Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da «vida adulta», especialmente a «pressão» para a entrada no mercado de trabalho, chegam enquanto estes estão experimentando a juventude.

Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens. Isso demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude que não se identifica com aquilo que o senso comum intui como o modelo do jovem com o direito assegurado de viver a *moratória social* (Margulis e Urresti, 1996) que lhe permitiria ser liberado da necessidade do trabalho, dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres. A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O

aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população.

4. PARTICIPAÇÃO JUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO

Quanto ao ensino (fundamental e médio), a situação brasileira é de crescente piora nos índices de qualidade que afeta, de forma mais intensa e preponderante, a rede escolar pública. As desigualdades regionais e intra-regionais que se verificam nas estruturas básicas da vida material também se expressam na diferenciação do acesso e permanência na escola, aos aparelhos de cultura e lazer e aos meios de informação, especialmente no difícil acesso dos jovens mais empobrecidos a computadores e *Internet*. Isso é algo que se configura como a face contemporânea da histórica exclusão dos pobres aos benefícios científicos e tecnológicos nas sociedades do modo de produção capitalista, particularmente quando se consideram aqueles situados na periferia do sistema. As melhores condições de acesso à informação e aos bens culturais, somados à maior escolaridade, colocam os jovens das classes altas em posições mais favoráveis à participação social, cultural e política. Pesquisas apontam que a participação estudantil, por exemplo, é quantitativamente superior nos estratos que representam os jovens mais ricos e escolarizados (Ibase/Pólis, 2005; Abramo e Branco, 2005). Para aqueles que lograram chegar ao ensino médio é acentuada a distorção idade-série que demonstra o percurso intermitente —reprovações, abandonos e retornos— dos jovens pobres em sua relação com a escola. É preciso considerar que o acesso aos mais altos níveis da educação escolar é elemento chave para ampliar possibilidades de participação no mundo social e também para propiciar situações de engajamento e de aprendizado ligados às próprias instituições de ensino.

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso

implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar.

Pesquisa recente (Ibase/Pólis, 2005) sobre a participação social e política dos jovens brasileiros revelou a percepção de alunos e alunas que dizem que a escola não abre espaços nem estimula a criação de hábitos e valores básicos estimulantes da participação. Esta situação é mais grave para os jovens pobres que praticamente só possuem esta instituição para o acesso a estes bens simbólicos. É possível afirmar que se encontra configurada uma nova e refinada desigualdade formativa entre os jovens segundo a inserção de classe, especialmente quanto à participação em cursos de informática, língua estrangeira, esportes, artes e cursos pré-vestibulares. A vantagem, também neste caso, pende para os jovens mais ricos e estudantes das escolas particulares. A escolarização é determinante para a prática da leitura; os dados da pesquisa acima referida informam que os jovens mais escolarizados lêem mais, assim como estudantes de escolas públicas lêem menos que os jovens das escolas privadas.

5. O DESAFIO DA INTERPRETAÇÃO DOS SINAIS EMITIDOS PELOS JOVENS

A descontinuidade é um traço marcante da vida individual contemporânea. O indivíduo não apenas reproduz os traços de hereditariedade e tradição de sua comunidade de origem —aliás, torna-se relevante indagar sobre os atuais sentidos da idéia de originalidade comunitária—, mas vive continuamente a capacidade de redefinir-se. A resposta sobre o que eu sou não resulta apenas de um condicionante social externo, mas está associada à capacidade individual que temos de nos definirmos e nos diferenciarmos dos outros. É neste sentido que a produção e reprodução da vida social e da vida biológica estão condicionadas fortemente à *nossa capacidade de escolha*. Assim, a capacidade de saber escolher apresenta-se também como um desafio

educativo de autoprodução de sujeitos e coletividades humanas. Do ponto de vista político é possível mesmo dizer que uma das formas de avaliar o potencial democrático de uma sociedade se encontra no rol de oportunidades que ela proporciona a cada um dos seus membros de escolher caminhos e se constituir em sujeito autônomo e emancipado.

As mais recentes formulações sobre o conceito de identidade se afastam da idéia de consolidação de um «eu» estável que definiria em definitivo a personalidade e o campo cultural dos indivíduos tal como foi formulado na modernidade. Hoje, individuar-se significa muito mais se redefinir continuamente. O verdadeiro obstáculo não estaria mais na capacidade ou não de mudança, mas em como assegurar a unidade e a continuidade da história individual num mundo de complexidades e alternâncias existenciais. Os modelos estáveis de identidade que os grupos e instituições forneciam em contextos pré-industriais dão lugar a um alargamento de possibilidades de escolhas, de construção de autonomia e possibilidades de realização de si. *As possibilidades que os indivíduos têm de fazer escolhas em suas vidas cotidianas não são, contudo, totalmente livres. Elas dependem dos vínculos que estabelecemos nas múltiplas redes existenciais que constituem o social.*

A construção de autonomia num contexto societário de maior capacidade de escolhas frente às determinações do passado se faz no interior de fluxos sociais e comunicativos altamente carregados de estímulos, mensagens e informações orientadoras dos modos de ser, agir, sentir e pensar. É neste sentido que a elaboração da identidade pessoal se identifica também com processos de autoconsciência que reconhecem os limites e as possibilidades de construção autônoma do ser social.

Em sociedades complexas o «eu» se faz múltiplo ajustando-se às mudanças rápidas a que é submetido. Neste sentido, um «eu múltiplo» não estaria referido a uma essência permanente, mas ao processo da própria identificação sucessiva. Assim, a identidade se configuraria como um sistema dinâmico definido entre possibilidades e limites que gera um campo simbólico no qual o sujeito pode conquistar a capacidade de intervir sobre si e reestruturar-se.

No contexto de reconhecimento de identidades passíveis de constante redefinição —identização— e experimentação de multiplicidade de papéis, *a vida cotidiana se apresenta como uma esfera privilegiada* de conquista de autonomia individual e de diferentes formas de sociabilidade mais ou menos democráticas.

O sociólogo e psicólogo italiano Alberto Melucci (1994) afirmou que os jovens são a ponta do iceberg que, se compreendida, pode explicar as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro. Um dos traços mais marcantes da experiência de ser jovem hoje é perceber que se possui um campo maior de autonomia frente às instituições do denominado «mundo adulto» para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Este campo ampliado de possibilidades é também fonte de incerteza e angústia provocada pela necessidade de decidir que caminho seguir, muitas vezes, num quadro de escassez material num mundo inflacionado de signos e símbolos de identidade. Assim, é possível dizer que há uma rua de mão dupla entre aquilo que os jovens herdam de seus pais e instituições e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais. Em outras palavras, ser jovem é possuir um amplo campo simbólico de autonomia para se fazer sujeito a partir de escolhas não determinadas por adultos ou instituições. Um dos princípios organizadores do processo de identização contemporânea é que os sujeitos selecionam as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição.

É preciso, contudo, relativizar a tese da construção autônoma de si mesmo. Os sujeitos se fazem e articulam suas identidades no interior de determinados contextos societários e históricos. Nascemos em determinada classe, cidade e país. Nosso corpo traz marcas que nos distingue positiva ou negativamente na sociedade e nossos pais nos legam determinados capitais culturais mais ou menos vantajosos para a integração social. Digo isso para criticar a *tese pós-moderna do nomadismo* na qual o indivíduo é o soberano construtor da própria identidade. O que somos seria apenas uma questão de força de vontade? Esta é uma verdade relativa. *As oportunidades objetivas de inserção e integração social são tão escassas em determinadas circunstân-*

cias que anulam, em última instância, o campo simbólico de autonomia de determinados sujeitos desigual e inferiormente posicionados na sociedade. Bourdieu (2000) comparou a construção das trajetórias individuais com as linhas do metrô de Paris que apresentam muitas opções de rotas para o deslocamento mas, em última instância, limitam os trajetos a partir de linhas previamente construídas. A instituição escolar pode desempenhar um papel importante neste processo de escolhas identitárias e construção de autonomia pessoal dos jovens desde que se encontre aberta ao diálogo com as novas gerações.

Ainda que a juventude não seja um grupo social homogêneo —é por isso que falamos em juventudes— pode-se dizer que há traços em comum na experiência de ser jovem. Além desse campo maior de autonomia na possibilidade de escolher a identidade pessoal e o pertencimento a grupos existe uma perversa experiência de geração a partir da combinação de múltiplos fatores geradores de inseguranças no presente e incertezas frente ao futuro. É impossível dissociar a experiência da elaboração das identidades sem levar em conta os efeitos dramáticos que a globalização e os riscos sociais imprimem tanto ao indivíduo quanto à sociedade.

Há uma perversa experiência de geração compartilhada entre os jovens de diferentes classes sociais: os jovens têm medo de morrer prematuramente, de sobrar do mercado de trabalho e de estarem desconectados do mundo (Novaes, 2006; Canclini, 2005).

Um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. *Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação*. Esta é para mim uma das mais importantes tarefas educativas, hoje: educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros. Isso, talvez, seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços. Para *escutar* numa relação solidária é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades. *A questão da identidade pessoal e coletiva precisa ser concebida como um processo de*

interação e conflito. Os sujeitos, ao elegerem uma identidade colocam-se em conflito com outros que a contestam. E a solução dos conflitos está relacionada com os recursos disponíveis aos contendores (a capacidade de ouvir posições divergentes e argumentar, por exemplo). A capacidade de escuta e argumentação são dois recursos fundamentais que, quando deixam de existir, provocam situações de violência. Muitos dos conflitos entre os jovens e as instituições são provocados pelas dificuldades de tradução dos sinais que não conseguimos decifrar. Há, portanto, uma *crise de sentidos* entre jovens, instituições e sujeitos adultos. *As instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum.*

As expressões juvenis estão voltadas para a coesão de seus grupos de referência —aquilo que chamamos por vezes de referências tribais— (códigos, emblemas, valores e representações que dão sentido ao pertencimento a grupos). É comum que esta relação com os grupos de referências entre em choque com os valores de instituições (especialmente a escola e a família) que insistem em pensar os jovens apenas como sujeitos em transição carentes de valores e referências. As mercadorias culturais conseguem decodificar mais agilmente estes sinais para interagir e estabelecer vínculos (lucrativos) com as multiculturalidades juvenis. A coca-cola lançou no Brasil, em 2007, peça de propaganda que exemplifica com perfeição este elogio da multireferencialidade identitária que encontra nos jovens seus principais protagonistas; na peça, um jovem se hibridiza e assume traços da identidade corporal de todos e tudo aquilo (objetos e animais, inclusive) com os quais compartilha o seu refrigerante.

Existe uma autoridade educadora das mercadorias culturais (Carrano, 2003). A mercadoria cultural se constitui simultaneamente processo de alienação e pertencimento social. Ela estabelece vínculos socioafetivos como resposta à fragmentação dos territórios sociais da cidade e perda de referenciais institucionais tradicionais. O processo de realização de conexões e significados sociais ocorre sem imposição explícita de significados, uma vez que a comunicação oferecida pelas mercadorias culturais não traz a marca explícita da autoridade. A influência

educativa exercida se faz sem a carga da autoridade contextual de outras formas de intercâmbio educacional, tais como aqueles encontrados na escola. Assim, a oferta de significados culturais se apresenta sem o sentido da responsabilidade educativa. Nos circuitos de produção e circulação das mercadorias culturais, a intencionalidade pedagógica é diminuída e a produção de significados e valores ocorre pela inundação do ambiente cultural através dos meios eletrônicos, digitais e de mercadorias, cujo efeito é um quadro hegemônico de sedução e saturação simbólica. Para Willis (1994), ao se constituírem em matéria-prima da produção informal dos indivíduos, as mercadorias culturais assumem uma dupla face, sendo simultaneamente autênticas e inautênticas. Elas propõem aproximações e as fazem sob a perspectiva do distanciamento proporcionado pelo individualismo.

Os grupos de cultura e lazer da juventude necessitam ser discutidos em seus próprios contextos de elaboração cultural. As culturas da juventude não são unicamente modernas ou tradicionais; eruditas ou populares; democráticas ou antidemocráticas; locais ou globais. Elas são híbridas (Canclini, 1989; Bhabha, 1998); sincréticas (Canevacci, 1996; 1993); de fronteira (Bosi, 1992; Santos, 1993); interculturais (Canclini, 2005). As culturas são produtoras e também produto da complexidade social das cidades contemporâneas. Neste sentido é possível reconhecer que o poder da indústria cultural e suas mercadorias é projetado e também negociado nas subjetividades que se (re)constroem permanentemente nos diferentes territórios das cidades: territórios de disputas e possibilidades de escolhas para os jovens individualmente e em seus conjuntos de ação coletiva.

O capitalismo continua a «fabricar» corpos e subjetividades citadinas; entretanto esse processo não ocorre de forma mecânica, unilateral e desprovido de resistências e re-elaborações por parte dos sujeitos. É neste sentido que há uma sensível, porém significativa, distinção entre reconhecer a influência real das mercadorias na reprodução ideológica e cultural dos grupos de juventude e considerar o jovem como um «idiota cultural», condenado a mimetizar a mesmice das mensagens emanadas

por centros de controle das indústrias culturais. Um dos desafios lançados aos educadores nas escolas hoje é o de contribuir para o aumento do campo de reflexão dos jovens alunos em relação à influência das mercadorias culturais na formação de suas subjetividades.

A busca por compreender o sujeito da aprendizagem não apenas como um aluno —objeto de aprendizagens—, mas, sim, como um sujeito cultural íntegro —portador de determinada experiência cultural— traz a questão do corpo para o centro do processo educativo. O trabalho corporal na escola precisa ser encarado não como técnica de controle disciplinar ou ferramenta acessória de rendimento escolar, mas como política de reconhecimento de si e de comunicação com o outro. A educação da juventude na escola deveria ser pensada, então, como uma estratégia de libertação dos sentidos. A escola pode ser também espaço para que os jovens desaprendam os valores da sociedade de consumo. Em geral, acredita-se que a escola deva ser o lugar de aprendizagens de coisas e, de fato, ela o é; entretanto, deveria ser também o espaço-tempo cultural onde crianças e jovens seriam estimulados a desaprender (*desdicere*), ou questionar, os vários condicionamentos sociais que nos afastam da aquisição da autoconsciência e da solidariedade. A racionalidade das nossas pedagogias quer nos fazer crer que a aprendizagem restringe-se apenas a saberes situados fora de nosso corpo. Deveria haver hierarquia de importância entre aquilo que o aluno sabe sobre os conhecimentos científicos e aquilo que ele sabe, sente e representa sobre si mesmo?

Realizar a leitura crítica das mensagens emitidas pela publicidade —de mercados e governos— é uma das aprendizagens mais significativas que as escolas podem promover em conjunto com seus jovens alunos. As escolas poderiam, desta forma, educar para o desenvolvimento de novas formas de olhar baseadas na capacidade da interpretação —e também de destruição simbólica— dos signos produzidos pelos diferentes centros de poder e condicionamento das subjetividades.

6. ARTICULANDO CURRÍCULOS E ESPAÇOS-TEMPOS ESCOLARES CULTURALMENTE SIGNIFICATIVOS

Aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos é compreender que estes são sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de uma dada instituição. O mito da intencionalidade pedagógica como a viga mestra da educação não permite a emergência dos acasos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação e elaborem projetos coletivamente.

Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar normalmente intui ou deseja perceber. As escolas esperam alunos e o que lhes chega são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São também jovens aprisionados no espaço e no tempo —presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de futuro—. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Em geral, são jovens que vivem em bairros violentados onde a força bruta —o *ethos* do macho— é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos.

Talvez seja possível pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, ampliar a experiência social pública e o direito de todos às riquezas materiais e simbólicas das cidades. Por que não pensar o currículo como tabuleiro de xadrez, em que algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças como cavalos, reis e rainhas fazem movimentos surpreendentes? Esta é uma metáfora de crítica aos currículos rígidos e uniformizadores que tentam comunicar e fazer sentido para sujeitos de múltiplas necessidades e potencialidades. É assim que enxergo o desafio cotidiano de

organização de currículos flexíveis capazes de comunicar aos sujeitos concretos da escola sem que com isso se abdique da busca de inventariar permanentemente a unidade mínima de saberes em comum que as escolas devem socializar.

Experiências educativas diversas demonstram a importância da incorporação de saberes e práticas culturais dos alunos na articulação dos conteúdos curriculares e também na busca do estabelecimento de uma ordem escolar que se faça em relação de diálogo com os grupos juvenis.

No âmbito das práticas culturais, Dayrell (2002) chama a atenção para a centralidade que os estilos *rap* e *funk* assumem como forma de sociabilidade na vida de jovens das classes populares. Estes estilos musicais têm possibilitado práticas, relações e símbolos por meio dos quais os jovens criam espaços próprios que se transformam em referências na elaboração e vivência da sua condição juvenil, além de proporcionar a construção de uma auto-estima e identidades positivas.

Para além das expressividades estéticas, o reconhecimento do potencial criador das experiências coletivas juvenis também favorece práticas produtoras de sentido naqueles conteúdos curriculares das consideradas disciplinas «duras» (física, química e matemática, por exemplo). Andrade e Nunes (2005) dão testemunho de casos de sucesso no desenvolvimento de projetos colaborativos para a aprendizagem de física no ensino médio partindo do princípio do protagonismo juvenil na criação de situações problemas, escrita de roteiros e simulações para a internet com a colaboração de alunos universitários.

Numa escola da rede estadual da região metropolitana do Rio de Janeiro, presenciei interessante processo de negociação da direção escolar com o grêmio estudantil em relação ao uso do uniforme obrigatório para os alunos do ensino médio. Na «negociação», entre a autoridade escolar e a coletividade juvenil representada pelo grêmio, chegou-se a interessante solução da confecção de uma nova camiseta para a escola elaborada pelos alunos em quatro cores diferentes de forma a permitir a variabilidade e a diversidade de estilos demandada pelos estudantes sem que com isso se perdesse a identidade institucional requerida e a praticidade que o uso de uma camiseta uniforme traz.

Os exemplos acima não são modelos a serem adotados, nem buscam negar o sentido da responsabilidade docente no planejamento pedagógico (a intenção e o plano), e na administração escolar. Enunciá-los é uma forma de elogiar práticas de escuta, atenção e diálogo que podem nos lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais, de saberes compartilhados e compromissos políticos com a instituição escolar estabelecidos entre sujeitos de diferentes experiências, idades e responsabilidades sociais. Algumas experimentações que reinventam o cotidiano escolar e pesquisas têm narrado que são aqueles espaços, tempos, sujeitos e práticas nos quais os alunos e alunas se reconhecem que lhes fortalecem o sentido de presença na instituição escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. e P. P. M. BRANCO (2005): *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

ANDERSON, PERRY (1986): «Modernidade e revolução». *Novos Estudos* Nº14. São Paulo: CEBRAP.

ANDRADE, SOLANGE FONSECA e CÉSAR AUGUSTO AMARAL NUNES (2005): «Aprendizagem de física e protagonismo juvenil». XVI Simpósio Nacional de Física. Rio de Janeiro.

BHABHA, H. K. (1998): *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

BAUMAN, Z. (1999): *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar.

BOSI, A. (1992): *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.

CANEVACCI, MASSIMO (1996): *Sincretismo: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Nobel.

BECK, U. (1997): «A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva». In A. GIDDENS, U. BECK e S. LASH (orgs.): *Modernização reflexiva*. São Paulo: UNESP.

BOURDIEU, P. (2000) «A ilusão biográfica». In M. FERREIRA e J. AMADO (orgs.): *Usos e abusos da história oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

—— (1997): *A miséria do mundo*. Petrópolis (RJ): Vozes.

—— (1983): «A juventude é apenas uma palavra». In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero.

CANCLINI, N. G. (2005): *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

—— (1998): *Culturas híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

—— (1997): *Imaginários urbanos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

CARRANO, P. (2003): *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis (RJ): Vozes.

—— (2002): *Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, FAPERJ.

—— e M. D. Peregrino (2005): «La escuela en expansión: um desafío para los jóvenes». *Revista Anales de la Educación Común*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

DAYRELL, J. (2002): «O rap e o funk na socialização da juventude». *Educação e Pesquisa*, Vol. 28, Nº1. São Paulo.

FANFANI, E. T. (2000): «Culturas jovens e cultura escolar». In: Seminário «Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio». Brasília: MEC.

GIDDENS, A. (2002): *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

GREEN, B. e C. BIGUN (1995): «Alienígenas em sala de aula». In T. T. da SILVA (org.): *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis (RJ): Vozes.

IBASE/PÓLIS (2005): *Juventude brasileira e eemocracia: participação, esferas e políticas públicas*. Rio de Janeiro: IBASE/PÓLIS.

LEFEBVRE, H. (1969): *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos.

MAFFESOLI, M. (1998): *O tempo das tribos: o declíneo do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

MARGULIS, M. e M. URRESTI (1996): «La juventud es más que una palabra». In M. MARGULIS (editor): *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

MELUCCI, A. (2004): *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo (RS): Edit. Unisinos.

—— (2001): *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis (RJ): Vozes.

—— (1994): *Passagio d'epoca; il futuro è adesso*. Milano: Feltrinelli.

NOVAES, R. (2006): «Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias». In M. I. M. de ALMEIDA e F. EUGENIO (orgs.): *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

PAIS, J. M. (2006): «Buscas de si: expressividades juvenis». In M. I. M. de ALMEIDA e F. EUGENIO (orgs.): *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

—— (2003): *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

REGUILLO, R. (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

—— (1995): *En la calle otra vez: las bandas. Identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara: ITESO.

SANTOS, B. S. (1993): «Modernidade, identidade e cultura de fronteira». *Tempo Social*, Vol. 5 (1-2). São Paulo: Revista de Sociologia da USP.

SPÓSITO, M. P. (2003): «Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola». *Revista USP. Seção Textos*, Nº57. São Paulo: USP.

—— (2002): «Juventude e escolarização». *Estado do Conhecimento* Nº7. Brasília: INEP/COMPED.

TOURAINE, A. (2000): *¿Qué es la democracia?* México: FCE.

WILLIS, P. (1994): «La metamorfosis de mercancías culturales». In: *Nuevas perspectivas críticas em educación*. Barcelona: Paidós.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS
Revista Diversia. Educación y Sociedad

MISIÓN: La revista *Diversia. Educación y Sociedad* es una publicación que semestralmente edita el Centro de Estudios Sociales CIDPA, definida como una revista especializada en temas de educación y sociedad, de carácter multidisciplinaria, que publica aportes provenientes de las ciencias sociales, educación y humanidades; y recibe trabajos que se inscriban en la categoría de artículos, ponencias o comunicaciones a congresos, artículos de revisión, estados del arte, ensayos y afines, que vengan de parte de profesionales de las áreas mencionadas.

DIFUSIÓN: *Diversia. Educación y Sociedad* se asume como un proyecto editorial de acceso abierto (*open access*), con el propósito de difundir de manera gratuita las contribuciones que en ella se publican. Está disponible íntegramente en el sitio www.cidpa.cl o www.cidpa.org.

ORIGINALIDAD: Los trabajos a ser considerados en la revista deben ser originales e inéditos, no publicados en otras revistas o libros. Excepcionalmente el Comité Editorial podrá aceptar artículos que no cumplan con este requisito.

ARBITRAJE: Los artículos recibidos serán sometidos a evaluación, a recomendación del Comité Editorial enviará los trabajos a árbitros independientes para su aceptación o rechazo para su publicación. En caso de rechazo, se emitirá un informe al autor/a donde se señalen las razones de la decisión. El Comité Editorial podrá solicitar trabajos a autores de reconocido prestigio, quienes no serán sometidos al proceso de evaluación por árbitros.

EXTENSIÓN: El artículo deberá tener una extensión entre 12 y 15 páginas (aproximadamente entre 8.000 y 10.000 palabras), tamaño carta, a espacio simple, cuerpo 12, incluidos gráficos, cuadros, diagramas, notas y referencias bibliográficas.

IDIOMAS: Se aceptan trabajos en castellano y portugués, los cuales serán publicados en su idioma original.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE: El trabajo deberá tener un resumen en la primera página, de no más de 150 palabras cada uno, que sintetice sus propósitos y conclusiones más relevantes. De igual modo, deben

incluirse tres palabras clave, que en lo posible no se encuentren en el título del trabajo, para efectos de indización bibliográfica.

NOTA BIOGRÁFICA: En la primera página, en nota a pie de página, deben consignarse una breve reseña curricular de los/as autores/as, considerando nacionalidad, títulos y/o grados académicos, desempeño y/o afiliación profesional actual y su dirección de correo electrónico, para posibles comunicaciones de los/as lectores/as con los/as autores/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Utilizar para las referencias bibliográficas la modalidad de (Autor, Año: Página) en el texto, evitando su utilización a pie de página. Ejemplo: (Pérez, 2009:45-46). Agregar al final del texto, la bibliografía completa, *sólo con los/as autores/as y obras citadas*, ordenadas alfabéticamente. Para el formato de la bibliografía, utilizar la modalidad: Apellido, Nombre (Año): *Nombre de la fuente*. Ciudad: Editorial. Ejemplos:

A) EJEMPLO DE REFERENCIA DE LIBRO:
Pérez, José (2009): *Educación inclusiva*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
B) EJEMPLO DE REFERENCIA DE ARTÍCULO:
Pérez, José (2009): «Educación y pedagogía». *Diversia. Educación y Sociedad* Nº2. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Ante cualquier duda sobre las referencias bibliográficas, véase una edición reciente de la *Revista Diversia. Educación y Sociedad*.

DERECHOS: Los derechos sobre los trabajos publicados serán cedidos por los/as autores/as a la Revista.

INVESTIGADORES JÓVENES: El Comité Editorial considerará positivamente el envío de trabajos por parte de investigadores/as jóvenes, menores de 30 años, como una forma de incentivo y apoyo a quienes comienzan su carrera en investigación.

EJEMPLARES DE CORTESÍA: Los/as autores/as recibirán cinco (5) ejemplares de cortesía del número de la revista en que se publique su artículo.

ENVÍO DE TRABAJOS: Los trabajos deben enviarse vía correo electrónico a la dirección electrónica cidpa@cidpa.cl.