
REVISTA

ENFOQUES EDUCACIONALES

Volumen 1 Número 2 1998

ISSN 0717-3229

Departamento de Educación

Facultad Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Editorial

Sección I: Enfoques

Pedro Ahumada Acevedo

Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista

Francisco Beltrán Llavador

La Inevitable Necesidad de la Participación en la Escuela Pública

Eduardo Castro Silva

La Reforma de la Educación Media y un Nuevo Enfoque de Enseñanza de la Ciencia

Fernando Lolas Stepke

Saber y Conocer: Praxis de la Discursividad Educativa

Fernando Pérez Fuentes - Irene Truffello Camponovo

Evaluación del Margen

Alvaro Valenzuela Fuenzalida
Problemas Morales en el Ejercicio Docente

Sección II: Investigaciones

Dina Alarcón Quezada - Mónica Llaña Mena
Escuela y Familia en Isla de Pascua: ¿Sistemas Compatibles?

Ana María Jiménez Saldaña
Inserción Educacional Postsecundaria en Chile: Inequidades y Sacrificio Social

Jesús María Redondo Rojo
Características Psicosocioeducativas de los Alumnos que Fracasan en Primer Ciclo de la EE.MM. en el País Vasco

Sección III: Hablando de...

Claudio Avendaño Ruz
La Memoria Reconstruida

Felix Cañete Escalona
Educación y Calidad Total: Filosofía, Principios y Herramientas de Implementación

Guillermo Contreras López
Hablando del Currículo Integrado de James Beane

Ethel Escudero Burrows
Investigación Educativa. Cantidad y Calidad: Un Debate Paradigmático

Ricardo López Pérez
En Torno a las Inteligencias Múltiples

In Memoriam

Elena Martínez Chacón: Su Presencia y Trascendencia

[Programa de Informática](#) | [Edición de Francisco Osorio](#) | [Volver a Índice General](#) | [Volver a Facultad](#)

REVISTA

ENFOQUES EDUCACIONALES

ISSN 0717-3229

Departamento de Educación

Facultad Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Volumen 5 N° 1 2003

Volumen 3 N° 2 2000-2001

Volumen 3 N° 1 2000-2001

Volumen 2 N° 2 1999-2000

Volumen 2 N° 1 1999

Volumen 1 N° 2 1998

Volumen 1 N° 1 1998



Campus

Aranceles
y créditos

Educación
a distancia

Publicaciones
electrónicas

Radio
U. de Chile

Sitios
de interés

La Universidad

Facultades e Institutos

Programas de Estudio

Investigación y Proyectos

Información y Bibliotecas

Admisión y Matrícula

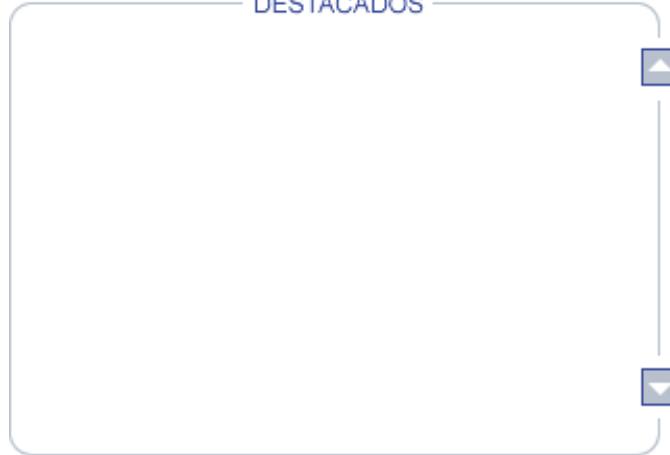
Estudiantes y Egresados

Productos y Servicios

Cultura

Prof. Fernando Mönckeberg recibió <<< Premio Bicentenario 2005

DESTACADOS



NOTICIAS EN LA U

Agenda Noticiosa Semanal
Periódico de la Universidad
Noticias al Día

AGENDA DE ACTIVIDADES

CURSOS Y SEMINARIOS

Bases de Datos

Portal

31/08/05

© Copyright SISIB.

ANTIVIRUS



WEBMAIL



MAPA
DEL SITIO



AYUDA



DIRECTORIO
ACADÉMICOS



CONTACTO



BUSCAR



TELÉFONOS



Editorial

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°2 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Parece haber acuerdo en el ámbito público chileno en que, desde una perspectiva política, la educación puede constituirse en un instrumento efectivo para el progreso del país pues combina dos características importantes y necesarias al desarrollo de los pueblos: la *eficiencia* y la *equidad*. Así por una parte, implica inversión en capital humano indispensable al crecimiento como nación y, por otra, crea condiciones para superar la pobreza.

No obstante este reconocimiento, la aplicación de la equidad conlleva el complejo problema de cautelar la *igualdad de oportunidades*, puesto que, desde una perspectiva democrática esta última estaría referida no sólo a la compensación por *activos sociales* (educación, salud, justicia, seguridad pública) como lo postula la visión liberal, sino también por *activos naturales* representados por las capacidades y los talentos de los individuos. Las implicancias de la compensación se traducen tanto en el acceso de todas las personas a un sistema educativo de igual calidad, remediando la desventaja de haber nacido en un hogar de escasos recursos, como a la preocupación por los menos hábiles ayudándoles a acortar la brecha que les separa de los más capaces y talentosos.

En algunos ámbitos norteamericanos (como lo plantea Morel en su artículo "La educación: ¿una herramienta para la equidad?") se cuestiona a la educación como instrumento para igualar oportunidades y se atribuye sólo a la familia –núcleo que combina factores genéticos y ambientales- la gestión y desarrollo de las capacidades que caracterizan a las personas. En cambio, en nuestro país, tanto como en países europeos, se mantiene la visión optimista de la educación en este sentido. Vale decir, se la visualiza como un factor que puede desempeñar un rol importante en la igualación de oportunidades, tal que, nuestra reforma educacional así lo plantea considerándola como una de sus principios rectores. Se la estima, además, útil para hacer operativas las habilidades que cada persona trae del hogar referidas a un razonamiento analítico y sintético, psicomotricidad, capacidad de liderazgo, autonomía, responsabilidad, entre otras.

La igualación de oportunidades guarda una relación directa con la idea de educación pública. Pero, ¿qué se entiende como tal?.

En su libro "Poderes inestables en educación" José Gimeno, adhiriendo a Sotelo, plantea la existencia de tres esferas educacionales: a) lo *estatal*, constituido por aquello en lo cual el Estado "tiene un dominio absoluto", b) lo *público* integrado por todo lo que permite la igualdad de los participantes sin que importe el nivel de riqueza, rasgos típicos de lo privado, o las diferencias de poder que caracterizan a lo que pertenece al Estado y c) lo *privado* que es "lo que pertenece a la intimidad de las personas y a sus posibilidades" (pág. 326).

El primer y tercer concepto corresponden a ámbitos diferenciados, delimitados por posturas claramente opuestas en cuanto a su gestión. Lo referido a educación pública, en cambio, propone un espacio común, caracterizado por el diálogo democrático donde la sociedad civil es la protagonista, sin condicionar su misión a las presiones de los intereses privados ni a las imposiciones del Estado, sometiendo a análisis permanente los enfoques sobre aspectos tan trascendentes y significativos como el pensamiento y la cultura.

En la actualidad, el ámbito público no estatal está bastante disminuido por la privatización, por una parte, y por las estatizaciones derivadas de la función benefactora del Estado, por otra.

La experiencia chilena parece indicar que es más fácil rescatar lo público desde el ámbito estatal que desde la perspectiva privada dado que el cuestionamiento y el acceso a una racionalidad compartida y comunicada (rasgos esenciales de lo público) requieren de la igualdad de participación.

La educación pública defiende el derecho que los más desposeídos tienen en cuando a acceder a una educación efectiva. "Si la oportunidad de acceso a la educación es la primera exigencia del principio de igualdad de oportunidades, la educación pública ha cumplido un gran papel histórico" (Gimeno, pág. 327). Ese papel continuará vigente mientras permanezcan las desigualdades sociales que condicionan diferentes posibilidades a unos y otros, de acuerdo a su origen sociofamiliar.

Lo anterior exige visualizar la escuela pública como algo indispensable dado que sin ella habría niños, jóvenes y adultos que no tendrían ninguna escuela. El testimonio de muchas personas que han accedido a la educación es que eso ha sido posible gracias a la acción distributiva de los recursos por parte del Estado, pues con sus propios medios, jamás lo habrían logrado.

Las relaciones entre resultados escolares y procedencia sociofamiliar no son condiciones del pasado, se han constatado en nuestro país a través de diversas y numerosas investigaciones, algunas de ellas publicadas en esta revista.

La oferta pública de la educación ha garantizado a todos el derecho a recibirla, a esperar una atención prolongada y eficaz, y a concebirla, ante todo, como un bien común que requiere ser analizado en un debate democrático. Sin embargo, hay pérdida de fe en las instituciones públicas y en la democracia por lo que se hace indispensable, en nuestro país retomar el problema de la educación pública dándole la importancia y dedicación que merece. Al respecto, cabe destacar que, en los países desarrollados que se caracterizan por contar con una escolarización efectiva, la mayor parte de la enseñanza obligatoria pertenece al sector público.

La educación pública va más allá de cautelar el derecho a la educación. Su enfoque incluye la integración de la diversidad social en un proyecto común, en nuestro caso, en un proyecto país.

Es especialmente desde esta perspectiva en que la Universidad de Chile puede hacer un aporte a la

sociedad chilena, tal como lo hiciera en el pasado.

Cuando en 1981 la Facultad de Educación fue escindida de la Universidad de Chile, la Educación Pública sufrió un rudo golpe. Esta unidad académica había llegado a conformar una sólida estructura constituida por los departamentos de Educación Preescolar, Básica, Media, Diferencial y de Educación Física.

Si bien las carreras de educadores no fueron las únicas suprimidas en esta Casa de Estudios, ninguna de las otras facultades, incluso las tradicionalmente vinculadas a las pedagogías, sufrieron la intervención estatal como lo vivió la Facultad de Educación.

Por eso es grato el momento actual en que este Departamento está en condiciones de abrir sus puertas a la reflexión sobre temas educacionales, entre ellos, los referidos a la educación pública, como un aporte a la construcción de un proyecto país.

Esta revista, como uno de los medios que comparte este propósito, mantiene la invitación a los profesionales que se interesen en participar, tanto en el análisis del tema como en la presentación de proposiciones que pudieren surgir de éste.

Santiago, noviembre de 1998

Pedro Ahumada Acevedo

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°2 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista

El presente artículo constituye un serio intento de analizar la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Se plantean aquellos aspectos o funciones de la evaluación que deberían permanecer y aquellos que necesitan ser asumidos de una forma diferente por parte de los profesores. El artículo procura centrarse en la realidad nacional, haciendo hincapié en consideraciones que aluden a los cambios epistemológicos y metodológicos que la Reforma Educacional recientemente ha puesto en marcha.

El marco en que se ha centrado el análisis plantea una directa relación con el intento de lograr en los estudiantes aprendizajes con sentido y que les resulten altamente significativos.

El autor expresa que un enfoque constructivista reconsidera el concepto de contenidos, haciendo suya una nueva tipología de los mismos. La propuesta de distintos tipos de instrumentos evaluativos para los diferentes tipos de contenidos resulta importante considerar en una concepción globalizadora del proceso enseñanza-aprendizaje.

A MODO DE INTRODUCCION

Como una manera de enmarcar este artículo, plantearé algunos supuestos y limitaciones que permitan situar estas reflexiones en un contexto de carácter nacional, es decir, estoy pensando en la Reforma Educativa, entendida ésta como una serie de cambios administrativos, estructurales, paradigmáticos, metodológicos y actitudinales, que se propugna incorporar en el sistema educacional. Por razones de amplitud de la temática, me centraré en los cambios metodológicos y específicamente en los evaluativos, que, en un primer supuesto, tienen su base en dos grandes pilares: los objetivos fundamentales transversales y los aprendizajes significativos. De ambos aspectos, solo abordaré la temática de la evaluación del aprendizaje significativo, haciendo hincapié que la evaluación de la transversalidad temática es tanto o más importante que lo anterior, pero que por su alta complejidad merecería un tratamiento de mayor profundidad.

En segundo lugar, otro supuesto que planteo, es que el discurso descendente de la Reforma (el de los

impulsores : políticos, legisladores, técnicos, académicos,etc.) ha logrado llegar a los ejecutores, profesores y estudiantes, quienes han asumido las estrategias y formas de enseñanza y aprendizaje adecuadas a los criterios filosóficos, sociológicos, antropológicos, científicos y tecnológicos que impulsan el movimiento de reforma educativa.

Finalmente, un tercer supuesto, corresponde a que las condiciones organizativas en donde se van a introducir estos cambios han sido efectivamente adaptadas a esta nueva modalidad educativa que se está impulsando. El número de alumnos por curso, los reglamentos y normas del sistema evaluativo, el clima escolar, los estilos evaluativos de los profesores, etc, son variables que se supone que deberían estar debidamente controladas.

DE LA PRACTICA EVALUATIVA

La mayoría de los escritos recientes sobre las teorías constructivistas (Coll et al, 1993.) invitan al profesor a efectuar una revisión de sus prácticas evaluativas, con el fin que los procedimientos que emplee en el aula sirvan para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades. Si bien es cierto que se insinúan una serie de recomendaciones que resultan muy interesantes en las formas que encierra su mandato, aún suelen resultar para al docente de alta vaguedad y con escasa posibilidad de llevarse directamente a la sala de clases.

Es necesario reconocer que de la observación de las prácticas evaluativas de los profesores, asociadas a la evaluación de aprendizajes significativos, no encontramos igual claridad y confianza que cuando utilizan un determinado tipo de prueba (oral o escrita) para determinar el grado de logro de aprendizaje preestablecido. Estas prácticas demuestran la vigencia de un modelo centrado en objetivos y en el cual de una u otra forma todos hemos colaborado para su introducción y optimización.

¿Habrá llegado el momento de prescindir totalmente de estos procedimientos evaluativos ? ¿Existen nuevas formas de evaluar las capacidades y habilidades estudiantiles ? Y si existen ¿Han sido comprobadas suficientemente en el ámbito escolar ? Si en una concepción constructivista interesa que el estudiante relacione los nuevos conocimientos con procesos cognitivos anteriores ¿ Como se pueden diagnosticar estos conocimientos previos ? Estas interrogantes y muchas otras son planteadas por los profesores en servicio en las consultorías y cursos que están continuamente solicitando.

Es conveniente enfatizar en este momento que al revisar las prácticas, la Evaluación sigue siendo entendida como un suceso y no como un proceso, cargado de implicancias ideológicas, cognitivas y sobre todo actitudinales. Estos estilos evaluativos que predominan en nuestros maestros resultan muy difíciles de modificar con sólo presentarles un nuevo discurso evaluativo. Es necesario un trabajo lento de análisis de los principios constructivistas y luego de las formas metodológicas que podrían implementarse, sin dejar de referirse a las maneras de evaluar los procesos de avance y de reconstrucción del conocimiento en las diferentes disciplinas. Magnas tareas, que por la falta de especialistas y documentos especialmente elaborados, tanto para el profesor como para el alumno,

dificultarán que estos cambios actitudinales prosperen en un corto tiempo.

Por otra parte, los profesores que actualmente se desempeñan en los distintos niveles educacionales demuestran un estado de gran ansiedad, ya que necesitan de una rápida respuesta puesto que se sienten cuestionados en su quehacer metodológico y evaluativo. Los supuestos teóricos de los intentos reformistas los presionan con nuevas conceptualizaciones y formas de actuación que son contrapuestas a aquellas que actualmente se practican en el sistema. Más que recomendaciones genéricas o exhaustivos análisis de las nuevas teorías del aprendizaje, el profesor se impacienta al no recibir de parte de quienes han liderado estas innovaciones, respuestas adecuadas que les ayuden a asumir este cambio radical e incorporarlas directamente a sus prácticas. No podemos olvidar que estas innovaciones se contraponen a los procesos formativos iniciales que recibieron y a las ofertas capacitadoras que se les brindó durante un largo tiempo y que procuraban sustentar una gran parte de las formas tradicionales de evaluación que hoy no se compadecen ni sustentan con los nuevos enfoques.

El divorcio existente entre los legisladores, investigadores y los académicos especializados con los profesores encargados de efectuar las innovaciones metodológicas y evaluativas en el trabajo del aula, se hace evidente, en cuanto a la existencia de una clara diferencia epistemológica y metodológica entre los que impulsan los cambios y los que los efectúan. Es la clásica división tan comentada y reiterada entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, entre decisión política y ejecución.

Hoy día los especialistas preocupados del tema dan mayor énfasis al hecho que los resultados esperados de los alumnos debieran estar expresados en términos del desarrollo de ciertas capacidades y habilidades como producto de la enseñanza recibida en su paso por los distintos cursos de su escolaridad y como consecuencia no solamente del influjo educativo de sus profesores, sino de todas las situaciones experienciales y contextuales que enmarcan sus vivencias diarias. Se trata, entonces, de una innovación importante con relación al proceso evaluativo, ya que éste no estaría dirigido a recoger evidencias comprobables sino que vivencias demostrables.

Resulta aparentemente fácil expresar esta intencionalidad pero al mismo tiempo reconocemos lo difícil que resultaría llevarla a la práctica escolar diaria.

Concordamos plenamente con Coll, (Coll et al, 1993) cuando sugiere que la revisión de las prácticas evaluativas debe iniciarse en dos ámbitos diferentes, aquel que está constituido por los actuales procedimientos e instrumentos de evaluación (referente psicopedagógico y curricular de la evaluación) que hoy se emplean y aquel otro que corresponde al ámbito de las normas administrativas (referente normativo de la evaluación) que hoy rigen a los establecimientos educacionales.

Con respecto a la administración de la evaluación habría que reconocer que en la mayoría de los países latinoamericanos lo técnico ha estado casi siempre supeditado fuertemente a lo normativo, y no se puede desconocer que han sido, en gran parte, los reglamentos de evaluación los que han influido en la mantención de ciertos rituales evaluativos de nuestros docentes. (Ahumada, 1988)

A continuación, nos referiremos *in extenso* al primero de los aspectos, el de los principios, procedimientos e instrumentos evaluativos, cuyo uso debería hoy incentivarse en nuestros establecimientos educacionales, sin soslayar los necesarios aspectos normativos sobre los que haremos algunos planteamientos y sugerencias que, a mi entender, debieran estar en concordancia con los cambios en las formas de proceder al momento de evaluar y en los cambios actitudinales que deberían desarrollar nuestros profesores con respecto al proceso evaluativo.

Retomando el primer aspecto, vale decir, la revisión de los procedimientos e instrumentos, se incluye un análisis de algunos principios evaluativos que están presentes en el discurso evaluativo nacional y que, a mi modesto parecer, debieran seguir presentes, independientemente del modelo de aprendizaje que se desee incorporar.

Un primer aspecto que vale la pena recordar es el hecho relacionado con la formación de nuestros futuros docentes, ya que tuvieron que pasar varias décadas para que los docentes formadores erradicaran algunos contenidos de la asignatura de Evaluación Educacional de los programas de formación de profesores. Fueron suprimidos aquellos aspectos que tenían relación con una evaluación centrada en un comportamiento relativo frente al aprendizaje (curva normal), y por ende con un fuerte contenido estadístico, para llegar lentamente a una evaluación centrada en el logro de aprendizajes y que estaba basada en criterios absolutos que permitieran determinar logros individuales.

Los profesores se encontraban en pleno proceso de incorporación de las nuevas técnicas evaluativas que acompañan al modelo absoluto referido a una evaluación en base a criterios, cuando irrumpe la Reforma Educativa con un discurso mayoritariamente constructivista y con el mandato de búsqueda de nuevas formas para la evaluación del aprendizaje significativo. El discurso esta vez apuntaba a la determinación y activación de los conocimientos previos de los alumnos y a las diferentes estrategias de aprendizaje que había que desarrollar para llegar a enlazarlos con los nuevos aprendizajes. Esto de una u otra forma significaba brindar una nueva funcionalidad a los aprendizajes mediante la potenciación de la práctica y de los esquemas y estructuras cognitivas de los estudiantes. Se trataba, entonces, de una nueva forma de trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje en donde para la certificación de lo aprendido, se exigía la presencia de procedimientos evaluativos renovados, o por lo menos de algunos que solían utilizarse excepcionalmente, y abandonando también aquellos que no aportaban el tipo de información que el nuevo modelo didáctico propugna.

El desconcierto generado en este punto entre gran parte del profesorado resulta a todas luces perfectamente entendible, ya que la historia evaluativa demuestra que los profesores que ya han incorporados a sus prácticas determinados principios y formas de comprobar y certificar los resultados de los estudiantes, suelen demostrar una gran resistencia a cualquier intento de modificación, sobre todo tratándose de sistemas educacionales tan conservadores, como podría ser denominado el existente en nuestro país.

DE LOS PRINCIPIOS EVALUATIVOS QUE AUN MANTIENEN VIGENCIA

Frente a esta posible situación de conflicto al profesor de aula le interesa conocer qué principios evaluativos tienen aún alguna vigencia y cuáles tendrían necesariamente que erradicarse por tratarse de situaciones contrarias al modelo propuesto. En primer lugar, señalemos qué principios deben mantenerse, y al mismo tiempo que acciones favorecen el cumplimiento de dichos principios.

1.- De la continuidad y permanencia de la evaluación

Hoy más que nunca la evaluación debe seguir constituyéndose en un proceso más que en un suceso pedagógico. Esto no resulta sólo un decir, ya que se ha podido constatar prácticas evaluativas que tienden a magnificar determinados momentos evaluativos, dándoles el carácter de una interrupción al proceso continuo del aprender, tal es el caso de las técnicas denominadas *interrogaciones orales* o de las *pruebas sorpresivas*, tan comunes en nuestros establecimientos educacionales.

Por otra parte, la desmesurada importancia que suelen tener las evaluaciones sumativas para algunos profesores, prácticamente transformadas en exámenes finales, generan situaciones que le restan fuerza a un proceso evaluativo que debiera caracterizarse por su permanencia y continuidad.

Un proceso evaluativo que está fuertemente ligado a la naturaleza del aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante, ya que estaría ligado al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado.

2.- Del carácter retroalimentador del proceso evaluativo

El objetivo del proceso evaluativo no puede estar dirigido sólo a una certificación de aprendizajes logrados o no logrados, sino que debe apuntar a establecer niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, en consideración a una incorporación significativa acorde con los conocimientos previos que posee cada estudiante. Esto necesariamente obliga al profesor a estar siempre atento a las posibles carencias o desviaciones que sufran los diferentes procesos de aprendizaje, a fin de hacer las observaciones pertinentes para que el estudiante reconozca lo discutible de sus relaciones conceptuales, o la no conveniencia en la utilización de un determinado procedimiento, etc.

3.- De los roles de la evaluación

El proceso evaluativo en una concepción constructivista del aprendizaje enfatiza los roles diagnóstico y formativo, dándole una menor importancia a lo sumativo, entendido sólo como certificación de logros o resultados, al que le reconoce un carácter certificador del grado de desarrollo de determinadas habilidades.

Al respecto, habría que señalar que no tienen ningún asidero las críticas que apuntan a descalificar los roles de la evaluación por considerar que éstos obedecen a otro tipo de enfoque centrado en objetivos. El reconocimiento de los roles está por encima de los modelos y obedece a un aporte de los estudiosos para visualizar el rol de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje y debe reconocerse en alguna

forma como un patrimonio aceptado en la búsqueda de una mejor conceptualización de la evaluación.

Por otra parte, el reconocimiento de la evaluación como un legítimo proceso se garantiza con la presencia de los roles diagnóstico, formativo y sumativo.

4.- De la propiedad consustancial del proceso evaluativo con el aprendizaje

La evaluación adquiere en esta concepción un papel importante como elemento que permite mostrar al estudiante el nivel de alcance de sus aprendizajes significativos. La autoevaluación permanente es una de las formas más adecuadas que refuerza la idea que las evidencias emanan del sujeto aprendiz y no solo de la observación o reconocimiento de indicadores de progreso por parte del maestro.

El intentar separar las evaluaciones del proceso normal de aprendizaje es uno de los aspectos que actuarían como freno o retroceso en esta búsqueda de principios válidos para una evaluación centrada en teorías constructivistas, por lo que en la medida que ambos procesos, aprendizaje y evaluación, permanezcan consustancialmente unidos se estaría realizando una labor sinérgica favorable a la reconstrucción de los nuevos conocimientos.

DE LOS PRINCIPIOS "CONSTRUCTIVISTAS" QUE HABRIA QUE RECONOCER

Concordamos plenamente con Gallego-Badillo cuando expresa que :

" todo individuo nace dentro de un orden social, cultural, económico y político, que se traduce en los juegos del lenguaje, en las actuaciones colectivas de los adultos, en las reglas jurídicas, éticas y morales y en los sistemas de creencias y suposiciones básicas". (1996)

Es en esta contextualización donde se da la educación natural, la que pronto se ve perturbada por las interacciones que se producen con los familiares y la gente de la calle. De igual manera, la educación formal realizará un trabajo análogo de conformidad con el proyecto social, político y económico que la encauce, de aquí, entonces, que al currículo educacional le corresponderá la importante función de transformarse en una ordenación

de los saberes académicos, a saber, de las ciencias y demás disciplinas y de las prácticas sistemáticas. Estas últimas son, a su vez, fruto de sistemas de ordenamientos, con sus representaciones organizadas en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales, que hacen del aprendizaje un proceso en el cual se imbrican fenómenos biológicos, como la memoria cognitiva y los procesos de procesamiento de la información, psicológicos, en cuanto llevan implícitos actitudes, intereses, motivaciones, ideales, etc., y epistemológicos, por tratarse de un cambio conceptual metodológico de las creencias y suposiciones básicas y sociales.

Concebido de esta forma, el proceso educativo resulta difícil aceptar que el aprendizaje tenga que llegar solo por vía de la reproducción, sino que debe dar paso a una concepción más amplia del verdadero

aprender.

Este preámbulo permite reconocer algunos principios que habría que respetar en un enfoque constructivista :

1.- Aceptar la existencia de diferentes corrientes constructivistas.

Quizás esto signifique rechazar la existencia de un cuerpo dogmático que admite una única interpretación, sino que debe ser entendida como una serie de tendencias interpretativas del fenómeno pedagógico que contribuyen a la propuesta de nuevos lineamientos conceptuales y metodológicos en la manera de concebir el proceso del conocimiento humano. No se trata de un proceso de adoctrinamiento sino de una nueva forma de reflexionar sobre el hecho pedagógico.

2.- Reconocer la existencia de un proceso *negociador* del aprendizaje.

El aprendizaje bajo la mirada constructivista va a ser entendido como un proceso de negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre una generación adulta constituida por los docentes y una nueva formada por los estudiantes. Esto último significa que el proceso de enseñanza asume un carácter dialógico, es decir, de intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas.

3.- Aceptar el interés que se reconozcan los conocimientos previos del alumno.

En la concepción constructivista existe un esfuerzo deliberado para que se relacionen los nuevos conocimientos con los conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva de cada estudiante, lo que se logrará sólo cuando el estudiante logre implicarse afectivamente en el aprendizaje.

4.- Respetar ciertas condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo.

Para lograr un aprendizaje significativo se necesita favorecer la existencia y permanencia de ciertas condiciones contextuales en el lugar y momento en que se produce la significación de este aprendizaje. El material con que estudia el alumno debe tener una forma conceptual explícita y un vocabulario progresivo acorde con el tipo de alumno a que está dirigido. El reconocimiento de los conocimientos previos y una predisposición favorable hacia la búsqueda de un significado o sentido de lo que se aprende, constituyen aspectos que deben ser necesariamente considerados en esta nueva concepción.

Algunos factores reconocidos que influyen en la significación de un aprendizaje para el estudiante son, entre otros, los siguientes :

- Un sentido de apropiación de lo que se aprende

- Una asignación de significado experiencial.

- Un desarrollo autónomo de aprendizajes suplementarios.

Lo anterior solo es posible de alcanzar si se entrega al estudiante un proceso de enseñanza coherente con un tratamiento profundo de la información; la oportunidad de aprender activamente tareas conectadas con el mundo real; y considerando un estímulo a su metacognición.

Previamente y antes de proceder a analizar los instrumentos y técnicas susceptibles de ser usados en la evaluación de los diversos tipos de contenidos anteriormente descritos, debemos ser claros en señalar que trabajar en una concepción constructivista para lograr aprendizajes significativos habría que tener siempre presente estos tres principios :

- 1.- Motivar al estudiante para que realice un esfuerzo deliberado de relacionar los conocimientos nuevos con conocimientos anteriores ya existentes en su estructura cognitiva.
- 2.- Presentar los nuevos conocimientos mediante situaciones experienciales relacionadas con hechos u objetos.
- 3.- Procurar que el alumno se implique afectivamente con el aprendizaje como una forma de dar un sentido y significación al mismo.

La mayoría de los estudiosos del constructivismo concuerdan con los principios señalados anteriormente y los utilizan para hacer una clara diferenciación entre lo que podría considerarse como un enfoque de aprendizaje memorístico o reproductivo con otro de carácter significativo.

Por otra parte, al referirnos a contenidos estamos planteando una nueva conceptualización y recuperación de este término, como:

" el conjunto de saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización ". (Coll, 1993, p.13)

Estos saberes culturales han sido recientemente tipificados en cuatro grupos de contenidos : declarativos, procedimentales, estratégicos y actitudinales. Esta forma de concebir los contenidos ha llevado a revisar los planes y programas de estudio, encontrando en ellos un alto porcentaje de contenidos de carácter declarativo (hechos específicos y terminologías) lo que justificaría plenamente el uso por parte de los profesores de metodologías frontales de carácter discursivo y el abuso de aprendizaje memorístico de parte de los estudiantes.

Otro aspecto interesante es que por primera vez se le ha dado la denominación de contenidos a los aspectos afectivos o valorativos, considerando con ello que éstos debieran ser tratados en el aula y a nivel de todo el establecimiento educativo. Este aspecto lleva a que los profesores determinen e implementen las situaciones de aprendizaje que se consideren conveniente para generar cambios

actitudinales en los alumnos.

De un modo general se podría decir que los nuevos enfoques constructivistas dan un gran énfasis a los contenidos conceptuales, por considerar que su aprendizaje estructura en los alumnos una verdadera red conceptual, que les permite *atrapar* la gran cantidad de información que se está diariamente generando. Por otra parte, se enfatiza también el aprendizaje de procedimientos (algoritmos y heurísticos) por considerar que por sus posibilidades de empleo tienen una gran potencialidad para ser trabajados globalizadamente lo que augura una vigencia en el tiempo.

Sobre los contenidos estratégicos, como las habilidades intelectuales y de toma de decisiones, tan escasos en nuestros currícula, el mensaje constructivista recae con gran fuerza, ya que siempre resultará importante conocer los procesos cognitivos que el alumno efectúa para aprender un concepto o resolver un problema y las estrategias de aprendizaje que emplea para recopilar y organizar la información que demanda una determinada tarea.

Por razones de extensión del presente artículo, se presentarán a continuación algunas recomendaciones para trabajar metodológicamente los diversos tipos de contenidos y algunas sugerencias sobre instrumentos y técnicas evaluativas que podrían ser utilizadas. Sin embargo debemos recordar, que esta separación obedece solo a una razón didáctica u operativa, pero que en la realidad, los contenidos se dan todos al mismo tiempo que se trata una determinada Unidad de Aprendizaje.

DE LA EVALUACION DE LOS CONTENIDOS DECLARATIVOS

Bajo la denominación de contenidos declarativos nos estamos refiriendo a los aprendizajes de hechos específicos y de conceptos, ya que resulta conveniente separarlos puesto que existen marcadas diferencias entre ambos tipos de aprendizajes. Por ejemplo, los hechos son conocimientos acabados y por lo general unívocos, mientras que los conceptos son conocimientos que están siempre en desarrollo y evolución, y en consecuencia las metodologías para explicar los primeros resultan siempre de mucha simpleza, no así la de los conceptos cuyos aprendizajes suelen durar períodos más largos de tiempo y obligan a emplear una variedad de métodos y destinar tiempos más largos para su aprendizaje. Por otra parte, para aprender los hechos solo basta memorizarlos, en cambio para aprender conceptos es necesario que el alumno alcance diferentes niveles de comprensión, aplicación y análisis conceptual.

Algunas recomendaciones metodológicas para el aprendizaje de hechos específicos:

- 1.- Recordar que solo debe exigirse memorización cuando el hecho pueda ser relevante para explicar otros hechos o situaciones.
- 2.- Procurar contextualizar las situaciones en que se aprenden hechos como una manera de facilitar su evocación o recuerdo.
- 3.- Desconocer que los hechos den origen a situaciones intermedias o de aproximación.

Con respecto a los instrumentos o técnicas evaluativas que se pueden seguir utilizando en la evaluación de hechos podríamos enumerar los siguientes :

- Pruebas de respuesta simple, breve o unívoca (oral o escrita)
- Pruebas de identificación de componentes (utilizando figuras)
- Pruebas de ordenamiento o de jerarquización.
- Pruebas de asociación de hechos.
- Pruebas de falso-verdadero.
- Pruebas de completación de frases.
- Pruebas de términos pareados.
- Pruebas de elección múltiple.

Con relación al aprendizaje de contenidos conceptuales, habría que señalar que no se trata de memorizar una determinada definición, sino que lo que importa es que el alumno pueda explicar el concepto en cada uno de los elementos que lo constituyen, emplearlo en la solución de situaciones nuevas o tener la habilidad para diferenciarlo en una determinada comunicación. Se trata de determinar si el estudiante ha alcanzado una comprensión profunda de una generalización de acontecimientos u objetos.

Algunas recomendaciones metodológicas para su tratamiento podrían ser las siguientes :

- 1.- Solicitar al alumno que explique oralmente o por escrito cada uno de los elementos que constituyen el concepto en sí. (frase mapeada)
- 2.- Problematizar la asignatura a fin que el alumno pueda transferir el concepto a situaciones diferentes a las de rutina.
- 3.- Emplear comunicaciones escritas (textos, artículos, figuras,etc.) para que los alumnos extraigan los conceptos y establezcan interrelaciones entre ellos.

Los instrumentos y técnicas evaluativas que permiten recopilar una adecuada información sobre el manejo conceptual son , entre otros :

- 1.- Las pruebas de libro abierto.

2.- Los multi-ítemes (basados en un artículo, gráfico, figura, etc)

3.- Las disertaciones orales.

4.- Los ensayos sobre una determinada temática.

5.- Los mapas conceptuales,etc.

DE LA EVALUACION DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

En el término procedimiento estamos incluyendo actividades de ejecución manual, manipulación de instrumental, representación gráfica, expresión plástica, confección de planos, maquetas,etc. y aquellas que significan acciones y decisiones de naturaleza mental, como: habilidades de recopilación y organización de información, medios de comunicación efectiva, formas de expresión verbal, resolución de problemas, etc.

Al respecto se hace importante diferenciar entre procedimientos y métodos, ya que los primeros son algoritmos o heurísticos que el alumno utiliza para responder a una demanda determinada, mientras que los métodos están asociados con las formas en que el profesor intenta presentar y abordar dicho aprendizaje.

El aprendizaje de un conocimiento procedimental requiere metodológicamente tener en consideración lo siguiente :

1.- Determinar el o los procedimientos que se van a trabajar en cada Unidad de Aprendizaje. Esta selección debe hacerse considerando aquellos que son fundamentales de la disciplina o que podrían trabajarse interdisciplinariamente.

2.- Se debe crear las condiciones de aprendizaje para que los alumnos individual o grupalmente puedan ensayar el procedimiento y por ende llegar a automatizarlo.

En cuanto a las formas más recomendables para evaluar la significatividad del aprendizaje de un procedimiento consideramos :

- Observaciones.

- Escalas de calificación rígidas o móviles (numéricas, gráficas, o descriptivas)

- Grabaciones en video.

- Autoevaluaciones,etc.

DE LA EVALUACION DE CONTENIDOS ESTRATEGICOS

Al respecto habría que recordar que la temática de los contenidos estratégicos ha sido muy cuestionada por aquellos que consideran que no es posible conocer y menos evaluar procesos cognitivos internos, sin embargo un número creciente de investigadores acepta la introspección como método directo para acceder a todos los procesos mentales.

En todo caso ha quedado demostrado que :

" el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje " (Monereo et al, 1994, p. 44)

Algunas recomendaciones metodológicas recogidas de los especialistas que han intentado trabajar la enseñanza de estrategias, se podría resumir en :

- 1.- En cada Unidad de Aprendizaje el profesor debe seleccionar los procedimientos o estrategias que van a introducirse con miras a determinar cuáles de ellos deberían ser dominados por los estudiantes y cuáles son útiles para el aprendizaje de los diversos contenidos de la Unidad.
- 2.- Es conveniente partir de los conocimientos y competencias cognitivas del alumno de acuerdo a su edad, su madurez, sus aprendizajes anteriores.
- 3.- Determinar si el alumno domina algunos procedimientos anteriores para desarrollar uno de mayor complejidad que incluya a los aprendidos.

Finalmente, habría que enumerar algunos procedimientos que se han empleado en la evaluación declarativa, procedimental y condicional de los contenidos estratégicos :

- Pruebas tipo cuestionario
- Exposiciones temáticas
- Entrevistas
- Identificación de procedimientos.
- Autoevaluación
- Inventarios

- Autoinformes

- Baterías de tests.

DE LA EVALUACION DE LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES

Hemos señalado anteriormente lo difícil que resulta el referirse a valores, normas y actitudes en términos de contenidos, sin embargo tenemos que estar de acuerdo que por tratarse la mayoría de ellos de constructos hipotéticos no queda otra cosa que evaluarlos por las propiedades que se les asigna. Sin olvidar que una actitud involucra tres tipos diferentes de componentes : cognitivo (conocimientos y creencias), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (declaración de intenciones o acciones manifiestas).

Los autores reconocen que las formas utilizadas hasta hoy para evaluar estos contenidos afectivos ha estado fuertemente limitadas por la creencia que todas ellas se presentan en un mismo momento y de una misma forma a todos los componentes de un grupo, esta falacia ha permitido que se utilicen procedimientos de tipo encuesta (entrevistas colectivas, cuestionarios masivos,etc.) que suponen reacciones iguales de todos los sujetos frente a un determinado estímulo.

Las consabidas escalas de Lickert, de Thurstone, el diferencial semántico de Oswood permitieron estructurar las mayorías de los instrumentos de observación de comportamientos actitudinales que aún se siguen utilizando y cuya información no siempre finaliza en una interpretación aceptada o reconocida por el sujeto evaluado.

Una nueva línea de procedimientos evaluativos en que se expresen verbalmente o por escrito las intenciones y el sujeto reconozca determinados comportamientos no solo en la ámbito escolar, sino que en el contexto familiar y comunitario, son intentos importantes en la evaluación actitudinal.

Como señala Yus :

"...teniendo en cuenta el importante componente actitudinal de los temas transversales, es oportuno contar con algunos de los instrumentos usuales del campo de la evaluación de actitudes, siempre que sean usados prudentemente, sin perder de vista que son simples medios para obtener una información sobre la cual hemos de reflexionar, interpretándola en función de los posibles factores que entran en juego en el hecho educativo...." (1996, p.140)

El mismo autor hace una extensa relación de posibles métodos y técnicas que son susceptibles de ser utilizados en la evaluación de los contenidos actitudinales,y en los cuales incluye además de los tradicionales instrumentos no observacionales, una amplia gama de procedimientos observacionales narrativos y de análisis del discurso.

También se ha centrado el proceso evaluativo actitudinal en la evaluación del ambiente de la institución

educativa, como una forma de determinar si se están dando las condiciones y posibilidades para que los alumnos alcancen valores, asuman el cumplimiento de normas o se efectúe en ellos cambios actitudinales significativos.

Finalmente, debemos reconocer que esta breve y rápida visión de la problemática evaluativa en una concepción constructivista, ha tenido solo como pretensión llamar la atención de todos los estudiosos y preocupados por esta temática para intercambiar informaciones sobre los cambios que deberían estimularse en los profesores si nuestra intención es que el alumno logre alcanzar aprendizajes significativos importantes para su crecimiento y desarrollo personal.

Reconocemos que todas estas sugerencias deberían servir de pauta para revisar las prácticas evaluativas que hoy imperan en nuestros establecimientos educacionales, como una forma de adecuar las condiciones que favorezcan una integración efectiva de esta nueva forma de enfocar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Ahumada, P. *Tópicos de evaluación en educación*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. 1988

Bolivar, A *La evaluación de valores y actitudes*. Grupo ANAYA S.A. Madrid. 1995

Coll, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Paidós ibérica S.A. España. 1991.

Coll, C. *Los contenidos de la Reforma*. Editorial Siglo XXI . Madrid, 1993

Gallego-Badillo,R. *Discurso Constructivista de las Ciencias Experimentales*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia, 1996

Perez R. y Gallego-Badillo *Corrientes Constructivistas : De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Mesa Redonda Magisterio. Colombia, 1995

Monereo C.,et al. *Estrategias de enseñanza y Aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial GRAO. Barcelona, 1994

Monereo C. y Castello M. *Las estrategias de aprendizaje: como incorporarlos a la práctica educativa*. Editorial Edebé. Barcelona 1997

Santos Guerra, M. *La Evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe. España, 1992

Yus, Rafael. *Temas transversales: Hacia una nueva Escuela.* Editorial GRAO, Barcelona, 1996

Pedro Ahumada Acevedo

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Titular y Jefe de Investigación del Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

La Inevitable Necesidad de la Participación en la Escuela (Pública)

La mirada desde la filosofía política parece ser un buen punto de apoyo para superar las categorías puramente escolares que limitan las posibilidades de análisis y descubrimiento de nuevos horizontes en la inevitable necesidad de participación en la escuela que aquí se plantea. Situando la reflexión en el concepto de participación, se recoge su sentido originario en el dominio de la política, a partir de lo cual se argumenta que esta dimensión es parte de la naturaleza de lo escolar. Dado que esta participación escolar es necesariamente política, ella está relacionada con la reconstrucción democrática, con la constitución de identidades ciudadanas y con la educación.

Resulta inevitable que la participación en la escuela sea total, es decir, que no se hagan partes de la misma, ello exige ampliar el universo del espacio público, aquel de la comunicación y lo común, haciéndose cargo que aquello común de lo que hasta ahora nos hemos venido sintiendo parte se encuentra hoy por hoy desbordado.

"Sólo el hombre, entre los animales, posee la palabra [...] la palabra existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto [...] la participación comunitaria en éstas [apreciaciones] funda la casa familiar y la ciudad. No sólo está compuesta la ciudad por gentes múltiples, sino por gentes que difieren además entre sí de modo específico.

Una ciudad no se compone de iguales.

Puesto que el fin de toda ciudad es único, es evidente que necesariamente será una y la misma la educación de todos, y que el cuidado por ella ha de ser común y no privado [...] el entrenamiento en los asuntos de la comunidad ha de ser comunitario también".

ARISTOTELES: Política

A mi regreso de un viaje de trabajo a Argentina, donde la situación social en general y educativa en particular reclama la atención de cualquiera que allí viva o que tenga, como es mi caso, especiales sentimientos de afecto hacia las gentes de aquel país, decidí, por uno de aquellos movimientos que se atribuyen al subconsciente, releer *El individuo contra el Estado* de Herbert Spencer. Es bien sabido que Spencer representa el máximo inspirador del 'ala dura' del liberalismo burgués o, si se prefiere, de los defensores del individualismo frente al Estado, como reza explícitamente el título de una de sus obras, precisamente la que tenía entre manos. Los argumentos de Spencer son los mismos que, prácticamente sin recurrir a ningún *aggiornamento* ni maquillaje, se encuentran en contemporáneos como Friedman o,

más próximamente, en el divulgado trabajo de Osborne y Gaebler. Su tesis principal, recordamos, es la defensa de la privacidad individual frente a las intervenciones públicas que supuestamente le restan su libertad. Pero, ¿qué tiene ésto que ver con la participación? Permítaseme, antes de responder a esta pregunta, añadir algún dato.

He comenzado mencionando Argentina. Seguramente se sabe que en ese país se vienen aplicando desde hace ya algunos años agresivas políticas liberalizadoras en el sector económico, acompañadas de lo que allí coloquialmente llaman un *achicamiento* del Estado y, consecuentemente, de sus intervenciones en los programas sociales (quizá no sea por igual conocido que desde hace algunos años, y como una de tantas concreciones de esas medidas, se viene intentando aplicar una reforma educativa representada por la Ley Federal de Educación). En Argentina, por tanto, se actualiza el pensamiento social de Spencer, a poco más de un siglo respecto al momento de su formulación. Pero no es sólo en Argentina; Chile, por ejemplo, ha ido bastante más allá al *desregular* el sector educativo público cuyos fragmentos han quedado transferidos subsidiariamente a los municipios y a sectores privados. Se trata, por cierto, de países que carecían del escudo protector que para nosotros puede representar haber accedido previamente a algunas cotas de bienestar; pero lo curioso, a nuestros efectos, es que en uno y otro caso, pese a todo, siga sosteniéndose por parte de las autoridades políticas el discurso acerca de la necesidad de la participación.

Así pues, me veo en la obligación de justificar en qué sentido pretendo abordar aquí el tema de la participación escolar y de su inevitable necesidad, habida cuenta de que vivimos tiempos en que hasta lo más evidente requiere ser explicado. Un principio que me parece sabio, a la vez que útil, para abordar la reflexión sobre los fenómenos escolares es aquél según el cual no se puede pensar originalmente un acontecimiento desde las categorías que le dan sus propios actores. Para nuestro caso, pensar la participación escolar a partir de categorías puramente escolares es, cuanto menos, una invitación al desaliento. Porque si las categorías se han construido dentro de límites claramente definidos resultará difícil el recurso a ellas para trascender esos mismos límites, que es precisamente a lo que nos invita esta ceremonia. De ahí que haya optado por situarme en el terreno de la filosofía política, menos transitado por los enseñantes, a fin de encontrar nuevas atalayas desde donde atisbar la salida del laberinto.

En primer lugar trataré de explicitar el sentido de la expresión *participación política*, puesto que participación es un concepto que se acuña en el terreno de la política cobrando en él un peculiar significado que lo diferencia de otros usos coloquiales. A continuación argumentaré que la dimensión política es parte de la naturaleza de lo escolar y no un mero accidente o bien, si se prefiere, que la política *hace* a la enseñanza institucional tanto como la escuela misma *hace* a la política. Por último señalaré cómo la participación escolar, demostrado ya que es política, tiene que ver con la reconstrucción democrática, con la constitución de identidades ciudadanas y con la educación misma, lo que demuestra su *inevitable necesidad*, tal como reza el título de este artículo y en el sentido que inmediatamente paso a explicitar.

He querido ver en la tautológica redundancia del título (*inevitable necesidad*) algo más que un énfasis retórico. Lo contingente, como opuesto a lo necesario, significa también la parte asignada. Lo contrario de *participación necesaria* sería participación contingente, que es lo mismo que decir la parte de la

participación que se asigna. Cuando se dice, en cambio, *participación necesaria* se está diciendo que no se hace partes de la misma, que es total. Traducido en otros términos, el enunciado del título rezaría: Es inevitable que la participación en la escuela sea total, y que no se hagan partes de la misma. El sentido de este aparente juego lingüístico se entenderá mejor cuando se aborde desde el principio el significado del término política. En cualquier caso, esa es la acepción en la que he tomado el encargo y por la que he optado para la argumentación.

1.- El concepto de participación política

1.1. Participación, política y democracia

Permítaseme, en primer lugar, realizar algunas clarificaciones conceptuales acerca del término *participación*, tal y como éste se utiliza habitualmente en el contexto de la sociología y de la filosofía políticas. La participación, que etimológicamente remite a ‘tomar parte en’ o *tomar una parte de*, sugiere de inmediato la pregunta de quiénes son los que quieren participar en qué o tomar una parte de qué. En contextos políticos ha venido referida a la intervención en los procesos de deliberación y decisión por parte de quienes no lo hacían habitualmente. En consecuencia, el término alude al ejercicio de derechos, en particular los de reunión o asociación y los de expresión u opinión. A su vez ello implica otros dos supuestos con los que la participación está indisolublemente ligada, el de libertad (de asociarse, de opinar) y el de igualdad (ser considerados como iguales los que no tienen todavía parte a los que sí la tienen). Parece, pues, indiscutible, que desde su misma etimología, el término remita al ámbito de lo político, por cuanto nos expone de inmediato a cuestiones referidas a supuestos políticos básicos, a derechos y a la distribución desigual de aquello de lo que se pretende tener una parte.

Lo anterior requiere que nos detengamos por un momento en el concepto de la política o lo político para indagar en su naturaleza. Como la tarea no es nada sencilla, nos limitaremos a proponer de manera oportunista una aproximación que tiene que ver con conceptos ya aparecidos:

"La política comienza precisamente allí donde dejan de equilibrarse pérdidas y ganancias, donde la tarea consiste en repartir las partes de lo común, en armonizar según la proporción geométrica las partes de comunidad y los títulos para obtener esas partes" (Rancière, 1996: 18).

De manera que la política tiene que ver constitutivamente con el tener parte, con la participación en lo que es común. Pero, ¿cómo, si algo es común, no se tiene parte en ello? Precisamente esa es la cuestión. No se trata de pretender la parte de aquello que se reconoce como particular o privado, sino de pretender la parte de aquello que siendo de todos, común o público, se niega a algunos. Es interesante tener en cuenta aquí lo siguiente. La negación de la parte de lo común no se realiza por apropiación o expropiación. En tal caso, lo que ocurriría es que parte de lo común cambia su naturaleza pasando a ser particular, con lo cual se extingue el derecho a su reclamo por los otros (puesto que ya ha dejado de ser de ellos ¿con qué derecho lo reclamarían?). Por lo tanto, cuando se niega la parte es porque se desconoce o no se reconoce a la otra parte, a aquella que, puesto que sí se identifica a sí misma como parte, aspira a tomar *su* parte. Es decir, desde la posición de quien niega el derecho a la participación de lo que

considera común, no se trata de la denegación de un derecho, puesto que no existe un sujeto que por su condición fuera poseedor de tal derecho (carece, según la definición propuesta, de *título* para obtener su parte). Esa situación original en la que se instituye el desconocimiento de una parte sobre la otra, genera un desequilibrio que marca el inicio de la política.

1.2. Participación y crisis de representación política

De la caracterización realizada del concepto de política, que resulta la viga maestra de nuestra argumentación, podemos pasar a las versiones más representativas del tratamiento que del tema de la participación ha venido haciendo la ciencia política. Una de ellas, de carácter formal, entiende la participación como la de cada individuo en las esferas políticas institucionales (partidos, votaciones, etc.). Esta versión no carece de inconvenientes como han puesto de manifiesto distintos analistas. El primero de ellos es que remite el asunto al terreno estrictamente individual siendo así que la política, por definición, trasciende siempre al individuo. En segundo lugar, cuando la participación se refiere únicamente al dato empírico resulta susceptible de otras interpretaciones o puede remitir a motivaciones varias, entre ellas alguna extrapolítica; por ejemplo, ¿podría considerarse la participación por motivos privados de naturaleza política? En tercer lugar está la cuestión de los efectos de la participación; en tal sentido ¿cabría identificar como participación política aquella de índole individual que no tiene efectos amplios de carácter político? Un punto de vista diferente, al que se puede atribuir carácter cualitativo, entiende que la naturaleza política de la participación viene dada por su contenido, siendo éste cualquiera que se oriente a incrementar la libertad de los ciudadanos. La ventaja de esta posición es que permite ofrecer una respuesta suficientemente generosa a las preguntas de quién y en qué se participa: cualquiera (individuo o colectivo) y en cualquier ámbito. Esta última perspectiva de la participación política es la que adoptaré en lo sucesivo.

En el sentido acordado, las primeras demandas de participación política de las que hay registro moderno se emplazan en el siglo XVIII, precisamente en relación con la conformación de la esfera pública burguesa. Se trataba, por entonces, del reclamo de ciertos ciudadanos para tomar parte activa en una política asentada sobre los privilegios de las viejas clases y el absolutismo monárquico. Lo que perseguía la burguesía liberal era limitar la esfera de intervención del Estado y, separando de ella a la *sociedad*, permitir que ésta quedara bajo la regulación exclusiva de la mano invisible del mercado. Este es el sentido en que los actuales representantes del neoliberalismo (que no es sino una versión poco actualizada de aquél primero) se reclaman igualmente defensores del derecho a la participación. Así, este derecho reivindicado por ellos se concreta en el de participar en, por ejemplo, las decisiones referidas a qué tipo de escuela, esto es, a los límites que debe ponerse a la actuación del Estado en su determinación de las políticas escolares y la regulación de sus prácticas. No todos los ilustrados, sin embargo, opinaban del mismo modo, y así había también quienes entendieron que el Estado era precisamente la única vía política que les podía garantizar sus libertades burguesas. Esta concepción, más próxima a Rousseau y a la revolución francesa, entiende la acción del Estado como la vía de la superación del aislamiento de los individuos y la conformación de una conciencia ciudadana, de un sujeto social, que cobra sentido en tanto partícipe de una comunidad política. La participación es aquí una finalidad en sí misma, a diferencia del caso anterior, en que era el recurso o el medio para enfrentar el dominio del Estado.

En cualquier caso, el viejo Estado liberal por referencia al cual se definían ambas posiciones se ha transformado en el presente siglo en un Estado social que, si bien ha reconocido el derecho a la participación de amplios sectores sociales a los que la burguesía se lo negaba, al mismo tiempo ha convertido a estos sectores antes que otra cosa en consumidores o en receptores pasivos de las prestaciones estatales, de modo que a la inmensa mayoría no puede atribuírsele corresponsabilidad política en las decisiones. La resultante es la aparente inhibición, cuando no apatía, de los ciudadanos para la participación activa, siendo así que existen los cauces para hacerla posible. Este es, por cierto, uno de los asuntos que emborronan el paisaje de la democracia actual. También respecto a ésta parece haber habido un desplazamiento desde el carácter democrático que se le presuponía a la soberanía popular, hasta la legitimación de los métodos de sumisión de que hace gala la dominación democrática. La distinción entre uno y otro momento, y los conceptos que hay tras ellos, merece mayor detenimiento.

Mientras el énfasis de la soberanía popular se sitúa en la libertad y la constitución del sujeto ciudadano, el de la legitimidad democrática lo hace en la estabilidad de las formas de gobierno, de las que aparece como garante (tanto de la estabilidad, como de las formas de gobierno). Si en el primer caso la participación es por sí misma una vía de formación, en el segundo es una vía de integración. La primera necesita la conformación de una *conciencia* ciudadana; la segunda un *comportamiento* democrático. La primera aprecia por encima de todo la cualidad de la participación; la segunda, la cantidad. Esta última forma de la participación presta estabilidad al sistema garantizándole su perpetuación; pero a la vez presta también la posibilidad de encauzar las pretensiones de intervención política de los ciudadanos conformados según la primera. Como contraparte, la participación de los ciudadanos no es aquí otra cosa que un argumento legitimante para el mantenimiento de las formas de la dominación instaladas sobre su exclusión o su participación sólo formal, con lo cual se cumple la paradoja de que la participación política resulta apolítica. La dominación resulta así cada vez más opaca a unos ciudadanos quienes, en respuesta, siguen restringiendo progresivamente su participación a la meramente formal. Los ciudadanos, por razones semejantes, se encuentran a sí mismos progresivamente más distanciados de las instituciones, incluso de aquellas en las que *participan* o, lo que es lo mismo, se saben cada vez menos representados por ellas.

1.3. Participación y vida pública

La participación en sentido liberal resguarda el poder de algunos de los agentes sociales, quienes se atribuyen el derecho individual a hacer uso del mismo. En la perspectiva democrática, la participación implica igualmente ejercicio de poder pero, a diferencia de la anterior, se trata del poder entendido como capacidad para expresarse a sí mismo e interactuar con el resto en la construcción de algo común. Esto introduce un tercer elemento, puesto que el poder que se gana con la participación presupone capacidad para hacerlo o la libertad para participar e implica asimismo la libertad para hacer uso del poder colectivo que se desprende de la participación misma. La libertad, pues, se revela como la condición de la participación democrática, al tiempo que es resultado de la misma. Aparentemente no tiene mucho sentido perseguir el ejercicio de la participación, que siempre implica y compromete a quien hace uso de la misma, para obtener aquello de lo que ya se disponía en principio. Sin embargo, consideremos que, al igual que no hablamos del mismo poder desde los supuestos liberal y democrático, tampoco en este caso

la libertad tiene un sentido unívoco. Pues la libertad primera, condición para la participación política, es la libertad de unos cuyo número resulta ampliado precisamente por el ejercicio participativo. Esta diferencia meramente cuantitativa tiene que ver, precisamente con el ejercicio de la política, a la vez que invoca el otro principio aludido con anterioridad, la igualdad, como se explicitará a continuación.

Los participantes primeros no sólo lo hacen desde la condición de libertad que les capacita para ello. Además se asignan a sí mismos la condición de iguales, sin el reconocimiento de la cual no sería posible el ejercicio de una verdadera libertad de acción (en este caso, de acción participativa). Pero la condición de igualdad, a diferencia de la de libertad, se define respecto a los desiguales. Se puede aspirar a la libertad en términos absolutos de un grupo sin que esto presuponga una merma en la libertad del resto. Por el contrario, la igualdad de un grupo se construye sobre la diferencia de ese mismo grupo respecto a los otros. Lo que me identifica como igual a otro es nuestra común diferencia respecto a un tercero. Como en un momento previo se indicó, es precisamente de esa situación diferencial de donde emerge la política, cuando esos terceros excluidos reclaman ser reconocidos como iguales. Esa es la razón por la cual el ejercicio mismo de la participación democrática se inscribe entre las acciones de la política, lo que le hace a la participación, como nos recordaba su etimología, *ser parte de la política*.

Veámoslo de este modo. Un determinado grupo, cuyos miembros se identifican a sí mismos como iguales a efectos de tomar parte en las decisiones, hace uso de su libertad para ser, de hecho, tal parte, para tomar *su* parte, esto es, para participar. Tal participación puede tomar dos formas: hacer uso de su parte para resguardarla, lo que significa, impedir que otros del grupo o de fuera del mismo, se apropien de esa parte (esta es la concepción negativa de la libertad), o bien aportar su parte para desplazar, ampliándolos, los límites del todo del que se es parte. Sólo en esta segunda opción la resultante es la incorporación de otros al reparto sin que disminuya la parte propia, sin verla amenazada. Del ejercicio de este tipo de participación se sale con la misma parte, si bien ahora se cuenta con otros (se *cuenta* a otros) que ahora también tienen su parte; pero ¿cómo afirman su derecho a parte aquellos que carecen de él porque no se los reconoce? Mediante el previo reconocimiento de la desigualdad que habla de la posibilidad de existencia de desiguales frente a los que se definen como iguales. Este ejercicio de reconocimiento previo de algo en principio desconocido opera sobre una hipótesis: yo soy lo que soy en los planos social, político, educativo, etc. precisamente porque me diferencio de otros hipotéticos que no son lo que yo soy. Ese re-conocer es un volver a conocer que incorpora a esos otros como desiguales a lo previamente conocido, por lo cual amplía por sí mismo los límites de lo conocido haciendo posible una re-distribución de las partes que, ahora sí, los contemple.

Si lo público es aquello que, siendo de todos es también para todos, la política (que recordemos, no es sino la constante tensión por el re-conocimiento de los otros como partes) representa la delimitación de espacios en el seno de los cuales algo es de todos y para todos. En consecuencia, la acción política es la que define y delimita el espacio público y la política de participación democrática es la que desplaza permanentemente esos límites incorporando a los hasta entonces desconocidos al *todos* que nos define. Es así como cabe entender que la política tiene que ver con la construcción de un espacio público. O quizá tendríamos que decir, la acción política, lo político, es la que opera una permanente re-delimitación de los límites de lo público. Sin embargo, ya se ha sugerido que no toda acción política está encaminada a lograr estos efectos o los logra de hecho.

El ejercicio de la libertad negativa, el reconocimiento de una igualdad no fundada sobre la desigualdad constitutiva, sino sobre una igualdad universal de derecho, al negar la existencia de los desiguales les niega asimismo su parte. Como se dijo en un principio, no se trata de un intento deliberado de apropiación o expropiación de la parte de los otros, sino de una negación de la misma existencia de esos otros. La sustitución, como supuesto fundante de la política, de la desigualdad por la libertad de todos (unos todos a los que la libertad original hace iguales en el derecho) conduce a acrecentar el desequilibrio original, la desigualdad primera. En este sentido, la situación descrita requiere de los desiguales no reconocidos, de las no-personas (puesto que no tienen máscara, identidad con la que presentarse en público, con la que *hacerse públicos*) que adopten medidas tendentes a su reconocimiento. Adoptar *medidas* significa *contar* de otro modo, establecer una nueva unidad para la medición, el cálculo y la distribución, que les permita ganar su parte, que les haga tener parte, participar. *Contar*, además, tiene coloquialmente una doble acepción: el cómputo, pero también la acción de narrar; remite, en consecuencia, tanto a la cuenta como a los cuentos; a la asignación de partes, como al modo en que nos decimos la realidad. A esta otra acepción del contar volveremos poco más adelante, puesto que, por el momento, conviene seguir explorando la que tiene que ver con las medidas.

La primera de esas medidas es la de hacerse reconocer como parte. En ese intento se contiene un nuevo cálculo. O, a la inversa, el cálculo es nuevo si significa el reconocimiento de nuevas partes. ¿Cómo se logra hacerse reconocer por aquellos que niegan su existencia? Tomando una parte, la parte que suponen les corresponde. Sólo cuando los otros ven amenazada *su* parte se encuentran forzados a poner un nombre a aquellos que se la disputan. La apropiación de la parte por las no-personas, las *medidas* que puedan tomar para hacerse con una parte, son obviamente muy distintas. La historia enseña que por lo general han adoptado formas violentas como revoluciones. Pero no hace falta mirar hacia atrás. Mirando a los lados también pueden identificarse diferentes medidas, cálculos y partes de la apropiación que, sin embargo, raramente, consiguen el reconocimiento perseguido; que raramente, pues, acrecen la libertad o amplían el espacio público. Nuestro vecino *marginal* (el que está en el margen, fuera del límite, el extranjero, drogadicto o pobre) que delinque, está tomándose su parte, está mostrando su condición de desigual que el derecho se empeña en negarle (por eso se lo juzga con los mismos criterios que a los iguales). Se trata, podríamos decir, de una permanente y cotidiana revolución que fracasa por su cariz individual. Porque a la vez, la no-persona que delinque o transgrede se identifica a sí mismo con esa persona individual dotada de los mismos derechos y libertades que se le ha dicho que es. Es decir, esa no-persona que busca el reconocimiento de los demás no se reconoce a sí misma. Sólo podrá hacerlo cuando, al contrario que los otros grupos, se identifique como desigual respecto a los iguales y reconozca en otros semejantes esa misma condición. Para poder constituirse como público se necesita trascender la imagen individual, dotarse de una identidad social como parte de un colectivo, reconocerse en el seno de un grupo de iguales a sí y no en el seno de los que le han excluido de tal espacio.

¿Cómo se cumple tal proceso entre aquellos que no se reconocen ni a sí mismos? Cada uno de nosotros (y cada uno de los otros) habita mundos comunes y, a veces, diferentes entre sí. Tan comunes y tan diferentes que ni reparamos en lo primero, ni sospechamos lo segundo. Pensemos, sin embargo, lo difícil que resulta que cualquiera de nosotros se encuentre casualmente, se cruce, con personajes de la alta política o de las altas finanzas. Si eso llegara a producirse, resultaría todavía más difícil intercambiar con

ellos más de dos palabras de cortesía. Y aún si la conversación derivara a más, se comprobaría la enorme dificultad de encontrar temas y palabras comunes con las que abordarlos. El mundo común se crea, como Arendt tuvo el acierto de recordarnos, a partir de los objetos que compartimos y a los que damos igual nombre; al compartir objetos y significados nos encontramos de nuevo con el tema de la parte. Los significados com-partidos implican que se tiene una parte de lo común. Las palabras comunes, las que nombran a lo común, permiten tomar al menos una parte en el significado que otorgan a las cosas incluso a los que no tienen ninguna parte. En este punto se reconcilian las dos acepciones del contar que antes se señalaron. El mundo común se construye cuando se tiene asignación en la cuenta y también cuando todos tenemos parte en lo que se cuenta, puesto que eso que se cuenta se refiere a cualquiera de nosotros y cualquiera puede contar-lo.

La comunicación presupone la existencia de un lenguaje común, cuyo uso hace posible crear a su vez comunidad, es decir, amplía lo compartible. Constituyéndose en comunidad, un grupo se dota de identidad diferencial, asume la desigualdad y a partir de ese punto, en uso de su libertad puede organizarse para ampliarla, enfrentando el desconocimiento de los otros, reclamando su derecho a parte, a participar. Hablamos porque es el modo de darnos algo en común; esta *comunidad* es lo que construye la ciudadanía e instaura la política (la misma que luego nos mostrará lo que *no* es común, lo que nos diferencia). Un pre-supuesto de igualdad básica, esta vez no anclada en el derecho sino en la propia condición humana, es el que nos permite ver la desigualdad, al igual que un pre-supuesto de libertad básica nos permite conquistar mayores cuotas de libertad.

2.- El carácter necesariamente político de lo escolar

2.1. La condición política de la escuela

Fue primero la miseria pública a la que nos acostumbró la dictadura, luego prolongada en un insistente y monocorde sonsonete tecnócrata; ambos desprestigiaron entre nosotros el concepto de política y lo demonizaron al punto que *meterse en política*, cuando no era confesión de medro, llegó a constituir torpeza más que ingenuidad u osadía. Y en efecto, fue escasa la política que se realizaba en aquellos tiempos, no tan pretéritos, en que la negación de la parte se había pretendido llevar al extremo de su aniquilación física. Ni que decir tiene que en el reparto de la escasez nada correspondió a la escuela, para la que se negó de manera explícita y a veces contundente, que tuviera algo que ver con lo político. Pero, como es de todos sabido, de igual modo que el franquismo no murió con el dictador, tampoco la democracia se inició con la transición política. Particularmente la escuela, durante toda la primera mitad del decenio de los setenta, pugnó en diferentes modos porque se reconociera su presencia como interlocutora frente a quienes le impedían tener su parte. Recordemos que los movimientos asociativos de profesores y madres y padres de alumnos, se gestan en aquellos años; recordemos, igualmente, que una de sus principales reivindicaciones era que se reconociera su derecho a *participar*.

De modo que la concesión formal de ese derecho, otorgado por una ley diez años después de la época en la que nos hemos situado, no marca el inicio de la participación social en la escuela, sino que señala el punto en el que se da forma legal a lo que ya venía ocurriendo. Escribamos este punto de inflexión con

mayor detenimiento, puesto que en él se encuentran claves de lo que viene ocurriendo en nuestro presente. Desde una situación en la que los agentes sociales de la participación escolar no tienen existencia como actores, puesto que no se los reconoce condición de tales, se está pasando a su reconocimiento a efectos de asignación de parte. Según hemos visto con anterioridad, cuando los grupos o sectores negados logran hacerse con partes, imponen su presencia de manera no verbal a los dominantes. Sólo de ese modo éstos últimos se ven confrontados a la evidencia de que ahí existe algún otro que reclama parte. Ese es el momento de la política. A partir de ahí la tensión que se genera entre unos y otros –y que adopta diferentes manifestaciones–, eso que es la política, está encaminada a la redistribución.

El proceso fue, en nuestro caso, corto porque vino acompañado circunstancialmente por otras medidas políticas (de las que indudablemente formaba parte) que tenían que ver con desplazar los límites de lo público en muchos otros sectores e instituciones. De hecho, cuando se aprueba la ley de la participación, esto es, cuando se produce el reconocimiento formal del derecho a parte, ya se había producido previamente el reconocimiento formal de aquellos que reivindicaban ese derecho. La existencia de democracia formal no supone otra cosa que la aplicación de nuevos criterios de redistribución, diferentes a los sostenidos hasta entonces por la anterior forma de Estado. Como resultará evidente, los criterios de redistribución de las partes aplicadas al seno de la institución escolar no pueden ser de diferente tipo que los criterios de redistribución aplicados al conjunto social, más amplio, de referencia. De este modo, se instituyen formas de participación escolar que se pretenden correspondientes con las nuevas formas de la participación social. Poco más adelante veremos cuáles son las consecuencias que ese hecho ha tenido en el presente. Por ahora baste señalar que desde entonces se puede hablar de democracia escolar en los mismos términos que de democracia social o política.

La situación descrita determina la presencia plena de lo escolar en el espacio político en un doble sentido. Por un lado, la institución escolar queda definida como perteneciente a un amplio sistema o complejo de instituciones para el conjunto de las cuales rigen criterios democráticos. Por otra parte, pero indisociable de la anterior, a la propia institución se le asigna, y ésta adopta en diferentes grados y ritmos, formato democrático; esto es, la propia escuela se democratiza internamente. Paradójicamente, sin embargo, este reconocimiento de la dimensión política de la institución escolar se produce cuando cesa en la escuela lo político (recuérdese la escuela *politizada* de los setenta y la actual *despolitización*). En efecto, una vez logrado que se reconozca su derecho a parte y hasta que se le asigne la parte que le corresponde en la nueva redistribución, cesa la tensión, al menos entre los grupos entre los que antes existía. Si ahora ya se tiene la parte por derecho, sólo queda la gestión de la parte, esto es, lo que hace a los procedimientos para su permanente reasignación según derecho. Y eso, nuevamente, vale tanto para la institución respecto al Estado como respecto de los actores respecto a la institución. Pero, ¿cuál es entonces la diferencia escolar entre esta situación nueva y aquella otra, anterior, en la que se negaba la dimensión política de la escuela? O dicho de otro modo, ¿qué hace ahora la escuela que antes no hiciera desde el punto de vista de la política, esto es, desde el punto de vista de hacer posible la tensión hacia la redistribución y el reconocimiento de nuevos sujetos?

Las preguntas anteriores señalan a la posición de la institución escolar respecto de la constitución de sujetos políticos, esto es, de sujetos que pasan de su no reconocimiento en el seno del espacio público a

su integración en el mismo. La escuela del franquismo, como la escuela del Estado democrático de derecho actual, recibe no-personas, en el sentido en que éstas no tienen un reconocimiento en el espacio público, y cumple en su seno un proceso de transformación de las mismas consistente en dotarlas de identidad política, es decir, de hacerlas reconocerse como iguales y diferentes simultáneamente, creando así las condiciones de posibilidad para que éstas tomen su parte en la distribución social, bien sea cuando emerjan directamente de la misma y exhibiendo la credencial de que aquélla les dotará, bien a través de su articulación para reivindicar esa parte, cuando la propia institución les sigue negando el acceso a ciertos modos particulares de ser persona (a ciertas máscaras sociales).

Todo lo cual no podría ser cumplido por la escuela si ésta, a su vez, no se constituyera a sí misma como espacio público, esto es, si no reprodujera en su seno la tensión política que da emergencia a ese espacio. Y esto es, de hecho, lo que ocurre. La escuela arranca siempre de una situación de desigualdad (o asimétrica, si se prefiere), al menos con relación a edad, jerarquía y conocimiento. Los alumnos tienen que identificarse a sí mismos en su condición desigual respecto de los adultos, los profesores o el conocimiento mismo antes de organizarse para reclamar su parte, lo cual ocurre siempre en diferentes modos. La escuela es por esto política en su dimensión interna, pues crea un público y lo hace posible mediante el germen de organización que presta, dada su disposición estructural, a los alumnos; pero es también política porque hace posible que éstos se reconozcan a sí mismos y doten de peculiares formas a su articulación, mediante las posibilidades de intervención y deliberación inherentes a los procesos de construcción y distribución del conocimiento. Además la escuela es también política desde su dimensión externa, pues dota a los individuos que la integran de una identidad que los constituye en sujetos (los sujeta a la norma, les hace sabedores, conocedores, conscientes de la distribución socialmente operada), les muestra de qué derechos son acreedores, pero al mismo tiempo también cuáles son aquéllos que se les niegan o en qué aspectos no se los reconoce; los enfrenta a las necesidades de igualdad y libertad. Al hacer todo eso les sugiere la posibilidad de integrar el espacio público y, en consecuencia, de que los límites del mismo se vean desplazados por su intervención.

2.2. Las formas de la participación democrática en la escuela

Todo lo dicho hasta ahora puede servir también para explicarnos la actual crisis de la participación escolar. En primer lugar porque la escuela, que es una institución social más entre otras, no puede dejar de estar sometida a los mismos vaivenes que el resto. Si existe una crisis general de representación institucional, entonces no podría dejar de existir en el ámbito escolar, so pena de que las escuelas se instalaran al margen de eso que genéricamente llamamos la sociedad, en cuyo caso estaríamos negando el principal argumento de su transformación democrática. En segundo lugar porque, como también se ha señalado, al instalarse en una sociedad democrática e instaurar en el seno de sí misma procedimientos igualmente democráticos, la escuela resuelve la cuestión política por el expediente de otorgar su parte a quienes hasta entonces carecían de la misma; en consecuencia, concedido ya su reconocimiento y su parte por derecho, los actores cobran una identidad pública que les sustrae de seguir persiguiéndola. En tercer lugar porque las formas democráticas adoptadas tanto por la sociedad y el Estado, como por las instituciones y la escuela entre ellas, se concretan en una versión liberal de la democracia la cual, como también se ha dicho, apela más a la cantidad que a la calidad, al pasivo disfrute de un derecho que al ejercicio activo de un deber constitutivo de la identidad política de cada ciudadano, a la estabilidad y

legitimación de las formas de la dominación legal más que a las posibilidades de transformación.

Expresándolo en otros términos podríamos decir que la crisis de representación política, la crisis de participación, consiste en un déficit de credibilidad de los poderes públicos y de las instituciones, incluso por parte de sus mismos actores. Ahora bien, cuando no se reconoce a los poderes públicos es porque no se reconoce lo público del poder, porque cada uno no se reconoce a sí mismo como teniendo parte, tomando su parte en un poder que, en consecuencia, ya no se considera público, al menos por algunos sectores. La crisis de representación política es una crisis de participación y viceversa. Se ha creado una situación en la cual existen individuos que sienten no tener parte en lo público, no poder participar de manera efectiva y no sólo nominal. Porque el caso es que nominalmente sí que tienen su parte, el derecho los reconoce como parte; pero ellos, nosotros, sabemos que esa parte no es la que nos corresponde y que se nos niega porque no se nos reconoce en calidad de sujetos acreedores a la misma. ¿Cuál es esa otra parte de la que comenzamos a sentirnos sujetos no reconocidos?

Si todo lo dicho hasta ahora tenía validez para un tiempo y un lugar en el que se acrisolaron las formas políticas de la democracia, ese tiempo y ese lugar no son los que ahora habitamos. El modelo de la democracia actual sigue siendo el modelo ateniense. Se dirá que eso no es del todo preciso, que todo el pensamiento ilustrado revisó aquellas formas y la política de la modernidad las actualizó. Es cierto. Eso precisamente es lo que explica porque nos sentimos sujetos acreedores a otra parte. La modernidad instaaura formas de la política que la extienden trasladándola más allá de los límites a los cuales la restringió el pensamiento y la práctica de la Grecia clásica. No podía ser de otro modo. Como antes se señaló, el ejercicio de la democracia incrementa la libertad y, en consecuencia, desplaza los límites del espacio público permitiendo la incorporación de nuevos sujetos. Pero esos nuevos sujetos son nuevos no sólo por referencia al lugar al que se incorporan, donde antes no estaban y ahora sí. Son nuevos porque se trata de otros tipos de subjetividades sociales, porque ahora se han redefinido a sí mismos como miembros de una comunidad más amplia; son nuevos porque siendo ya para ellos *otros* los otros, son de igual modo otros ellos mismos.

Los contextos de definición de la identidad subjetiva, luego política, de los ciudadanos eran, clásicamente, más restringidos que los actuales. Pero además eran también más homogéneos. Los sujetos que lo eran (aunque eran muchos menos) se sentían también como tales, en el sentido gramatical, respecto del cuento contado y de la cuenta; partícipes de la historia contada, del cuento y de la cuenta; capaces por sí mismos de contar. A diferencia de esos otros momentos, que ahora pueden parecernos míticos, la identidad ciudadana del sujeto contemporáneo debe redefinirse en términos de contextos no sólo más amplios sino, sobre todo, más plurales. Dicho de otro modo, ahora los sujetos nos sentimos carentes de más partes, faltos de participación en más ámbitos, excluidos de más procesos que tienen que ver con diferentes espacios públicos. Nuestra identidad como *nosotros* es una identidad fragmentada: nosotros ¿quiénes? ¿nosotros los gallegos, los valencianos, los catalanes, los españoles?; ¿nosotros los profesores, las madres, los varones, las mujeres?; ¿nosotros los funcionarios, los trabajadores, los afiliados a un partido, los sindicalistas?; ¿nosotros los aficionados al arte, al deporte, los consumidores, los televidentes? ¿nosotros los ecologistas, los pacifistas, los homosexuales, los desempleados? ¿Quiénes somos nosotros?

Si antes habíamos dicho que el sujeto se definía por lo común, ahora son muchos los espacios de lo común, tantos como los espacios de lo diferente. Ya no podemos seguir definiéndonos en los mismos términos, a menos que nos avengamos a ser sujetos mutilados en nuestra subjetividad. ¿Vemos ahora cuáles son todas esas partes de las que nos sentimos sujetos no reconocidos? Probablemente tengamos que renunciar ya a la vieja definición de lo común constituido por un universal al que se aspira y del que se participa o se está excluido. Lo común se ha transformado más bien en el vértigo de una relación siempre cambiante entre lo común y lo no común (Rancière, 1996). Soy valenciano y español; soy varón y universitario; soy padre y consumidor; soy... Cada vez que enuncio un *soy* se me hace ahora evidente aquello que al ser eso dejo de ser, pero cuyo derecho a ser no sólo no excluyo sino que en el compromiso por su logro defino asimismo otro aspecto de mi ser social, de mi identidad ciudadana.

Esa peculiar relación entre lo que soy (lo común, que me hace ser por identidad) y lo que no soy (lo no común, que me hace ser por diferencia), el modo en que yo sea capaz de establecer esa relación entre lo uno y lo otro, la decisión de apostar por quienes no comparten mi identidad pero a quienes ahora no sólo reconozco sino que me alinee junto a ellos y me creo una identidad virtual para compartirla con ellos en su lucha por ser reconocidos por el resto, eso es precisamente lo que me presta algo común a otros quienes, partiendo de una definición de su identidad diferente a la mía, comparten conmigo el modo de entender su relación entre lo común y lo no común. Lo que, políticamente, tengo en común con otros es el modo en que relaciono lo común y lo no común. Pero entonces, ¿cuál es el papel que la escuela cumple ahora en la creación de esos nuevos sujetos, en su función de crear subjetividades capaces de organizarse para demandar su parte? En este punto, como veremos a continuación, la escuela sigue compartiendo viejas categorías, lo que tiene no poco que ver con el conocimiento, en torno al cual se define. La misma escuela, como sujeto institucional, está afectada también por una crisis de identidad.

2.3. Participación versus gobierno por expertos

Hay un modo en el cual se disfraza la posibilidad de participación política. Ocurre cuando se reconoce a los otros como sujetos de derecho respecto de categorías previamente aceptadas. La aceptación implícita de unos límites para lo común conduce a la explicitación del derecho a tomar parte en ello. Esta presunta participación no es en realidad política, puesto que no existe ya diferencia respecto a la posesión de la parte, sino que las diferencias se instalan de manera exclusiva en las formas de hacer uso de la parte. Esta, que llamaremos la gestión de la parte, consiste en el reconocimiento del derecho respecto a lo definido como universal. La misma incapacidad que tienen constitutivamente quienes se instalan en alguna forma de la dominación para reconocer la existencia de algún otro es la que cierra los límites a los ya conocidos. Pero aún dentro de esos límites subsisten las diferencias respecto al uso de la parte del todo común. En el seno de los límites predefinidos se encuentra lo común, pero el uso diferencial de eso común por parte de unos y otros puede conducir a que partes de eso mismo sean consideradas por algunos como particulares, sustrayéndolas así a lo común y generando política. El acuerdo al respecto es que deben existir ciertos criterios para el uso de lo común y ciertos procedimientos que tengan que ver con la distribución. Quienes se otorgan o a quienes se les otorga la capacidad para disponer de esos conocimientos son los expertos. El *gobierno por expertos* pretende sustraerse a la dominación porque es entre iguales y se presenta fundado no en la desigualdad sino en la capacidad para hacer un uso *correcto* de la parte que a cada uno corresponde del todo común.

Una situación como la descrita podemos identificarla con relativa facilidad en lo escolar. La asimetría respecto del conocimiento podría dar paso a una situación política, en la que los otros negados intentarían hacerse presentes mediante su reivindicación de parte. Pero, desde el momento en que el conocimiento se presenta como universal no existe ya ningún otro que se pueda definir como ajeno al mismo; todo lo más se tratará de quienes teniendo reconocido el derecho a su parte se muestran incapaces de hacer un uso adecuado de eso que es común. Lo que en tal caso se requiere es instrumentar procedimientos que hagan posible el acceso pleno de esos otros a la parte del todo que por derecho les corresponde. De este modo, la asimetría respecto del conocimiento da lugar no a una situación política sino a una gestión que lo haga plenamente accesible a todos los sectores, en la parte que a cada uno corresponde. La gestión, en consecuencia, despolitiza porque reconoce de inicio el derecho a la parte. Pero además se presenta como una posibilidad igual para todos, puesto que a su vez se acepta la universalidad del conocimiento mismo del que hacen uso los expertos. La falacia aquí estriba en que ese conocimiento universal es, en realidad, particular, puesto que se sustrae a los otros la posibilidad de tratar sobre el mismo desde condiciones de igualdad. Dicho de otro modo, el propio conocimiento experto opera una exclusión desde su pretensión de universalidad definiendo así dos subconjuntos, uno de los cuales niega la existencia del otro. Es decir, el conocimiento experto, que se define como a-político es, sin embargo, político.

La institución escolar se ha visto afectada por el gobierno de los expertos desde distintos supuestos de razón. En primer lugar, por materializarse en organizaciones articuladas en torno a la distribución del conocimiento. Puesto en estos términos, el conocimiento representa escolarmente un bien del que la institución dispone en cantidades finitas destinadas a su distribución igualitaria entre los estudiantes. Si bien ese conocimiento resulta en principio disponible para todos por igual, quienes tienen competencia para definir los términos en los cuales se operará su distribución son, precisamente, aquellos a los que se les presupone algún tipo de conocimiento cuya especificidad consiste, precisamente, en los delicados mecanismos de la transmisión. Es decir, la distribución igualitaria del conocimiento, cuyas partes corresponden a todos indiscriminadamente por derecho, reposa en un conocimiento desigualmente poseído, el cual debe ser garante de su igualdad. La posibilidad de conocimiento universal descansa sobre un conocimiento particular, el pedagógico, cuyos detentadores se erigen en expertos. En segundo lugar, porque lo escolar se cumple organizativamente, esto es, no existe otro modo de llevar a cabo las tareas escolares que no sea a través de formas organizativas. Puede haber instrucción individualizada, pero no puede haber enseñanza institucional que no se lleve a cabo en grupos, ni menos cuando hablamos de socialización entre pares, lo cual es, sin duda, una de las funciones de la institución educativa. En consecuencia, la escuela adopta formas organizativas diversas para gestionar a los grupos de iguales, esto es, para hacer efectiva la igualdad de derecho. Como en el caso anterior, eso requiere posiciones diferenciales que discriminen de entrada a los que ocupan unas u otras posiciones en la organización, quienes cumplen tareas diferenciadas. No es el caso comentar aquí cómo los formatos organizativos de lo escolar no responden a argumentos pedagógicos ni educativos; baste recordar que obedecen a criterios definidos desde ámbitos de la producción y distribución de los bienes y mercancías.

Una tesis importante al efecto de nuestro tema es que el conocimiento experto limita la participación. Se trata, en realidad, de la cesión *voluntaria* que unos sectores realizan hacia otros para que estos últimos se ocupen de la parte que a los primeros corresponde por derecho; pero que éstos de hecho no poseen. El

efecto que se producirá tiene que ver con el lenguaje y la comunicación y, por lo tanto, con la posibilidad de situarse en un mundo compartido, en lo común, en la creación de comunidad. Cuando sólo un sector se ocupa de alguna parte, es indudable que sólo ese sector puede referirse a esa parte en términos que se crean precisamente en el hecho de compartirla. Sólo los miembros de ese sector poseerán un lenguaje específico para nombrar lo que a ellos les es común. En términos que ya antes hemos utilizado, sólo algunos se arrogan el derecho a contar, a construir discursos o narrativas, a decir a los otros lo que pasará a ser para éstos un cuento, un relato ajeno a su propia realidad. La comunidad, en este caso, se fragmenta al delimitarse no por extensión, sino por comprensión: lo que comprende es un número de personas que todo lo que comparten es su diferencia respecto a los que no pueden entenderse con ellos en los mismos términos, porque no tienen algo en común. Ese algo, ese excedente respecto al lenguaje común más universal, es, por lo tanto, una posesión exclusiva, un todo en el que el resto no tiene parte. Los expertos niegan así a los que no comparten su condición la capacidad de poseer esa parte, que es, precisamente, la comprensión. *No lo entenderían* viene a ser un eslogan con el que se explica la exclusión por parte de los expertos; esto es, no pueden comprender, no tienen capacidad de comprender porque ellos mismos no son expertos, porque ellos no tienen parte en aquello que nosotros sí tenemos, que es la comprensión de eso de lo que hablamos. No pueden participar, tomar parte, tener su parte; sólo que ahora no se dirá *no pueden* sino *no saben*, porque participar se ha convertido en *un saber* que, por especializado, no es accesible a la generalidad. El conocimiento experto se sustrae a la participación porque es un conocimiento secuestrado para poder hacer del mismo una nueva partición que confiere mayor poder a sus poseedores. Ese mecanismo se ve con mayor nitidez en la escuela por ser una institución implicada en la distribución del conocimiento.

En el ámbito de lo escolar, el gobierno por expertos tiene especiales consecuencias. Si la institución escuela, como señalamos en otro lugar, está comprometida de manera especial en la constitución de sujetos ciudadanos, eso quiere decir que es una tarea irrenunciable de la escuela asumir su dimensión política para enseñar a que los individuos que la pueblan asuman, colectivamente, su derecho a parte. Pero si este es ya un derecho reconocido cuyo pleno ejercicio se delega en aquellos otros que se ocuparán de la gestión de esas partes, entonces se pone en peligro aquello que constituye políticamente a lo escolar. La escuela pasa, de este modo, a ser una institución ocupada en la gestión del conocimiento, pero también en la dilación del aprendizaje relativo a la participación, es decir, en el aplazamiento respecto a la tarea de constituir ciudadanos. Esta no deja de ser una estrategia política, puesto que tiene que ver con la tensión generada entre los que se identifican con el todo y los que carecen de reconocimiento para hacer efectivo su derecho a parte. Sólo que en este caso la tensión se resuelve por disolución, disolviéndola. Los mecanismos de la disolución son fundamentalmente tres: el primero, por reconocimiento explícito del derecho a la parte; el segundo por la voluntariedad de esa parte en la cesión del ejercicio de su derecho en manos expertas; el tercero, por la instrumentación de vías formales de participación. Este tercer mecanismo, coexistente con los dos anteriores que son complementarios entre sí, es, sin embargo, un procedimiento para desactivar el potencial político de la participación, como ha sido puesto en evidencia a través de diferentes estudios relativos a la participación en los ámbitos laborales:

"El ideal de la participación, cuando se carecen de condiciones, puede emplearse como un modo de absorber el descontento de los trabajadores siendo implicados por parte de expertos paternalistas en

formas manipuladas de gestión" (Peterson, 1996: 287)

A los profesores nos corresponde reflexionar en torno a nuestra asignación como expertos en el seno de las instituciones escolares. No basta con insistir en el discurso relativo a la necesidad de participación universal para el mantenimiento o la reconstrucción democrática, porque el concepto de democracia ya incorpora el de participación. La reflexión tiene más bien que girar en torno a los procedimientos que impidan a los conocimientos y habilidades especiales, o acaso especializados, erigirse en vías para el ejercicio antidemocrático del poder. En tal sentido, la responsabilidad democrática que los docentes tenemos es precisamente la de disolver los nódulos de poder que pueden haberse tejido entre la capacidad experta y el desarrollo de las instituciones. O, expresado en otros términos, la responsabilidad que tenemos los docentes hacia la democracia es la de usar de las instituciones educativas y de nuestra posición en las mismas para generar un público democrático capaz de actuar como regulador del poder de los expertos. Lo que significa incorporar a la definición de la propia tarea profesional el permanente debate acerca de cuáles sean los límites en cada momento, situación y actuación especializada, entre la competencia de los públicos instituidos y los no públicos con pretensión instituyente. Los profesores somos conscientes, no obstante, de cuánto de ese poder se anuda y nuclea en ámbitos periféricos a las instituciones escolares y que escapan al poder de las actuaciones de éstas. La participación en el seno de las escuelas no conduce directamente al ejercicio del poder político en contextos más amplios (el barrio, la localidad, la nación); como señala al respecto Norman Johnson (1990: 91), *el poder tiene una base clasista y está edificado sobre las estructuras económica y social*. En consecuencia será bueno que dediquemos unas líneas más a tratar de emplazar el sentido, las formas y los límites de la participación escolar.

3.- Participación escolar y reconstrucción del sujeto político

3.1. La constitución de los sujetos ciudadanos como tarea educativa

La escuela, desde el punto de vista político, representa una institución comprometida en la permanente construcción de lo público, lo cual supone una difícil antinomia. Decir *la escuela, desde el punto de vista político* supone, de hecho, una redundancia. No existe otro punto de vista para la escuela que no sea el político. Porque no estamos hablando de la educación de los individuos, lo que podría lograrse por otros medios, desde la socialización primaria en el seno de las familias, hasta el mínimo efecto educativo representado por la instrucción individualizada. Hablamos de la socialización en pautas colectivas de actuación, de formación de subjetividades, de constitución de identidades sociales, todo lo cual no puede lograrse si no es a través de situaciones que implican a grupos de individuos heterogéneos. Veámoslo de otro modo.

El individuo no se refiere sino a una unidad que puede ser diferenciada en el seno de un conjunto cuyos elementos son otros individuos formalmente semejantes. Lo que diferencia a un individuo de otro es la posibilidad física de destacarlo del conjunto que, junto a otros con quienes comparte esa condición, integra. Su identidad radica en aspectos formales. Para que cada uno de esos individuos llegue a ser consciente de lo que tiene en común y lo que lo diferencia del resto es preciso que se construya una

identidad, que sea capaz de reconocer los límites trazados entre él mismo y los otros. Cuando alguien se reconoce a sí mismo está definiéndose respecto de aquello otro o aquellos otros de los que se sabe diferente. La construcción de la propia identidad es simultánea a la construcción de la alteridad y viceversa. Sólo que al construir esa alteridad se aprecian espacios compartidos entre la identidad emergente y otras. Por lo tanto el aprendizaje de la diferencia supone al mismo tiempo el de una identidad que trasciende al propio cuerpo, una identidad colectiva. Pero eso quiere decir también aprendizaje de la existencia de normas o regulaciones que afectan a todos aquellos con quienes comparto esa identidad colectiva, con quienes tengo algo en común, con mi comunidad. Al reconocermelo miembro de una comunidad, de una identidad más amplia que la individual, acepto sujetarme a la norma que conforma a esa comunidad, me constituyo en sujeto en una doble acepción: porque hago mía la norma que me sujeta y porque al hacerla mía me doto de capacidad para transformarla. Ser ciudadano, miembro de una ciudad, de una *polis* significa aceptar las normas de convivencia de esa comunidad política, que lo es por cuanto reconoce la existencia de otros; aunque les niega el derecho a modificar la norma, a tomar su parte en lo común que nos constituye. Ser ciudadano es participar políticamente: *La participación general en la política implica la creación (por primera vez en la historia) de un espacio público* (Castoriadis, 1988: 122). El aprendizaje de la ciudadanía es el de la participación y el encargo de cumplir con esa enseñanza es una tarea política:

"La igualdad de los ciudadanos es una igualdad ante la ley (isonomía), pero en esencia es mucho más que eso. Esa igualdad se resume, no en el hecho de otorgar 'derechos' iguales pasivos, sino la participación general activa en los asuntos públicos. Esa participación no está librada al azar; por el contrario está activamente alentada por reglas formales así como por el ethos de la polis. Según el derecho ateniense, un ciudadano que se negara a tomar partido en las luchas civiles que agitaban la ciudad se convertía en atimos, es decir que perdía sus derechos políticos" (Castoriadis, op. cit.: 117)

La institución que cumple ese encargo es la escuela. Porque en algún momento se decidió que no se tratara de un suceso que pudiera quedar librado a su natural ocurrencia, sino que debía ser una más de las normas constitutivas de nuestra peculiar identidad política. Al hacerlo así se perseguía que quedara garantizado el cumplimiento del proceso identificatorio, porque a su vez, ello se suponía garantizar la propia pervivencia de la comunidad con su identidad diferencial. La escuela, desde entonces, es decir, desde que se instituye como escuela (y antes podía hablarse de escuela por semejanza, pero no existía como tal porque carecía de formato institucional, de mandato social) se ocupa de esta peculiar alquimia que transforma la cantidad de los individuos en la calidad de los sujetos ciudadanos:

"Sólo la educación (paideia) de los ciudadanos como tales puede dar contenido verdadero y auténtico al 'espacio público'. Pero esa paideia no es principalmente una cuestión de libros ni de fondos para las escuelas. Significa en primer lugar y ante todo cobrar conciencia del hecho de que la polis somos también nosotros y que su destino depende también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones; en otras palabras, es participación en la vida política" (Castoriadis, op. cit.: 123)

Pero el proceso no se cumple sin desgaste energético, porque ya hemos dicho que al hacerlo incurre en una antinomia. En efecto, para que la escuela pueda cumplir de manera adecuada con la transformación del individuo, debe dirigirse precisamente al mismo, con lo cual pretende negarlo con su mayor

afirmación. En la escuela es un individuo quien se dirige a otros individuos, porque se han mezclado diferentes lógicas a lo largo del tiempo de su construcción institucional hasta el presente, de modo que se sobreentiende, por ejemplo, que la inteligencia, cualquier cosa que eso sea, es algo individual, al igual que los hábitos, por no hablar de los conocimientos. La escuela pues, pretende construir lo general enfatizando lo particular, lo común sobre lo exclusivo, lo público sobre lo privado. La antinomia sobre la que trabajamos ahora toma además otras manifestaciones: porque no sólo la democracia requiere de la educación, sino que, además no es posible conceder la calificación de educativa a ninguna acción que no tienda a la permanente institución de formas democráticas. Lo cual señala hacia el hecho de que pretendamos educar en democracia sirviéndonos de instituciones que, cuanto menos, manifiestan notables déficit democráticos. Y por ende, que pretendamos hacer posible la participación en una sociedad que se encuentra instalada sobre la desigualdad.

La institución escolar representa, por todo ello, aquella que hace posible la emergencia de ciudadanos, esto es, de personas dotadas con un plus de libertad respecto del momento en que ingresaron a la misma; pero representa igualmente aquella que, por su misma condición institucional, limita el ejercicio de esa libertad al sujetar a los ciudadanos al cumplimiento de normas comunes. Es el juego entre lo uno y lo otro lo que da la verdadera dimensión a la acción institucional, lo que matiza el grado de su éxito o fracaso. Pues el ciudadano que emerge de la institución escolar debe hacerlo en condiciones de someter a cuestionamiento esa misma y el resto de instituciones a las que habrá de sujetarse, en las que habrá de actuar políticamente, en las que deberá participar (Dewey, 1952). Con lo cual se apreciará que estamos dando nuevos pasos en la definición del contenido de la participación, que ahora ya puede precisarse más al determinar para la misma su orientación a la transformación de la(s) norma(s) que regulan y hacen posible la comunidad a la que pertenecemos. Como se ve no se trata de algo diferente a lo que en momentos anteriores llamamos lograr la redistribución de las asignaciones, pues las normas nos conciernen como partes de un todo. La participación, más allá de la mera representación, de la que por cierto afirma Castoriadis (op. cit.: 118) que es un concepto mistificador ignorado por la gran filosofía política clásica, es una actividad de permanente interrogación pública –y del público– acerca de las instituciones sociales en la búsqueda de su transformación.

3.2. Necesidad y/o contingencia de la participación escolar

No se puede pensar en la constitución de una ciudadanía plena al margen de la constitución de los escolares como sujetos ciudadanos. Por su vínculo a una institución (y cualquier institución se basa en la existencia de ciudadanos que aceptan la norma que la instituye) y por tratarse, además, de la institución escolar (cuya delicada misión consiste en hacer posible tanto la aceptación como la transformación de las normas y, en consecuencia, de esa y el resto de instituciones). La escuela logra ese proceso de identificación con un mundo en común a través de lo que ya se mencionó como principal instrumento para ello: el lenguaje. La escuela *cuenta* narrativas en las que todos deben poder reconocerse porque cada uno tiene su parte en la *cuenta*. La palabra es el medio para la creación del espacio público, para el ejercicio de la política y para la participación. Pero, además, el término griego para la palabra, que es *logos*, significó también en el periodo clásico, aunque se trata de una acepción menos conocida, *cálculo* (Quintás Alonso). *Logos*, por lo tanto, nos permite crear mundos comunes para habitarlos colectivamente, de doble manera. Por un lado poniéndoles nombres a las cosas, o refiriéndonos a las

cosas con los mismos nombres. Por otro, mediante la asignación de esas cosas nombradas a partes. En realidad se trata de dos modos de referirnos a lo mismo, porque cuando coincidimos en el nombre del objeto, cuando creamos eso en común que es referirnos de igual modo a lo mismo, estamos confirmando que quienes así hacemos tenemos cada uno nuestra parte en lo nombrado, lo cual no es sino una operación de cálculo. Y lo contrario, cuando no nos entendemos sobre algo, nos excluimos mutuamente como interlocutores de una conversación que se muestra imposible, esto es, cancelamos cada uno la parte del otro, cerramos el cálculo.

Recordemos que estamos considerando que participar remite a tomar cada uno la parte que considera le corresponde. La participación es una operación de cálculo y es también una acción comunicativa. Lo primero que, como excluidos, reclamamos es tomar la palabra; lo primero que indica el reconocimiento del otro, hasta entonces excluido, es apreciar su capacidad de interlocución. La interlocución es la fisura por la que se puede adentrar en el compacto mundo de la comunidad y forzar el desplazamiento de sus límites, es lo que obliga a operar nuevos cálculos y lo que recrea, en consecuencia, el espacio público. Sin embargo, como es bien sabido, en ocasiones la palabra no es sino ruido. Reconocemos que hay sonidos, pero sonidos que se nos aparecen inarticulados, inexpresivos, que no nos permiten su comprensión. O viceversa, respecto a los que nosotros emitimos. Y ese es precisamente el punto en que se inicia la política. La política no es un mero intercambio de argumentos en un mundo que ya se toma como común, no es *intralocución*, porque en tal caso ya existen acuerdos respecto al cálculo, respecto a las partes que corresponden a aquellos a quienes se reconoce su derecho a ellas. Como también se señaló al comienzo, la política surge cuando quienes no tienen parte porque no son reconocidos fuerzan su presencia y su posterior reconocimiento, momento en que la capacidad creadora de la política se agota para dar lugar a otra cosa que luego nombraremos, aunque tiene que ver con la gestión de las partes. De hecho, si reconociéramos a los alumnos como parte, como interlocutores plenos, como poseedores de la palabra y partícipes del cálculo, no harían falta las instituciones escolares. De ahí que cuando queremos identificar las situaciones que se prestan a la participación política, o más bien que requieren de ella, no podemos dirigirnos a los ámbitos del acuerdo sino a los del desacuerdo. Y, por lo mismo, cuando se manifiesta el desacuerdo éste no tiene que ver con las palabras utilizadas, con el cálculo realizado sobre la parte, porque en tal caso podría resolverse con nuevas palabras, con otro cálculo. El desacuerdo remite a las situaciones de los hablantes. Es la posición desde la que cada uno se sitúa para hacer el cálculo la que no es reconocida por el otro; es como si, para hablar, una de las partes se situara en un espacio que resulta irreconocible para la otra. Cuando en medio de una conversación que está anclada en el desacuerdo proferimos *pero, ¿de qué estamos hablando?* estamos indicando precisamente eso, el desconocimiento del lugar desde el que el otro construye su discurso, utiliza sus palabras, hace su cálculo de parte, pretende participar.

Negar al otro su derecho a la interlocución, no reconocer no sólo a él como hablante sino tampoco el lugar desde el que habla, anular su pretensión de hacerse sujeto y miembro de lo público, es algo que sólo se logra mediante el recurso a la represión. El que reprime no tiene conciencia de estar actuando sobre iguales, sino de estar protegiendo un espacio común que se ve amenazado por *algo* ajeno que perturba su funcionamiento normal, el orden vigente. La represión, sin embargo, sólo entra en funcionamiento cuando se ha iniciado la acción política, esto es, cuando el grupo que aspira a verse reconocido se hace de algún modo presente a los otros. Es, en consecuencia, un segundo momento de la

política, que sucede, de manera inmediata, al de la organización o articulación del grupo aspirante a parte. De ahí que al primer estadio de la absoluta enajenación, de la ignorancia respecto al estatus de los otros como otros, siga el del intento de su negación para poder seguir manteniendo el cálculo inicial. Este segundo estadio ya implica en cierto modo un reconocimiento de la presencia del contrario y la represión es un intento de afirmación del poder unilateral.

La escuela, como se ha mencionado, constituye sujetos políticos al enfrentar a los individuos a la existencia de una norma en la que no han tomado parte. En la escuela encontramos también, por lo tanto, esos dos momentos. El primero, en el que los que no tienen parte logran identificarse a sí mismos como acreedores a ella (sean, profesores, padres, alumnos u otros sectores de la sociedad civil, que todos ellos lo han sido de diferentes modos y en diferentes épocas). El segundo, cuando se responde a sus pretensiones desde la represión, desde la negación del reconocimiento de su derecho a parte. Pero en la escuela, a diferencia de otros ámbitos, esta secuencia constituye parte de su propio encargo, de la difícil tarea que se le encomienda. La escuela no puede otorgar desde el principio a los sujetos escolares el derecho a parte porque no los reconoce como integrantes plenos de la comunidad; si los reconociera sería innecesaria la tarea escolar. Precisamente la escuela se propone para hacer posible la transición desde el individuo al sujeto. Sin embargo, tampoco puede aceptar el cálculo, los términos de la partición, que desde los otros se les proponen, porque ello desestructura su propia comunidad, porque introduce nuevos lenguajes, nuevas palabras, nuevos cálculos todos los cuales significarán la reconstrucción de la comunidad y afectarán a la asignación de partes que ya estaba acordada. De modo que la escuela, que se propuso constituir sujetos, tiene que reprimir a los otros en cuanto estos buscan actualizar esa pretensión. La participación política es, por lo tanto, un hecho necesario a la escuela. No es algo que pueda ocurrir o no, porque si así fuera, en el supuesto de que no se diera, la escuela fracasaría rotundamente en el cumplimiento del encargo; no conseguiría incorporar nuevos sujetos a los viejos órdenes, ni lograría la sujeción a las normas. El precio que se tiene que pagar para conseguir esa sujeción que dota de estabilidad a los conjuntos sociales es ver la propia estabilidad permanentemente amenazada desde dentro; el precio de la sujeción a la norma es la posibilidad siempre abierta de transformar la norma. Por otro lado, una persistente negación absoluta de algunos de los otros, o su absoluta sujeción, no conseguiría sino conseguir de ellos que se afirmaran cada vez más por oposición, con lo cual se incrementaría la tensión política, y quizá la represión consiguiente, para acabar, en cualquier caso, en el reconocimiento.

Que, a pesar de todo, la participación política se nos haya mostrado siempre inscrita en el terreno de la posibilidad, de la contingencia, no es, en sí misma, otra cosa que una estrategia a su vez política, elemento del discurso, del uso del lenguaje, del cálculo que hacemos para seguir afirmándonos en nuestra identidad y defendiendo nuestra parte. Se trata de que quienes poseen una cuota mayor de poder establezcan vías para instrumentar a través de las mismas una forma de participación que les garantice conservar su posición diferencial. En este caso la participación parece convertirse apenas en un elemento simbólico que no sólo no confiere poder a los participantes, sino que puede contar incluso en contra de sus propios intereses. Desde la teoría de la organización, por ejemplo, es bien conocido el hecho de que el incremento de la participación de los trabajadores en los procesos de toma de decisiones está con frecuencia vinculado a un mecanismo más general instrumentado para contener su poder efectivo, legitimando, por ende, al de la dirección (tal fue el caso de las teorías de las relaciones humanas, hace ya

medio siglo, como lo es, más próximamente, el de los llamados círculos de calidad o los planteamientos de las corrientes de la calidad total). Para corregir esa contradicción Bachrach y Botwinick (1992: 58) proponen que se distinga entre la participación represiva y la genuina, siendo esta última reconocible cuando *la autoconciencia y las auto-reglas comunales son promovidas al mismo tiempo*. Ello implica que no existe una participación genuina mientras como efecto de la misma no resulten afectadas las reglas y la estructura institucional, incluso la que rige y encauza la propia participación.

El caso de lo escolar parece inscribirse más bien en la *participación represiva* o, si se prefiere que utilicemos otros términos, la escuela parece haber estado haciendo un uso *clínico* de la participación, en el sentido que le confiere Edelman:

"Los regímenes totalitarios reconocen que la asistencia pública a las discusiones políticas es un modo efectivo para inducir a los potenciales disidentes a conformarse a la ideología dominante, puesto que la discusión en grupo concita la presión del grupo de pares y los pares son a la vez más creíbles y menos fácilmente rechazables que las autoridades, quienes continúan suministrando los 'hechos' y los valores dominantes. Por las mismas razones la participación política coaccionada, etiquetada como autogobierno, gobierno de los pacientes o terapia grupal es invaluable para las autoridades en las prisiones, hospitales mentales, escuelas y, en menor grado, en la discusión política donde la coacción opera a través de la presión social". (Edelman 1977: 122)

Se trata de interpretar la desviación de la norma en términos de patología. Esta pseudo-politización tiene, además, como efecto que los procesos y productos de esa forma de participación se convierten, para las autoridades, en una valiosa fuente de información sobre los límites a partir de los cuales las carencias, las faltas de parte, se traducirían en desórdenes, a la vez que los mismos grupos ofrecen sugerencias tácticas muchas de las cuales serán aceptadas por las autoridades, quienes cobran así una cuota adicional de legitimación. Es en éste sentido en el que puede decirse que la participación cumple un papel ritual que conduce a la aceptación general del poder de la dominación, del mismo modo que lo hace, dirá el autor, una danza ritual. Los procedimientos formales de participación directa o indirecta conllevan el mensaje de que las diferencias anclan en malas interpretaciones que pueden ser clarificadas a través de la discusión; en consecuencia, perpetúan las desigualdades existentes: *"Debido a que la participación simboliza la democracia, nubla sistemáticamente el reconocimiento de intereses en conflicto que persisten a pesar de la negociación"* (Edelman, op. cit.: 126).

Esta es, en fin, otra de las caras de la necesidad de la participación escolar. Sin ella se intentarían otros modos de reivindicación de la parte, otros modos, si se prefiere de enfrentamiento político. Participar en procesos de toma de decisión colectiva no implica necesariamente resolver la desigualdad, puesto que si esa participación se otorga como un derecho del que se dispone desde la situación de igualdad predefinida, los resultados de la misma no serán sino un reflejo de las desigualdades efectivas que existen entre los participantes, obligados, por otra parte, a definir el mundo en los mismos términos que los de la dominación. En este caso no se introduce un nuevo logos, nuevas palabras que implican un nuevo cálculo de las partes, sino que se invita a los otros a que asuman los existentes, que son precisamente los que operaron su exclusión de parte y los que, en consecuencia, la mantendrán. Estas estrategias de gestionar la participación, de instrumentarla para negarla, no pueden, sin embargo, en el

caso escolar, anular la potencia de su necesidad.

3.3. Hacerse cargo de lo inevitable de la participación escolar

Si la de la política hemos dicho que consiste en una tensión permanente por hacerse con la parte, a la gestión de las partes le daremos ahora el nombre de policía. Ambos términos proceden de la misma raíz griega: *polis*. El término *policía* tiene acepciones diferentes, como revelaría un diccionario de uso, entre las cuales nos conviene destacar *la buena marcha de las ciudades o estados dentro de las ordenanzas o leyes* (Moliner, 1977) además de la conocida que remite al mantenimiento del orden público. Así pues conviene distinguir entre las actividades relacionadas con la preservación del gobierno (*policía*) y las implicadas en la lucha por el acceso al gobierno (*política*). A la *policía* cumple el mantenimiento de los criterios de orden, esto es, de reparto de las partes. La *policía* cuenta las cuentas, pero no los cuentos; de ahí que un recurso favorito al reparto sea el permanente contar los números a los que reduce toda narrativa, como muestra la *invención* de la estadística y su uso como recurso para el mantenimiento del orden, puesto que incorpora los criterios del primer reparto. La *política* en cambio, por definición, significa un atentado contra el orden, un des-orden. La *política* genera in-disciplina, siendo así que la disciplina, como he mostrado en otro trabajo (Beltrán, 1997) representa sujeción a la norma. La *política* aboca en la constitución de nuevos sujetos que son nuevos porque se sujetan a otra norma, una norma de la que se dotan al instituir nuevos criterios de reparto. La escuela invita a sujetarse a normas, pero siempre para trascenderlas y crear otras. Así que en la escuela encontramos simultáneamente *política* y *policía*, o viceversa. También la participación, en el seno de lo escolar, es una invitación a la *política* y a mantener *policialmente* el nuevo orden. Al comienzo de este artículo planteamos dos órdenes democráticos diferentes que remitían a dos conceptos igualmente distintos de participación. Tras todo este recorrido, que ha pretendido ofrecernos nuevas claves para situarnos frente a uno y otro, nos encontramos ahora emplazados a tener que decidir por cuál de esos órdenes optaremos para nuestras instituciones escolares. Se trata, expresándolo en otros términos, de plantearnos cómo podemos instrumentar la participación escolar para que ésta no acabe, políticamente, con los participantes.

Ahora ya cabe recordar que lo que antes denominamos como gobierno experto no es sino una estrategia policial para sustraerse a la política. Pero también sabemos ya que la democracia es inherente a lo escolar, que la participación es necesaria. Quizá podamos replantear nuestro problema en términos no de cómo hacer más participativa la democracia, sino de cómo hacer más democrática la participación. También dijimos, en algún momento, que en el presente son tantos los espacios de lo común que ya no es posible seguir definiendo políticamente lo que tengo en común con otros más que indagando en los modos en que relaciono lo común y lo no común. Se impone, en consecuencia, dotar de mayor transparencia a tales relaciones, al tiempo que, como enseñantes, procuramos hacer a los individuos que se nos confían más capaces de autodeterminación o libertad, más sujetos, más ciudadanos de una *polis* que no es aquella que nosotros habitamos, sino aquella en cuya permanente construcción nos hallamos comprometidos. Estamos, pues, políticamente comprometidos y profesionalmente obligados a ampliar el universo de lo posible. No hay ámbitos privilegiados para la participación y otros excluibles. Porque no somos nosotros quienes definimos las nuevas partes de la partición. Eso ya lo hacemos mientras sostenemos nuestro derecho a la cuota, a la asignación de otra partición que ya se realizó. Pero debemos admitir de quienes ahora exigen tomar parte, participar, que lo hagan precisamente porque no aceptan

nuestra definición ni del todo ni de las partes.

En la introducción afirmábamos que el título de este artículo implicaba que resulta inevitable que la participación en la escuela sea total, y que no se hagan partes de la misma. Quizá ahora estemos en mejor disposición para comprender que una participación de la que se hacen partes no es sino una añagaza, porque nunca quien se ha otorgado a sí mismo el derecho de establecer los criterios del reparto de lo común va a conceder ninguna otra parte que no lo sea de eso común. Cuando hablo de ampliar el universo de lo posible estoy señalando a la necesidad de aceptar que aquello común de lo que hasta ahora nos hemos venido sintiendo parte se encuentra desbordado, va más allá de los límites en los que hasta ahora lo considerábamos. Si se prefiere que lo exprese en términos territoriales puedo decir que sus fronteras, todas sus fronteras, se encuentran permanentemente amenazadas, cuando no acosadas. Pero lo que podríamos sentir como amenaza contiene la promesa de nuestra propia liberación. Los compañeros y compañeras, los alumnos, las madres y padres, los desempleados, los verdes, las feministas y los que defienden para sí una identidad sexual no contenida en los catálogos al uso, los extranjeros –inmigrantes o no–, los jóvenes, los sindicatos, partidos y movimientos sociales, etc. están, permanentemente, dirigiéndonos mensajes que, por lo general, tomamos como ruido. Reconocer sus términos es ampliar nuestro universo, el de la comunicación y lo común, el espacio público; es admitir que, como decía el poeta Eluard, hay otros mundos, pero están en éste y que, mientras esperamos inocentemente que la igualdad advenga por la generosidad de quienes la hurtan, la revolución hacia la libertad está pasando por nuestro lado.

Referencias Bibliográficas

Aristóteles: *Política*. Madrid, Alianza 1986 (traducción de Carlos García Gual)

Arendt, H. *La condición humana*. Barcelona, Paidós, Barcelona, 1993

Bachrach, P. y Botwinick, A. *Power and Empowerment. A Radical Theory of Participatory Democracy*. Temple University Press, Philadelphia, 1992

Beltran LLavador, F.: "La disciplina escolar resituada", conferencia dictada en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos (Argentina) en mayo de 1997. Pendiente de publicación, 1997

Castoriadis, C. (1988): *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa

Dewey, J.: *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires, Paidós, Buenos Aires, 1952

Edelman, M.: *Political language. Words that succeed and policies that fail*. Academic Press New York, 1977

Friedman, M. y R. 1980: *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona,

Grijalbo (2ª ed.)

Johnson, N.: *El Estado de Bienestar en transición. La teoría y la práctica del pluralismo de bienestar.* Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1990

Moliner, M. (1977): voz "Policía", *Diccionario de uso del español.* Madrid, Gredos

Osborne, D. y Gaebler, T.: *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público.*, Paidós, Barcelona 1994

Peterson, R.T.: *Democratic Philosophy and the politics of knowledge.*, Penn State Pennsylvania, 1996

Quintas Alonso, G.: voz "Irracional", *Enciclopedia Filosófica Universal*, Madrid, Alianza (pendiente de publicación)

Ranciere, J.: *El desacuerdo. Política y filosofía.* Nueva Visión, Buenos Aires, 1996

Spencer, H. : *El individuo contra el Estado*, Orbis, Barcelona, 1984

Francisco Beltrán Llavador

Maestro de Primera Enseñanza, Escuela Normal de Valencia. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Educación Distancia. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia. Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia.

La Reforma de la Educación Media y un Nuevo Enfoque de la Ciencia

El nuevo régimen curricular de la enseñanza media que se introduce con la promulgación del Decreto N°220 que fija para este nivel los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, plantea un cambio sustancial en los estilos de resolver pedagógicamente el carácter propio de la Enseñanza de la Ciencia. Se funda el cambio de perspectiva, en el reconocimiento de que un sistema de convivencia cada vez más regido por la impronta de la revolución científica tecnológica y fuente de trascendentales y complejos desafíos para la vida humana personal y grupal, obliga a configurar calidad de enseñanza en que el saber científico se contextualiza y examina en función de sus significados sociales, culturales y éticos. Teniendo a la vista este nuevo horizonte, el trabajo pone de relieve el nuevo paradigma curricular a partir de cuatro ideas fuerza: la distinción entre ciencia y conocimiento científico; la idea contemporánea de objetividad científica, el concepto de alfabetización científica y, las articulaciones existentes entre ciencia, tecnología y cambio social.

Uno de los soportes de la nueva estructura curricular de la enseñanza media que introduce el Decreto N°220 de fecha 18/05/98, lo constituye la revolucionaria forma de concebir la Enseñanza de la Ciencia. Nos atrevemos a caracterizar esta forma como "revolucionaria" no solamente debido al notable enriquecimiento que la enseñanza de este sector de aprendizaje experimente en términos de una información más contemporánea en torno del saber científico, de sus posibilidades de aplicación y de sus impactos en la vida social; sino que, fundamentalmente, debido al giro que experimenta la manera de enfocar el carácter que debe tener hoy esta enseñanza dentro de los liceos.

Reducidos a los últimos 50 años, el país supo en 1967 y en 1981 de los esfuerzos que se hacían por modernizar esta clase de enseñanza. Sin embargo, más allá de lo importante que estos cambios curriculares pudieron haber sido, lo concreto es que se limitaron básicamente a "poner al día" los contenidos propios de la enseñanza científica, sin una preocupación decidida por provocar una transformación profunda en la manera de concebir las finalidades formativas de esta clase de enseñanza y en la selección de las experiencias pedagógicas que podrían ser pertinentes para cumplir esos propósitos.

Revisemos sumariamente la forma tradicional de abordar esta enseñanza. Al igual que en otros países

(Gil, 1991), en el liceo chileno la formación científica del alumno ha girado tradicionalmente en torno de una enseñanza desagregada o disciplinaria del saber científico, la instrucción verbalizada y libresca, el aprendizaje memorístico de conocimientos atomizados, datos fragmentarios e informaciones puntuales, y una comprensión de la ciencia descontextuada del mundo cotidiano y de las necesidades de la vida social (situación que, por demás, es parecida a la que presenta la escuela básica). Por consiguiente, no es de extrañar la existencia de una crítica que pone en cuestión el significado formativo y la relevancia social del currículum escolar vigente en el nivel.

Por otra parte, los resultados de la investigación educacional y de las pruebas nacionales destinadas a evaluar logros del aprendizaje en este tipo de materias son desconsoladores. Bajo esta óptica, además de constatarse en los jóvenes problemas en el razonamiento abstracto; en las habilidades intelectuales y operacionales para la resolución de problemas; en el desarrollo de las capacidades formales para deducir, analizar, extrapolar e integrar; etc., se observan déficits notables en la adquisición de los conocimientos que esa misma enseñanza tiene programados. Y ésto aún cuando los programas vigentes de enseñanza en matemáticas y ciencias se encuentran notoriamente desfasados respecto del estado contemporáneo de ambos tipos de saber. En este sentido, se tendrá presente que nuestros programas no incluyen formulaciones científicas planteadas en un alto nivel de abstracción o cuyo manejo requiere del empleo de procedimientos matemáticos complejos: mecánica cuántica, teoría de la relatividad (algo de ella se enseña a partir de 1990), geometrías no euclidianas, avances de teorías de campo unificado, cálculo diferencial, especialmente. Tampoco estos programas incluyen ciertos desarrollos del saber científico que constituyen el soporte de aplicaciones tecnológicas de gran impacto en la vida moderna, lenguaje binario y lógica de sistema (computadoras y calculadoras) química de polímeros (fibras sintéticas y sustancias termoestables); física del estado sólido (transistores, chips, circuitos integrados).

Por otra parte, los programas escolares enfatizan el aprendizaje de conocimientos puntuales desprovistos tanto de integración entre sí como de potencia práctica. No se aprecia mayor preocupación por fomentar la capacidad del razonamiento lógico y científico y mediante estas materias y avanzar hacia una visión homogénea de la realidad. A la ciencia se la ve desconectada de la vida práctica y sería difícil -sino imposible- que un alumno recién egresado de enseñanza media, pueda explicar medianamente los principios y los procesos científicos implicados en una fotocopiadora de última generación o en un horno de micro ondas.

No sin razón, pues, el Informe del Comité Técnico de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación Chilena ("Informe Brunner") afirmaba en 1995 que desde su dimensión científica nuestra enseñanza media liceana *"ofrece en la mayoría de los casos una visión enciclopédica y obsoleta del conocimiento que no consigue transmitir las virtudes reales del saber científico ni proporciona siquiera las vías de acceso a él. No logra por lo mismo configurar una imagen contemporánea del mundo físico y humano y de las características de las prácticas de la investigación"*. (pág. 43).

Las mediciones efectuadas por el SIMCE tanto en Matemáticas como en Ciencias Naturales, por sobre los leves progresos interanuales que se observan, no sólo demuestran resultados promedios mediocres, también permite visualizar una tendencia según la cual, los índices de rendimientos obtenidos en ciencias son más bajas a medida que los niveles escolares son más altos (esto, considerando SIMCE 4° y

8° básico, 2° medio y las Pruebas Específicas del sistema del ingreso universitario).

Los resultados de las Pruebas de Conocimientos Específicos en disciplinas científicas del sistema de postulación a la universidad que rinden los egresados de enseñanza media, son más bajos de lo que el público habitualmente supone. Si se los analiza desde el punto de vista de una contrastación entre el número de ítems que contienen los tests o pruebas y el número de respuestas correctas, se aprecian resultados promedios con variaciones interanuales insignificantes que en ninguna disciplina llegan al 20% de rendimiento. Se quiere significar con esto, que cualquiera que sea el año elegido, los resultados serán muy semejantes entre un año y los restantes. Ejemplo 1993: PCE Biología, 8 respuestas correctas en 48 ítems; PCE Matemática, 9 en 50; PCE Física, 6 en 40; PCE en Química, 10 en 40.

Sin duda que la realidad antes descrita se encuentra muy vinculada con una concepción curricular, una organización del plan de estudios y con unas metodologías de enseñanza que, además de anacronismos y reduccionismos, no contribuyen a que el alumno comprenda la dimensión social del conocimiento científico, las formas reales de su construcción y el rol que desempeña en la resolución de las necesidades prácticas de la vida social. El decreto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Enseñanza Media que acaba de promulgar el Ministerio de Educación (Decreto N°220, mayo, 1998), pretende provocar un "giro copernicano" en esta situación, mediante un enfoque que no se reduce meramente a "actualizar" conocimientos (como es lo habitual en los cambios que se introducen al curriculum científico), sino que también comprende como la cuestión más significativa, una remoción de los principios y criterios que conforman el paradigma tradicional de esta clase de enseñanza.

Si nuestra reflexión se concentra tanto en las orientaciones y conceptos que sobre la enseñanza de la ciencia incluye el citado decreto, como en la estructura de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) que se establece para los sectores de Ciencias Naturales y de Educación Tecnológica; si la reflexión repara, además, en los alcances formativos y pedagógicos que tienen los Objetivos Transversales de Enseñanza Media relativo a "Desarrollo del Pensamiento", se podrá apreciar que el nuevo enfoque curricular encuentra su principal soporte en cuatro ideas-fuerza:

- la distinción entre ciencia y conocimiento científico
- el concepto de objetividad científica como concordancia intersubjetiva
- el concepto de alfabetización científica
- las articulaciones existentes entre Ciencia, Tecnología y Cambio Social.

Ciencia y Conocimiento Científico

Muchos de los problemas que origina la enseñanza de la ciencia parece residir en el hecho de que algunos profesores confunden la ciencia con el conocimiento científico; confusión nada de irrelevante toda vez que implicaría el error de confundir un proceso de carácter histórico cultural como lo es la ciencia, con los productos o logros lógico-gnoseológicos de esa misma actividad. En este sentido, el nuevo esquema curricular reconoce que el conocimiento científico (con todo el valor o importancia que tiene) no es más que una de las dimensiones lógicas de la actividad científica. Desde sus orígenes la

ciencia ha sido una **práctica social teórica**, es decir una actividad histórica, social y concreta que se realiza con el propósito de obtener conocimientos; conocimientos que permiten representarse la realidad y comprender sus manifestaciones, para actuar eficazmente sobre problemas y necesidades propias de una época (Bernal, 1967).

Al proyectar este principio curricular sobre la enseñanza, debiera generar una forma de trabajo pedagógico que permita al alumno:

- reconocer que la ciencia no es más que uno de los tantos episodios del drama de la sobrevivencia humana (White, 1972);
- reconocer que durante el proceso de la investigación, con independencia de sus deseos de ser objetivo, el hombre de ciencia tiene vacilaciones, titubeos, confusiones; está afecto al peso de sus pasiones y supuestos extra-teóricos y, por lo mismo, puede cometer errores que muchas veces se trasladan a los resultados de su trabajo (Bachelard, 1940);
- reconocer que la actividad de búsqueda del conocimiento científico ocurre dentro de un cierto clima cultural que, a través de sus principios, creencias y supuestos, determina en buena medida lo que el científico ve y lo que no ve; o, lo cual viene a significar lo mismo, determina la perspectiva (y cierre) de la observación (Conant, 1947);
- reconocer que, históricamente, la ciencia ha ido variando. De ser una actividad amateur y de carácter personal, ha pasado a ser una actividad profesional, de carácter institucional y socialmente organizada. La antigua imagen del científico solitario, que con inteligencia y esfuerzos se sobreponía a todos los desafíos intelectuales, se esfumó en el tiempo. Hoy, la investigación científica es de carácter grupal, profesional, altamente especializada (demanda acreditación, diplomas), se la financia desde el exterior de donde ella se ejecuta y está organizada de una manera bastante parecida al modelo burocratizado de una fábrica o de una empresa productiva cualquiera (Barber, 1952).
- reconocer que para obtener el rango de "conocimiento científico", además de la concordancia que deben observar con las evidencias empíricas, las conclusiones (o productos lógicos) de una investigación, deben contar con la aprobación de unas borrosas agrupaciones de científicos de una misma especialidad que, como verdadero **gobiernos invisibles**, controlan de una manera anónima revistas, congresos y seminarios de reconocido prestigio internacional. Estas agrupaciones y eventos son quienes actualmente sancionan la validez de los trabajos que los investigadores presentan, de acuerdo con el respeto y consistencia que ellos tienen con los principios y canones procedimentales establecidos no explícitamente por sus miembros (Price, 1963).

¿Qué beneficios para los procesos formativos de la juventud acarrea esta distinción aparentemente academicista?

Entre otros efectos, la diferencia que la nueva estructura curricular establece entre Ciencia y Conocimiento Científico debe contribuir a fundar una didáctica que contextualice en una doble dimensión el conocimiento o saber científico que debe ser estudiado por los alumnos: de una parte, otorgándole a ese conocimiento relevancia social y significatividad personal sobre la base de su

inserción y proyecciones dentro de la variedad de contextos sociológicos y personales en que cabe comprender y vivir la vida contemporánea; de otra parte, conectando los conceptos científicos que deben ser estudiados, con condiciones propias del momento histórico en que ellos surgen y se desarrollan (Koyre, 1966).

Expresiones de esta dimensión del nuevo enfoque curricular, la constituyen Contenidos Mínimos Obligatorios como los siguientes (y que han sido seleccionados un tanto al azar).

Historia del uso médico de la inmunización artificial (vacunas), incluyendo los experimentos de Louis Pasteur. Biología, 4º año.

Efectos de drogas, solventes y otras sustancias químicas. Discusión informada sobre su mal uso y el contexto social y cultural. Biología, 1er. año.

Análisis de la contribución de la química orgánica a la producción y almacenamiento de alimentos; aditivos alimentarios; sustancias tóxicas en los alimentos. Química, 3er. año.

Reconocimiento del efecto Doppler en situaciones de la vida diaria. Su explicación cualitativa en términos de la propagación de ondas. Física, 1er. año.

Contexto histórico en que se descubrieron los fenómenos asociados a la electricidad y el magnetismo a través de figuras tales como Ampere, Faraday, Watt, Maxwell, Thomson, etc. Física, 1er. año.

La objetividad científica como concordancia intersubjetiva

Otro de los efectos positivos que para la formación científica de la juventud tiene la diferenciación entre ciencia y conocimiento científico, dice relación con una adecuada comprensión de la idea de **objetividad científica**. En este sentido cabe señalar que el reconocimiento del carácter histórico de la actividad científica, de manera alguna significa que el producto de la investigación, esto es el conocimiento científico propiamente tal, sea **relativo** en el sentido de que su validez se reduce únicamente al tiempo histórico en que ha sido elaborado. La historicidad del conocimiento científico tiene que ver sólo con su génesis y no con el valor explicativo y predictivo que poseen las proposiciones científicas lógicamente estructuradas. Al respecto basta recordar que desde una representación del sistema solar todavía imperfecta desde la perspectiva de la ciencia contemporánea, como es la de Copérnico (movimientos circulares de los planetas), es posible predecir actualmente eclipses o que mediante una concepción de la mecánica newtoniana sustentada en principios y conceptos superados por la mecánica relativista sea hoy posible enviar exitosamente naves al espacio, para entender que la validez del conocimiento científico no se agota dentro de las coordenadas de la época histórica en que se lo construye. En consecuencias, tratándose de la ciencia positiva, sería incorrecto sostener que bajo la óptica de su validez, las proposiciones científicas poseen valor de conocimiento sólo dentro de un determinado tiempo histórico. Por el contrario, su validez trasciende el marco temporal y conserva su valor descriptivo, explicativo y predictivo dentro de las mismas condiciones observacionales y técnicas

que los investigadores han trabajado.

Asumiendo entre otras cosas, el hecho de que partiendo de principios y conceptos opuestos a los de Newton, ha podido él explicar científicamente los mismos fenómenos, Albert Einstein ha llegado a decir que los **conceptos de la ciencia son una libre creación del espíritu humano** (Einstein, 1952). Esta opinión, de general aceptación en los círculos científicos, importa un cambio radical respecto de la idea de sentido común de ser los conceptos científicos, representaciones, reflejos mentales o copias de los componentes de una realidad autosuficiente, independiente del observador. Hasta fines del siglo pasado se pensó que los conceptos científicos (conceptos, leyes, teorías) trasuntaban casi de un modo fotográfico la estructura esencial del mundo real, lo cual -obviamente- llevaba al reconocimiento de que las representaciones elaboradas por la actividad científica eran verdaderas, inmodificables (en tanto representaciones), objetivas en el sentido de expresar exactamente los rasgos propios del objeto indagado.

Hoy en cambio, y por efectos de hechos tales como la crisis de la mecánica clásica, la formulación del llamado "principio de incertidumbre", la naturaleza de los sistemas de observación y la función de intermediación que ellos cumplen entre sujeto y objeto (investigador v/s materia investigada), la condición analítica del pensamiento científico y, entre otros, el falibilismo de la razón humana, han llevado al reconocimiento de que las visiones de realidad que la ciencia suministra son aproximadas y en permanente ajuste o corrección (Abbagnano, 1963), pero no son verdaderas en sentido metafísico. Se ha generalizado la conciencia de que los conceptos científicos son, según el acertado concepto acuñado por Henry Margenau, (1963) "constructos", con lo cual se desea destacar el papel activo e impredecible que desempeña la inteligencia en su formación. Con la exigencia de que la ciencia **defina operacionalmente** sus conceptos se trata precisamente, de evitar arbitrariedades en la creación de los conceptos y de llevar a la comunidad científica a "entender de qué se habla" cuando alguno de sus componentes da cuenta de los resultados de su trabajo. Esta idea del "habla común" y el reconocimiento de los conceptos científicos no son copias de la realidad sino que meros constructos, provocará la transformación de la inteligencia sobre la objetividad científica, y llevará a entenderla como aquello que es **intersubjetivamente válido**, como acuerdo o convención entre subjetividades individuales (Margenau, 1967).

En otras palabras, mediante este nuevo enfoque de la enseñanza de la ciencia, nuestros alumnos deberán aprender que la objetividad del conocimiento científico, no es más que la aceptación que el conjunto de los hombres de ciencia, manifiestan acerca del valor explicativo-predictivo de unos conceptos, de las relaciones que existen entre éstos, y de los procedimientos empleados para derivar desde las evidencias empíricas, la representación conceptual que simboliza una realidad a cuya estructura esencial no se tiene -por principio- acceso. De aquí, la idea difundida por Schrödinger (1954) de que las representaciones que nos entrega la ciencia, más que verdaderas, son **adecuadas** a la forma en que la realidad se expresa ante nosotros.

En el orden de ideas descrito cobra todo su valor, el Objetivo Fundamental de sesgo popperiano (Popper, 1962) establecido para el Subsector Biología, segundo año medio.

"Conocer la historia de determinadas teorías científicas, comprendiendo la historicidad y el carácter dinámico, refutable y perfectible del conocimiento científico".

El concepto de alfabetización científica

Se reconoce actualmente que ningún individuo podría sobrevivir -espiritual y/o materialmente- en el mundo que se nos viene encima, si acaso no es depositario de una comprensión mínima acerca de la Ciencia, de sus procesos, y de las interacciones de ésta con la vida social, económica y cultural. La revolución científica tecnológica no sólo ha acrecentado las posibilidades de acceder a una mejor calidad de vida y, en dirección contraria, potenciado riesgos que ponen en cuestión la vida y el bienestar en general; también es ella fuente de trascendentales cambios en las pautas de convivencia social, al extremo que el piso cultural en que arraiga la existencia personal se ha tornado plástico, cambiante y desprovisto de esa solidez que tenía en el pasado. En estas condiciones, sin disponer y manejar una conceptualización básica sobre la ciencia y sus procesos, sin saber comprender e interpretar los cruces existentes entre la ciencia y la inventiva y acervo tecnológico, la vida personal se torna confusa, riesgosa, llena de incertidumbres y temores.

Alfabetizar en este contexto es algo mucho más complejo que fortalecer en los jóvenes una cierta capacidad para leer, entender y expresar con relativa propiedad opiniones sobre temáticas científicas. En el mundo actual se conviene que una persona está *"alfabetizada en ciencias"*, cuando aparte de disponer de un poder mínimo para decodificar y codificar estas materias, es capaz de apreciar el carácter y alcances propios del saber científico; cuando igualmente es capaz de razonar de acuerdo con los cánones más elementales del razonamiento científico; cuando junto con tener manejo de los conceptos fundamentales de una disciplina, es capaz de apreciar las relaciones que ésta guarda con otras; cuando posee capacidad, en fin, para evaluar los efectos prácticos del desarrollo del saber científico y, en especial, las repercusiones éticas y morales del mismo.

Si se contrastan las exigencias curriculares puestas por el imperativo de la **alfabetización científica**, con los objetivos y contenidos que tradicionalmente han constituido el cuerpo de la enseñanza de la ciencia, bien se podrá apreciar el tipo de desafío que deberán resolver los establecimientos educativos y los maestros en lo que toca a sus capacidades para innovar y reconvertir estilos de trabajo profesional. Por más rigurosa que haya sido antes la enseñanza de la ciencia, para que un individuo se desenvuelva y participe adecuadamente en el mundo de hoy, siempre será insuficiente como visión (y precaria desde el orden formativo), una calidad de enseñanza concentrada en la entrega de informaciones sobre hechos y procesos de carácter científico y que, excepcionalmente, se ha enriquecido dedicando esfuerzos al entendimiento y aplicación de principios científicos simples, o, al análisis de datos y empleo de procedimientos propios del razonamiento científico. La alfabetización científica no descarta ni descalifica, por cierto, la necesaria presencia de este tipo de contenidos en el programa de la ciencia. Pero, otorgarle significado verdaderamente formativo -y no meramente instruccional y memorístico- impone la necesidad de contextualizar histórica y culturalmente el conocimiento especializado que sirve de contenido de aprendizaje, y apreciar las consecuencias sociales, tecnológicas y éticas provocadas por su aplicación (Crombie, 1961).

No es de extrañar, por tanto, que el cambio y la renovación curricular que se viene produciendo en el ámbito de la pedagogía de la ciencia, repercuta instantáneamente en la reformulación del espectro de competencias profesionales que se encuentran en la base de los nuevos programas de formación de docentes. Así, por ejemplo, y por poner un caso de experiencias de formación docente bastante alejadas de nuestras tradiciones, podemos apreciar que una característica recurrente en la preparación de profesores de ciencia y educación tecnológica de los países miembros del Programa Asia Pacífico de Innovación y Desarrollo Educativo (APEID), consiste en incorporar objetivos de formación que están por sobre la mera comprensión y aplicación del conocimiento científico.

Desarrollar una comprensión de la naturaleza de la ciencia y facilitar una visión holística de la misma.

Adquirir capacidades para manejar el lenguaje científico (lecto-escritura) y para apreciar los aspectos sociales y éticos de la ciencia y la tecnología.

Analizar contenidos de carácter científico, en términos de conceptos, actividades y aplicaciones

Diseñar, identificar e implementar estrategias que contribuyan a desarrollar las habilidades correspondientes a los procesos científicos

Utilizar (en la enseñanza de la ciencia) experiencias de aprendizaje que son propias de la vida y del ambiente inmediato de los estudiantes

Identificar situaciones problemáticas de la vida real cuyas soluciones, siendo indeterminadas, podrían ser logradas -probablemente- mediante el trabajo conjunto de profesores y alumnos

Obtener capacidad para actuar como intérprete de las nuevas ideas y tecnologías dentro de la comunidad

Emplear el conocimiento científico para corregir falsas creencias, prejuicios y prácticas sociales

Teacher Training for Science and Technology Education Reform. Unesco. Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Bangkok. 1992.

En el horizonte de la alfabetización científica propuesta por el nuevo régimen curricular del liceo, se encuentran Contenidos Mínimos Obligatorios como los siguientes:

Investigación sobre la relación entre el gasto y consumo energético en los estudiantes durante un periodo determinado. Representación en gráficos y tablas comparativas construidas mediante programas computacionales. Biología 1er. año.

Registro fósil como evidencia de la evolución orgánica. Distinción entre hechos y teorías. Biología 3er.

año.

Elaboración de un informe sobre un tema integrador, como podrían ser las causas y consecuencias de la contaminación acústica, la acústica de una sala, etc., que contemple la revisión de distintas fuentes, incluyendo recursos informáticos. Física 1er. Año.

Presentación cualitativa de la teoría de gravitación de Isaac Newton. Su contexto histórico. Su excepcional capacidad de unificar fenómenos. Su formulación como ejemplo del método científico. Física 2º año.

Composición química y características físicas de catalizadores de uso en la vida cotidiana. Química 3er. año.

Articulaciones entre Ciencia, Tecnología y Cambio Social

Un principio importante para configurar la enseñanza de la ciencia en la escuela media dice relación con la necesidad de ayudar a reflexionar sobre las articulaciones que se producen entre investigación científica, aplicaciones tecnológicas y cambio social. Se trata que los jóvenes aprecien que el desarrollo de la ciencia y las innovaciones tecnológicas que resultan de sus aplicaciones provocan dos grandes efectos en la vida social (UNESCO, 1982):

- un efecto directo: transformación continua y progresiva de la organización y estructura del trabajo, del desempeño de las actividades productivas y de las pautas de la convivencia en sus más diferentes esferas;
- un efecto indirecto: como consecuencia tanto de la difusión y aplicación de los nuevos conocimientos como del desarrollo de la creación tecnológica, brotan en la vida social nuevas necesidades y problemas que, al no estar satisfechos, se convierten en renovados desafíos para la investigación de índole científica y de índole tecnológica.

La estructura de OF-CMO propuestos para la enseñanza de las ciencias naturales apunta ciertamente a vigorizar la relación circular o multidireccional que hemos señalado. Pero hay algo más. Como una de las muchas maneras de afianzar una cabal comprensión de las interacciones entre ciencia, tecnología y cambio, el nuevo régimen curricular establece una agrupación de OF-CMO referidos a Educación Tecnológica. Se trata en este caso de una organización de estudios y experiencias íntimamente vinculada con la enseñanza de la ciencia, destinada a desarrollar dimensiones del aprendizaje tales como la comprensión del papel que juega la tecnología en los cambios sociales; el análisis del basamento científico de los ingenios tecnológicos; la identificación y análisis de necesidades que pueden ser satisfechas mediante el uso de la tecnología; la elaboración y ejecución de proyectos de solución a problemas tecnológicos, el empleo de tecnologías en los procesos productivos, entre otros.

En general se desea que mediante una enseñanza más integrativa y relacional de la ciencia y de los impactos sociales y económicos de la tecnología, el joven desarrolle una visión relativamente

homogénea de la realidad y, competencias prácticas para participar creadoramente y vivir sin zozobras marcadas, en un mundo cada vez más regido por la impronta de la revolución científico tecnológica.

Sin considerar los objetivos y contenidos correspondientes a Educación Tecnológica ni tampoco, los nuevos contenidos que podrían resultar de cruces entre este campo y el de las Ciencias Naturales, entre los Contenidos Mínimos Obligatorios de este último sector de aprendizaje que apuntan a dimensionar interacciones entre Ciencia, Tecnología y Cambio Social, se pueden espigar los siguientes:

Efectos directos e indirectos de la modificación del habitat por la actividad humana sobre la biodiversidad y el equilibrio del ecosistema: daño y conservación. Biología 2º año.

El espectro sonoro: infrasonido, sonido y ultrasonido, aplicaciones del ultrasonido en medicina y otros ámbitos. Física 1er. año.

Discusión acerca de las consecuencias negativas del malgasto de energía, en términos de la finitud de recursos como el petróleo, y de la responsabilidad individual frente al problema. Física 2º año.

Descripción fundamentada de los métodos de preparación y uso de al menos cinco nuevos materiales que hayan mejorado significativamente en calidad de vida de las personas. Química 4º año.

Contribución de los grandes procesos industriales químicos al desarrollo económico de Chile; perspectivas de desarrollo de la química fina en Chile. Química 1er. año.

En suma, el nuevo curriculum plantea un paradigma de enseñanza distinto del convencional y que exige a alumnos y maestros, de renovados estilos de trato con el saber científico. De acuerdo con este concepto, a la enseñanza le corresponderá fomentar en los alumnos capacidades para investigar; para enjuiciar, construir e integrar el saber; para contextualizarlos y apreciar sus significados a partir de sus determinantes sociales, culturales y económicos; para evaluar y valorar sus efectos prácticos; para aplicarlo y reconstruirlo cada vez que las necesidades humanas así lo requieran.

BIBLIOGRAFIA

Gil Daniel y otros: *La Enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria*. Horsori. Barcelona, 1991.

Bernal, John D.: *Historia Social de la Ciencia*. 2 volúmenes. Ediciones Península. Barcelona, 1967.

White, Andrew: *La lucha entre el dogmatismo y la ciencia en el seno de la cristiandad*. Edit. Siglo XXI. México, 1972.

Born, Max y Hedwing: *Ciencia y conciencia en la era atómica*. Alianza Editorial. Madrid, 1971

- Salomon, Michel:** *El futuro de la vida*. Edit. Planeta. Barcelona, 1982.
- Bachelard, Gastón:** *La Philosophie du Non, essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. P.U. F. París, 1940.
- Conant, John B.:** *On Understanding Science*. Yale University Press. New Haven. 1947
- Burt, Edwin A.:** *Los fundamentos metafísicos de la ciencia moderna*. Edit. Sudamericana. B. Aires, 1960.
- Barber, Bernard:** *La Ciencia y el Orden Social*. Ediciones Ariel. Barcelona, 1952.
- Price, D.J.S.:** *Little Science, Big Science*. Columbia University Press. N.Y. 1963
- Koyre, Alexandre:** *Études Galiléennes*. Herman. París, 1966.
- Einstein, Albert:** "Les fondaments de la physique théorique". *Conceptions Scientifique, Morales, et Sociales*. Flammarion Editeur. París, 1952.
- Abbagnano, Nicola:** *Diccionario de Filosofía*. (Ciencia). Fondo de Cultura Económica. México. D.F., 1963.
- Margenau, Henry:** *Open Vistas: Philosophical Perspectives of Modern Science*. Yale University Press. New Haven. Connecticut, 1963.
- Margenau, H. Y Park J.L.:** "La Objetividad en Mecánica Cuántica". Delaware Seminar in the Foundations of Physics. Yale University Press. New Haven. Connecticut, 1967.
- Schrödinger, EDWIN:** *Science and Humanism*. Cambridge University Press, 1954.
- Popper, Karl:** *La Lógica de la Investigación Científica*. Editorial Tecnos.Madrid, 1962.
- Crombie, A.C. (editor):** *Scientific Change: Historical Studies in the Intellectual, Social and Technical Conditions for Scientific Discovery and Technical Invention*. Oxford Basic Books. New York, 1961.
- UNESCO:** *Repercusiones Sociales de la Revolución Científica y Tecnológica.*, Tecnos-Unesco. Madrid, 1982.
- Born, Max:** *La Responsabilidad del Científico*. Editorial Nueva Labor. Barcelona, 1968.

Eduardo Castro Silva

Profesor de Filosofía. Universidad de Chile. Estudios de Postgrado en Chile y EE.UU. Asesor del Ministro de Educación y Representante del Presidente de la República en la Junta Directiva de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

Saber y Conocer: Práxis de la Discursividad Educativa

Conocer: un sistema de actos subjetivos

A José Ortega y Gasset pertenece una distinción que juzgo relevante para develar el estatuto de los saberes y por ende del conocer y del educar. Al comparar la ciencia con la investigación científica, Ortega concluye que entre ambas hay una relación análoga a la que existe entre un cuadro y la contemplación de él. "Estrictamente análoga a esta distancia entre la consistencia del cuadro, lo que él es en sí mismo y el paseo que sobre él dan nuestras pupilas para irlo captando, es la que existe entre la ciencia o sistema de las verdades y la investigación o sistema de actos subjetivos en que descubrimos, aprehendemos, entramos en posesión de las verdades" (1).(págs. 17-18)

Es, en rigor, el *sistema de actos subjetivos* el que nos interesa cuando investigamos el conocer. Sus productos son de muy diverso tipo mas puede decirse que constituyen *objetos*. Objeto es todo aquello que puede ser término de la conciencia, todo lo que puede ser mentado. En la lengua alemana, objeto se dice *Gegenstand*. *Gegen* quiere decir contra. En los actos de pensamiento se construye una alteridad que en cierta medida adquiere vida propia. De esa *otredad* hablamos cuando decimos dato, noticia, información, conocimiento, sabiduría. El proceso por el cual se reifican los actos constituyentes de la realidad de las ciencias constituye en verdad la *práctica* de una disciplina. La lejanía en que la reflexión puede situarse para enjuiciar tales actos, lejos de los apremios de lo inmediato, es la *teoría*. En todo conocer hay un interés. En todo interés una intención cognoscitiva. La tensión entre lo teórico y lo práctico es consubstancial a toda disciplina que conjuga conocimiento e interés.

La realidad como construcción

La realidad es producto, no causa, del conocer. Es producto de construcción y síntesis.

La *realidad* construida puede ser dato. Puede ser noticia. Puede ser información. O conocimiento. Dato y noticia son producidos con intenciones diferentes. La lectura de cualquier instrumento, la aplicación de una escala de medición, producen *datos*. La novedad, la proximidad, la saliencia, convierten los datos en noticia. Son la materia prima de lo que en jerga vulgar se llama información, modos, o mallas, de datos o noticias articulados. En un plano superior, se constituye el conocimiento. El cual por cierto está

relacionado con datos, noticias e informaciones. Incluso no es incorrecto decir que está constituido por todo eso. Mas lo que distingue al que conoce del que sólo se informa es que hace entraña de sí mismo aquello que contempla. Pone lo conocido al servicio de un interés. Lo articula. Lo organiza bajo el imperio de una intención. El conocimiento es información organizada.

Del saber como participación

Mas el verdadero conocer en el seno de un saber, esto es, el conocer disciplinado y disciplinante, es en realidad un *re-conocer*. Saber verdaderamente, saber en sociedad, es participar. Participar de una comunidad de pares en el pasado, en el presente y en el futuro, que definen, nominan y legitiman lo válido y lo que no lo es, lo puro y lo impuro. Se conoce en la medida en que se interpretan señales, signos, símbolos, datos, en el plexo de un tejido de convicciones y creencias compartidas. En ese compartir se funda el *reconocerse* miembro de un grupo, de una profesión, de una *comunidad de saber*. La noción de *comunidad científica* alude a una suerte de cofradía participante, cuyos miembros reconocen como propios algunos modos de hablar, comparten un modo de *producir objetos*, aceptan una retórica específica, entienden las sutiles alusiones e interpelaciones de sus textos (y siempre hay, en nuestras disciplinas, algunos textos canónicos pues hasta ahora toda la ciencia occidental sigue siendo *textofílica*) y se reconocen en las lecturas.

En el seno de las comunidades científicas suelen formarse grupos afines en un plano más específico (2). Se los denomina áreas de investigación y especialidades. Se trata aquí del dominio compartido de algunos modos de hacer, esto es, de técnicas, que se recortan de la masa de haceres posibles y adquieren una puntual especificidad en la que se basa su eficacia. El especialista domina técnicas específicas en contextos apropiados. Si estas técnicas son solamente hermenéuticas, contribuyen a su perfeccionamiento como instrumento de resonancia de la cultura y conducen a la erudición. Si las técnicas contribuyen a resolver necesidades sociales, forman el núcleo del trabajo profesional a través de un saber-hacer que favorece no sólo a quienes las emplean sino también a otras personas. La orientación social parece ser, por ende, un elemento definitorio del *ethos* de las profesiones, que está en paradójico paralelo con el estilo asimétrico que asumen los discursos profesionales. En realidad, la asimetría entre el experto y el profano basada en el saber-hacer es uno de los hechos constitutivos de la modernidad. Se aprecia sólo el dicitario del experto o del especialista y hay muy pocas áreas de la vida moderna en las que no se exija un conocimiento especializado o un *entrenamiento* específico.

Las disciplinas como discursos

Las disciplinas, en tanto discursos o *modos de hablar* de ciertos actos subjetivos constituyentes de objetos o *realidades*, amalgaman pensamiento, lenguaje y acción. Son discursos. Los discursos resultan de la conjunción entre un hablante y una lengua inspirada por algún interés. Un interés es una potencia unitiva de personas y cosas; descriptivamente se dice que es, por ejemplo estética, cognoscitiva, práctica, útil. Recibe diversas cualificaciones según el contenido, el cometido y el contexto de un discurso (3).

Esta relación con el *hablar* debe ser tomada especialmente en cuenta. Hemos aprendido que no existe, en las ciencias duras o blandas, entidad alguna que sea previa al hablar y a la cual remitiera este hablar mientras se habla (4). Esta expresión, que puede parecer confusa, recalca la realidad pragmática de las ciencias, generadoras de *prágmata*, objetos, así como de *phantasmata*, ausencias y representaciones que definen el espacio estético, esto es, el ámbito en que los objetos producen satisfacción y placer. Pues el *valor* de los objetos reside en la *verdad* cuando el interés es cognoscitivo y en la *belleza* cuando el interés es estético. La materia prima de ellos está constituida, no obstante, por actos de discurso.

Los actos de discurso remiten de suyo al sujeto, que se configura como el hablante prototípico de un modo de hablar. Representa a aquel *sujeto* que corporiza los atributos con que se reconoce la disciplina en el tejido social. Es quien tiene la *juris-dicción*, el derecho a decir. Es el sujeto del discurso que identificamos, genéricamente, como *el jurista, el médico, el científico* y que solventa, con ese su decir, alguna sentida necesidad social (5). De esta necesidad social deriva la actividad referencial que atribuye a un *sujeto* la expresión de un discurso allende toda cualificación y especificación. Sin duda, por ejemplo, hay científicos de muy diverso tipo. Mas cuando en sociedad se dice *el científico* se identifica un sujeto del discurso que posee algunos atributos socialmente definidos. La misma polisemia de los términos que identifican sujetos, la posibilidad de que haya fraude, engaño, dolo, de que alguien que dice ser no sea indica su radical vertiente social y reitera que todo saber es participar y todo participar un compartir cometido, contenido y contexto.

El contexto del saber no es irrelevante. En las sociedades contemporáneas se sabe, en realidad, cuando se sabe que se sabe, cuando alguien legitima el saber, esto es, le brinda el contexto en que él es valorado o respetado. Tal vez uno de los efectos más destructivos del exilio y del desarraigo consista en hurtar el plexo de connotaciones que hacen al hacer y al saber *tener sentido* en sociedad. El médico que en tierra extraña debe lavar platos, el abogado que debe ganarse el sustento vendiendo objetos sienten que la dignidad del saber, de su saber, queda desconocida en el desarraigo de una comunidad que no lo entiende ni lo aquilata. La *machina machinarum* de lo social presta sentido a todo hacer y a todo saber a través del órgano de apropiación por excelencia de lo real: el sujeto.

Esto sugiere que los discursos pueden ser infinitos no sólo por aquello que dicen, mas también por quien lo dice. La misma afirmación, en labios de un experto o de un lego, tiene diverso valor y recibe distinta consideración. Es creída no solamente por su contenido de verdad, si éste pudiera inequívocamente evidenciarse, sino también por la autoridad de quien la proclama. *Homo credens* es mejor definición que *homo sapiens*. Los saberes en sociedad son sistemas de creencias basadas en verosimilitudes estimables.

No debe olvidarse que la eficacia de un discurso no depende solamente de sus emisores. Radica más bien en quienes lo reciben. Si el discurso científico no encontrara oyentes crédulos - en un sentido no peyorativo, como creyentes - su eficacia sería nula. Los receptores dan el marco de resonancia, y por ende la eficacia. Constituyen los consumidores de un cierto tipo de saber (6). Su existencia valoriza éste.

El discurso hegemónico, discurso del poder

No está demás ensayar el valor heurístico y predictivo de las afirmaciones precedentes en relación a un tema concreto. Especialmente necesario es este examen y su consiguiente razonamiento en momentos de transición. Las transiciones sociales son grandes productoras de marginalidad, pues la marginalidad suele configurarse por falsa identidad y ésta, a su vez, por la pertenencia a más de un grupo de *sujetos*. El sentirse *excluido* del acceso a bienes y servicios sólo es posible a condición de alguien se sienta *con derecho* a ellos. El pobre, dice el adagio, no lo es por tener poco sino por querer más. Las masas expuestas a una vida ajena de la que la propaganda se encarga de hacerles partícipe son marginales en virtud de esta doble pertenencia, la real y la imaginada, que coexisten en tensión.

En las grandes transiciones ideológicas ocurre aquello que también definía Ortega: una auténtica revolución no corrige abusos, cambia usos. Su substancia afecta a la cotidianidad misma, a aquello que constituye basamento de todo otro predicado. Ha ocurrido un cambio de usos, por ejemplo, cuando no se discute ya si tal o cual forma de pensamiento político es adecuada sino cuando se pone en entredicho todo el sistema del poder y sus fundamentos. Nunca dejará de haber, como ya observaba Maquiavelo, una cierta rémora. Aquellos que se benefician del estado presente no suelen inclinarse a los cambios. Quienes inician los cambios sufren la mutación hacia la ortodoxia cuando adquieren preeminencia. Y hay quienes, viviendo el tiempo nuevo, sienten y piensan como en el viejo. Su marginalidad, por esa doble pertenencia etaria, es difícil de superar.

Es en las etapas transicionales cuando ciertos discursos entran a desempeñar papeles distintos de los originales. Amplían o reducen su jurisdicción. Cuando un discurso se vuelve hegemónico se convierte en metáfora básica de toda la vida social. Sus hablantes ocupan papeles de relevancia en el tejido creencial.

Tal vez en Chile hoy el discurso hegemónico sea económico. Tal vez la metáfora básica sea la entelequia llamada mercado. Tal vez todo pueda ser reducido a términos económicos. Al fin de cuentas, el reduccionismo es una estrategia de explicación que convierte lo desconocido en parcialmente conocido o, al menos, en cognoscible. Dominando el alfabeto de la ciencia fundamental o matriz de un período se domina todo otro saber, que es cotejado con éste y reducido a sus términos. La marginalidad del saber consiste no sólo en cultivar un modo de vida que no rinde dividendos económicos. También en cultivar un modo de conocer que no encuentra eco, respeto o resonancia.

La pregunta que naturalmente se plantea, y que ha de quedar aquí sin contestar, es por qué ciertos discursos se vuelven hegemónicos. En cada uno de ellos está presente la totalidad de la cultura, que se refracta y refleja en las instituciones y los usos en que suelen los discursos petrificarse. Por esa misteriosa asociación entre estructuras cognitivas y estructuras sociales que sustenta las culturas más dispares pudiera pensarse que cada discurso cumple papeles específicos. En la historia de Tucídides, por ejemplo, la metáfora médica es frecuentemente empleada para aludir a los males de la sociedad. La metáfora militar, en cambio, refleja el estado de buen gobierno, el control de la naturaleza. Cabe preguntarse por las relaciones causales entre una determinada estructura cognitiva y una cierta estructura social, que sobrepasando los límites del trabajo científico, impregnan la cotidianidad. Tal vez cambiando una se pueda modificar la otra.

El discurso hegemónico refleja la opinión dominante, que por ser eso -dominante- se convierte en la *correcta*: orto-doxia. Todo intento renovador, como lenguaje que cambia la percepción de la realidad y la realidad misma, es para-doxia. Los avances son siempre paradójicos. Se cultivan al margen de lo establecido. Son discursos, diría Barthes, *acráticos*, fuera del poder, por oposición a los *encráticos*, los discursos del poder. La dialéctica de ortodoxia-paradoxia, poder-no poder, define los avatares históricos de las estructuras cognitivas y de las estructuras sociales. Sin duda, el lector atento reconocerá cuán próxima es esta descripción a la ya habitual exposición de los paradigmas, que con múltiples acepciones introdujo Thomas Kuhn en la literatura sobre las ciencias (7). Sin embargo, es necesario destacar que la noción clásica de paradigma supone una amalgama de logro técnico y conceptual que incita a los seguidores a llenar de contenido empírico probatorio. La generalización de esta tesis a todo discurso y a toda forma de estructura social requeriría una mayor elaboración, fuera de contexto en este lugar.

La tecnificación de la vida

Los discursos disciplinarios, en una edad técnica, se convierten en la norma por la cual se rige el decurso social. Los expertos - y especialmente aquellos que están en sazón, o de moda, y son por ello dominantes - articulan, rotulan, nominan. En una palabra, dictaminan. Esto es, dicen con poder. Dicen lo que otros callan. Hablan por todos, y al hacerlo moldean las vidas y las esperanzas.

La tecnificación de la vida no es simplemente la proliferación de artilugios para hacerla más cómoda, llevadera o amena. Es la impregnación de los usos sociales por los discursos de la racionalidad instrumental y sus retóricas para la producción de objetos y praxis. Una de las formas más conocidas de tal tecnificación es lo que se ha llamado la medicalización, el empleo de los términos y recursos conceptuales de la medicina para codificar y expresar todo el malestar, el desconcierto y el sufrimiento (8). También cabría hablar, hoy, de una *economización* para aludir al rutinario uso de la jerga mercantil en la descripción de numerosos procesos y en el traslado de los modelos conductuales que privilegia la economía, regidos por el principio de escasez, a otras áreas de la vida.

Si saber es participar, participar conduce al saber y sus formas. De ellas, quedará siempre como elemento pleno de misterios pero irreductible el conjunto de esos *actos subjetivos* que plasman en el conocer lo que, al fin de cuentas, es la realidad que habitamos. Pues es gracias a la palabra que habita el hombre el mundo y hace de él su hogar.

BIBLIOGRAFIA

Latour, B. *Science in Action*. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1987

Lolas, F. "Comunidades científicas, áreas de investigación y especialidades: estructuras cognitivas y estructuras sociales"., en ACTA PSIQUIATRICA y PSICOLOGICA de AMERICA LATINA. Buenos Aires, 1995, (41:7-12)

Lolas, F. *Ensayos sobre Ciencia y Sociedad*. Estudio Sigma, Ed. El 4Ateneo, Buenos Aires, 1995

Lolas, F. "Recensión sobre Derecho y Antropología" de Jan Broekman, en ANUARIO DE FILOSOFIA JURIDICA y SOCIAL. Valparaíso, 1993, (11:383-386)

Lolas, F. "La medicina como invención narrativa", en BOLETIN de la OFICINA SANITARIA PANAMERICANA, Washington, 1993 (114:49-56)

Lolas, F. *Notas al Margen*. Travesía, Ed Cuatro Vientos, Santiago, 1985

Lolas, F. "Medical praxis: an interface between ethics, politics, and technology", en SOCIAL SCIENCE AND MEDICINE. Oxford, 1994 (39:1-5)

Lolas, F. *Proposiciones para una Teoría de la Medicina*. Ed. Universitaria, Santiago, 1992

Ortega y Gasset. *Investigaciones Psicológicas*. Revista de Occidente en Alianza Editorial, Madrid, 1982, (17-18)

Notas

1. Este Volumen corresponde al tomo 20 de las Obras de José Ortega y Gasset editadas por Paulino Garagoni y se ha constituido sobre la base de materiales póstumamente editados.
2. Una discusión más amplia sobre este punto en Lolos, F.: Actas psiquiátricas y psicológicas de América Latina.
3. Muchos de los temas aludidos en este artículo se encuentran en la colección. Ensayos sobre Ciencia y Sociología de Fernando Lolos.
4. Ver recensión de Lolos, F. sobre Derecho y Antropología, de Jan Broekman.
5. Véase Lolos, F. Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana, en bibliografía.
6. Sobre este aspecto de la construcción social de los hechos científicos, véase obra de Latour en bibliografía.
7. Queda abierta la pregunta sobre la inconmensurabilidad de los discursos contrapuestos dentro de una disciplina y de los límites tras los cuales un discurso se hace herético, esto es, deja de ser reconocido parte de una disciplina específica. Una exposición algo más extensa en *Notas al Margen*, Lolos, F.
8. Este punto ha sido elaborado en diversas publicaciones de F. Lolos, especialmente en su libro *Proposiciones para una Teoría de la Medicina*, como también en su artículo *Medical Praxis* publicado en

la revista Social Science and Medicine.

Fernando Lolas Stepke

Profesor Titular Facultad de Medicina y Facultad de Ciencias Sociales. Miembro de número de la Academia Chilena de la Lengua.

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

Evaluación al Margen

El artículo -basado en investigaciones en terreno- analiza las conductas de aprendizaje que se propician en las aulas. Las actividades docentes conducen a la mayor parte de la población escolar, a la doble marginación del lenguaje y de lo abstracto.

Se presenta la experiencia efectuada en una muestra que la condujeron al procesamiento profundo de la información y, como consecuencia, a un aumento de la autoestima, rompiéndose así el ciclo de marginación.

La formulación y discusión de teoremas sociales críticos y la construcción de modelos consistentes de análisis y de acción tienen presencia sustantiva en el curriculum y, por lo tanto, en la evaluación como proceso de diálogo y de juicio.

En esta breve exposición se pretende hacer un ejercicio de una evaluación al margen, nombre que ya significa un grado de compromiso con algún teorema social, y mostrar los resultados de la aplicación de un modelo en el terreno de la investigación educativa.

Pensamos que cuando, hace 230 años, Cesare Beccaria, en el anonimato, publicó en Milán su pequeño libro "De los Delitos y de las Penas" su ánimo era dar un sentido humano a las vidas de los más desposeídos y destruir *el ordo procedenti*, que en el latín de las disertaciones significaba el más acabado modelo de tortura y de refinada crueldad.

De la lectura "De los Delitos y de las Penas", opúsculo tan amado de Voltaire, fluye, como corolario, que existe una victimización explícita y descarnada y otra sutil y encubierta. A esta última quisiéramos referirnos brevemente porque pensamos que, en las actividades de todos los días, centenares de miles de niños y jóvenes son victimizados al menos de dos maneras no ortogonales:

- Marginación del lenguaje
- Marginación de lo abstracto

Escapa a la intención de este artículo plantear y responder la pregunta central ¿Por qué los profesores,

personas comprometidas afectivamente con los niños y jóvenes, son actores de una situación que deriva en la marginación de sus estudiantes?

Hemos preferido mostrarles cómo se efectúa lo que llamamos victimización, y cómo puede romperse ese ritual. Por cierto, cada una de las afirmaciones no es la expresión de una opinión sino que son aseveraciones que nacen de años de investigación.

1. ORDO PROCEDENTI para la victimización:

(Observación hecha en 6.000 estudiantes secundarios y 420 profesores de ese nivel)

1.1. Tendencia a sobrecargar al alumno con aprendizajes que sólo implican recuerdo de informaciones, en desmedro de otros objetivos más significativos, como serían la adquisición de habilidades intelectuales que proporcionarían al alumno la necesaria autonomía y responsabilidad frente a su propio aprendizaje y que le permitirían, en último término, seguir aprendiendo. Tampoco se advierte un estímulo para que el alumno de educación media alcance los objetivos de creatividad, de valoración del lenguaje para una comunicación efectiva, de comprensión de las proyecciones de la ciencia moderna, de interés por el desarrollo histórico y de participación en los cambios científicos y culturales del mundo, que se propone desarrollar la educación media.

Resulta bastante comprensible, en consecuencia, la actitud de desmotivación que con tanta frecuencia exhiben nuestros estudiantes, como asimismo la poca relevancia que atribuyen a los estudios que realizan en este nivel.

1.2. Los colegios subvencionados y municipalizados privilegian estrategias de aprendizaje ínfimas: estudio metódico y retención de hechos; la consecuencia natural es el fracaso posterior en todo tipo de estudio universitario.

Cuando se analizan las variables estrategias de aprendizaje, niveles de autoestima y desarrollo de juicio moral, las jeraquías alta, media y baja en su relación con el bienestar económico son coincidentes, por desgracia, con las jerarquías en cada una de esas variables. No puede siquiera pensarse en equidad y calidad educacionales cuando el 7,1% de una muestra representativa nacional (niños y jóvenes) no tienen baño en su casa, el 2% carece de cocina, el 21% vive en promiscuidad.

1.3. El análisis de la información deja en claro que la inexistencia de bibliotecas y laboratorios, las formas de enseñanza que favorecen la simple retención de hechos y la evaluación que consiste básicamente en la repetición de datos sin ningún desafío a la creatividad de los estudiantes son aliados apoyadores de factores que los alejan de un pensamiento elaborativo y profundo.

1.4. Después de analizar las respuestas de 420 profesores sobre la imagen que tienen de sus estudiantes y el modelo metodológico que llevan a cabo en sus clases, se concluye que los niños y jóvenes que arriban a procesamientos superiores, a niveles altos de autoestima y a un desarrollo de juicio moral aceptable, lo

hacen por influencia de factores ajenos a la escuela.

1.5. Parece ser que los profesores saben construir ítems de alternativa múltiple, que están capacitados para saber los grados de dificultad y discriminación de sus preguntas, están conscientes, incluso, de la necesidad del banco de preguntas. Pero, lo que preguntan en sus ítems son banalidades, retención de hechos que posibilitan que los niños de estudio metódico, incluso aquéllos que por otras causas llegan al procesamiento profundo, repitan mecánicamente información. El análisis de miles de preguntas, de distintas áreas, muestra que un porcentaje insignificante de los ítems, estímulos, apunta a un procesamiento elaborativo. Procesamiento profundo, sólo hemos encontrado, escasamente, en centros educativos particulares de nivel alto.

Las pruebas de ensayo, incluso en asignaturas como Filosofía, son simplemente estímulos para repetir hechos. Con el agravante que carecen de estructura y precisión.

2. COMO DESTRUIR EL ORDO PROCEDENTI y por lo tanto impedir la victimización

Los procedimientos de enseñanza usados por los profesores, generalmente, están teñidos por la imposición y por la falta de organización de las materias, en un guión, que al menos, ordene la entrega o búsqueda del conocimiento.

La ruptura de los procedimientos que fatalmente conducen al procesamiento superficial supone una postura de mediador infatigable. Enunciamos, a continuación, algunas actividades que si se realizan cotidianamente, permitirán el acceso de los niños y jóvenes a procesamientos superiores.

(Experiencia hecha con 240 alumnos y 5 profesores de Castellano)

2.1. Alentar a los estudiantes a asegurarse de que entienden el significado de los conceptos y entonces anotarlos con sus propias palabras. Invertir mucho tiempo de la clase presentando ejemplos de conceptos y hacer que los alumnos generen sus propios ejemplos. Tratar de mostrar cómo las ideas que generalmente se discuten están correlacionadas con otras ideas y alentar a los alumnos a dragar su memoria en busca de conceptos relacionados.

2.2. Otra manera para desarrollar el estilo profundo-elaborativo es a través de pruebas y tareas. Las pruebas son el mejor vehículo para formar el estilo de aprendizaje de los alumnos. Si se pide la simple repetición alentamos la memorización superficial y reiterativa; si se evalúa la comprensión de significados se alienta un procesamiento de la información más profundo, elaborativo y reflexivo. Las experiencias personales de los estudiantes son importantes y relevantes frente a cualquier tópico que se esté estudiando. Más que premiar una y sólo una respuesta '*sagradamente*' correcta se debe tomar en cuenta la respuesta reflexiva. Se debe pedir, también, que den ejemplos personales y clasifiquen los ejemplos del profesor. Hacer muchas preguntas que requieran comparaciones y contrastaciones y pedir que los alumnos proporcionen ideas de su experiencia personal para ser comparadas con las ideas que el profesor ha dado.

2.3. En general, es importante hacer que el alumno se dé cuenta de que un hecho no existe aislado sino que está siempre relacionado a otra información. Además los alumnos deben aprender que hay maneras alternativas de expresar cada unidad de información; su importancia está en su significado y significados semejantes pueden ser expresados de diferentes maneras por diferentes personas. Los alumnos deben explorar maneras alternativas y personales de expresar ideas. Sólo investigando en la propia memoria por ideas relacionadas y estableciendo relaciones puede un individuo con un estilo de aprendizaje superficial-reiterativo adquirir un estilo más profundo y elaborativo y llegar a ser un alumno más pensante (reflexivo).

2.4 Un tema también central es el desarrollo de juicio moral. Los resultados indican que los niños ricos llegan a los estadios superiores, los pobres no. La labor del estado, primero, es reconocer la diversidad: no todos son iguales. No todos tienen los mismos instrumentos para decodificar el mundo de los bienes simbólicos y sabemos que quien administra lo abstracto accede a los niveles superiores de la estructura social.

Pensamos, que a mayor información, mejores serán los juicios y las conductas serán diferentes.

La percepción es la puerta de entrada al mundo de los símbolos; por lo tanto, una didáctica basada en la verbalización es funcional con el mantenimiento de las desigualdades y los desequilibrios. El niño necesita más contacto con el mundo físico, manipular la realidad concreta para pasar a lo abstracto.

Existe diversidad. Entonces, es tarea importante descifrar la estructura de base de los códigos del grupo privilegiado. Existen técnicas precisas que detectan en el discurso (lenguaje) del grupo privilegiado la naturaleza de su estructura. Una vez conocida, se podrá enseñar a los grupos en indefensión.

EXPERIENCIA EN TERRENO

Los párrafos anteriores dan cuenta, de una manera general, de actividades conducentes a los procedimientos elaborativo y profundo. Queremos, ahora, mostrar una experiencia, ya realizada, sus resultados y básicamente exhibir cómo esas actividades condujeron a la eliminación de la brecha entre ricos y pobres.

Durante un período de seis años trabajamos en conjunto con cinco profesores de Castellano y 240 alumnos que asistían a sus cursos. Nuestro propósito fue llevar a la práctica la teoría y probar que era posible conducir a los jóvenes desde una estrategia de aprendizaje memorística a una elaborativa y profunda. Los liceos en que trabajan los profesores son centros a los que acuden niños y jóvenes pobres o de extrema pobreza.

Después de realizar seminarios donde se estudió, analizó y discutió la teoría y las formas de aplicarla, se inició la elaboración de módulos de diferentes materias del programa de Castellano, de 1° a 3° medio, incluyendo sistemas de evaluación de los aprendizajes y de los módulos. Los módulos tratan contenidos

tales como: Don Quijote. Héroe Humano Ejemplar; Creación y Literatura; El Arte de Comunicarse; Descubriendo el Romance; Los Mundos del Cuento; etc. Se elaboraron 31 módulos y cada uno de ellos privilegia la conducta protagónica de los estudiantes. Al iniciar la experiencia los jóvenes no se diferenciaban del resto de los niños del nivel

socio económico bajo y estaban a gran distancia del modo en que procesan la información los niños y jóvenes de los niveles socio-económicos alto y medio alto. Al finalizar 3° medio, estos alumnos habían superado los parámetros nacionales (MECE, Media) e igualado las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de nivel alto y medio alto en los tests que miden los estadios del procesamiento de la información y los niveles de autoestima. La brecha establecida por el factor pobreza se había hecho cero.

Se observó que los logros de los 203 estudiantes de 3° año que utilizaron los módulos diseñados, son muy semejantes o superiores a los del nivel socioeconómico alto y, además, muestran un comportamiento más homogéneo.

AUTOESTIMA

La participación protagónica de los estudiantes en su trabajo escolar, nos permite decir que tal vez sea ésta la explicación del aumento en los niveles de autoestima.

La comparación de los parámetros nacionales (MECE, 1993), por dependencia y por nivel socio-económico, nos permite concluir que el aumento de la autoestima experimentado, hace muy semejantes los puntajes a los obtenidos en los colegios particulares pagados y en el nivel socio-económico alto, en las cuatro áreas: general, social, escolar familiar y en el nivel de autoestima total.

Se estableció cómo se minimizó la brecha entre los niños que cuentan con todos los apoyos y los niños en indefensión

Se determinó, además, un comportamiento más participativo en el resto de las asignaturas y un mayor rendimiento académico, traducido en notas. Esto motivó a los profesores que no habían participado en la experiencia a interesarse por conocer los módulos y varios solicitaron la posibilidad de aplicarlos o de tomarlos como modelos para elaborar actividades y material didáctico en sus propias asignaturas.

Enumeraremos ahora los ocho procedimientos seguidos cotidianamente, en todas las actividades de clases y de pruebas. Pensamos que ellos trascienden la asignatura de Castellano. Sirvieron dentro de un contexto de pobreza para romper la marginación del lenguaje y de lo abstracto.

1.- RELACION DE INFORMACION

Estimular las clasificaciones, comparaciones, contrastaciones de información.

2.- APRECIACION DE RASGOS SEMANTICOS

Evitar las repeticiones más o menos exactas de informaciones dadas, ayudar a la visualización en imágenes propias de los rasgos semánticos del material.

3.- ASOCIACIONES VIVENCIALES

Presentar situaciones que permitan al estudiante expresar la información en su modo particular de hablar o escribir, estableciendo asociaciones entre los ejemplos de la bibliografía y sus propias experiencias.

4.- REPLANTEAMIENTOS PERSONALES

Evitar las repeticiones y el excesivo apego a reproducir información de manera exacta, privilegiar la recreación y el replanteamiento de los textos.

5.- ASOCIACIONES CONCEPTUALES

Usar el material para apoyar las asociaciones conceptuales, aprovechar las experiencias de los jóvenes para que hagan explícitas esas asociaciones.

6.- DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Ciertas diferencias individuales no son modificables, así pasa con el continuum introversión-extraversión, para atender esta dimensión de la personalidad se hace necesario combinar las discusiones abiertas, descubrimiento, formas inductivas de instrucción con un ambiente de aprendizaje más estructurado, lecturas y clases expositivas.

7.- COMPRESION DE SIGNIFICADOS

Las tareas y las pruebas son los medios principales para formar el estilo de aprendizaje de los alumnos. No debe alentarse la memorización superficial y reiterativa. Si se evalúa la comprensión de significados se alienta un procesamiento de la información más profundo, elaborativo y reflexivo.

8.- RESPUESTAS REFLEXIVAS

Las experiencias personales son relevantes frente a cualquier tópico que se estudie, más que premiar una y sólo una respuesta correcta deben tomarse en cuenta las respuestas reflexivas.

Si estas actividades logran conjugar el rigor del conocimiento con los intereses juveniles, su probabilidad de eficacia se hace máxima. Así nos explicamos el progreso de los alumnos y el transcurrir de un procesamiento reiterativo de la información a uno personalizado y profundo.

En los últimos dos años, como actividades de la reforma educacional en curso, los centros escolares han contado con un pequeño presupuesto adicional que les ha permitido solicitar a las universidades o a otras entidades asesorías o asistencia técnica para el mejoramiento profesional de sus maestros. La mediación de estos maestros, si estudian y se entusiasman, harían posible, en alguna medida, el acercamiento entre los conjuntos tan dispares en lo social y económico que conforman nuestra población escolar.

Hemos dicho, al comenzar este artículo, que existe una victimización sutil que se manifiesta en la marginación del lenguaje y la marginación de lo abstracto, a las que están sometidos centenares de miles de estudiantes chilenos. La realidad es dolorosa, el destino de esos niños y jóvenes no es incierto; si no se produce un cambio cualitativo dentro de las salas de clases su inserción al trabajo o a estudios superiores, tiene probabilidades ínfimas de ser exitosa.

Las asesorías y asistencias técnicas nos han aproximado a los maestros de escuelas pobres, hemos visto, una vez más, la contradicción central entre el cariño que se tiene al niño y la escasa ayuda didáctica que se le presta. No por el deseo o intención de no prestarla sino por las condiciones en que se produce la situación de enseñanza-aprendizaje. Cada vez más los profesores están entendiendo lo que es aprendizaje significativo, los nombres de Schmeck, Novak, Gorwin, Ausubel etc. suenan familiares, se habla de creatividad, se elaboran mapas conceptuales, la evaluación ya no es entendida como una simple calificación y, sin embargo, falta algo.

Hemos oído, aunque los maestros lo dicen con cierto pudor, que la conducción constante hacia un procesamiento profundo de la información supone también una constante actividad hacia ese logro y esta CONSTANCIA pasa por una motivación permanente. Y, ellos, están cansados. Porque cansa mucho hacer dos o tres jornadas escolares para redondear un salario modesto y desmotiva hacer clases en salas incómodas y sin material de apoyo. Algunos dicen que la reforma educacional no los considera, que su opinión no cuenta. Si esto es así, la victimización está ampliando sus límites

BIBLIOGRAFIA

1. Beccaria, C. **De los Delitos y de las Penas**, Ediciones Jurídicas Europa-América, Buenos Aires, 1974
2. Eisner, E. **The Educational Imagination**, Macmillan, London, 1988
3. Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. **La Zona de Construcción del Conocimiento**, Morata Madrid, , 1991.
4. Pérez Gomez, A. y Gimeno Sacristán, J. **Comprender y Transformar la enseñanza**. Morata, Madrid. 1993
5. Schmeck, R., Individual differences and learning strategies, in **LEARNING AND STUDY STRATEGIES: ISSUES IN ASSESSMENT INSTRUCTION AND EVALUATION**, Academic press, New York, 1985.

6. Schmeck, R., Meier, S., "Self-reference as a learning strategy and a learning style", HUMAN LEARNING, Vol. 3, (9-17), 1984.
7. Stenhouse, L. **La Investigación como Base de la Enseñanza**, Morata, Madrid, 1987.
8. Truffello, I., Pérez, F. Adaptación en Chile del "Inventory of Learning Processes" de R. Schmeck, B.I. BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN, ISSN 0716-1710, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, págs. 109-120, 1988.

Fernando Pérez Fuentes

Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Asociado en el Programa de Magíster en Educación, , Mención Currículo y Comunidad Educativa. Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación y Estadística Educacional.

Irene Truffello Camponovo

Magíster en Educación, Universidad de Chile. Profesor Asociado en el Programa de Magíster en Educación, Mención Currículo y Comunidad Educativa Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación y Estadística Educacional. Directora Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Problemas Morales en el Ejercicio Docente

La Formación Inicial de Docentes es objeto de un interés creciente en nuestro medio tal como lo revelan múltiples iniciativas tanto privadas como públicas. Ahora bien, a nuestro juicio, en todas ellas se procura avanzar en la inserción de esos candidatos en un contexto profesional mediante un esfuerzo orientado fundamentalmente a los aspectos cognitivos (aprender a aprender, destrezas intelectuales, metacognición, etc), con cierto desmedro de otras áreas de la vivencia personal. Una de ellas es la referente a la dimensión moral de su propio ejercicio profesional. Pues bien, es nuestro objetivo en las líneas que siguen enunciar, de modo preliminar, el marco teórico en que aparecen la moral, la moralidad y la ética, y el modo como se revela la conciencia moral, de un grupo de profesores en ejercicio. Esperamos que este estudio de casos sirva para llamar la atención sobre la aguda necesidad de incluir el tema de la moralidad profesional en los currícula de jóvenes que se preparan para este exigente oficio.

1. APROXIMACION ETICA A LA MORAL PROFESIONAL

1.1. Moral, moralidad y ética

El ser humano es un ser moral. En esto radica una buena parte de su carácter original y único en el mundo. En efecto, es el único que se hace la pregunta moral junto a otros interrogantes fundamentales. (Misfud, 1984).

Esta capacidad básica : el preguntar, se ejerce en efecto en varios niveles y sobre a lo menos tres tópicos básicos. Ellos son el de la *identidad*, el la *realización personal* y el del *sentido último de la vida*.(Hay otras preguntas, por ejemplo, la pregunta metafísica por el ser, o la pregunta científica sobre la relación de ciertas causas con ciertos efectos).

Las preguntas fundamentales son, pues :

¿Quién soy?

¿Qué tengo que hacer?

¿Qué sentido tiene la vida?

La segunda de estas preguntas es la *pregunta moral*. Ella implica un cuestionamiento sobre nuestro actuar, o sobre nuestro quehacer, en términos de su adecuación a un *deber ser* o norma. En realidad, esta pregunta sólo es una pregunta moral cuando enfrenta nuestra acción con un deber ser *vinculante*, que experimentamos como algo que nos obliga interiormente, más allá de nuestros gustos o preferencias.

Ahora bien, necesariamente, esta pregunta está referida a la de la identidad y a la del sentido último de la vida, de tal modo que sus respuestas no pueden estar desvinculadas unas de otras. De tal modo que lo propio de una personalidad integrada es que estos tres interrogantes encuentren soluciones en un contexto unitario.

De este modo entendemos que la dimensión moral de la vida humana es aquella que religa nuestra acción con un marco normativo, con características vinculantes, que va más allá de lo meramente jurídico y de lo simplemente acostumbrado. Lo anterior nos lleva a precisar mejor el sentido de los términos : moral, moralidad y ética.

"Una **moral** (1) es un conjunto de normas y valores que merecen el reconocimiento de un grupo, y son por ello vinculantes, y que bajo la forma de - obligaciones (debes hacer...) o - prohibiciones (no debes hacer...) apelan a una comunidad de sujetos actuantes (Pieper, pág. 28). En cuanto tal, se trata de un fenómeno típicamente humano. Nuestra acción, como entes sociales, y culturalmente condicionados, se enmarca siempre en contextos valóricos, que regulan e indican lo que se debe hacer al punto que una acción sin una orientación moral que determine su sentido, deja de ser humana.

De hecho cada grupo tiene su código moral, el que para cada integrante es obligante y pretende ser inmutable. Pero de hecho sus reglas sólo tienen vigencia mientras cuentan con la aprobación de la mayoría de la comunidad de acción. Precisamente, en una sociedad pluralista , el problema es cómo establecer un consenso moral básico (2)

Pues bien, es aquí donde entra a tallar el segundo concepto: el de **moralidad**. Cuándo un individuo se cuestiona sobre el carácter vinculante de las reglas morales que lo enmarcan, y llega hasta al convencimiento de que, más allá de toda convención, está obligado *incondicionalmente*, se ha situado en el plano de la *moralidad*. Ha pasado del plano del *orden* al plano de los *principios*. (El misterio del hombre, radica que esa experiencia de *incondicionalidad*, no es incompatible con la de la *libertad*).

No obstante, entre ambos, (moral y moralidad) existe una relación de reciprocidad. La moral sólo se justifica por el recurso a la moralidad y esta sólo se puede vivir en el contexto de una moral concreta y situada cultural y socialmente.

"Así pues, una moral (3) merece justificadamente el nombre de moral mientras es expresión de moralidad y promueve la realización incondicional en lo condicionado" (Pieper, pág. 39). Lo *condicionado*, en este contexto, es la acción humana, sujeta al espacio, al tiempo y a múltiples

contingencias. Lo *incondicionado* es la cualidad de obligante, siempre y en toda circunstancia, que acompaña a ciertas acciones. En este sentido la *moral de circunstancias*, es la negación de la moralidad.

Ahora bien, y aquí aparece el tercer término. Esta relación de reciprocidad entre la moral y la moralidad es, precisamente, el objeto de la **ética**. Frente a la pregunta: ¿por qué el hombre ha de actuar de manera moral y no ha de hacerlo de manera inmoral, la filosofía práctica busca un fundamento sólido, *incondicionado* que garantice su pretensión normativa.

La referencia a lo incondicionado como regla de moralidad, equivale a reconocer que más allá de todo relativismo, la acción humana moral no se puede justificar sino por un fundamento absoluto. Desde el punto de vista de la ética cristiana ese *incondicionado absoluto es Dios*. Sólo ese Dios más íntimo a los seres humanos que sus propias vidas (4) , puede fundamentar la incondicionalidad del deber ético, sin destruir la libertad del hombre. (Cf. Gilda Castelletto, 1992).

Respecto de esta fundamentación de la acción moral, Pieper (1991) distingue, los fundamentos de la moral y los fundamentos de la ética. Las fundamentaciones *morales* estarían del lado del reconocimiento del valor de: códigos morales, autoridades competentes en ese terreno, de la ciencia y de la propia conciencia, entre otras. Las fundamentaciones *éticas* se referirían al método filosófico empleado : lógico, discursivo, dialéctico, analógico, trascendental, analítico o hermenéutico.(5)

Para muchas personas el recurso a *principios* es requisito suficiente para fundar moralmente un acto y revestirlo de *moralidad*. No obstante no todos los principios morales tienen la misma universalidad y obligatoriedad. Así por ejemplo, un principio como. *En caso de peligro se debe ayudar en primer lugar a los niños y a los ancianos*, no parece tener el mismo carácter vinculante que la Regla de Oro : *Trata a tu prójimo como quisieras que él te tratase a tí* (Mt. 7,12 ; Luc. 6,31). En efecto, la Regla de Oro , como tal no es una norma moral, sino que actúa como criterio para contrastar reglas morales. Es un marco puramente formal, aplicable a muchas situaciones diversas. Fue , precisamente, esta condición suya, lo que llevó a que Kant, fascinado por su fuerza vinculante, la incluyera entre sus *Imperativos Categóricos*.

Existe por lo tanto, una estrecha relación entre: moral, moralidad y ética. El modo correcto o errado de comprender sus relaciones tiene graves consecuencias. Es lo que, nuevamente Pieper, expresa con gran claridad :

" Si la ética ha de reflejar la relación entre moral y moralidad, (6) entonces es posible caracterizar de antemano dos formas erradas de teoría ética derivadas de una perspectiva que peca de unilateral. Una ética que se limite a estudiar simplemente fenómenos de la moral y pierda de vista el principio de la moralidad, se pierde en el relativismo. Sólo se ocupa de variables, para cuya ordenación carece de las necesarias constantes, de un firme sistema de coordenadas. A la inversa, una ética que se ocupe exclusivamente de los principios de la moralidad y prescinda de los fenómenos de la moral, se aleja de la realidad y se queda en un plano abstracto-especulativo sin contacto con lo que las personas - aun cuando de maneras extremadamente variables - hacen realmente al actuar y juzgar moralmente. El objeto de la ética, por tanto, no puede ser ni la moral ni la moralidad aisladas y por sí mismas, sino la relación entre

una y otra en el contexto de la praxis humana" (Pieper, págs. 47-48).

Estamos pues ante una característica esencial de los actos humanos: su carácter moral, que es objeto de una disciplina filosófica: la ética, ya que en ella se juega una referencia algo invariable e incondicionado que denominamos moralidad.

Si esto es cierto de todos los actos humanos, ¿cuál es la situación de ese actuar peculiar del hombre que llamamos actividad profesional?

1.2.- Moralidad de la actividad profesional

No pocos autores han considerado necesario distinguir entre ese *oficio* o profesión primaria que no es otra cosa que la *tarea de ser hombres* y todas las otras *profesiones* que cada uno desarrolla a lo largo de la vida, que se podrían llamar *secundarias*. Ahora bien este modo de ver el asunto tiene venerables antecedentes, pues, ya Aristóteles hablaba de *la función propia del hombre* (ergón) y no otra cosa hacía Cicerón cuando escribía *De Officiis*. (7)

Esta segunda acepción del término profesión debe ser aclarada, aún cuando no haya consenso universal sobre su significado. De todos modos, entendemos por *profesión*, una actividad en la que existe un énfasis sobre el servicio rendido a la comunidad, por encima del interés propio del profesional; servicio al cual se prepara de un modo especializado, adquiriéndose conocimientos y destrezas, asentados sobre una base teórica; todo lo cual confiere el derecho a ofrecer a la comunidad este servicio con exclusividad y autonomía; los que así están preparados adquieren una identidad profesional y se ciñen a reglas morales, cuyo cumplimiento es controlado por los pares; de este modo se configura un estilo de vida y de trabajo que goza de prestigio social y de status. Hasta aquí una glosa de los conceptos vertidos por el profesor Gyarmati (8) y que representa el juicio de un sociólogo.

Pues bien, no cabe duda que ambas dimensiones: la primaria (*el oficio de ser hombre*) y la secundaria (*profesor, médico, etc*), inevitablemente dadas en un mismo sujeto que es persona, están afectas a la regla de la moralidad. Más aún, pareciera que la calidad moral intrínsecamente anexa a las *profesiones*, no pudiera entenderse sin recurso al hecho de que son vividas por *seres humanos*, los que como tales son ininteligibles sin recurso a lo moral.

Lo anterior se ve más claramente si consideramos *la profesión* como un camino de autorrealización. En efecto, (Gatti 1992) el ejercicio profesional, no sólo pone en juego capacidades propiamente humanas, tales como inteligencia, creatividad, tenacidad, sino que ella no puede separarse de la orientación al bien. Por medio del ejercicio de una profesión, libremente, nos orientamos a metas (felicidad, justicia, solidaridad), que nos realizan plenamente como seres humanos. (9)

Esta dimensión de autorrealización tiene que ver con lo que muchos han denominado *vocación*. En efecto sea que le demos en sentido ortegiano (10), sea que la entendamos en el contexto bíblico, sabemos que aquello que llamamos *nuestra vocación* es un llamado a autorrealizarnos como seres

humanos.

La dimensión moral de la autorrealización, sólo es posible, si se posee una visión de mundo positiva y optimista. No hay ética sin confianza radical (Castelleto, 1991). Si el mundo tiene un sentido, y en él lo tiene la vida y el hombre, entonces promover esa realización y colaborar en esa *empresa* es el valor moral fundamental. Todo aquello que facilita la vida y por ende la humanización puede considerarse bueno. Para Gomez Lobo (11) este valor, no sólo podría concitar el consenso humano, sino considerarse (intramundamente) como un criterio último (*un incondicionado* de la acción humana).

Por otra parte el ejercicio profesional siempre conlleva una dimensión social. Trabajamos con colegas, nos unimos a otros compañeros de trabajo y lo realizamos como servicio a otros. Por lo tanto, la dimensión de alteridad y de diálogo es esencial al ejercicio profesional. En ella se da un tipo de bien que se comparte y vive. Es así como la profesión viene a ser un campo de juego, en el que encontramos a otros seres humanos y nos encontramos nosotros mismos. Por consiguiente, no hay profesión sin ética social. (Este es uno de los grandes temas en la obra de A. de Saint Exupery)

Esta dimensión social de la profesión, está unida al hecho de que ella implica un *servicio* a los demás regido, como tal, por reglas de *justicia* y *verdad*, que nunca pueden ser desplazadas por intereses que no cautelen los derechos de las personas. Esta dimensión liga decisivamente lo profesional a lo moral.

De hecho, toda profesión, reconociendo esa realidad, da forma a un *Código de ética*, que no es otra cosa que la declaración de una *deontología* profesional. (*Deontología* significa: discurso de los deberes).

Con frecuencia hablamos de *educadores profesionales* y estos para nosotros son los *profesores*. Por lo tanto aceptamos como un postulado no controvertido que quienes se dedican a la educación de una cierta clientela, con una preparación teórica y práctica, debidamente certificada socialmente y que viven de esa actividad gracias a una retribución no sólo honorífica sino monetaria, son *profesionales*. En lo que sigue, pues, analizaremos la situación de esos profesionales de la pedagogía desde el horizonte de lo moral.(12)

1.3.- Moral y Pedagogía

La relación básica entre moralidad y educación se funda en el hecho de que no obstante ser el hombre un ser moral por naturaleza, *ha de ser educado para la moralidad* (Pieper 1991). Desde el punto de vista de una antropología cristiana, sostenemos con el Concilio Vaticano II, la existencia de una *ley inscrita por Dios en el corazón de todo hombre* (Catecismo Católico 1776) y por lo mismo, afirmamos la existencia de una conciencia moral natural y por otro, con la misma doctrina, afirmamos la necesidad de formar la conciencia. *Hay que formar la conciencia y esclarecer el juicio moral.. La educación de la conciencia es indispensable a los seres humanos, es una tarea de toda la vida* (ib. 1783).

He aquí, una misión y una tarea que ningún educador puede eludir. Desde el punto de vista del contenido de su enseñanza, la formación de la conciencia moral es un tópico que no puede faltar en un currículum, ya que no hay humanidad sin conciencia moral.

Por lo tanto, si analizamos la finalidad propia del acto educador, vemos de inmediato la distancia que lo separa de cualquier otro acto profesional. El acto profesional de educador tiene como objeto primero la promoción del *hombre en el hombre*. Cf. Saint Exupery (13).

Esta promoción de lo humano en el sujeto educando, implica según Gatti (14) dos ordenes distintos, pero ligados. El de la promoción de los bienes *pre-morales*, tales como el desarrollo intelectual, afectivo, estético, corporal, social, etc. y de los bienes morales propiamente hablando.

La constitución del hombre como ser moral, implica fundamentalmente la educación del amor para optar libremente por el bien que la razón le presenta. Esta educación significa por tanto educarlo en una jerarquía de valores, en la cual el valor moral tenga un lugar destacado.

Encontramos, así, una primera relación entre pedagogía y moral en razón del fin que se propone la pedagogía. La tarea de formar: hombres, en la cual la formación de la dimensión moral es esencial.

Queda, no obstante, una cuestión central: ¿Qué es lo que se puede enseñar? ¿Cuáles son los límites de la enseñanza de la moral? O dicho de un modo más simple: ¿Es posible enseñar a ser hombre moralmente bueno? Para muchos la respuesta es negativa, para otros es afirmativa.

No es este, sin embargo, el punto de nuestro estudio. No analizamos la educación como vehículo de una enseñanza entre otras: la moral, sino estudiamos la moralidad de este quehacer en sí mismo, en su misma esencia. Es aquí donde la moralidad del acto educador, aparece ligada a los conceptos de derecho y de justicia.

Ahora bien, si de estas consideraciones teóricas pasamos a revisar las *motivaciones morales* que los profesores vivencian en el ejercicio de su profesión, encontramos una compleja realidad.

a) Situándonos en el plano moral y dejando provisoriamente el de lo jurídico, podemos decir que la relación educativa supone un marco normativo en el que la virtud de la *justicia* juega un papel central. En efecto, desde el momento en que un maestro asume el papel de tal, respecto de un discípulo, existe una red de obligaciones mutuas. Algo similar, sucede en la situación colegio-familia, o colegio-estudiante. Existe un compromiso de dar y recibir por ambas partes.

Por lo tanto, por donde se mire, el profesor se siente apelado por el valor justicia en las relaciones profesionales y algunas de sus más profundas frustraciones radican en no poder ser suficientemente justo con sus alumnos, en los diferentes planos de su cuidado. En efecto, no se trata, solamente de ser *justo* al colocar calificaciones, sino de serlo, proponiendo temas de estudio valiosos y significativos, atendiendo las características individuales de cada alumno, dando ejemplos vividos, ayudando a cada alumno a formular un *proyecto de vida* con sentido y valor, cumpliendo las expectativas de la familia y de la sociedad.

Si del plano moral pasamos al del derecho, nos encontramos con la misma exigencia. En el fondo existe una relación contractual entre el colegio y la familia, que no puede estar exenta de las obligaciones propias de un pacto. (El Código Civil establece que las prestaciones de profesiones y carreras que suponen largos estudios deben sujetarse a las reglas del *Mandato*. (C.C. 2118).

b) Se trata por lo tanto del tema de los *derechos*, de las partes contratantes. Los que por lo general están definidos de modo muy general. Existen Códigos de Ética y al mismo tiempo Declaraciones de los Derechos del Hombre, de la Familia y del Niño, entre otros. Todos ellos se refieren explícitamente a la moralidad de ciertas conductas.

c) Sin embargo, más allá de lo jurídico, está una dimensión profunda del acto educador que le da calidez y sentido : el amor. *Si no amas no enseñes a niños* dijo Gabriela Mistral y sigue siendo verdadero. El amor y la moralidad siempre van de la mano, porque el amor es siempre búsqueda del bien, opción por el bien (aun cuando se pueda estar equivocado en la calificación del objeto amoroso).

Si la pedagogía es *acto de amor*, su dimensión moral, le es intrínseca. (Ver Henz, Nohl y otros autores). Luzuriaga, citando a Nohl expresa "... La educación es una relación del educador con el niño determinada de un modo noble por el amor hacia él, en su realidad, y por el amor a su fin, al ideal del niño, pero no como algo separado, sino como algo unitario" (pág. 48).

Este mismo sentir fue expresado por Platón en el Simposio. Es en ese texto en el que el filósofo, en las palabras de Diótima revela los secretos últimos del amor, que no es otra cosa que la *búsqueda de la areté por medio de la paideia*. El eros se transfigura, deja sus vestimentas carnales y se purifica en la búsqueda de la Verdad y del Bien, en, o junto al discípulo.

d) El valor ético es uno de los valores que dan sentido al mundo del hombre. Todos ellos *pueblan*, diríamos *amueblan* la casa donde el hombre habita. No son ni objetivos, ni subjetivos, sino superobjetivos, ambiales (López Quintás, 1989). Los valores tienen el poder de *apelar* al hombre a nuevos modos de realidad. Crean espacios lúdicos en los que se incrementa la realidad del ser humano y la de las entidades de su entorno.

Como tales los valores no se pueden *entregar*, ya que no son *cosas*. Es posible, sin embargo, crear las condiciones en que las personas los descubran. Esos ámbitos privilegiados son: la amistad, la familia, la escuela, la ciudad, etc. El maestro crea atmósferas y organiza las posibilidades del encuentro. Conoce el *momento fructífero* (Henz) y lo aprovecha.

Todo lo anterior vale para el valor ético, tan intrínsecamente ligado al ser del maestro. Se puede enseñar moral, pero esto no basta para actuar de modo moral. Lo que se requiere es mostrar el camino, dar ejemplos y vivir de modo moral. En su libertad profunda y misteriosa cada ser humano actúa de acuerdo a su ley interior y se juega su destino terrenal y ultramundano. Sólo allí, y sólo entonces, podemos decir que actúa de modo moral.

Para que esto suceda el niño requiere de maestros Pero no basta la presencia de un ser excepcional, maestro en sabiduría, al lado de un niño o de un joven. Se requiere de ambientes o contextos que creen la condiciones para que la conciencia moral aflore y se fortalezca. De aquí la grave responsabilidad de los profesionales de la educación de crear ambientes en los que sea posible no sólo la educación moral, sino la educación *simpliciter*. Al respecto estamos persuadidos que cualquier intento por mejorar la calidad de la misma, atendiendo solo a elementos puntuales, y no *ambientales*, esta condenado a un mediocre rendimiento. (15)

1.4. Vivencia de lo Moral en los Profesores

Los profesores, por lo general, hablan poco de sí mismos y particularmente de sus motivaciones profundas. Sumergidos en una sociedad *secularizada*, viven con dificultad su *misión*. Esta muchas veces es entendida como un oficio más, sujeto a situaciones puramente técnicas, contractuales y económicas. La pregunta moral aparece relevante, pero por motivos muy distantes de los expuestos arriba.

Un profesor que es sorprendido en un acto inmoral, es separado del establecimiento. ¿Razones? Las más de las veces sólo prácticas: mala fama de la escuela, daño físico o psicológico en los estudiantes, etc.

No obstante lo anterior, y sin un marco teórico previo, formulamos una pregunta moral a un grupo de profesores. No había hipótesis (ahora las podríamos formular) que contrastar. Se trataba de un *vistazo exploratorio*. Veamos lo que sucedió.

2.- UNA MUESTRA DE LA PERCEPCION MORAL DE LOS PROFESORES

A continuación se presenta un estudio de la percepción que un conjunto de profesores tienen acerca de la dimensión moral de su quehacer. Fue realizado, a partir de una encuesta a cargo de estudiantes universitarios de Cursos de ETICA DE LA EDUCACION dictados por el autor, en el segundo semestre de 1992. Cada estudiante debía tomar contacto con varios profesionales del ámbito educacional y hacerles la siguiente pregunta:

¿Qué problemas éticos encuentra el educador en el ejercicio de su profesión?

En total se entrevistó a 34 personas que entregaron opiniones acerca de 149 situaciones que calificaron como *problemas éticos*. En cada caso se redactó una respuesta, de modo que ellas conservan el estilo propio de cada respondente.

Visto lo anterior queda claro que este *estudio* no es una investigación en regla, ni sus resultados pueden transferirse al universo de todos los profesores. No obstante lo anterior, es indudable que en el hay elementos valiosos que indican una orientación y sentir de los profesionales de la educación. Por otro lado este trabajo constituye un *ensayo* de una metodología que podría ser utilizada con mayor rigor estadístico por otros investigadores. Conscientes de estas limitaciones, pasamos a analizar esta encuesta.

2.1.- Apreciación de Conjunto

A continuación, presentamos una síntesis de los hallazgos del estudio, estructurando las respuestas de la muestra en tres campos. Ellos se refieren a la dimensión moral de la relación del profesor con:

A - sí mismo

B - otros

C - su tarea

Campo	Nº de Respuestas	%
A - Respeto de sí mismo	Total 25	17
A - 1 Compromiso, Vocación, etc.	19	13
A - 2 Víctima de abusos.	6	4
B - Respeto de otros	Total 66	44
B - 1 Alumnos	30	20
B - 2 Colegas	15	10
B - 3 Padres de Familia	12	8
B - 4 Director	4	3
B - 5 Gremio	4	3
B - 6 Org. Superiores	1	1
C - Respeto de su tarea	Total 58	39
C - 1 Proyecto Educativo	10	7
C - 2 Docencia	20	13
C - 3 Programas	9	6
C - 4 Administración Académica	16	11
C - 5 Otros	3	2
Total Respuestas	149	100

Un análisis global de esta distribución (cuya configuración podría variar según la óptica del juez lector), confirma algunas hipótesis que se podría tener sobre los pesos relativos de los campos. Existe un nivel de *autocrítica* reflejado en las respuestas del ítem A-1 (13 %) , que manifiesta el conflicto vocacional y profesional al que se enfrentan los docentes. Este dato es valioso, porque la conciencia moral es ante todo una toma de posición respecto del *yo interior* y de la autenticidad y fidelidad con que se viven los compromisos de la acción, que necesariamente son, en cierta medida, *exteriores*.

La alta ponderación de problemas morales relativos al trato con *personas* (44%) es significativo del modo como los docentes entienden su quehacer. Ser profesor en Chile , de acuerdo a esta encuesta, es relacionarse con personas y el primer compromiso moral es con ellas. Ratifica, además la hipótesis de la importancia de la relación profesor - alumno, el hecho de que ese ítem logre el más alto % de toda la muestra. De algún modo, además , la ponderación similar de colegas y apoderados revela que esta función docente se vive en equipo y en comunidad.

El campo relativo a la *tarea* (39%) en sus múltiples aspectos indica que el quehacer profesional se da en un contexto muy configurado administrativa y burocráticamente. La alta ponderación dada a los problemas morales en esta área, revela que los profesores consideran riesgoso el ejercicio profesional, no tanto desde el punto de vista de su mayor o menor compromiso con las personas, sino con un aparato administrativo que les exige conductas que a veces pueden inducir a faltas en la ética profesional.

2.2.- Aspectos Particulares

Los docentes encuestados no tuvieron reticencia en responder a la pregunta que se les formuló (se cauteló el secreto sobre la identidad). La dimensión moral de su quehacer es algo que los profesores aprecian, valoran y consideran como parte esencial de su rol en la sociedad.

El hecho de haber preguntado por la dimensión *ética* y no haber hablado de la dimensión *moral* no creó problema alguno, ya que los profesores consideran estos términos como sinónimos y por otra parte, respecto del término *ética*, tienen el referente del Código de Etica. Las diferencias afloraron cuando se trató de identificar los problemas.

Por otra parte es preciso tener en cuenta de que sus respuestas reflejaron una *opinión* fruto de su experiencia y como tal no estuvo avalada por pruebas de ninguna clase. A lo anterior es preciso advertir que no hubo mención ni pregunta referida a la posible frecuencia de tales faltas. Este aspecto debería ser incluido en una nueva consulta.

Había dos modos de entender la pregunta: o bien colocando al profesor en el rol de agente activo que incurría en conducta inmoral o bien colocando al profesor en el plano de víctima de acciones inmorales. Pues bien, los respondentes casi sin excepción analizaron la problemática desde el punto de vista del profesor como agente activo (sólo 6 respuestas se refirieron al profesor como *víctima*). Esta polaridad refleja, de algún modo, el hecho de que el profesor es sujeto de derechos y de obligaciones y que en esa doble calidad, puede ser agente activo o bien víctima de atropellos.

Otro aspecto de interés era considerar el grado de posesión de un vocabulario referido al campo ético. ¿Cuán frecuente fue la mención de *valores* o bien de referencia al *código de ética*? Respuesta : de hecho la referencia a valores fue minoritaria: 8 nominaciones de 149; y la referencia a un Código de ética, solo se dio una vez.

La relación con *grupos de personas* fue aspecto destacado. Los *alumnos* ocuparon un lugar preponderante. Entre las conductas inmorales se mencionó el *maltrato: Castigo físico y moral. Abuso del cargo de profesor aprovechando la debilidad de los niños, violencia sobre los alumnos (gritos), uso y abuso de poder con los alumnos , castigo físico a los alumnos, profesor que golpea a los alumnos, avergonzar al niño frente a sus propios compañeros.*

Los otros grupos de referencia mencionados fueron los colegas, los padres de familia y el Director.

Dentro de los aspectos considerados inmorales, se mencionó una vez lo relativo a la remuneración, en los siguientes términos: *Abuso laboral: el profesor que está recargado de trabajo con remuneración insuficiente, los profesores no reciben sueldo justo.*

Lo relativo a la dimensión económica de la profesión estuvo, por lo tanto, presente. Se denunció la *comercialización* de la profesión, *la universidad empresa, la mala docencia de un profesor por estar contratado con dos o más establecimientos, alargar tratamientos para obtener provecho económico* (Caso de Educadores Diferenciales o Psicopedagogos)..

Siendo claro que la dimensión moral pertenece al terreno de la acción, en ¿qué medida estos respondientes situaron al profesor en interacción? Respuesta: sólo en contados casos se refirieron a dimensiones muy íntimas (como por ejemplo la vocación o el compromiso consigo mismo). La mayoría de las situaciones se dieron en la interacción con personas: estudiantes, colegas, padres de familia, director y otros.

En el conjunto de las respuestas llamó la atención la claridad y crudeza de algunas expresiones ligadas con el desempeño de profesores en el ejercicio de su labor. Este mal desempeño se polarizó en dos vertientes:

a) *mal ejemplo* o inducción a conductas inmorales.(9)

Caso de profesores alcohólicos, homosexuales, madres solteras, vocabulario inadecuado y mal trato de palabra a alumnos.

Por otra parte uno de los respondientes reconoce como problema la conducta de profesores que: *comercializan drogas o alcohol, revistas y videos pornográficos.*

b) *adulteración de notas, informes de personalidad y hora de llegada al establecimiento.*

Estas conductas (7) vinculadas a los *aspectos burocráticos* de la profesión, tienen una presencia significativa en esta muestra, lo que evidencia que estos aspectos *administrativos* del trabajo del profesor, no sólo son una pesada carga, sino que se constituyen en terreno de faltas a la moral profesional.

Cabe decir, respecto de lo anterior (b) , que en varios casos los profesores fueron arrastrados a estas adulteraciones, por la presión del director del establecimiento.

Otro ámbito que merece destacarse es el relacionado con *lo curricular*. En efecto la percepción de los profesores es que allí se juega parte importante de la ética profesional. Trece (13) menciones se refieren una amplia gama de conductas y de situaciones ligadas al Curriculum.

a) *Metodología inadecuada, planificación sin tomar en cuenta las necesidades del niño, Ocupar el tiempo de la clase en cualquier actividad sin objetivo claro.*

b) *Contaminación ideológica en la entrega de contenidos, no guardar neutralidad en los comentarios sobre la realidad, aprovechar la asignatura para entregar la ideología propia, parcialidad en el tratamiento de temas, demostrando prejuicios.*

Falta de pluralismo religioso.

c) *No estar al día, inconsecuencia entre la teoría y la práctica.*

d) Por otra parte el profesor es víctima de un sistema que *no asegura libertad de cátedra* y que se caracteriza por la rigidez de los programas.

Finalmente un respondente destaca como problema moral: *Formar parte de una institución cuyos principios no se comparte. Igual cosa respecto de metodologías oficiales.*

El aspecto *gremial* estuvo presente en la muestra. Su presencia fue débil (3). Uno de las respuestas significativas fue: *No existe sentido gremial para enfrentar situaciones que afectan a todos. Pero llegado el momento, todos se benefician de lo que unos pocos lograron con mucha lucha.* Esta falta de solidaridad fue expresada por un respondente de un modo singular: *Profesor que descuida intencionalmente a los hijos de sus propios colegas.*

Dado que el trabajo fue realizado por alumnos terminales de Carreras de Pedagogía, era de suponer que habría ítemes relacionados con *alumnos practicantes*. En general, la evaluación ética de esta relación fue juzgada deficiente. Algunos casos parecen graves: *Profesor Guía que atropella a profesora novicia, alterando caprichosamente sus notas, Profesor Guía que exige a la profesora practicante conductas que el no ejemplifica , Profesor Guía que abandona el curso cuando llega el practicante.*

Este breve recorrido por la encuesta permite observar la pluralidad de situaciones atinentes al plano moral que se dan en el ejercicio de la profesión educacional y por ende la dificultad que implica su desempeño.

2.3.- CONCLUSIONES

Algunas personas que conocieron este estudio manifestaron su inquietud y desaliento por el cuadro negativo que proyecta. Al respecto es preciso volver a enfatizar el carácter pre-científico de este ejercicio, es decir el carácter relativo y provisional de sus conclusiones, y por otra parte el hecho de que se interrogó sobre problemas y no sobre las cualidades o los méritos de los profesores chilenos. De modo que no es posible deducir juicios cualitativos a partir de lo anterior.

No obstante lo anterior, la encuesta muestra ciertas tendencias. En primer lugar, revela el interés y preocupación de los profesores por los aspectos éticos de su desempeño. En este sentido están muy bien orientados y su actitud y opinión revela que la vieja tradición pedagógica chilena está viva. El legado de Gabriela Mistral sigue perenne. Ningún profesor quiere dejar de lado su rol de *maestro* y decir eso es decir *modelo*, *guía*, *consejero*.

Por otro lado, el tipo de respuestas que recibimos revela que los respondientes vinculan lo moral con una amplia gama de situaciones, dejando de lado otras. En esa medida este muestreo habla por lo que dice, y por lo que no dice. ¿Podríamos decir que, por ejemplo, esta generación de profesores tiene un enfoque más individualista y menos comunitario que los profesores de la primera mitad del siglo?. Tal vez, no estamos seguros. Sin embargo el hecho de que no haya ninguna mención de la *patria* o de un *proyecto social*, como no sea la denuncia de la contaminación ideológica, es algo que puede revelar el modo como los profesores vivencian su labor. Nos da la impresión de que los colegas chilenos viven su tarea en un alto grado de desamparo y soledad. Esta impresión está confirmada por el hecho generalizado de exigir al profesor un rendimiento y eficiencia en su quehacer muchas veces a costa de su propia realización como persona y profesional. ¿Qué podría significar a la postre, una campaña por *calidad* y *equidad* en la educación si no cuidamos a los maestros?.

No continuamos con nuestro análisis ya que entramos profundamente en el terreno de lo opinable. Quedémonos con estas impresiones orientadoras y reconozcamos un hecho: el estudio de los temas morales relativos a los profesores requiere de mayor atención. Es preciso dedicar más tiempo a esta materia. En ella se juega no sólo el juicio social, sino, y esto es más importante, el juicio de los propios colegas sobre sus propias vidas. Para un profesional, el oficio es algo vital, y la moral, no algo adjetivo, sino medular.

Valgan, pues estos análisis como ensayo para estudios de mayor envergadura y rigor.

Notas

(1) Pieper, Anne Marie. *Ética Y Moral. Una Introducción A La Filosofía Práctica*. Ed. Crítica.

Barcelona, 1991. pag. 28.-

(2) Alfonso Gómez Lobo. "Sobre una ética universal en una sociedad pluralista". Revista MENSAJE , N. 409, Junio 1992, pags 187-188. Ver también los artículos de Oscar Godoy y Beltrán Villegas en el mismo número.

(3) Pieper. Ib. pag. 39.

(4) San Agustín de Hipona. "Confesiones", Libro X ,cap. VI. Refiriéndose al alma, dice : "¡Oh alma, porque tú vivificas la mole de tu cuerpo prestándole vida, lo que ningún cuerpo puede prestar a otro cuerpo. Mas tu Dios es para tí hasta la vida de tu vida"

(5) Pieper Ib. págs. 143 - 185.

(6) Pieper Ib. págs. 47 - 48.

(7) Cicerón. Este gran filósofo estoico no se refirió a los *oficios* en el sentido moderno, sino a lo que corresponde al hombre en cuanto ser humano. Los *officia*, son lo que corresponde a un ser humano. Desde entonces el tema de la *humanización* está presente en la historia de la cultura con características universales.

(8) Gabriel Gyarmati. "El Nuevo Profesor Secundario". Ed. Univ. Católica de Chile. s/fecha. 1973 circa.

(9) Wilbert E. Moore es autor de un libro clásico en esta materia : *The Professions: Roles and Rules* (1970). Para Moore una profesión debe responder a los siguientes criterios : a) *Occupation* : dedicación de tiempo completo y remuneración ; b) *Calling*, es el elemento vocacional. El profesional no sólo vive de sueldo, sino de una satisfacción moral ; c) *Organization* : aspecto gremial ; d) *Education* : un saber sistemático, base científica y capacidad técnica ; e) *Service orientation* : asegurar una prestación de gran importancia para la comunidad, cuya actividad se halla regulada por la misma profesión, mediante un Código de Ética ; f) *Autonomy* , a partir de su saber el profesional toma libremente todas las decisiones necesarias. (Citado por Winfried Bohm en ¿Es posible profesionalizar la actividad del Maestro? En *Educación*. Tübingen, Vol. 26, 1982

(10) José Ortega y Gasset. Sobre el tema de la vocación en Ortega , ver de Arturo Gaete S.J. "*El sistema maduro de Ortega*", Cia. General Fabril Editora, B.A. 1962.

(11) Alfonso Gómez Lobo. op. cit.

(12) El tema del grado de *profesionalización* de la profesión docente, no es, sin embargo, asunto tan claro. Para Winfried Bohm (1982), la pedagogía sólo goza de un status de *semiprofesionalización*. Sus argumentos son interesantes. No sería plenamente una *profesión*, ya que por lo general se realiza dentro de un marco burocrático y por lo tanto su autonomía queda reducida ; no lo es desde el punto de vista de

su clientela ya que el servicio que se demanda de él tiene muy variadas facetas (el profesor cumple muchos roles), algunas de las cuales entran en conflicto. Junto a ello debe mirarse el modo como el profesor vive su *auto rol*, es decir el sello personal y vital que imprime a su quehacer. Ese auto rol no cabe dentro de esquemas rígidos, ni puede ser completamente anticipado científicamente (el profesor debe dar un ejemplo de vida). Finalmente si se acepta que el docente es un profesional con todas las de la ley, cómo fundamentar la calidad de educadores de otros agentes sociales (por ejemplo los padres de familia). A menos que se restrinja su rol a algo meramente técnico, cosa que descartamos.

(13) Antoine de S. Exupery. Este tema es central en la obra de este gran escritor francés. La edificación del hombre en el hombre es lo central. Uno de los textos más explícitos es el de CIUADDELA (C. XXV) : "Vous n'êtes point chargés de tuer l'homme dans les petits d'hommes, ni de les transformer en fourmis pour la vie de la fourmilière". Oeuvres, Bib. de la Pleiade. Ed. Gallinard, París, 1959.

(14) Gatti, Guido. "Etica delle Professioni Formative". Ed. Elle Di Ci (Torino), 1992. pags. 9.

(15). Estas referencias están tomadas del libro del autor titulado : La Vocación Vertical. (Ed. Univ. de Valparaíso, 1992), pags 96 y 97. El tema del oficio es uno de los temas centrales en la obra de Gabriela Mistral. Su tratamiento del tema revela su vinculación con sus valores religiosos y morales. Nada más alejado de ella que una visión economicista o puramente pragmática. "Solo Dios es asunto más trascendente para el hombre que su oficio" y "No hay probidad que pueda quedarse fuera del oficio."

BIBLIOGRAFIA

Agustín de Hipona. De Magistro (389). Editorial Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid. 1958.

Bohm, Winfried. *¿Es posible profesionalizar la actividad del maestro ?* Educación., Tubingen, 1982, Vol. 26, pags. 14-23.

Cardona, Carlos. Etica del quehacer educativo. Ed. Rialp, Madrid, 1990.

Castelleto, Gilda. I. Ciencias religiosas, U.C.V. Fundamentos de moral profesional. (Manuscrito, 1992).

Gatti, Guido. Etica delle professioni formative. Ed. Elle Di Ci, Torino. 1992.

Moore, Wilbert. The professions : Roles and Rules. Nueva York, 1970.

Valenzuela F. , Alvaro. Etica profesional. U.C.V. (Manuscrito, 1990).

Valenzuela F. , Alvaro. La vocación Vertical. El pensamiento de Gabriela Mistral sobre su oficio pedagógico. Ed. Universitarias. de Valparaíso de la UCV., 1992.

Valenzuela F. , Alvaro. San Agustín de Hipona. Teoría y arte pedagógicas. Ed. Universitarias de Valparaíso de la UCV,1983.

Alvaro Valenzuela Fuenzalida

Master en Educación. Craighton University. USA. Specialist in Education. Nebraska University. USA.

Director del Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso.

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

Dina Alarcon Quezada
Mónica Llaña Mena

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°2 1998
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Escuela y Familia en Isla de Pascua ¿Sistemas Compatibles

Los desafíos fundamentales para el futuro de la educación en Isla de Pascua, así como en el resto del país, se centran en el problema de la calidad de la educación y su pertinencia.

Existe consenso en reconocer que los establecimientos a los cuales asisten estudiantes de etnias diferentes (aymaras, mapuches, pascuenses) no estarían entregando una formación acorde a esas culturas ni a la realidad socioeconómica de las comunidades en las que se insertan.

Interesaba, por lo tanto, entregar antecedentes que ayudaran a fundamentar la toma de decisiones que contribuyeran a la labor integrada de la familia y escuela en una comunidad étnica.

Se intentó responder a la pregunta si los sistemas escolar y familiar coincidían en dimensiones importantes o eran incompatibles. Para ello se recogió información de todos los estamentos comprometidos: alumnos y profesores del Liceo Lorenzo Baeza, padres y familiares de los alumnos de niveles Pre-básica, Básica y Media y miembros representativos de la comunidad isleña.

Las áreas consultadas se refirieron a su percepción del sistema educativo, niveles de satisfacción de la escuela, apoyo del hogar a la acción educativa, entre otras.

Proyecto DTI S/3136-0312

Presentación

Las características de la educación chilena de nuestros días y las políticas educacionales derivadas de ellas, apuntan a la necesidad de una comunicación e interacción familia-escuela más estrecha que la que se visualizaba en décadas anteriores. Esas interrelaciones, tanto como su naturaleza y dinámica ponen en evidencia una relación compleja, en el marco de una sociedad cambiante y pluricultural. Una forma de asumir esa complejidad es a través del intento de develar esas interrelaciones en su realidad sistémica. .

Tanto la escuela como la familia constituyen sistemas interaccionales, lo que implica básicamente destacar que sostienen relaciones comunicacionales entre ellos. Un típico sistema interaccional diádico como el de padre-hijo, puede situarse dentro de un sistema mayor, la familia y éste a su vez dentro de uno mayor aún, la comunidad y así sucesivamente. Del mismo modo, el sistema interaccional profesor-alumno, se ubica al interior de un sistema mayor escuela y éste a su vez dentro de otro mayor aún, el sistema educativo formal. Cabe destacar que la interacción de estos sistemas no se sustenta en la suma de propiedades individuales como roles, valores, motivaciones o expectativas de sus miembros, por el contrario constituyen un todo inseparable, de manera que cualquier cambio en uno de ellos provoca cambios en todos los demás.. Es más, al comportarse como totalidad inseparable, las secuencias comunicacionales recíprocas de sus participantes, conforman un patrón emergente. Además, tanto al interior de la familia como en la escuela, el comportamiento de cada actor está relacionado con el de los demás miembros y depende a la vez de ellos, lo que explica que muchas veces emerjan problemas interaccionales que trascienden las características individuales de sus miembros..

Estas propiedades son fundamentales para analizar sistemas interaccionales como familia y escuela en una micro sociedad como la de Isla de Pascua.

En Isla de Pascua existe un grupo étnico diferente que comparte prácticas culturales que los distinguen, autopercebiéndose como culturalmente distintos a otros agrupamientos y, lo que es más importante, también así percibidos por el resto de la sociedad chilena.

Cabe destacar que las distinciones étnicas no son neutrales (Giddens, 1994) que se asocian con frecuencia a desigualdades de poder y bienes económicos así como con antagonismos de grupo. En Isla de Pascua, las frecuentes oposiciones continentales - Rapa Nui. constituyen un ejemplo de ese enmarcamiento

Lo expuesto puede sintetizarse en que el pueblo Rapa Nui muy aislado físicamente del resto de país, posee un fuerte sentido de identidad, de solidaridad de grupo, y se ve a si mismo como comunidad distanciada del continente, lo que probablemente incide en el insuficiente logro de los proyectos educativos, allí diseñados.

En consecuencia el foco de nuestra atención es conocer si escuela y familia considerados sistemas fenoméricamente interactivos, integrados por individuos con necesidades y motivaciones, se integran en algunas dimensiones o conforman sistemas paralelos.

OBJETIVOS

Obtener un diagnóstico de los sistemas educativos formal y no formal de Isla de Pascua.

Detectar si los sistemas educativos formal y no formal constituyen sistemas paralelos o se integran en alguna de sus características

En lo que respecta a los profesores

Caracterizar al cuerpo docente en relación a formación, años de servicio e identificar sus expectativas profesionales y percepciones hacia el sistema educativo

En cuanto a los estudiantes

Conocer sus expectativas hacia la educación, niveles de autoestima, estrategias de estudio y su percepción de los sistemas educativos formal y no formal.

En relación a la familia

Caracterizarla en relación a estructura, niveles educacionales, ocupación y roles desempeñados.

Detectar expectativas en relación a sus hijos, apoyo a la acción educadora, percepción del sistema educativo formal y no formal.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Este survey descriptivo pretendió detectar básicamente las percepciones que los actores del proceso educativo se han construido en torno a la escuela y a la familia, a modo de detectar si ellos funcionan como sistemas sistemas interactivos o paralelos.

Sujetos de la Investigación

La muestra estuvo constituida por:

27 docentes que representaban los diferentes niveles educacionales: Preescolar, Básica y Media

28 representantes de la comunidad, que cubrieron las diversas áreas de autoridad y de servicios institucionalizados de la isla y otras personas vinculadas a la tradición Rapa Nui

171 familias de niños de Educación Parvularia, Básica y Media

62 párvulos que proyectaron a través de dibujos su percepción del sistema educativo al que están adscritos

151 alumnos de Educación General Básica (de 3° a 8° año)

71 estudiantes de Educación Media de 1ro. a 4to. año, foco principal de la consulta a alumnos

Instrumentos y Técnicas de Recolección de la Información

Las expectativas profesionales de los profesores, su percepción del sistema incluyendo la organización curricular, formación profesional, años de servicio perfeccionamiento y otras dimensiones fueron medidas a través de un cuestionario.

La percepción de los padres respecto a la acción de la escuela, su apoyo a ésta, niveles de comunicación con los hijos, normas de socialización se identificaron luego de la aplicación de un cuestionario.

Los problemas que se presentan en la isla vinculados a la educación formal junto a la percepción global de la comunidad, se detectaron luego de la aplicación de una cédula de entrevista a miembros representativos de la comunidad.

Los datos referidos a aspiraciones, expectativas y percepción del sistema educativo junto al apoyo de la familia a la acción educativa, se recolectaron a través de entrevistas (a alumnos de Enseñanza General Básica y cuestionario a alumnos de Educación Media)

Las investigadoras realizaron entrevistas informales a informantes de la comunidad (aparte de los representativos) y realizaron observaciones directas y reiteradas en la escuela (clases, y eventos reuniones de apoderados, actos oficiales y otros)

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de Enseñanza Media se midieron a través del Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Ronald Schmeck (adaptado para Chile por los profesores Irene Truffello y Fernando Pérez, 1988) en los factores de: procesamiento profundo, elaborativo, estudio metódico y retención de hechos.

Los niveles de autoestima de los estudiantes de 8° a 4° Medio se midieron aplicando el Inventario de Autoestima de Coopersmith.

Presentación de resultados

Para el análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario se aplicó un procedimiento metodológico que se apoya en el análisis estructural y cuyo punto de partida es la comprensión que tiene para los actores un cierto discurso. Por ello se trabajó con el concepto de código que alude a la estructura mínima de significado independiente de las unidades lingüísticas. Se determinaron códigos de base que se referían a términos objetivos como *Liceo*, *profesor* y códigos de calificación respecto a apreciaciones atribuidas a los términos objetivos como por ejemplo "*profesor no comprometido*" "*Liceo sin irradiación a la comunidad*".

La familia isleña

Se observa una fuerte tendencia a la nuclearización en las familias del estudio. La mayoría constituidas

por padre, madre y hermanos (171) con un promedio de 4 hijos por familia y sin incorporación de otros familiares en el hogar.

El reconocimiento a la autoridad se centra en el hombre, reconocido como depositario de la toma de decisiones y búsqueda de soluciones a los problemas presentados. A pesar de que a juicio de los informantes claves de la comunidad consultados, es la mujer pascuense quien asume la responsabilidad de "*sacar adelante*" a la familia.

Tanto padres como madres evidencian un amplio rango de escolaridad que incluye desde una persona sin estudios hasta aquellos que han logrado terminar estudios universitarios. Sin embargo, un 25% de los padres y un 22% en las madres de la muestra, no ha sobrepasado el nivel básico de escolaridad .

Las ocupaciones de los padres se distribuyen en oficios y empleados (48%). La mitad de las madres de la muestra aparece desempeñando el rol de dueña de casa y el resto diversos oficios.

En relación a aspectos de la dinámica familiar, como niveles de comunicación y sanciones a la transgresión de normas, cabe destacar que al menos los jóvenes declaran que ante problemas de diversa índole prefieren buscar apoyo de personas ajenas a la familia. La situación se revierte en los niños entre 3° y 6° año básico quienes declaran conversar sobre intereses y problemas en su grupo familiar.

Llama la atención la no coincidencia entre las declaraciones sobre disciplinamiento en el hogar entre padres e hijos. Los padres sancionarían "*llamando la atención*" "*retando*" y los jóvenes (27%) replican que se les pega "*con correa*", "*con la mano*", "*con un palo*" en otras palabras se les castigaría físicamente .

El Liceo y la Familia Bajo la Mirada del Estudiante Isleño

La muestra de estudiantes estuvo constituida por; 62 niños del nivel preescolar, 151 alumnos de Enseñanza Básica (de 3° a 7° Año) y 134 alumnos de 8° a 4° Año Medio.

Los rangos de edades fluctuaban entre 5 y 20 años. Un espectro amplio y heterogéneo puesto que en 4° Año Medio frente a un estudiante de sólo 15 años existían 6 sobre 18 . De hecho habían algunos jóvenes que asumían roles de adulto como paternidad y jefatura de hogar.

Las expectativas profesionales de estos jóvenes, que mayoritariamente deseaban seguir estudiando, se orientaban preferentemente hacia carreras científicas como ingeniería y medicina, por sobre las técnico-profesionales y los oficios. Sin embargo, las asignaturas que ellos preferían no eran aquéllas que constituirían la base necesaria para acceder a ese tipo de estudio. Aún más, matemáticas fue la asignatura mayoritariamente evaluada como actividad no preferida, lo que mostraría una contradicción entre lo esperado y la real posibilidad de lograrlo. Tal vez pesaría en esta percepción el alto prestigio social de estas profesiones, por sobre la evaluación objetiva de requisitos y exigencias que presentan.

Un aspecto importante de destacar es que ante problemas de índole personal, familiar o escolar, señalaron preferir el apoyo de personas ajenas al grupo familiar, específicamente los pares, fenómeno de carácter universal en estos grupos etáreos. Sin embargo, de acuerdo a las declaraciones de los jóvenes no existiría un tipo de comunicación fluida y efectiva al interior de la familia y el grupo de amigos aparecía sustituyendo en ese plano el rol de los padres.

En general la percepción global que manifestaron los jóvenes del apoyo del hogar a la gestión educativa también fue baja, señalando el poco interés demostrado por los padres por asistir a reuniones, conversar con los profesores, para informarse sobre sus problemas escolares. Declararon asimismo no recibir ayuda en ese sentido del grupo familiar.

Respecto a su valoración global hacia el liceo y su acción, cabe destacar que prácticamente el 100% de los encuestados criticó la infraestructura en sus variadas dimensiones y el sistema normativo (reglamento y normas) incluyendo sanciones y exigencias. Pero el problema crucial se encuentra en que ese mismo porcentaje declaró que la preparación que entregaba el Liceo no sirve para estudios futuros, ni constituía para ellos una actividad motivadora que les agradara o entretuviera, aunque el desarrollo personal que consideraban lograr es altamente valorado por la mayoría. Probablemente creían alcanzar ese desarrollo independiente de la acción educativa misma, en forma individual o bajo la influencia de los pares.

El Estudiante Isleño

Se intentó además generar una base empírica para categorizar al estudiante en relación a niveles de autoestima y estrategias de aprendizaje utilizado

Para ello se realizó un estudio de su autoestima aplicando el Inventario de Autoestima de cooperSmith a 134 alumnos, entre 8° Año y 4° Medio.

Se evaluó este rasgo en las dimensiones autoestima del hogar o familiar, escolar, social, general y total.

El cuadro que se presenta a continuación presenta los niveles de autoestima total de estos jóvenes.

Cuadro N° 1
Autoestima total

	Muy Bajo	Bajo	Normal	Alto	Muy Alto	Total
8° Años	11 - 8,2	11 - 8,2	26-19,4	6 - 4,5	2 - 1,5	56
1° Medio	4 - 3,0	5 - 3,7	10 - 7,5	1 - 0,7	1 - 0,7	21
2° Medio	3 - 2,2	8 - 6,0	15 - 11,2	1 - 0,7	0 - 0	27

3° Medio	4 - 3,0	6 - 4,5	7 - 5,2	1 - 0,7	0 - 0	18
4° Medio	2 - 1,5	0	7 - 5,2	3 - 2,2	0 - 0	12
	24 - 18%	30 - 22%	65 - 49%	12 - 9%	3 - 2%	134

Un análisis de la autoestima, considerando los cuatros indicadores ya estudiados (hogar, escolar, social, general) permite inferir que, en general, el grupo de los 134 jóvenes manifestó la tendencia a tener "baja autoestima" (40%) seguido de un nivel de "normalidad" (49%). En el rango "alto" y " muy alto" se ubica un 11%, es decir, 15 alumnos, siendo 10 de ellos de 8° Año y 1° Medio.

Por otra parte, a estudiantes entre 1° y 4° Año Medio se les aplicó el Inventario de Estrategias de Aprendizaje ya mencionado en párrafos anteriores.

Este instrumento permite identificar cuatro factores nominados "Procesamiento Elaborativo" "Estudio Metódico" "Procesamiento Profundo" y "Retención de Hechos". Está formado por 55 enunciados distribuidos en estos cuatro factores. En investigaciones donde se ha aplicado, ha permitido detectar que el mayor rendimiento en los estudios lo obtienen los alumnos que emplean estrategias más profundas y elaboradas que aquéllos que utilizan las memorísticas y que siguen instrucciones.

En el caso de la aplicación de este instrumento interesaba a las autoras no sólo detectar qué estrategias de aprendizaje usaban los estudiantes, sino también interpretar los puntajes en relación a un parámetro representativo del contexto nacional.

Con este propósito se compararon esos datos con los obtenidos por los alumnos de la muestra de liceos municipalizados de la investigación *Cómo estudian y cómo aprenden los alumnos de Educación Media* (Truffello y Pérez, 1993)

En este proceso se tuvo en cuenta que se estaban comparando promedios de "n" muy distintos. Sin embargo, fue una forma de interpretar los datos en un contexto mayor.

Considerando esta situación se presentan los siguientes resultados.

Cuadro N° 2

Comparación de promedios del Liceo Lorenzo Baeza con promedios nacionales de alumnos de Liceos Municipalizados. (entre 1° y 4° Medio)

I Año Medio

Factores / Colectivo	Ret. Hechos X/S	Est. Metódico _X/S	Proc. Elabor. ..X/ S	Proc. Profundo _X/ S
-----------------------------	----------------------------	-------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

Isla de Pascua	9.82 / 2.38	8.27 / 2.91	4.82 / - 1.44	8.50 / 2.86
Muestra Nacional	8.40 / 2.50	7.80 / 3.20	4.90 / 1.80	9.60 / 3.60
"t"	2.77	0.75	0.26	1.78

Con un alfa de 0.1 se puede estimar que en el nivel I Medio no hay diferencias significativas entre las medias del Liceo y las de la muestra nacional en los en los factores "Estudio Metódico", "Procesamiento Elaborado" y "Procesamiento Profundo". Esto estaría implicando que el rendimiento de los niños isleños, en estos aspectos sería similar al del referente MECE.

Los resultados obtenidos en el factor "Retención de Hechos" si aparecen difiriendo significativamente, desde la perspectiva estadística, con puntajes más altos que el promedio nacional, lo que podría implicar que en estos alumnos se refuerza más lo memorístico que en los de la muestra nacional.

Cuadro N° 3
II Año Medio

Factores / Colectivo	Ret. Hechos X/S	Est. Metódico _X/S	Proc. Elabor. ..X/ S	Proc. Profundo _X/ S
Isla de Pascua	8.64 / 2.71	7.80 / 3.56	4.64 / 1.73	8.56 / 4.61
Muestra Nacional	8.60 / 2.70	7.60 / 3.00	5.00 / 1.90	9.90 / 3.50
"t"	0.70	0.28	1.03	1.44

Con el mismo nivel de confianza anterior (Alfa= .01) se puede concluir que los cuatro factores en análisis no evidencian diferencias significativas. Esto permitiría inferir que el grupo isleño es similar al grupo nacional en cada uno de los factores de este estudio.

Cuadro N° 4
III Año Medio

Factores / Colectivo	Ret. Hechos X/S	Est. Metódico _X/S	Proc. Elabor. ..X/ S	Proc. Profundo _X/ S
Isla de Pascua	8.61 / 1.94	7.11 / 2.37	5.50 / 1.47	8.67 / 3.74
Muestra Nacional	8.30 / 2.90	7.20 / 3.00	5.00 / 1.90	10.30 / 3.20
"t"	0.67	0.16	1.43	1.84

Tal como en la situación anterior, los puntajes estarían mostrando que no hay diferencias significativas en los cuatro factores estudiados por lo que podría inferirse que el grupo local es semejante al nacional en lo que se refiere a estrategias de aprendizaje.

Cuadro N° 5
IV Año Medio

Factores / Colectivo	Ret. Hechos X/S	Est. Metódico _X/S	Proc. Elabor. ..X/ S	Proc. Profundo _X/ S
Isla de Pascua	8.86 / 2.80	3.79 / 2.62	2.96 / 1.59	5.42 / 3.63
Muestra Nacional	8.50 / 2.70	7.70 / 3.10	4.90 / 1.90	9.70 / 3.50
"t"	0.48	5.53	4.53	4.40

Se presenta en este cuadro una situación totalmente inversa a la del 1er. Año Medio. El valor de "t" del factor "Retención de Hechos" implica que no existen diferencias significativas entre las medias del grupo nacional y del local, lo que estaría indicando que en este sentido los grupos serían semejantes. Totalmente distinta es la situación en cuanto a los factores "Estudio Metódico", "Procesamiento Elaborativo", y "Procesamiento Profundo" donde sí aparecen diferencias significativas reveladoras de que los grupos son distintos en el manejo de estrategias de aprendizaje, en desmedro del grupo de Isla de Pascua.

En síntesis, de acuerdo a los datos obtenidos, las diferencias entre los grupos locales y los nacionales se encuentran en el 1er. Año Medio y mayoritariamente en 4to. Año medio. Este curso es el que se encuentra con mayores problemas en cuanto a dichas estrategias,

Si bien en algunos casos las cifras indican que no hay diferencias estadísticas significativas entre los grupos en comparación, se deben recordar dos aspectos importantes. Una, es la tendencia a privilegiar el aprendizaje memorístico en desmedro del pensamiento crítico y elaborativo, característica que es compartida por una gran mayoría de liceos del país. La otra es que los datos fueron comparados con los de los Liceos municipalizados y que éstos corresponden a los establecimientos educacionales de más bajos logros nacionales, de modo que, aún cuando no se observen diferencias estadísticas significativas con la muestra nacional, esto no implica niveles de logro adecuados para competir a nivel del país, en el acceso a estudios superiores o universitarios.

En síntesis, el estudiante de Isla de Pascua obtiene muy bajos logros académicos, situación que permite inferir que los aprendizajes no son significativos.

El currículo, poco pertinente y anacrónico no responde a los intereses y expectativas de los alumnos y realmente no les otorga las herramientas necesarias para insertarse con éxito en el campo de los estudios

superiores en el continente o en el mundo del trabajo.

El Liceo visto por Miembros representativos de la Comunidad

La muestra estuvo conformada por 28 personas de ambos sexos que desempeñaban funciones en instituciones del estado (Gobernador , Alcalde, Concejales, Dirigentes de los consejos de Ancianos) y representantes de organismos como SERNAM, SENAME, y de instituciones religiosas.

Se les consideró como informantes claves para evaluar la acción de la institución educativa a partir de su experiencia como actores significativos, y por su contacto real con el mundo social de la isla.

Su opinión crítica se refiere a que la falla radicaría a su juicio en la acción de los profesores que no cumplen su trabajo comprometidamente y son percibidos como dominados por el afán de ganar dinero. Incluso algunos entrevistados hablan de corrupción cuando, desde su perspectiva, los docentes se dedican a otras actividades económicas no constituyendo a su juicio modelos para los jóvenes.

Cada entrevistado tuvo una opinión específica apoyada en su experiencia propia o en la de sus hijos en el liceo. Producto de una serie de factores donde inciden dimensiones simbólicas importantes tales como expectativas en relación a los hijos, a los profesores y rol de la escuela en la isla. Sin embargo, hay un hilo recurrente, la importancia cultural que tiene para ellos la educación y la percepción de sus carencias .

Los problemas que enfrentan la educación en ese espacio y las vías para superarlos, constituyen el eje central del sentido común de estos actores. Conocer la estructura de estos modos de pensar la educación representa un aspecto importante a dilucidar en futuras investigaciones.

A continuación se presenta una síntesis de los principales temas relacionados con la educación en la isla, bajo la perspectiva de los miembros de la comunidad

Se toman como ejes recurrentes sus percepciones de los profesores, de la gestión escolar y del curriculum.

Los Profesores	No son modelos de vida Presenta escaso conocimiento de la realidad de la isla Se registran escaso nivel de compromiso Carecen de contacto efectivo con la comunidad Posiciona que hay rechazo hacia la cultura Rapa Nui (hecho que debe seguir investigándose)
-----------------------	--

La Gestión Escolar	<p>Falta una gestión administrativa funcional</p> <p>Existe preocupación por un inadecuado clima organizacional en la institución.</p> <p>Se observa superposición de canales de comunicación</p>
El Curriculum	<p>Falta pertinencia curricular a la realidad isleña</p> <p>Falta eficacia en la generación de competencias académicas básicas.</p> <p>No cuenta con buen apoyo de infraestructura (talleres, laboratorios, equipamiento).</p>

En síntesis, el estudiante de la Isla de Pascua obtiene muy bajos logros académicos que permite su autoestima general predominante baja, situación que permite inferir que los aprendizajes no son significativos. El currículo, poco pertinente y anacrónico, no responde a los intereses y expectativas de los alumnos y realmente no les otorga las herramientas necesarias para insertarse con éxito en el campo de los estudios superiores en el continente en el mundo del trabajo.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos permiten inferir incompatibilidad existente entre los sistemas interaccionales estudiados. El patrón comunicacional que emerge y trasciende las características individuales de todos los actores comprometidos, es de tensión, agudizada por la fuerte distinción étnica entre continentales y pueblo Rapa Nui.. Estudiantes, profesores, familia y miembros representativos de la comunidad son críticos respecto a la acción del Liceo.

Al mismo tiempo hay factores psicosociales en los estudiantes que constituyen a nuestro juicio polos de tensión importantes de considerar. Es el caso de los bajos niveles de autoestima, insatisfacción y otros. Como síntesis se presentan a manera de esquemas tipificadores algunas dimensiones que caracterizarían a los actores estudiados.

El Estudiante de la Isla

En el caso de los alumnos se presentan las siguientes tendencias:

- Bajos niveles de autoestima general y bajos en relación a la familia
- Empleo de estrategias de aprendizaje centradas más bien en retención de hechos que en el procesamiento elaborativo profundo de la información
- Percepción global insatisfactoria del sistema escolar (profesores, programa de estudios, sistemas normativos, infraestructura).

- Desarrollo de expectativas profesionales contradictorias: disociación entre aspiraciones y las estrategias necesarias para su logro.
- Percepción de un apoyo insuficiente de la mayoría de los hogares a la gestión escolar.

El cuerpo docente

Los profesores evidencian:

- Insatisfacción por el no cumplimiento cabal de expectativas profesionales.
- Insatisfacción frente al sistema organizacional y la escasa participación en la gestión educativa.
- Conciencia de poseer bajo prestigio social
- Actitud crítica en cuanto a la adecuación de los elementos de la organización escolar a la realidad de la Isla.

Estructura y dinámica familiar

- Tendencia a la nuclearización
- Bajos niveles educacionales promedio de los padres
- Escaso apoyo de los padres a la acción de la escuela
- Críticos en especial del rol y compromiso de los profesores

Miembros representativos de la comunidad

Los elementos subyacentes en el discurso de los informantes claves fueron:

- El reconocimiento de cambios socioculturales que estarían afectando a la Isla: incorporación de la mujer al campo laboral, influencia de los medios de comunicación, en especial, la televisión.
- La crítica en cuanto al rol de la institución escolar como centro de irradiación cultural en la Isla, rol que no se cumple.
- La crítica respecto al compromiso y preparación de los profesores quienes no contarían con una formación que les permitiera adecuarse a esa realidad sociocultural.

El problema de la calidad y equidad de la educación en Isla de Pascua constituye un inmenso desafío, que deberá abordarse con la participación efectiva de toda la comunidad isleña. Es evidente que la población espera que la institución educativa mas importante de la isla se transforme en un polo efectivo de irradiación cultural y pertinencia curricular.

BIBLIOGRAFIA

Delgado, Manuel y Gutiérrez, Juan. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales.* Ed. Síntesis S.A., Madrid, 1995

Metraux, Alfred. *Ethnology of Easter Island*. Bernice P. Bishop Museum, Honolulu Hawaii, January, 1971.

Ovejero, Anastasio. *Psicología Social de la Educación*. Herder, Barcelona, 1988

Recasens, Andres. *Efectos de una educación no pertinente en Isla de Pascua*. Plan Publicaciones Universidad de Talca, 1982.

Rodríguez, Darío y Arnold, Marcelo. *Sociedad y Teoría de Sistemas*. Edic, Universitaria, 1991.

Truffello, Irene y Pérez Fernando, Icaza Gloria, Rodríguez, Cristina. *"Como estudian y como aprenden los alumnos de enseñanza media"*, Proyecto 2.1, Práctica de Trabajo y Socialización. MECE, Universidad de Chile, 1993

Truffello, Irene y Pérez, Fernando. *Adaptación en Chile del "Inventory of Learning Processes"* de R. Schmeck, BOLETIN DE INVESTIGACION, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1988

Ségure, Teresa, M. I. del Solar. *Batería de Test para Media. Características Psicosociales, en Alumnos de Educación Media*, Universidad de Concepción, Concepción, 1994

Dina Alarcón Quezada

Magíster en Educación, Universidad de Chile. Profesora Titular, Programa de Magíster en Educación, Universidad de Chile. Especialista en Creatividad y Evaluación Educacional.

Mónica Llaña Mena

Magíster en Educación y Socióloga, Universidad de Chile. Profesora Asistente, Programa de Magíster en Educación con Mención en Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación. Coordinadora, Programa de Magíster en Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Inserción Educativa Postsecundaria en Chile: Inequidades y Sacrificio Social

Los hallazgos aquí expuestos corresponden a una investigación presentada como tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y financiada por la agencia estatal chilena FONDECYT, mediante el Proyecto N° 2980025. Ella busca describir, comparar y explicar las inequidades y el sacrificio social en la inserción educativa postsecundaria. El problema central es dilucidar si las inequidades son básicamente socioeconómicas o socioculturales, y especificar el peso de las variables moderadoras asociadas a ellas.

La relevancia del problema deriva de los desafíos educativos que conlleva la vigencia del modelo de Transformación Productiva con Equidad, propuesto por la Comisión Económica para América Latina de la UNESCO; la prioridad asignada en las actuales políticas educativas chilenas a la calidad y equidad del sistema educativo; la devaluación de la educación resultante del aumento de la cobertura y el nivel de escolaridad, según la cual, la educación postsecundaria deviene en foco principal de las desigualdades educativas; los antecedentes empíricos que muestran inequidades en la inserción educativa postsecundaria en Chile.

A partir del análisis del sacrificio social segmentado y de los posibles factores asociados, se espera, aporten un conocimiento empírico sobre la inequidad y la naturaleza de las inequidades en el acceso a la educación postsecundaria en Chile.

Este trabajo forma parte del Proyecto de investigación de Doctorado FONDECYT N° 2980025 Inserción educativa postsecundaria: inequidades y sacrificio social.

Formulación del problema

Desde que en 1990 la CEPAL sometiera a la consideración de los gobiernos de la región su propuesta de Transformación Productiva con Equidad, sus planteamientos han orientado las políticas públicas del sector educativo en Chile. Así, el tema de la transformación productiva aparece como un aspecto fundamental, ligado al protagonismo del conocimiento en el nuevo paradigma productivo (CEPAL-UNESCO, 1992; NAISBITT, 1992).

Este nuevo paradigma trae consigo nuevos desafíos educativos relacionados con la necesidad, generada por la competencia en el mercado mundial, de que cada ciudadano pueda participar creativa y eficientemente en procesos cuya tecnología cambiará constantemente en los próximos años. Esto implicaría capacidad de aprender y reaprender nuevos enfoques y técnicas, así como de comunicarse por escrito, de tomar decisiones y de trabajar en grupos (Schiefelbein, 1991).

La transformación de las estructuras de producción con equidad significa precisamente crecimiento con equidad, cuestión que los países latinoamericanos no han logrado en razón de su frágil capacidad para incorporar el progreso técnico y efectuar la correspondiente inserción internacional (Fajnzyblber, 1991). Ello plantea requerimientos educativos en el ámbito de la competitividad internacional, de la participación de la ciudadanía en función de objetivos nacionales y de la participación eficiente del consumidor.

En este contexto se ligan el desarrollo social con la transformación de estructuras productivas y el consiguiente "salto" en la educación, de modo que la difusión de códigos de modernidad y la formación de recursos humanos son ejes centrales en torno a los cuales se articularían los cambios productivos, la participación ciudadana, la integración simbólica y la movilidad social (Cox, 1995).

Lo anterior supone un sistema educativo moderno y equitativo, privilegiado como principal mecanismo de integración social, productiva y simbólica.

Las estrategias para lograr que el sistema educativo sea un factor que contribuya a generar una mayor igualdad social, implican cambios en el sistema existente. Ellos van desde la incorporación y permanencia de sectores sociales antes excluidos a modificaciones curriculares (Solari, 1994) y suponen apreciaciones acerca de las potencialidades del sistema educativo en orden a la consecución de objetivos de equidad.

Las políticas educacionales vigentes en la década de los noventa en Chile asignan prioridad al mejoramiento de la calidad y equidad de las instituciones especializadas en la conservación, transmisión y creación de conocimientos, tanto para el crecimiento en un contexto de economía abierta, como para la obtención de una sociedad moral y políticamente integrada (Cox, 1994). Entre los instrumentos privilegiados por dicha política se encuentra el desplazamiento hacia sistemas abiertos a las demandas de la sociedad, interconectados y evaluados públicamente y la orientación hacia la igualdad no sólo en el acceso, sino en los procesos y resultados. De ello se desprende un concepto de equidad que descansa no sólo en la noción de homogeneidad, sino también en la tendencia hacia una educación diferenciada en sus insumos y procesos para el logro de resultados similares, procurando atención especial a los requerimientos de los grupos que se encuentran social y culturalmente más distanciados del lenguaje de la escuela y de los beneficios de la ciudadanía.

Investigaciones recientes efectuadas en el país y destinadas a evaluar los productos del sistema educativo en términos de egreso y relación con los restantes sistemas sociales (Arzola, 1993), demuestran que la inserción educativa de los egresados de la educación secundaria refleja inequidades

en relación con el género, el tramo etéreo, la región de procedencia, la familia de origen, la modalidad y dependencia administrativa de la educación cursada. Ello muestra que las oportunidades formativas están desigualmente repartidas entre los jóvenes.

Junto a las formas de discriminación antes descritas ocurren otros fenómenos que limitan la equidad del sistema educativo, tales como la devaluación producida cuando la mayoría egresa del nivel básico o medio, con lo cual pierden importancia las credenciales así obtenidas, trasladándose ésta a niveles más altos (SolarI, 1994; Gerstenfeld, 1995). Ello es así para el caso de Chile y en general para los países latinoamericanos con elevada cobertura educacional en los niveles básico y secundario. Al generalizarse la educación secundaria se traslada a este ciclo el foco principal de las desigualdades, resultando éste de mayor permeabilidad respecto del ciclo básico.

Una de las causas fundamentales que la literatura recoge para explicar las inequidades de la inserción educativa postsecundaria es la desigualdad socioeconómica (Arzola, 1993; Solari, 1994; Hopenhayn, 1995; Gerstenfeld, 1995). De acuerdo con ella, los excluidos provienen de los hogares de menores ingresos y la variable socioeconómica se encuentra asociada a índices de deserción, rendimiento, inserción educativa postsecundaria, promedio de años de estudio, entre otros.

La otra gran fuente de inequidades destacada por la literatura son las diferencias del patrimonio sociocultural familiar (Solari, 1994; Cepal, 1994; Hopenhayn, 1995; Himmel, 1995; Schiefelbein, 1995; Franssen y Salinas, 1995). En este sentido, un estudio de GERSTENFELD (1995) señala que los factores del hogar, entre los cuales se incluye el capital educacional y el grado de organización familiar, resultan ser condicionantes de los logros educacionales de tal relevancia que, incluso, como es el caso del capital educativo del hogar, superan en importancia a la estructura física de la vivienda y la capacidad económica.

Ambos factores contribuyen a configurar una estratificación educacional que sigue un patrón sistémico en que un conjunto de fenómenos concomitantes merman el efecto de movilización e integración social de la educación (CEPAL, 1994). Entre estos fenómenos se encuentran el rezago en la calidad de la educación pública, falta de actualización curricular, progresiva diversificación en la oferta de servicios educativos, deterioro de las condiciones de socialización extraescolar en los sectores de bajos ingresos, ausencia de los códigos de modernidad en la enseñanza formal pública, importancia progresiva de los bienes de la industria cultural en el desarrollo formativo de los jóvenes.

De este modo, la inequidad se expresa, por una parte, en la segmentación en la calidad de la oferta educativa y, por otra, en las condiciones socioculturales de recepción de dicha oferta. Esta doble segmentación, tanto de la oferta (diferencias de calidad), como de la demanda (condiciones de recepción), aumenta la probabilidad de reproducción de inequidades a futuro y afecta tanto el rendimiento del sistema educativo secundario como la inserción en el nivel educativo superior.

Junto a ello, tanto la cobertura como el promedio de años de escolaridad han aumentado en Chile. El Informe Brunner señala que desde 1960 a la fecha, la cobertura en educación primaria a se ha expandido

del 80% al 100%, del 14% al 76% en secundaria y del 3% al 20% en educación superior, lo cual hace de la continuidad de estudios un problema fundamental de la equidad educativa y social.

Estos antecedentes determinan la necesidad de implementar a nivel local y central, intervenciones orientadas a corregir tanto las inequidades derivadas de las diferencias socioeconómicas como aquellas derivadas de las diferencias socioculturales. Sin embargo, para que las intervenciones tengan un referente científico es necesario describir con precisión tanto las inequidades como los factores asociados a ellas.

En tal sentido, se propone indagar la inequidad en términos de la inserción educativa de los egresados de educación secundaria con el propósito de describir y especificar tal inequidad y los factores asociados a ella.

Para analizar la problemática enunciada estimamos pertinente usar el concepto de *sacrificio social* (Paredes, 1974) que permite, a partir de la correlación existente entre la situación social en que se encuentran las personas que componen la sociedad población y las plazas que el sistema educativo les ofrece, cuantificar las inequidades. Sobre la base de ella determinaremos la inequidad en el acceso a la continuación de estudios postsecundarios expresada en los montos de sacrificio social que los distintos grupos de renta deben efectuar para obtener plazas en el sistema educativo superior.

Dado que el sacrificio social es un constructo que revela el valor explicativo de la variable socioeconómica en la inserción educativa, se hace necesario preguntarse por el impacto que en dicha inserción tienen otras variables estructurales, tales como las del medio escolar (tipo de establecimiento y dependencia administrativa), del medio familiar (educación de los padres) y del individuo (sexo).

No obstante, desde el punto de vista teórico de la acción social, las variables estructurales sólo describen una parte del problema: la posición en la estructura social. En esta perspectiva, la aceptación de los obstáculos es imperfecta, de modo que hay sujetos que escapando a las limitaciones impuestas por la estructura, realizan sus propios proyectos.

Un estudio de Barahona (1995) muestra que la inserción educativa y laboral de los egresados de la enseñanza media científico-humanista presenta diferencias de cantidad, calidad y velocidad de acuerdo con el grado de éxito académico logrado por los jóvenes, independientemente de factores externos tales como educación y ocupación del padre, o modalidad educacional del sujeto.

De allí el interés por introducir en la explicación de las inequidades en la inserción educativa, además del análisis de variables socioeconómicas y socioculturales, otras relacionadas con el desempeño y el mérito académico del actor. Ello justifica el recurrir al modelo parsoniano como una fuente teórica de ordenamiento de factores y variables intervinientes.

De este modo, el propósito del estudio es construir un modelo que permita explicar las inequidades en la inserción educativa postsecundaria. El análisis propuesto, sincrónico y diacrónico, se realizará a partir de

las situaciones de segmentación económico y cultural en el punto de partida y en el de llegada como expresiones de inequidad social.

Marco conceptual

La teoría del Sacrificio Social se inscribe en el ámbito del análisis macrosocial de la educación y constituye uno de sus conceptos teóricos fundamentales. Dicho análisis estudia la estructura y funcionamiento del sistema educacional en el sistema social.

A partir de tres grandes sectores con sus respectivas entidades: sociedad población, sistema educativo y esquemas de funcionamiento social que consumen o emplean grados académicos.

De acuerdo con la teoría del sacrificio social (Paredes, 1974), los bienes educacionales se adquieren mediante un proceso de prestación de servicios equivalente al proceso de transformación y trabajo efectuado en la industria. A su vez, el trabajo es conceptualizado como un conjunto de esfuerzos y sacrificios que el hombre realiza en beneficio de la sociedad, por el cual recibe como retribución unidades convencionales que le permiten adquirir bienes y servicios. Estos pueden ser bienes económicos o grados educacionales.

En el contexto del análisis macroeducacional, la educación es entendida como un bien económico, caracterizado, como todo bien económico, por la utilidad y la escasez tanto en el plano individual como en el social. Es útil para el individuo porque, entre otras cosas, eleva su renta o su status (índices de valía social) y es útil para la sociedad, porque el trabajo educado es cada vez más imprescindible para manejar las estructuras técnicas y científicas pertinentes al desarrollo. Los bienes educativos son escasos porque son bienes transables, disponibles a una sociedad población, cuya demanda global es inferior a la demanda real y a la demanda efectiva.

La capacidad de adquisición de bienes y servicios provenientes de otros hombres que cada individuo tiene, está en relación con la cantidad y calidad de los esfuerzos que haya ofrecido a la sociedad, a cambio de las cuales ha recibido como retribución un medio de adquisición de bienes y servicios. Así, por ejemplo, en nuestras sociedades el dinero constituye un indicador de sacrificio social.

Por ello, cuando el sacrificio social que se ofrece no es propio, se encuentra transformado en bienes, dinero o grados educacionales, los cuales representan sacrificios individuales, lo cual no implica que sean sacrificios realizados por el propio individuo, ya que pueden haber sido obtenidos por herencia, fraude o cualquiera otra de las formas de transmisión que conocemos en nuestras sociedades.

De allí que los individuos que poseen dinero, bienes o grados educacionales, reducen sus cantidades de sacrificio social que deben realizar para obtener grados educacionales, puesto que están en condiciones de costear con dinero el sacrificio social que representa la obtención de servicios educativos.

La calidad del sacrificio social o aprecio que la sociedad hace del sacrificio que el hombre le ofrece,

conlleva al problema de la justicia o injusticia del sistema.

De lo anterior se deduce que la cantidad de sacrificio social que el hombre necesita hacer para adquirir un bien o un grado educacional varía en proporción inversa a:

1. la calidad del sacrificio social, entendida como el aprecio o valoración que la sociedad ha hecho de su sacrificio social.
2. la posesión de bienes económicos en general y de dinero en particular, los cuales representan equivalencias de sacrificio social ya efectuado.

Así, puede afirmarse que el sacrificio social es el medio de cambio para la obtención de bienes educativos.

El sacrificio social o costo social de la discriminación en el acceso o permanencia en el sistema educativo depende de factores individuales y de características de los actores, en razón de su ubicación en un sistema de estratificación social o de pertenencia a algún sistema jerárquico de roles y status. Justamente por ello es que la taxonomía de Parsons sobre las variables y jerarquización de los subsistemas sociales nos parece ser un adecuado instrumento teórico operacional.

Sobre la base de indicadores cuantitativos, se puede medir la cantidad de sacrificio social que una persona, según su nivel de educación y su nivel de renta, se ve obligada a realizar para obtener un determinado grado educacional para sí o para las personas a su cargo.

Assumiendo que el deseo de educación es universal en todos los grupos de renta, por lo cual cada uno de ellos consume tanto como le es posible, y estableciendo el número de grados o plazas que cada uno de ellos obtuvo en relación con el número total que la educación superior impartió ese año, podemos cuantificar el sacrificio social que cada grupo de renta debe ofrecer para el acceso a la educación superior.

A partir del análisis del sacrificio social segmentado, se espera aportar un conocimiento empírico sobre la equidad e inequidad en el acceso a la educación postsecundaria.

Metodología

En razón del problema expuesto y de los antecedentes conceptuales aportados, se formulan cuatro hipótesis de trabajo, de las cuales, dos serán analizadas en esta presentación:

H1 En la inserción educativa postsecundaria, los montos de sacrificio social son diferentes según el nivel de éxito académico logrado en la educación secundaria.

H2 En la inserción educativa postsecundaria, los montos de sacrificio social son distintos según sexo.

La población de este estudio está compuesta por jóvenes de ambos sexos egresados de la educación secundaria de modalidad científico humanista, en el año 1989, establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados, pertenecientes a 10 de las 13 regiones que tiene el país. Dicho contingente constituyó la muestra de las investigaciones MECE IV.2 y FONDECYT 1940763, donde fueron definidas como polietápicas, por conglomerado, semialeatorias y estratificadas a nivel regional por modalidad, dependencia administrativa y sexo.

A partir de esta población (N= 6.044), se extrajo una muestra (N= 3.905) conformada por el total de los sujetos egresados de la modalidad científico-humanista, la cual tiene como objetivo la continuidad de estudios superiores.

El diseño empleado es multivariado, comparativo y correlacional. Comprende una variable dependiente (Sacrificio social en la inserción educativa) y siete variables independientes: educación del padre, educación de la madre, ocupación del padre, ocupación de la madre, dependencia administrativa, éxito académico y sexo.

La variable dependiente (Sacrificio Social) se construyó considerando el número de semestres que el alumno permaneció en la educación postsecundaria y la institución en que lo hizo, lo cual corresponde al tiempo de permanencia y a la calidad de la permanencia, respectivamente. Ambos datos fueron transformados a puntaje Z, sumados y ordenados en cuatro categorías que corresponden al nivel de sacrificio social efectuado.

La educación del padre y la madre consta de cuatro categorías desde sin educación hasta educación superior. Las variables ocupación del padre y de la madre tienen cinco categorías, las que van desde directivos hasta sin ocupación. La dependencia administrativa tiene tres categorías según se trate de establecimientos particulares, subvencionados o municipales. Sexo tiene dos categorías y éxito académico tres: no exitosos, exitosos y altamente exitosos. Esta última variable se construyó sobre la base del promedio de notas obtenidas en la educación secundaria y la velocidad con que el alumno recorrió ese plan de estudios, expresado en número de años, los cuales se combinaron dando lugar a las mencionadas categorías.

El análisis descriptivo efectuado constó de la aplicación de χ^2 para las asociaciones bivariadas, estimando la significación de las diferencias, y de pruebas de asociación tales como Pearson R, Spearman, Kendall's Tau-b y Kendall's Tau-c, además del coeficiente Gamma.

Resultados

El análisis realizado comprende dos perspectivas: una sincrónica, basada en el examen del comportamiento de las variables semestre a semestre; y, otra diacrónica, orientada a mostrar las relaciones que se establecen a través de todo el período estudiado (5 semestres) y particularmente los efectos finales. Los resultados presentados a continuación se refieren a este segundo tipo de análisis. Ellos describen y relacionan las variables sacrificio social, dependencia administrativa, éxito académico,

educación de la madre, educación del padre, ocupación de la madre, ocupación del padre y sexo.

La relación entre sacrificio social y éxito académico, así como la relación entre sacrificio social y sexo, aludidas en dos de las cuatro hipótesis del trabajo, presentan comportamientos distintos entre sí. Mientras que el éxito académico se relaciona significativamente de modo inverso con el sacrificio social (Gamma $-.51114$; Kendalls Tau-c $-.35748$; Kendalls Tau-b $-.35657$; Pearsons R $-.40729$; Spearman $-.40446$), el sexo no parece ser una variable que diferencie en cuanto a la cantidad de sacrificio social (Gamma $.07173$; Kendalls Tau-c $.05382$; Kendalls Tau-b $.04398$; Pearsons R $.04805$; Spearman $.04817$), el que se encuentra repartido de una manera bastante similar entre hombres y mujeres. Así, en el caso del éxito académico, queda confirmada la hipótesis de que las diferencias en él determinan una diferencia en el sacrificio social en la inserción educacional postsecundaria. Por otra parte, los resultados permiten refutar la hipótesis referida a las diferencias de sacrificio social por sexo, las que si bien existen, aparecen con un bajo nivel de significación.

En cuanto a la relación de las restantes variables con el sacrificio social, llama la atención la relación existente entre éste y la dependencia administrativa. En este caso, las pruebas estadísticas mostraron (Gamma $.50611$; Kendalls Tau-c $.31985$; Kendalls Tau-b $.33352$; Pearsons R $.39305$; Spearman $.37820$) una fuerte relación entre el alto sacrificio social y el hecho de haber estudiado en una escuela municipalizada, en tanto que aquellos jóvenes que egresaron de una escuela particular tienden a reducir sus cuotas de sacrificio social.

Otras de las variables que mostraron una alta asociación con el sacrificio social son la educación de la madre y la educación del padre, donde la primera resulta levemente más importante (Gamma $.45452$; Kendalls Tau-b $.34390$; Kendalls Tau-c $.34091$; Pearsons R $.40568$; Spearman $.40564$) que la segunda (Gamma $.43520$; Kendalls Tau-c $.32807$; Kendalls Tau-b $.32008$; Spearman $.38831$; Pearsons R $.38781$).

La variable menos asociada con el sacrificio social, después de la variable sexo, fue la ocupación de la madre (Gamma $.28847$; Kendalls Tau-b $.17416$; Kendalls Tau-c $.13891$; Pearsons R $.22685$; Spearman $.19888$), seguida de la ocupación del padre (Gamma $.35761$; Kendalls Tau-b $.26784$; Kendalls Tau-c $.26521$; Spearman $.31873$; Pearsons R $.31459$).

Estos resultados, obtenidos todos mediante análisis bivariados, fueron consistentes con los arrojados por la regresión múltiple y el análisis discriminante.

Analizadas mediante una regresión múltiple, las variables independientes con más fuerte presencia en la ecuación fueron: éxito académico (-366809), dependencia administrativa ($.285253$) y educación de la madre ($.170125$). En contraste con los análisis bivariados, aquí el sexo aparece ocupando el cuarto lugar en la ecuación ($.154771$), seguido de la educación del padre ($.122022$), la ocupación del padre ($.061936$) y la ocupación de la madre ($.015903$), que sigue siendo una variable independiente con escasa incidencia en el sacrificio social.

Por otra parte, como resultado del análisis discriminante se configuraron tres funciones significativas, en

dos de las cuales (Función 2 y Función 3), la educación de la madre aparece como la variable de mayor peso ($,57368$ y $,86218$ respectivamente) en la explicación del sacrificio social. En la Función 1, la variable principal es el éxito académico ($-,61486$). Como segunda variable tanto en la Función 1 como en la Función 2, destaca la dependencia administrativa, con puntuaciones del $,39753$ y $,51805$ respectivamente. En relación con la variable que menos discrimina, la ocupación de la madre aparece ocupando este lugar en las Funciones 1 y 2.

Es importante destacar que en el referido análisis, la primera función (1), que concentra el mayor número de variables que correlacionan entre cada variable y la función discriminante, la tercera y cuarta variables que más discriminan en relación con el sacrificio social son la educación de la madre ($,58842$) y la educación del padre ($,56527$).

Por último, los resultados del análisis discriminante efectuado paso a paso indican que la variable independiente que más discrimina en relación con el sacrificio social es el éxito académico, entrada en el Paso 1 y cuyo Lambda corresponde a $,81354$. En los Pasos 2 y 3 entraron las variables educación de la madre (Lambda $,70420$) y dependencia administrativa (Lambda $,65927$) respectivamente; seguidas de educación del padre en el Paso 4 (Lambda $,64640$), sexo en el Paso 5 (Lambda $,63601$) y ocupación del padre en el Paso 6 (Lambda $,63277$).

Conclusiones

Los resultados antes expuestos, correspondientes al análisis diacrónico, permiten concluir que el sacrificio social en la inserción educacional postsecundaria se encuentra determinado en gran medida por el éxito académico obtenido en la educación secundaria, la dependencia administrativa de la escuela de la cual egresa el alumno, la educación del padre y la madre, la ocupación del padre y la madre y el sexo del estudiante.

No obstante, el peso que tiene cada una de estas variables, demostrado por los análisis precedentes, varía significativamente, distinguiéndose variables más explicativas que otras. Así, el éxito académico parece ser la variable con mayor peso en la explicación de las diferencias de sacrificio social en la inserción educacional postsecundaria, sólo comparable a la dependencia administrativa. En segundo lugar, la educación de la madre y la educación del padre son variables determinantes sobre el sacrificio social. Un lugar bastante más modesto en esta explicación corresponde al sexo y la ocupación del padre y la madre.

Estos hallazgos refrendan la hipótesis de que las diferencias de sacrificio social son distintas considerando la educación de los padres o la ocupación de los padres, ambos indicadores de nivel sociocultural y nivel socioeconómico, respectivamente. Así, la educación de los padres incide más decisivamente sobre las cuotas de sacrificio social de los hijos, en tanto que la influencia de el nivel socioeconómico de origen queda replegada a un lugar menor .

A su vez, las variables del individuo, tales como el sexo y el éxito académico también muestran diferencias en su capacidad para explicar el sacrificio social. Si bien el sexo no aporta mucho en este

sentido, el éxito académico sí aparece como una variable poderosamente asociada al sacrificio social.

En virtud de estos antecedentes, podemos deducir que si bien el peso de las variables estructurales es determinante en la distribución del sacrificio social en la inserción postsecundaria en Chile, esta influencia se relaciona prioritariamente con diferencias socioculturales antes que con diferencias socioeconómicas. Por otra parte, el efecto de las variables estructurales reconoce una limitación sustancial en algunas variables de los individuos como es el caso del éxito académico, que permite a un número importante de sujetos, mediante una aceptación imperfecta de los obstáculos estructurales, superar los determinismos y realizar sus proyectos educativos.

Por último, podemos concluir que en la explicación de las inequidades que afectan a la inserción educacional postsecundaria en Chile, concurren variables estructurales y variables del individuo.

BIBLIOGRAFIA

Arzola, S. (1993) Proyecto MECE IV.2 "*Destino educativo laboral de los egresados de Enseñanza Media*", MECE-MINEDUC, Santiago de Chile.

Arzola, S. et al. (1995) *El destino educativo laboral de los egresados de Enseñanza Media, parcial de investigación FONDECYT 1940763 "El itinerario educativo laboral de los egresados de Educación Media. Un estudio longitudinal"*. Circulación restringida, Las Vertientes.

Barahona, S. (1995) *Bueno, regular o deficiente. ¿Cuál es la diferencia?*, parcial de investigación FONDECYT 1940763 "El itinerario educativo-laboral de los egresados de educación media. Un estudio longitudinal". Circulación restringida, Las Vertientes.

CEPAL (1995) *Calidad y equidad en la Educación Media en Chile*, (LC/R. 1515) (Sem. 82/3).

CEPAL (1994) *Educación Media y equidad ¿cuello de botella o llave maestra?*, (LC/R. 1479).

CEPAL (1991) *La equidad en el sistema educativo*, (LC/R. 1096).

CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.

Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena designado por S. E. El Presidente de la República (1994), *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Santiago de Chile, Septiembre.

Cox, C. (1994) "Las políticas de los años noventa para el sistema escolar", *Serie Políticas Sociales No 3*, CEPAL, Santiago de Chile.

Cox, C. (1995) "Calidad y equidad: ejes de la reforma de la Educación Media en Chile", Serie Políticas Sociales No 8, 15-22, CEPAL, Santiago de Chile.

Fajnzylber, F. (1991) "Demanda educativa que deriva de la transformación productiva con equidad" Boletín Proyecto Principal de Educación No 26, OREALC, Santiago de Chile.

Gerstenfeld, P. (1995) "Comparación regional del impacto de las características del hogar en el logro escolar", Serie Políticas Sociales No 9, 13-37, CEPAL Santiago de Chile.

Himmel, E. (1995) "Determinantes de calidad en la Educación Media", Serie Políticas Sociales No 8, 43-54, CEPAL, Santiago de Chile.

Hopenhayn, M. (1995^a) "Calidad y equidad en la Educación Media en Chile", Serie Políticas Sociales No 8, 33-41, CEPAL, Santiago de Chile.

Hopenhayn, M. (1995^b) "Gestión, organización y financiamiento del sistema educativo", Serie Políticas Sociales No 11, 27-33, CEPAL, Santiago de Chile.

Naisbitt, J. (1992) Megatendencias 2000, Norma, Colombia.

Paredes, J. (1974) Macroeducación, Kapelusz, Buenos Aires.

Solari, A. (1994) "La desigualdad educativa: problemas y políticas", Serie Políticas Sociales No 4, CEPAL, Santiago de Chile.

Schiefelbein, E. (1995) "Problemas y desafíos de la calidad y la equidad en la Educación Media en Chile", Serie Políticas Sociales No 8, 23-27, CEPAL, Santiago de Chile.

Ana María Jiménez Saldaña

Master en Educación, Karlova Univerzita, Praga. Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

Características Psicosocioeducativas de los Alumnos que Fracasan en Primer Ciclo de la EE. MM. en el País Vasco

La presente investigación (1) es un estudio descriptivo-muestral y correlacional multivariado sobre las características psicosociales que se asocian al éxito o fracaso escolar de los adolescentes en el primer ciclo de la EE.MM. (14-16 años) en el País Vasco.

Se analizan las asociaciones entre las variables estudiadas, con especial atención a las características del historial escolar y de la clase social. Se analiza, también, la significación de las diferencias en distintas variables psicoeducativas cara al éxito o fracaso escolar, a la clase social y al sexo. Por último, se realiza un análisis factorial de todas las variables y se describen los factores más relacionados con éxito/fracaso en el primer ciclo de la EE.MM. en base a diferentes análisis de varianza; concluyendo que es el factor actitudinal de rechazo escolar el más significativo.

En este artículo queremos analizar cuáles son las variables más significativas que intervienen en el éxito o fracaso escolar en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) que corresponde a las edades de 14-16 años. Para ello partimos de la base de datos de la evaluación experimental de la REM (Reforma de la Enseñanza Media) del País Vasco realizada por la ICE de la Universidad de Deusto y el ICE (2) de la Universidad del País Vasco para el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y referida a los cursos 86-88.

La muestra es de 3.236 alumnos de EE.MM., mayoritariamente de REM (Villa y otros, 1990, pág. 22-24)

Para nuestro propósito hemos dividido la muestra en dos grupos en función de su éxito o fracaso en este ciclo de la enseñanza secundaria. Hemos considerado como fracaso a todos los que no han superado el ciclo por abandono, repetición o haber sido reprobados.

Cuadro 0 DISTRIBUCION DE LA MUESTRA

Abandono	587	18,2%	Fracaso 47,7%
Repetición	134	4,1%	
Reprobados	822	25,4%	
Aprobados	1.693	52,3%	Exito 52,3 %
Total	3.236	100%	100%

Las variables que analizamos son algunas de las utilizadas para el contraste en la evaluación de la REM del País Vasco (Villa y otros, 1990, pág. 24-26):

a) Características sociológicas:

- Edad
- Sexo
- Situación profesional del padre
- Situación profesional de la madre
- Sector profesional del cabeza de familia
- Escalafón del cabeza de familia
- Clase social del cabeza de familia
- Nivel de estudios del padre
- Nivel de estudios de la madre
- Tipo de centro

b) Características de historia escolar:

- Ultimo curso de E.G.B
- Repeticiones en el último curso
- Número de repeticiones desde E.G.B
- Título de entrada a EE.MM
- Nota en el ciclo
- Abandono-repetición
- Exito-fracaso

c) Características personales:

- Cat (CI)
- Vtea (aptitud verbal)
- Ctea (aptitud numérica)
- Hábitos de estudio (H)

- Dat (aptitud de razonamiento mecánico)
- Autoconcepto general (autoconcepto personal, social y escolar)
- Clima escolar (contexto interpersonal, contexto instructivo-imaginativo y contexto regulativo)
- Dem (actitudes democráticas y confianza en las instituciones)
- Satisfacción de los padres (percepción por el alumno de la) respecto a los estudios
- Consideración del alumno por la familia (percepción por el alumno de la)

Los resultados generales de toda nuestra muestra en cuanto a medias, distribución de frecuencias y demás estadísticos no nos parece relevante su inclusión al objeto de nuestra reflexión.

Al abordar este análisis partimos de los siguientes interrogantes:

1. ¿Son las actitudes intelectuales iniciales las variables que más se asocian con el fracaso escolar en el primer ciclo de enseñanza media?
2. ¿Qué grado de asociación tienen las distintas variables de actitudes y hábitos de estudio con el fracaso escolar?
3. La clase social (y otras variables socio-familiares) y la historia escolar anterior (repeticiones, título escolar y retraso edad/cursos; referidos a la E.G.B.), ¿qué grado de asociación tienen con el éxito o fracaso en el primer ciclo de enseñanza media?
4. ¿Cuánta relación tiene el autoconcepto escolar con las otras variables consideradas y especialmente con el éxito o fracaso en EE.MM.?
5. ¿Qué otras variables se asocian con el fracaso? ¿En qué grado?

1.1. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN DIFERENTES VARIABLES DISCRETAS TOMADAS AL PRINCIPIO DE LA INCORPORACION AL CICLO EDUCATIVO ENTRE LOS JOVENES QUE FRACASAN Y LOS QUE TIENEN EXITO EN LA EE.MM.

1.1.1. CONSTATAIONES

Al cruzar las variables discretas (tomadas al inicio del ciclo de EE.MM.) con la variable éxito/fracaso al final del primer ciclo de EE.MM., y realizar neutralizaciones sucesivas de una y dos variables (cfr. Tablas en el anexo I), podemos señalar al objeto de nuestro estudio que, aunque casi todas las variables indicadas y referidas a las características socio-familiares y de historial escolar en E.G.B. son significativas en su asociación con el éxito/fracaso escolar en este primer ciclo de EE.MM. (cfr. Cuadro A.I), la neutralización progresiva de las variables nos lleva a las siguientes constataciones:

a) La neutralización del *sexo* no altera la significatividad de ninguna variable para ambos casos (Cuadro A.II).

b) La neutralización de la *edad* (Cuadro A.III) de incorporación al ciclo hace que para aquellos que se incorporan con 16 años sólo sean significativas en su asociación al fracaso: *el Título Escolar y la actitud hacia el estudio*. Es decir, lo más externo, el *Título* ($X^2=22,39$; $p<0001$), y lo más interno: *la actitud*

hacia el estudio ($X^2=20,82$; $p<05$) de su experiencia escolar hasta ese momento.

En cambio para los que lo inician con 14 años permanece la significatividad cara al éxito/fracaso de todas las variables.

c) La neutralización del *número de repeticiones en E.G.B.* (Cuadro A.IV), descubre que para los que tienen 2 ó más repeticiones sólo mantiene su significatividad para el éxito/fracaso el *título escolar* ($X^2=20,36$; $p<0001$). Para los de una repetición, además del *título escolar*, la "*satisfacción de los padres con los estudios*", la *percepción de la consideración que la familia tiene del alumno como tal*, y la *actitud hacia el estudio* del propio alumno son significativas.

Para los que no han repetido nunca sigue significativa la asociación de todas las variables con el éxito/fracaso en EE.MM.

d) La neutralización del *título escolar* (Cuadro A.V) indica que para los graduados (3) se mantiene la significación de asociación de todas las variables. En cambio, para los de certificado, pierden significatividad: *el sexo*, *el curso de acceso*, *el escalafón del cabeza de familia* y *el nivel de estudios del padre*; permaneciendo significativa la asociación de las demás variables.

e) De la neutralización de la *clase social* (Cuadro A.VI) resulta que las variables *título escolar*, *número de repeticiones* y *edad* mantienen la significatividad de su asociación con el éxito/fracaso en todas las clases sociales. También mantienen su significación la *actitud hacia el estudio* y la *percepción que el alumno tiene de la consideración como tal por su familia*.

f) La neutralización de la variable *satisfacción de los padres con los estudios* (polarizando la variable en forma afirmativa si hay satisfacción explícita, y en forma negativa si no la hay o simplemente el alumno no sabe que decir) (Cuadro A.VII) mantiene que las variables *título escolar*, *número de repeticiones en E.G.B.* y *edad*, son significativas en su asociación con el éxito/fracaso en ambos casos. En cambio la *clase social* sólo es significativa en su asociación con el éxito/fracaso en el caso de que sí haya satisfacción con los estudios por parte de los padres.

g) De la neutralización simultánea de *título escolar* y *número de repeticiones* por una parte (Cuadro A.VIII); de *título escolar* y *clase social* por otra (Cuadro A.IX); y de *título escolar* y *edad* (Cuadro A.X); podemos resaltar:

1. La *edad* mantiene la significación de su asociación independientemente de la influencia de las otras variables.
2. El *número de repeticiones* mantiene la significación de su asociación con el éxito/fracaso en los que inician con 14 años; y en todos los casos, independientemente del *título* y la *clase social*.
3. La *clase social* mantiene la significación de su asociación en los casos de:
 - Graduado escolar y no repetidor.

- Certificado y no repetidor.
- Iniciar el ciclo con 14 años.

Es decir, la *clase social* mantiene la significatividad de su asociación con el éxito/fracaso en el primer ciclo de EE.MM. donde la influencia de las variables *edad* y *número de repeticiones* no interviene. Por ello podríamos afirmar que la clase social se asocia con el fracaso en este primer ciclo de EE.MM. en aquellos casos en que las variables de escolaridad anterior no justifican ese éxito/fracaso; es decir, que la escuela secundaria parece comportarse, desde este indicador, *de forma selectiva y clasista*.

h) La última consideración es especialmente relevante para nuestra reflexión. Por ello vamos a profundizar algo más en ella.

En la totalidad de la muestra la influencia de la clase social es la que señala el Cuadro I.

Cuadro I
EXITO/FRACASO EN EE.MM. POR CLASE SOCIAL. N. TOTAL

	CLASE SOCIAL				
	Muy baja	Baja	Media	Alta	TOTAL
ÉXITO	142	840	342	368	1.693
	8,4	49,6	20,2	21,8	52,1
	42,1	50,2	54,0	60,7	
FRACASO	195	843	291	239	1.559
	12,5	53,5	18,7	15,3	47,3
	57,9	49,8	46,0	39,3	
Columnas	337	1.674	633	608	3.252
TOTAL	10,7	51,5	19,5	18,7	100,0

N. Total= 3.252 (X² = 34,79; p< 0001)

En este cuadro se aprecia una significación de la asociación entre éxito/fracaso y *clase social* para el conjunto de la muestra.

Si eliminamos los sujetos que han repetido o tienen 15 o 16 años o tienen certificado, el Cuadro se convierte en Cuadro II.

Cuadro II
EXITO/FRACASO EN EE.MM. POR CLASE SOCIAL. N. EXITO E.G.B.

	CLASE SOCIAL				
	Muy baja	Baja	Media	Alta	TOTAL
ÉXITO	86	564	219	256	1.125
	7,6	50,1	19,5	22,8	71,1
	66,2	69,8	69,7	77,3	
FRACASO	44	244	95	75	458
	9,6	53,3	20,7	16,4	28,9
	33,8	30,2	30,3	22,7	
Columnas	130	808	314	331	1583
TOTAL	8,2	51,0	19,8	20,9	100,0

N [Graduados, 14 años, No repetidor]= 1.583 (X² = 8,75; p< 05)

En esta submuestra de los que tienen un historial escolar positivo vuelve a apreciarse significación de la asociación entre éxito/fracaso y *clase social*.

Si seleccionamos en cambio los sujetos que antes habíamos eliminado (repetidores, 15 o más años, certificado) tenemos el Cuadro III.

Cuadro III
EXITO/FRACASO EN EE.MM. POR CLASE SOCIAL. N. FRACASO E.G.B.

	CLASE SOCIAL				
	Muy baja	Baja	Media	Alta	TOTAL
ÉXITO	4	43	14	9	70
	5,7	61,4	20,0	12,9	16,8
	8,2	18,9	18,7	13,6	

	45	184	61	57	347
FRACASO	13,0	53,0	17,6	16,4	83,2
	91,8	81,1	81,3	86,4	
Columnas	49	227	75	66	417
TOTAL	11,8	54,4	18,0	15,8	100,0

N [Certificado, 15 años o más, repetidor]= 417 (X² = 4,03; p> 05)

En esta submuestra de los que vienen con fracaso de E.G.B., no se aprecia significación de la asociación entre éxito/fracaso y "*clase social*".

Aunque inicialmente pueda parecer inexplicable este resultado, hay que tener en cuenta varias características previas que condicionan la interpretación:

- 1.- Los que más fracasan en E.G.B. abandonan los estudios sin iniciar siquiera la EE.MM
- 2.- Los jóvenes que más fracasan en E.G.B. y continúan sus estudios en EE.MM., lo hacían prioritariamente en FP1 (4) en esos años (86-88); en la REM experimental y en el País Vasco se exigía un nivel de entrada de al menos 7º EGB aprobado y 8º EGB cursado.
- 3.- La muestra, responde al diseño inicial de evaluación de la REM en el País Vasco, por lo que representa prioritariamente a los Centros de REM en la etapa experimental. En esta etapa había una mayor proporción de centros privados que en el conjunto de la enseñanza media. A estos centros privados tienden a acudir en menor proporción alumnos de clases bajas.

Es por ello que lo que realmente señalan los datos de los tres Cuadros, es la selectividad de *clase* de la EE.MM. para aquellos alumnos que acuden a ella con condiciones semejantes de historial escolar en enseñanza básica (Cuadro II).

1.1.2. CONCLUSIONES

De lo señalado hasta aquí, podemos afirmar que los mejores predictores del fracaso en EE.MM., desde la consistencia de su asociación con el mismo, pueden ser:

- 1.- El historial de fracaso en E.G.B. que incluye:
 - Haber *repetido* uno o más veces en E.G.B.
 - Empezar la EE.MM. con 16, e incluso 15 años.

- Tener sólo el *certificado de escolaridad*.

2.- La *actitud del alumno* ante los estudios y la *satisfacción de la familia* respecto a los estudios, así como la *percepción que el alumno tiene de su consideración como buen o mal alumno por su familia*.

3.- *La clase social*.

La interrelación entre estas variables y su asociación con el fracaso escolar en el primer ciclo de EE. MM. podemos apreciarlo en el Cuadro V. En él se pone de manifiesto el % de fracaso asociado a la confluencia de distintos valores de las variables señaladas.

Cuadro IV
% DE FRACASO ASOCIADO A LA CONFLUENCIA DE VARIABLES

Nº	Edad	Nº Rep. E.G.B.	Tipo de Centro	Título escolar	Clase social	Sexo	Satis. Padres	% Fracaso
1	16	2	-	c	m.b.	-	-	100
2	16	2	-	c	-	-	-	95
3	15+	1+	-	c	m.b.	-	-	92,7
4	-	2	-	c	-	-	-	91,7
5	16	-	-	c	-	-	-	91,5
6	16	-	-	-	-	-	no	84,5
7	15	1+	-	c	-	-	-	84,4
8	-	2	-	-	-	-	no	82,1
9	-	1+	-	c	b. ó m.b.	-	-	82
10	16	2	-	-	-	-	-	81,5
11	-	-	-	c	mb	-	-	80,8
12	16	-	-	-	-	v	-	80,6
13	-	2+	pv	-	-	-	-	80,4
14	-	1	-	c	-	-	-	80
15	-	-	-	c	-	-	-	79,7

16	-	2	-	-	-	-	-	79,2
17	16	-	-	-	-	-	-	78
18	-	-	-	c	-	-	no	76,5
19	15	-	-	-	-	-	no	76,2
20	-	-	pb	c	-	-	-	75,9
21	-	1	-	-	-	-	no	75,3
22	-	-	-	c	b	-	-	74,2
23	16	1	-	-	-	-	-	73,5
24	-	-	-	c	-	-	-	73,3

pv (privado); pb (público); mb (clase social muy baja); c (certificado de escolaridad); b (clase social baja); - (no confluye)

1.1.3. CONSTRUCCION DE LA VARIABLE HISTORIAL ESCOLAR

Partiendo del alto grado de asociación que presentan entre sí y respecto al éxito/fracaso en EE.MM., las variables *repeticiones* (si/no), *título escolar* (graduado/certificado) y *edad* (14 años/15 ó más años); las convertimos en una única variable que llamamos: *historial escolar* (HE).

La asignación de valores a esta variable es:

Valor 1: si graduado, 14 años y no repetición.

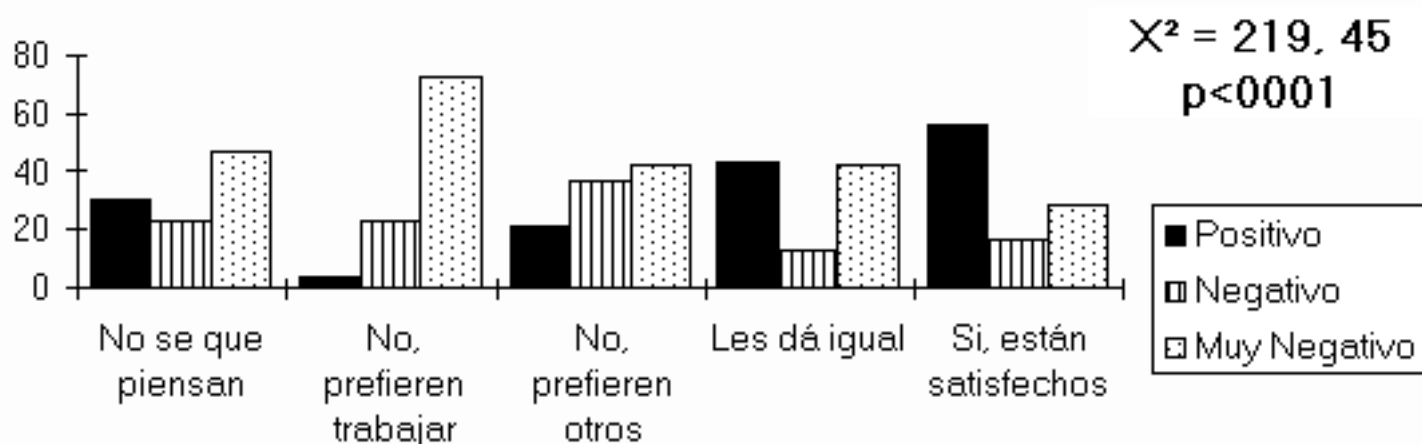
Valor 2: si no cumple una condición.

Valor 3: si no cumple dos o las tres condiciones.

De esta forma hemos conseguido una variable: *historial escolar*; en la que a mayor puntuación una historia escolar más negativa. Esta variable tiene la distribución que aparece en los siguientes Cuadros V. a X. respecto a las otras variables consideradas anteriormente:

Cuadro V

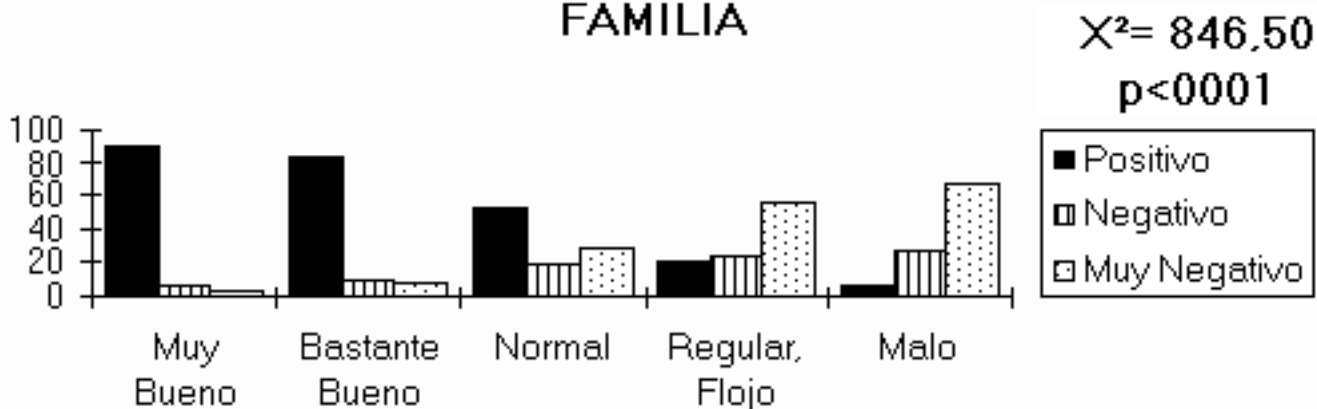
ASOCIACION DE HISTORIAL ESCOLAR Y SATISFACCION PADRES CON LOS ESTUDIOS



En este cuadro apreciamos como los alumnos de historial negativo o muy negativo representan mayores porcentajes entre los jóvenes que consideran que sus familias no están satisfechas con los estudios o que se muestran indiferentes con los mismos.

Cuadro VI

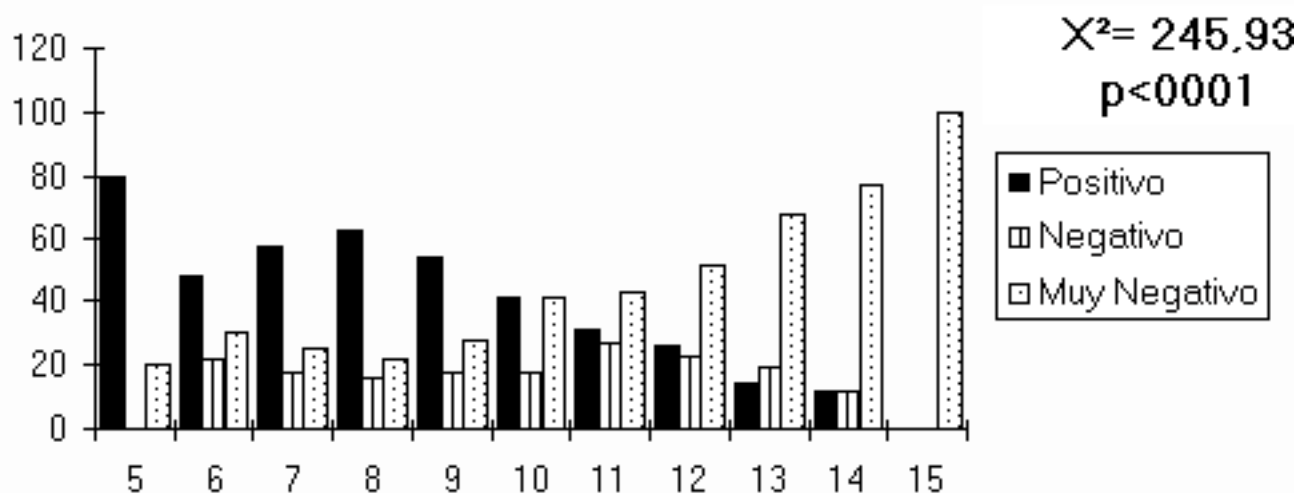
ASOCIACION DE HISTORIAL ESCOLAR Y CONSIDERACION DEL ALUMNO POR LA FAMILIA



En este cuadro se aprecia de forma clara la gran asociación que existe entre historial escolar y consideración del alumno por su familia como buen o mal estudiante.

Cuadro VII

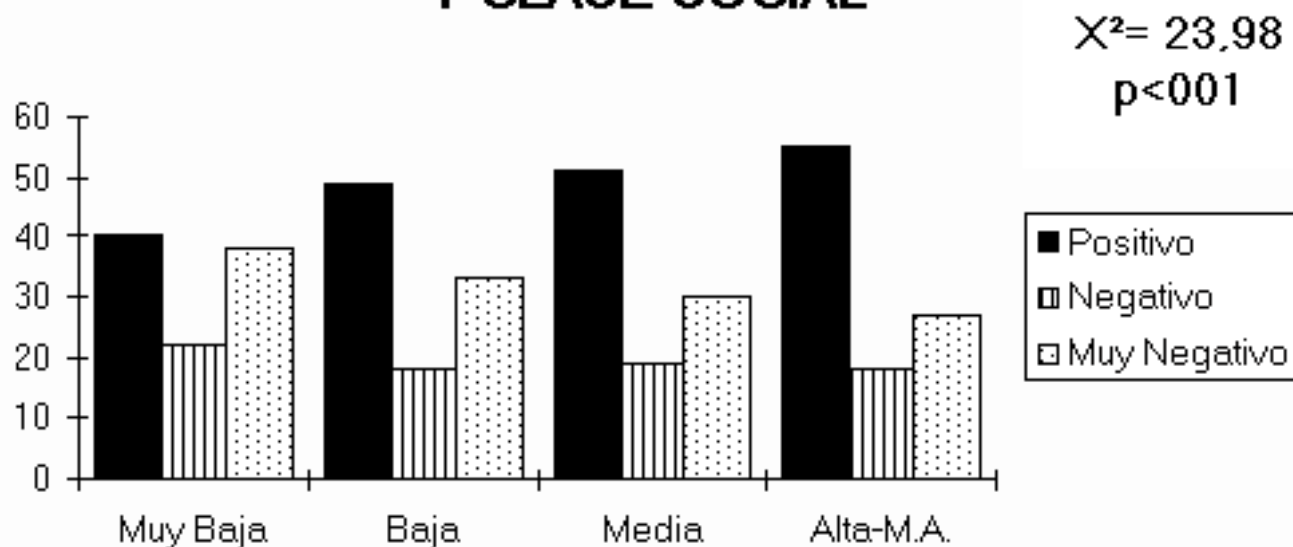
ASOCIACION DE HISTORIAL ESCOLAR Y ACTITUD DEL ALUMNO HACIA EL ESTUDIO



En el cuadro anterior se hace *visible* con claridad la asociación entre la propia actitud del alumno ante los estudios y su historial escolar, especialmente cuando éste es positivo o muy negativo.

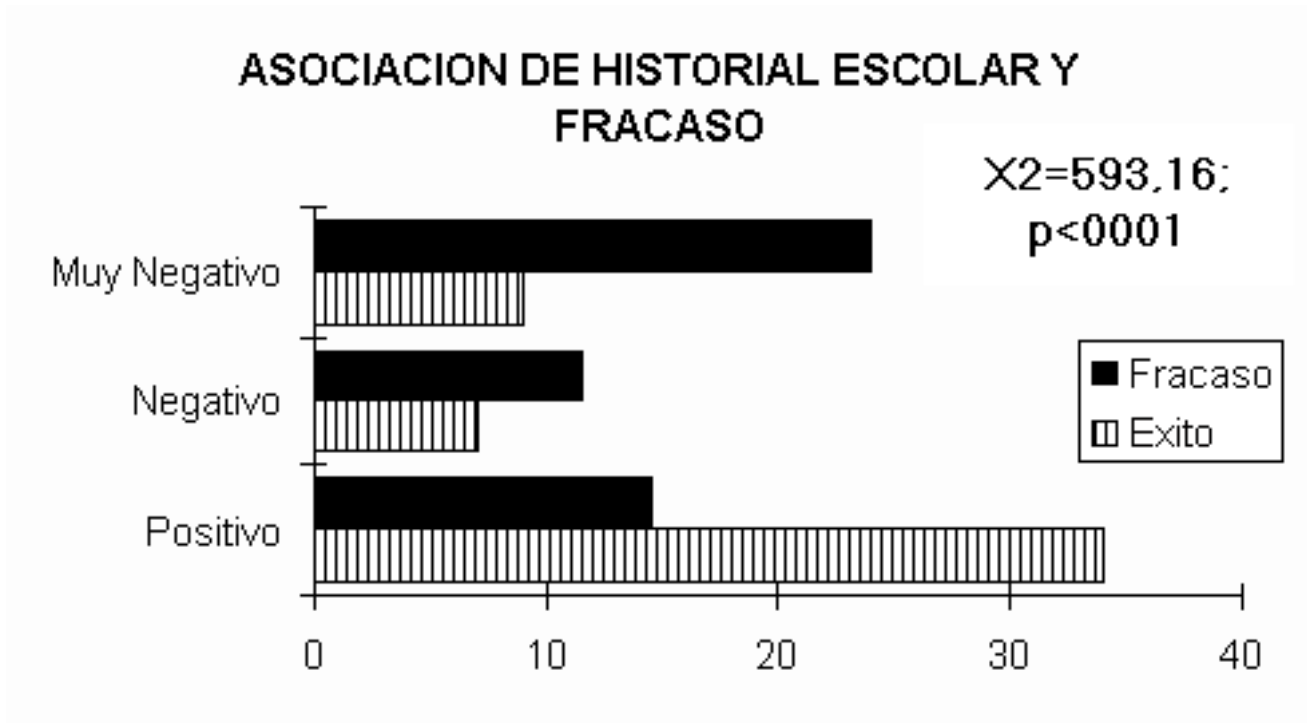
Cuadro VIII

ASOCIACION DE HISTORIAL ESCOLAR Y CLASE SOCIAL



Podemos apreciar en el Cuadro VIII. el crecimiento inverso de proporciones del historial escolar muy negativo y positivo según se asciende o desciende en las clases sociales.

Cuadro IX

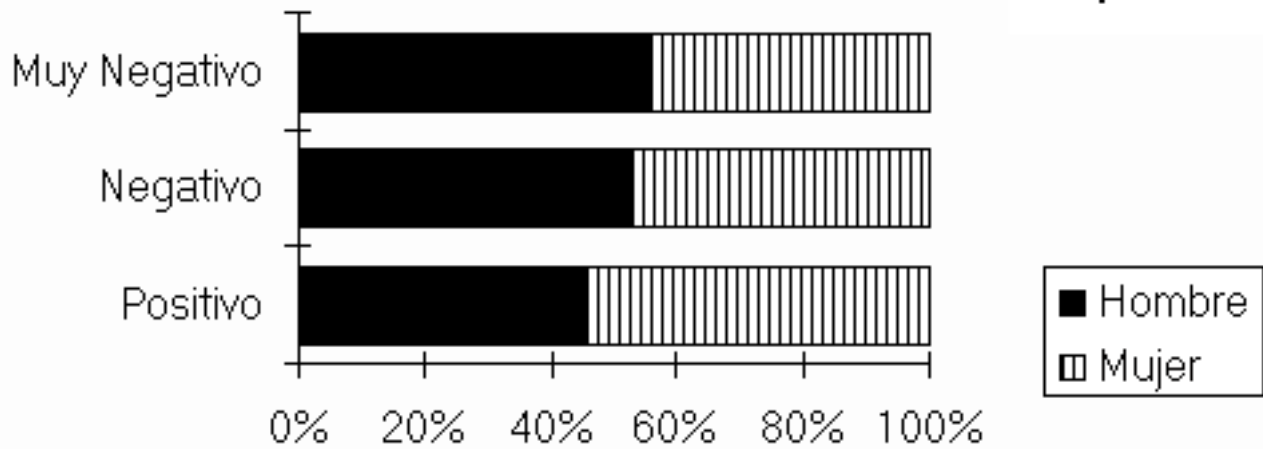


En este cuadro podemos descubrir la asociación del historial escolar en E.G.B. con el éxito/fracaso en el primer ciclo de EE.MM.; aunque también, que no es un determinante para el éxito o fracaso; ya que ocurre que jóvenes con historial muy negativo tienen éxito en el ciclo de EE.MM. y también en mayor proporción- que jóvenes con historial escolar positivo en E.G.B. fracasan en la EE.MM.

Cuadro X

ASOCIACION ENTRE HISTORIAL ESCOLAR Y SEXO

$\chi^2 = 36,07$
 $p < 0001$



En el cuadro X, por último, descubrimos que parece que las damas presentan un historial escolar más positivo; quizás porque se escolarizan en EE.MM. en menor proporción las damas con un fracaso muy claro en E.G.B., que los varones en las mismas circunstancias.

Al neutralizarla pierden su significación cara al éxito/fracaso en EE.MM., para los casos de (HE=3) historial escolar muy negativo: *la clase social, el nivel de estudios del padre y de la madre y el tipo de centro.*

Otras variables como *sexo, consideración familiar o satisfacción de los padres*, mantienen su significación; tal como podemos apreciar en el Cuadro XI. de significación de los χ^2 para HE neutralizada.

Cuadro XI
SIGNIFICACION DE VARIABLES PARA EXITO/FRACASO EN EE.MM.
NEUTRALIZACION DEL HISTORIAL ESCOLAR

	HISTORIAL ESCOLAR					
	1 (positivo)		2 (negativo)		3 (muy negativo)	
Variables	X2	Sig.	X2	Sig.	X2	Sig.
V1 -Sexo	2,55	>05	.48	>05	5,15	<05
T.C. - Tipo centro	28,63	<01	3,99	<05	.26	>05

V24 - Clase social	8,75	<05	10,79	<05	3,91	>05
V23 - Esc.C.F	14,91	>05	16,81	<05	10,71	>05
V25 - N. est.padre	25,62	<01	15,80	<01	3,09	>05
V26 - N.est.madre	12,47	<05	6,24	>05	5,08	>05
S.F. - Sat.familiar	17,75	<01	16,79	<01	22,58	<01
C.F. - Cons.famil.	160,99	<01	30,44	<01	51,08	<01

Todo ello confirma en términos generales lo ya señalado, por lo que creemos que la creación de esta variable puede ser considerada como consistente.

1.2. INFLUENCIA DE LAS VARIABLES CONTINUAS ENTRE SI Y RESPECTO AL ÉXITO O FRACASO DE LOS ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA.

1.2.1. ANÁLISIS DE VARIANZA PARA LAS SUBPOBLACIONES DE ÉXITO O FRACASO EN EE.MM.

En primer lugar señalar que hemos normalizado las puntuaciones de todas las variables mediante su transformación en logaritmo decimal (LG10 del SPSS), por lo que podemos considerar que todas las variables cumplen las reglas de la normalidad.

Realizando un análisis de varianza simple (oneway-SPSS), encontramos que todas las variables muestran una diferencia significativa de la varianza, probada mediante Razón F para las subpoblaciones de ÉXITO y FRACASO, excepto para la variable F2AU - autoconcepto social -. (Cuadro XII).

Cuadro XII
ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE EN GRUPOS
ÉXITO/FRACASO EN EE.MM.

Variables	Razón F	Significación	Medias de los grupos en pt. Normalizados (Lg. 10)
CAT C. inteligencia	193,24	<0001	éxito 1.491 fracaso 1.451
VTEA Aptitud verbal	43,90	<0001	éxito 1.043 fracaso 1.010

CTEA Aptitud numérica	132,23	<0001	éxito 1.127 fracaso 1.057
DAT Razonamiento mecánico	55,47	<0001	éxito 1.602 fracaso 1.581
AU Autoconcepto general	55,39	<0001	éxito 1.898 fracaso 1.884
F1AU Autoconcepto personal	13,99	<001	éxito 1.543 fracasa 1.534
F2AU Autoconcepto social	1,86	>05	éxito 1.489 fracaso 1.492
F3AU Autoconcepto escolar	428,40	<0001	éxito 1.111 fracaso 1.033
F1CL Clima interpersonal	25,57	<0001	éxito 1.382 fracaso 1.364
F2CL Clima instructivo imaginativo	26,56	<0001	éxito 1.541 fracaso 1.528
F3CL Clima regulativo	39,84	<0001	éxito 1.239 fracaso 1.213
DEM Actitudes democráticas	30,23	<0001	éxito 1.647 fracaso 1.589
GAE Actitud hacia el estudio	145,39	<0001	éxito .9345 fracaso .9635
H Hábitos de estudio	164,98	<0001	éxito 2.626 fracaso 2.601
CF Consideración de la familia	633,44	<0001	éxito 2.752 fracaso 2.432

Dado que F1AU (autoconcepto personal), F3AU (autoconcepto escolar), CAT (cuociente intelectual), CTEA (aptitud numérica), DEM (actitudes democráticas), F1CL (clima interpersonal), F2CL (clima instructivo-imaginativo), F3CL (clima regulativo), GAE (actitud hacia el estudio) y H (hábitos de estudio) no superan el test de homogeneidad de las varianzas (Bartlett-Box, Crochrans), procedemos a un contraste de t de Student entre las dos subpoblaciones sobre los datos no normalizados, que confirma que las diferencias encontradas entre los dos subgrupos son significativas. Es decir, que las variables muestran puntuaciones significativamente diferentes para los grupos de éxito-fracaso en la EE.MM.

También realizamos el test no paramétrico de Kruskal-Wallis y de nuevo se confirma la significatividad de las diferencias.

De todo ello podemos concluir que los alumnos que fracasan en el primer ciclo de la EE.MM. tenían una puntuación significativamente menor en las pruebas realizadas al inicio del mismo:

- en las de carácter intelectual: cat (inteligencia general-CI), vtea (aptitud verbal), ctea (aptitud numérica), dat (razonamiento mecánico);
- en las de autoconcepto general, personal y académico (no así en la de autoconcepto social, en la que incluso los que fracasarán puntúan más alto que los que no lo harán);
- en las de clima escolar,
- actitudes democráticas,
- actitudes hacia el estudio,
- hábitos de estudio,
- percepción de la consideración de la familia.

Desde estos datos podemos dar respuesta a algunos de los interrogantes que formulábamos al principio del apartado. En concreto podemos señalar que:

1) Las aptitudes intelectuales tienen una clara asociación con el éxito/fracaso en el primer ciclo de EE.MM..

2) Del mismo modo y de forma más significativa, tienen una asociación con el éxito/fracaso las actitudes:

- hacia sí mismo como alumno (autoconcepto escolar F3AU)
- hacia el estudio (GAE)
- de la familia hacia el alumno como tal (CF)

3) Igualmente presentan una asociación significativa los hábitos de estudio.

4) Las otras variables de clima escolar, actitudes democráticas, y autoconcepto general y personal, tienen también una clara asociación con el éxito/fracaso en EE.MM.

El fracaso escolar en el primer ciclo de EE.MM. no tiene pues una única causa, sino que responde claramente a una multicausalidad. Las mismas variables estudiadas presentan asociaciones entre sí y en su relación al éxito/fracaso en este ciclo de enseñanza.

Así, por ejemplo, estas diferencias al inicio del ciclo de EE.MM. creemos que pueden tener, a su vez, relación o asociación con las variables significativas estudiadas anteriormente: *historial escolar*, *clase social* e incluso *sexo*; por ello realizamos sendos análisis de varianza de las variables continuas para cada una de ellas.

1.2.2. Análisis de varianza respecto a las subpoblaciones de clase social.

Al realizar el análisis de varianza simple (oneway-spss) respecto a la clase social (Cuadro XIII.a.) encontramos que:

1.- Existen diferencias significativas entre las clases sociales en:

- au (autoconcepto general)
- f3au (autoconcepto académico)
- cat (inteligencia general-CI)
- vtea (aptitud verbal)
- ctea (aptitud numérica)
- dat (razonamiento mecánico)
- f1cl (contexto interpersonal-clima escolar)
- f2cl (contexto instructivo-imaginativo-clima escolar)
- gae (actitud hacia el futuro)
- h (hábitos de estudio)
- c.f. (consideración del alumno por su familia)

2.- Y no existen diferencias significativas entre las clases en:

- f1au (autoconcepto personal)
- f2au (autoconcepto social)
- dem (actitudes democráticas)
- f3cl (contexto regulativo-clima escolar)

Cuadro XIII.a
ANALISIS DE VARIANZA POR CLASE SOCIAL

Variables	Razón F	Signif.	CLASES SOCIALES				Diferencias significativas de grupos (Contraste Scheffé [.05])		
			<i>Medias de grupo</i>						
CAT - C.			MB	1.452	M	1.485	A>MB	B>MB	A>B
inteligencia	17.93	<0001	B	1.470	A	1.495	M>MB	M>B	
VTEA -Apt.			MB	1.014	M	1.030	A>MB		
verbal	5.756	<001	B	1.018	A	1.046	A>B		
CTEA - Apt.			MB	1.062	M	1.104	A>MB	A>B	
numérica	9.171	<0001	B	1.090	A	1.125	M>MB		

DAT - Raz.			MB	1.589	M	1.597	M>B		
mecánico	5.275	<005	B	1.585	A	1.599	A>B		
AU -			MB	1.881	M	1.890	B>MB		
A.general	5.975	<001	B	1.892	A	1.898	A>MB		
F1 AU -			MB	1.530	M	1.538			
A.personal	2.205	>05	B	1.540	A	1.542			
F2 AU -			MB	1.482	M	1.488			
A.social	2.178	>05	B	1.491	A	1.493			
F3 AU -			MB	1.052	M	1.076	A>MB	A>B	
A.escolar	12.014	<0001	B	1.070	A	1.098	M>MB	A>M	
F1 CL -			MB	1.370	M	1.369			
Cli.interper.	2.637	<05	B	1.377	A	1.363			
F2 CL - Cli.			MB	1.533	M	1.532	B>A		
instr.imag.	3.674	<05	B	1.539	A	1.528			
F3 CL - Cli.			MB	1.224	M	1.228			
regulativo	.328	>05	B	1.229	A	1.224			
DEM - Act.			MB	1.612	M	1.630			
democráti.	2.049	>05	B	1.609	A	1.643			
(-) GAE -			MB	.961	M	.946	MB>B	MB>A	
Act. Estudio	3.724	<05	B	.947	A	.945	MB>M		
H- Hábitos			MB	2.603	M	2.617	A>MB	M>MB	
de estudio	9.513	<0001	B	2.613	A	2.624	A>B		
(-) CF -			MB	3.153	M	3.044	MB>A	B>A	
Cons.famil.	7.397	<0005	B	3.100	A	2.902			

MB: muy baja; B: baja; M: media; A: alta y muy alta

Al realizar el M.R. Test Scheffé encontramos las diferencias significativas entre clases sociales que aparecen en el Cuadro XIII.a y que de forma gráfica aparece en el Cuadro XIII.b. Al interpretar el mismo debemos considerar en primer lugar que GAE (actitud hacia el estudio) y CF (consideración familiar) están en sentido inverso (de más a menos).

Cuadro XIII.b
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS (.05)

METODO SCHEFFE. CLASES SOCIALES

Variables	Clase social muy baja +	Clase social baja +	Clase social media +	Clase social alta y muy alta +
Clase social muy baja		AU, CAT	F3AU, CAT, CTEA, H	AU, F3AU, CAT, VTEA, CTEA, H
Clase social baja	GAE		CAT, DAT	F3AU, CAT, VTEA, CTEA, DAT, H
Clase social media	GAE			F3AU
Clase social alta y muy alta	GAE, CF	F2CL, CF		

De la lectura de los Cuadros podemos destacar para nuestro estudio:

- 1.- El DAT (razonamiento mecánico) es una *aptitud* en la que curiosamente la clase muy baja no puntúa diferente a las clases media y alta; en cambio la clase baja puntúa por debajo de todas las clases sociales.
- 2.- La diferencia entre clases parece *tomar forma*, por efecto de la escolarización, en el llamado autoconcepto escolar (F3AU) o académico. Esta variable se convierte en uno de los grandes discriminantes entre las clases sociales, interiorizado por el alumno en su proceso de escolarización.
- 3.- La clase social muy baja parece ser la gran discriminada y marginada por todas las variables que son consideradas *aptitudes* y *actitudes* valiosas para la enseñanza media (aptitudes intelectuales, hábitos de estudio, actitud hacia el estudio, etc.).

Todas estas afirmaciones están de nuevo en la línea de lo expuesto en otros artículos, respecto a la función social de la escuela, o a su actuación con los jóvenes desfavorecidos.

1.2.3. Análisis de varianzas respecto a las subpoblaciones de historial escolar.

El análisis de varianza simple respecto al historial escolar del alumno refleja que existen diferencias significativas entre los jóvenes en función de su historial escolar en:

Au, f1au, f2au, f3au, cat, dat, ctea, vtea, dem, h, f3cl, gae y cf;

Y no existe para: f1cl y f2cl; tal como se refleja en el Cuadro XIV. a.

Si representamos el resultado del MR test Scheffé de forma más gráfica tenemos el Cuadro XIV. b., ambos en las páginas siguientes.

Cuadro XIV.a
ANALISIS DE VARIANZA PARA HISTORIAL ESCOLAR

	HISTORIAL ESCOLAR					
			Medias de los grupos			
Variables	Razón F	Significac.	1 positivo	2 negativo	3 muy negativo	C.Scheffé
CAT - C.inteligencia	87.394	<0001	1.496	1.463	1.449	1>3 1>2 2>3
VTEA - Aptitud verbal	25.800	<0001	1.044	1.015	1.007	1>3 1>2
CTEA - Aptitud numérica	50.697	<0001	1.124	1.078	1.056	1>3 2>3 1>2
DAT - Raz. mecánico	17.941	<0001	1.600	1.589	1.581	1>3 1>2
AU - A. general	19.969	<0001	1.897	1.889	1.883	1>2 1>3
F1 AU - A. personal	5.493	<005	1.543	1.536	1.534	1>3
F2 AU - A.social	4.965	<01	1.487	1.494	1.494	3>1
F3 AU - A.escolar	200.732	<0001	1.110	1.058	1.025	1>3 1>2 2>3
F1 CL - Clima interpersonal	2.037	>05	1.374	1.380	1.369	
F2 CL - Clima inst. imaginativo	1.547	>05	1.537	1.535	1.532	
F3 CL - Clima regulativo	5.026	<01	1.234	1.223	1.219	1>3

DEM - Actitudes democráticas	10.565	<0001	1.639	1.628	1.584	1>3 2>3
(-) GAE - Actitud hacia el estudio	73.346	<0001	.934	.954	.967	3>1 3>2 2>1
H - Hábitos de estudio	65.973	<0001	2.625	2.614	2.559	1>3 2>3 1>2
(-) CF - Consideración de la familia	422.824	<0001	2.671	2.322	3.578	3>1 2>1 3>2

Cuadro XIV.b
DIFERENCIA SIGNIFICATIVA (.05)
METODO SCHEFFE. HISTORIAL ESCOLAR

HISTORIAL ESCOLAR			
	3 muy negativo +	2 negativo +	1 positivo +
3		AU, F3 AU, CAT, VTEA, CTEA, DAT, H	AU, F1AU, F2 AU, F3AU, CAT, VTEA, H, CTEA, DAT, DEM, F3CL
2	GAE CF		F3AU, CAT, CTEA, DEM, H
1	GAE CF	GAE CF	

Los resultados reflejados en estos cuadros nos permite afirmar que:

- 1.- El historial escolar negativo se asocia a una puntuación significativamente menor en las pruebas de aptitudes intelectuales escolares (cat, vtea, ctea y dat).
- 2.- El historial escolar negativo se asocia a una puntuación menor en todos los factores del autoconcepto,

especialmente en F3AU (autoconcepto escolar) y en gran medida en el AU (autoconcepto general).

3.- Un fuerte historial escolar negativo se asocia a puntuaciones significativamente inferiores en *actitudes democráticas* y confianza en las instituciones (dem).

4.- El historial escolar negativo lleva consigo puntuaciones inferiores en *hábitos de estudio, actitud hacia el estudio y consideración negativa de la familia*.

1.2.4. Análisis de varianzas respecto al sexo.

El análisis de varianza respecto al sexo arroja también diferencias significativas en:

- Au, f1au, f2au, vtea, ctea, dat, f3au, cat, f1cl, f2cl, f3cl, h, gae, y cf (Cuadro XV).

Únicamente en Actitudes democráticas no existen diferencias significativas.

Cuadro XV
ANÁLISIS DE VARIANZA POR SEXOS

Variables	Razón F	Significa.	Medias de grupos		Grupos
			chicos	chicas	
CAT - C. inteligencia	4.263	<05	1.472	1.479	chicas > os
VTEA - Aptitud verbal	6.275	<05	1.033	1.021	chicos > as
CTEA - Apt. numérica	47.629	<0001	1.113	1.070	chicos > as
DAT - Raz. mecánico	308.081	<0001	1.613	1.565	chicos > as
AU - Auto. general	54.719	<0001	1.8979	1.8838	chicos > as
F1AU - Auto. personal	131.188	<0001	1.550	1.523	chicos > as
F2AU - Auto. social	13.213	<0005	1.494	1.486	chicos > as
F3AU - Auto. escolar	7.177	<01	1.070	1.081	chicas > os
F1CL - Clima regulativ.	22.138	<0001	1.366	1.384	chicas > os
F2CL - Clim.inst.-imag.	24.469	<0001	1.530	1.542	chicas > os
F3CL - Clima regulativ.	63.678	<0001	1.213	1.246	chicas > os

DEM - Act. democrátic.	.006	>05	1.620	1.621	
(-) GAE - Act. estudio	149.813	<0001	.961	.931	chicos > as
H - Hábitos de estudio	39.095	<0001	2.609	2.622	chicas > os
(-) CF - Cons. familia	24.536	<0001	3.136	2.978	chicos > as

Este análisis nos permite afirmar, al objeto de nuestra reflexión, que los chicos presentan una actitud más negativa hacia el estudio, menores hábitos de estudio y una menor consideración por sus familias. Al mismo tiempo una mayor actitud de razonamiento mecánico y una menor puntuación en autoconcepto escolar.

1.2.5. Conclusiones

1. Las puntuaciones en actitudes intelectuales más relacionadas con el trabajo escolar (CI, aptitud verbal y aptitud numérica), muestran una distribución asociada al historial escolar y a la clase social con asociación, aunque menor, con el sexo.
2. La puntuación en el razonamiento mecánico (DAT) es la que menos diferencias presenta por clases sociales, aunque más por sexos. Los chicos con el mismo historial escolar parecen presentar la misma puntuación sin influir la clase social. Por ello podemos considerar que en el desarrollo de esta aptitud intelectual podemos poner una base para un programa adecuado a los chicos que fracasan en las escuelas.
3. Los jóvenes de historial escolar negativo presentan unas actitudes democráticas más bajas; por lo que el desarrollo de estas actitudes podría constituir un objetivo muy importante con estos jóvenes.
4. La puntuación en autoconcepto escolar es la que más relación presenta con el historial escolar y con la clase social; la puntuación en este factor del autoconcepto parece progresiva en función del historial escolar y de la clase social. El historial escolar negativo se manifiesta más claramente en el autoconcepto escolar de los chicos y en las chicas de las clases más bajas.

La diferencia respecto a las clases sociales sólo es relevante para el autoconcepto general y para el autoconcepto escolar; por lo que las diferencias en el autoconcepto general entre las clases parecen deberse, fundamentalmente, al peso de las diferencias en autoconcepto escolar.

5. El autoconcepto social no muestra asociación relevante ni con el sexo ni con la clase social. Encontramos asociación entre el autoconcepto social y el historial escolar: con el historial escolar negativo aumenta la puntuación en este factor del autoconcepto.

1.3. ANALISIS FACTORIAL PRE

Dada la interrelación entre las variables estudiadas hemos realizado un análisis factorial de todas las variables continuas, ya señaladas, incluyendo clase social (cu24x), consideración del alumno por la familia (cf) e historial escolar (he), a las que podemos considerar también como continuas.

El análisis factorial realizado con SPSS, es de Componentes principales, 5 factores, converge en 6 iteraciones y Rotación Varimax. Las variables presentan una comunalidad aceptable, excepto Vtea (aptitud verbal) que sólo tiene 0,28684. (Fernández, 1988).

El número de factores creemos que es algo excesivo desde un punto de vista técnico, pero que recogen bastante bien los elementos fundamentales que actúan en la realidad de la educación.

Sólo aparecen dos variables ambiguas por su distribución significativa en varios factores: hábitos de estudio y autoconcepto escolar. En el caso de los hábitos de estudio, este comportamiento, puede ser explicado en el sentido de que esta variable hace referencia, por una parte, a actitudes hacia sí mismo (motivación, disposición, etc. por el estudio); y por otra, a orden, normas o estrategias de aprendizaje más relacionadas con el clima escolar; también a costumbres asociadas a hábitos familiares o de clase (planificación, concentración, expresión, etc.). En el caso del autoconcepto escolar su comportamiento plurifactorial parece debido, por una parte, a su teórica pertenencia y asociación a los otros factores del autoconcepto (personal y social); y por otra, a su alta correlación con: actitudes de la familia y del alumno hacia el estudio, el historial escolar, e incluso, con alguno de los hábitos de estudio (motivación).

El total de varianza explicada es de 56,3%, lo cual consideramos aceptable.

Cuadro XVI. a
ANALISIS FACTORIAL PRE. VARIANZA EXPLICADA

Variable	Comunalidad	Factor	Autovalor	% de Var.	% de Var. ac. *
F1AU	.68022	1	3.15667	19.7	19.7
F2AU	.73179	2	2.14579	13.4	33.1
F3AU	.64129	3	1.40510	8.8	41.9
CU14	.69084	4	1.31321	8.2	50.1
H	.46605	5	.98843	6.2	56.3
GAE	.34774				
DEM	.34648				
F1CL	.71921				
F2CL	.72951				
F3CL	.52024				
HE	.59374				

CAT	.54917				
DAT	.50885				
VTEA	.28684				
CTEA	.50487				
CU24X	.69237				

CU14: Consideración por la familia CU24X: Clase Social

Los cinco factores que aparecen pueden apreciarse en la matriz rotada.

Cuadro XVI. b
MATRIZ ROTADA DE FACTORES PRE

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
F1AU	-.13250	.00493	.14325	.79804	-.07248
F2AU	-.01837	.08937	-.03876	.84491	.08991
F3AU	-.71037	.16276	.06387	.30686	.10924
CU14	.81316	.01627	-.15370	-.07322	-.01888
H	-.49782	.23918	.06484	.32188	.23067
GAE	.55482	-.14503	.08602	-.01520	-.10605
DEM	-.15712	.18536	.02335	.03064	.53475
F1CL	-.02313	.84085	-.04148	.07485	-.06574
F2CL	-.09851	.83280	-.01946	.15974	.01897
F3CL	-.13486	.69076	-.03013	-.08096	.13204
HE	.70922	.05608	-.21787	.19222	.05635
CAT	-.17791	-.00312	.70994	-.07934	.08486
DAT	.04726	-.04396	.70691	.03555	-.06080
VTEA	-.02912	.00820	.50717	.09285	.14171
CTEA	-.11190	-.04565	.69898	.04102	.00360
CU24X	-.01095	-.12663	.13067	-.00093	.81187

El factor primero, (F1PRE) está constituido por:

- Consideración negativa del alumno por la familia (C.F.=.81316).

- Autoconcepto escolar bajo (F3AU=-.71037).
- Historial escolar negativo (HE=.70922).
- Actitud negativa del alumno hacia el estudio (GAE=.55482).
- Puntuación baja en hábitos de estudio (H=-.49782).

Por lo que lo definimos como ***RECHAZO DE LA ESCUELA***.

El factor segundo, (F2PRE) está constituido por:

- Factor interpersonal del clima escolar (F1CL=.84085).
- Factor instructivo-imaginativo del clima escolar (F2CL=.83280).
- Factor regulativo del clima escolar (F3CL=.69097).

Por lo que definimos como ***CLIMA ESCOLAR***.

El factor tercero, (F3PRE) está constituido por:

- C.I. (CAT=.70944).
- Razonamiento mecánico (DAT=.70691).
- Aptitud numérica (CTEA=.69898).
- Aptitud verbal (VTEA=.50717).

Por lo que lo definimos como ***APTITUDES INTELECTUALES***.

El factor cuarto, (F4PRE) está constituido por:

- Autoconcepto social (F2AU=.84491).
- Autoconcepto personal (F1AU=.79804).
- Hábitos de estudio (H=.32188).
- Autoconcepto escolar (F3AU=.30688).

Por lo que los definimos como ***AUTOCONC. RELACIONAL ACTIVO***.

El factor quinto, (F5PRE) lo constituyen:

- La clase social (C.S.=.81187).
- Las actitudes democráticas y la confianza en las instituciones (DEM=.53478).

Por ello lo hemos denominado ***CLASE SOCIO-CULTURAL***.

1.3.1. ANALISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES PARA EXITO/FRACASO; Y PARA

SEXO Y EXITO/FRACASO CONJUNTAMENTE.

Si realizamos un análisis simple (oneway-spss) de la Varianza de los factores respecto al éxito/fracaso en la Enseñanza Media, los resultados son los que aparecen en el Cuadro XVII.

Cuadro XVII
ANALISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES RESPECTO A EXITO/FRACASO EN EE.
MM.

Variables		EXITO/FRACASO			
		Razón F	Significación	Medias grupos	
Factor 1				éxito	-.4034
	Rechazo escolar	611.35	<0001		
PRE 1				fracaso	.4588
Factor 2				éxito	.0646
	Clima educativo	12.83	<001		
PRE 2				fracaso	-.0735
Fator 3				éxito	.2198
	Aptitudes intelectuales	156.46	<0001		
PRE 3				fracaso	-.2499
Factor 4				éxito	-.0534
	Autoconcepto relacional activo	8.750	<01		
PRE 4				fracaso	.0608
Factor 5				éxito	.0625
	Clase socio-cultural	12.01	<001		
PRE 5				fracaso	-.0711

De estos resultados podemos concluir su significatividad como factores asociados al fracaso en EE. MM.; especialmente el factor primero y el tercero, aunque son significativos todos.

Creemos que el sexo puede tener algo que ver en la distribución y significatividad de estos factores, por lo que realizamos un análisis de varianza para sexo y fracaso simultáneamente (anova-spss), Cuadro XVIII.

De los resultados podemos concluir que los factores más significativos para el éxito o fracaso son claramente el factor primero (rechazo escolar) y el tercero (aptitudes intelectuales), este último presenta un peso semejante al de éxito/fracaso en razón del sexo.

Los factores segundo y cuarto, aún siendo significativos para el éxito/fracaso, están más relacionados con el sexo. Así, el factor segundo (clima educativo) discrimina en primer lugar chicas y chicos, y dentro de cada uno de estos el éxito/fracaso. En cambio, el factor cuarto (autoconcepto relacional activo) discrimina, en primer lugar chicos y chicas y dentro de éstos el fracaso o el éxito.

Cuadro XVIII
ANALISIS DE VARIANZA PARA SEXO Y FRACASO DE LOS FACTORES PRE

Variables		Razón F		Sig.	Grupos
Factor 1		M.E.	359	<001	1°chicos fracaso
	Rechazo escolar	Fracaso	601	<001	2°chicas fracaso
		Sexo	88	<001	3°chicos éxito
PRE 1		Interacción	1,7	>05	4°chicas éxito
		Total	240	<001	
Factor 2		M.E.	24	<001	1°chicas éxito
	Clima educativo	Fracaso	10	<005	2°chicas fracaso
		Sexo	35	<001	3°chicos éxito
PRE 2		Interacción	5	<05	4°chicos fracaso
		Total	17.9	<001	
Fator 3		M.E.	159	<001	1°chicos éxito
	Aptitudes intelectual.	Fracaso	183	<001	2°chicas éxito
		Sexo	154	<001	3°chicos fracaso
PRE 3		Interacción	.04	>05	4°chicas fracaso

		Total	106	<001	
Factor 4		M.E.	51	<001	1°chicos fracaso
	Autoconcep relacional activo	Fracaso	6	<05	2°chicos éxito
		Sexo	93	<001	3°chicas fracaso
		Interacción	1	>05	4°chicas éxito
PRE 4		Total	34	<001	
Factor 5		M.E.	10	<001	1°chicas éxito
	Clase socio- cultural	Fracaso	10,8	<005	2°chicos éxito
		Sexo	8,9	<005	3°chicas fracaso
		Interacción	1,8	>05	4°chicos fracaso
PRE 5		Total	7,.6	<001	

Por último el factor quinto discrimina poco, aunque significativamente, el éxito/fracaso, y dentro de esto chicas/chicos.

1.4. CONCLUSIONES

Al resumir las características que los alumnos que fracasarán presentan al inicio de la EE.MM. podemos señalar los siguientes:

1.- Rechazo escolar, caracterizado por:

- Historial escolar negativo (retraso escolar, repeticiones, título de certificado de escolaridad).
- Autoconcepto escolar negativo.
- Percepción negativa de la consideración que tiene la familia de ellos como estudiantes.
- Actitud negativa hacia el estudio.
- Hábitos de estudio pobres.

2.- Capacidades intelectuales más limitadas.

3.- Un nivel socio cultural más bajo:

- Clase social baja y muy baja.
- Menores actitudes democráticas, especialmente los chicos.

- 4.- Percepción de un clima educativo más deficiente, especialmente por los chicos; tanto en la relación interpersonal, en los aspectos regulativos, como en la relación de aprendizaje (instructiva-imaginativa).
- 5.- Un autoconcepto relacional activo algo más alto.

Y al concluir este apartado tenemos que recapitular lo señalado hasta aquí e intentar contestarnos, de nuevo, a las preguntas que nos formulábamos al principio.

1. Las capacidades intelectuales se asocian claramente con el éxito/fracaso en EE.MM.; aunque parece que no son las variables más asociadas.
2. Las actitudes y los hábitos de estudio se asocian con el éxito/fracaso en la medida en que pueden agruparse en el factor que hemos denominado *rechazo escolar*. De hecho, este factor podemos considerarlo como más asociado con el éxito/fracaso que las actitudes intelectuales.
3. a) La clase social tiene ciertamente una asociación clara con el éxito/fracaso en EE.MM.. Sobre todo parece darse una asociación a menores actitudes democráticas en los casos de clases bajas e historial escolar muy negativo.
3. b) El historial escolar anterior (E.G.B.) está muy asociado al éxito/fracaso en este tipo de enseñanza, y se integra, también, en el factor que hemos denominado *rechazo escolar*.
4. El autoconcepto escolar también está muy asociado con el éxito/fracaso, y se asocia a su vez con el historial escolar dentro del factor primero (PRE 1: rechazo escolar).
5. Otras variables que manifiestan asociación con el éxito/fracaso son:
 - Las referidas a la valoración del clima educativo (Factor PRE 2), en las que los que fracasarán tienden a presentar una menor puntuación al inicio del ciclo en todos sus factores.
 - Las referidas al autoconcepto personal y social (que hemos denominado PRE 4: autoconcepto relacional activo), en que parecen puntuar ligeramente más los que fracasarán en este ciclo.

Actualmente, se está iniciando una investigación que intenta replicar estos resultados en los liceos de la Región Metropolitana, gracias al apoyo del Departamento de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile.

Notas

1. Este análisis forma parte de un conjunto de estudios dentro de la Tesis Doctoral en Filosofía y Ciencias de la Educación, Programa de Psicología Educacional, que con el Título : " Análisis de la

situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social", fue presentada y aprobada en la Universidad de Deusto- España - por el autor en 1994. (Redondo, J.M. 1995).

2. Instituto de Ciencias de la Educación.

3. Se llama graduados a los que completan sus estudios de EGB con aprobado en el último curso, y certificados a los que completándolos o no, lo hacen sin aprobar.

4. Formación Técnico-Profesional de Primer Grado (Liceo Técnico-Profesional).

Bibliografía

Fernández, O. "Comprensión y Manejo del Análisis Factorial". Revista Internacional de Sociología 46 (1), 7-35. Centro Superior de Investigaciones Científicas. Madrid. 1988.

Redondo, J.M. "Análisis de la Situación Social de los Jóvenes Desfavorecidos y Propuesta de un Programa Integral de Garantía Social". Tesis Doctoral. Universidad de Duesto. Edición Microficha. 1995.

Redondo, J.M. "La Dinámica Escolar: De la Diferencia a la Desigualdad". Revista de Psicología. Universidad de Chile. Vol VI. Santiago de Chile. 1998.

Villa, A y otros. "REM: Reforma de las Enseñanzas Medias. Evaluación del Primer Ciclo del Plan Experimental de la Comunidad Autónoma Vasca". Vitoria: Gobierno Vasco. 1990

Jesús María Redondo Rojo

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Psicología. Psicólogo. Académico
Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

La Memoria Reconstruida

Comentario en torno al libro *Teorías de la Comunicación*, autor Edisón Otero Bello, Editorial Universitaria, Colección Textos Universitarios, Colección Textos Universitarios, 1998, 260 pág.

En el campo de la enseñanza del Periodismo y la Comunicación en Chile se observa una gran paradoja: mientras existe una gran cantidad de escuelas de periodismo, comunicación audiovisual, relaciones públicas y publicidad, el nivel de la producción académica no se corresponde con la ingente cantidad de docentes y estudiantes del sistema superior.

No obstante, hay casos excepcionales de académicos que han dedicado muchos de sus esfuerzos a investigar y presentar los principales hitos y momentos de las ciencias de la comunicación. Entre ellos, cabe destacar al profesor Edisón Otero, quien ha publicado varios textos analítico-descriptivos sobre las diferentes teorías de la comunicación masiva.

El libro **Teorías de la Comunicación** publicado este año por la Universidad de Chile representa, al mismo tiempo, el final y el inicio de un camino que, por una parte, recoge los diversos aportes realizados por el profesor Otero en estos últimos años y, a la vez, abre los espacios para la reflexión contemporánea sobre el campo. Aquí hay un desafío interesante de asumir tanto en el plano teórico como en el investigativo.

¿Permiten y/o permitirán comprender los grandes cambios en el sistema comunicativo las arquitecturas teóricas desarrolladas hasta la fecha (Medios masivos y Nuevas tecnologías de la Comunicación e Información)? La revisión de los aspectos conceptuales y los hallazgos de investigación realizados por el profesor Edisón Otero, son una excelente oportunidad para realizar esa tarea. A mi juicio no debemos intentar producir nuevos enfoques conceptuales sin considerar los postulados de los clásicos de nuestra disciplina. Independientemente de la valoración sobre ciertos autores, existe una base que re-mirar en la búsqueda de pistas para esta tarea de construcción teórica. Hay que evitar caer en los tropicalismos académicos que pretenden congelar la memoria y re-inventar propuestas para los nuevos fenómenos. Esto ya ha pasado en los últimos cincuenta años con el surgimiento de nuevos medios en el escenario medial generando tensiones entre: TV v/s radio; cine v/s prensa, entre otros.

El trabajo del profesor Otero tiene un doble mérito: por una parte su prosa es clara y precisa, e invita a recorrer su itinerario intelectual en forma fluida. Las fotografías y gráfica nos *acercan* a los *próceres* y

nos permite visualizar el campo como un esfuerzo colectivo de personas que, en ciertos momentos, han realizado avances interesantes. El segundo aspecto radica en la rigurosidad con la que presenta autores e ideas. Esta es siempre una tarea difícil. Toda síntesis es personal, subjetiva y la duda corroe siempre al escritor respecto de sus valoraciones, juicios y presentación de las ideas. En este sentido, en la mayoría de las situaciones, el profesor Otero asume con acierto la tarea.

La mayoría de los enfoques analizados corresponden a ambientes académicos del *norte* que, a su vez, responden a determinadas condiciones socioeconómicas y mediáticas a partir de las cuales los académicos e investigadores emprenden su labor. Es evidente que las estructuras y políticas de comunicación en otras regiones del mundo son diferentes, como lo son en el caso de Chile y de América Latina en general, independientemente de que ciertas tendencias contemporáneas tiendan a la internacionalización de los fenómenos comunicativos.

En nuestra región se han realizado importantes esfuerzos por comprender el fenómeno de la comunicación masiva. La comunidad académica internacional ha reconocido los aportes de investigadores de nuestros países. Apartando de los panegíricos o juicios críticos (propios de la segmentación de la comunidad científica) es necesario considerar dichas contribuciones. Autores como Guillermo Orozco, Nestor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Renato Ortiz, Jorge González, han generado un debate valioso sobre los ámbitos de la recepción, las relaciones entre comunicación y cultura, las estructuras mediáticas, la interculturalidad comunicativa y otros temas. Así, también en la historia del campo, nuestro país ha avanzado en forma significativa. A comienzos de la década del setenta hubo incursiones en problemas tan relevantes como las políticas de comunicación, la economía política de los medios masivos, el análisis ideológico de piezas comunicacionales, y la valoración de los sectores populares sobre la conflictividad mediática. Así también, en las décadas del ochenta y noventa, investigadores como Valerio Fuenzalida, Gisselle Munizaga, Fernando Ossandón, Guillermo Sunkel, María Elena Hermosilla, Carlos Catalán y José Joaquín Brunner, han planteado relevantes estudios y reflexiones sobre nuestra realidad comunicativa. El análisis de la situación de la investigación en Chile y América Latina es una tarea pendiente que el profesor Otero podría asumir para complementar su visión sobre las teorías de los sistemas comunicacionales.

Finalmente hay dos miradas teóricas que resultan interesantes de destacar por la influencia que ejercen en los estudios actuales en comunicación: los estudios culturales y las comunidades interpretativas.

En el primer caso, su visión ha sido un estímulo para replantear de manera más abstracta líneas de investigación en el ámbito de la recepción, mediaciones profesionales y diversidad cultural, entre otras.

Por otra parte, la propuesta de Lindlof sobre las comunidades interpretativas, puede contribuir a comprender las multiplicidades herméuticas resultantes de los procesos de diversificación social y que interactúan con las propuestas de sentido mediales.

No obstante, los puntos planteados respecto de las ausencias o énfasis, son elementos del debate propio que suscitan este tipo de trabajos. El aporte del profesor Otero debería ser un estímulo para mejorar la

calidad de la docencia en educación superior en comunicación como, asimismo, representa una contribución para que los académicos e investigadores volvamos siempre a recorrer los caminos y reconocer una disciplina en constante construcción.

Claudio Avendaño Ruz

Dr. (c) Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Director Magister en Comunicación Social en la Universidad Diego Portales

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

Educación y Calidad Total, Filosofía, Principios y Herramientas de Implementación

Comentario acerca del libro EDUCACIÓN Y CALIDAD TOTAL, FILOSOFÍA, PRINCIPIOS Y HERRAMIENTAS DE IMPLEMENTACIÓN. Autor: José Cruz Ramírez. Edit. Grupo Editorial Iberoamérica, México, 2ª edic. 1997 (558 páginas)

La obra que estamos comentando en esta oportunidad, contiene una serie de elementos y un tratamiento teórico sobre la gestión educativa, con vistas al logro de mejores niveles de calidad, organizada en una serie de *paquetes de aprendizaje y actividades*, en conformidad con la nomenclatura utilizada por el autor. De entre estos *paquetes* podemos señalar los siguientes:

- La calidad educativa
- La administración del cambio
- Acciones para implementar el modelo de calidad
- El poder de la visión, misión y los valores
- El liderazgo, la administración por calidad
- La aplicación del plan de calidad, los ajustes al modelo puesto en marcha

Puede decirse que es un interesante trabajo de soporte que puede ser de gran utilidad para llegar a sistematizar diferentes acciones que puedan ser incorporadas en el contexto de la formulación del proyecto educativo de cada institución escolar. Tiene un claro sentido didáctico y pragmático.

Los administradores escolares, jefes de unidades técnicas y docentes, en general, pueden encontrar aquí instrumentos de investigación y herramientas para llegar a implementar el cambio en la gestión educativa.

Nos detendremos a examinar algunas situaciones que hemos considerado de interés destacar de este manual. En él encontramos, por ejemplo, tablas de ejercicios de valores y reflexiones sobre valores aplicado a la institución escolar, en relación con una apreciación de mayor volumen referida al poder de la visión, la misión, y los valores. Así, llevada la gestión al área de manejo de recursos humanos en la docencia, estos instrumentos de trabajo se presentan de interés, particularmente si se está pensando en la formulación de sistemas de evaluación del trabajo docente en los establecimientos educacionales. Es importante porque atañe a una situación de por sí delicada: el manejo de valores en la escuela, su

irradiación positiva o negativa, tanto por parte del docente mismo y su rol, como de las conductas de los alumnos y de los propios miembros de la comunidad donde está inserta la escuela. Para un buen administrador escolar, la reflexión sobre estos aspectos debería ser necesaria y motivadora. El liderazgo de los encargados de dirigir una institución educativa tiene como una de sus facetas sustantivas, el manejo de aspectos éticos y axiológicos favorables para el logro de objetivos y metas, tanto institucionales como personales.

Del paquete denominado "Aprendiendo a aprender", conviene detenerse en lo relacionado con las técnicas de comunicación y su manejo en la gestión educativa. Hay indicaciones de orden práctico sobre el desarrollo de la Tecnocomunicación y cómo ello podría reflejarse en la realidad educativa donde trabaje el lector interesado.

Se indican temas de especial importancia para los líderes y su participación en programas de mejoramiento o búsqueda de niveles de calidad. Su lectura y correspondiente derivación de actividades en la práctica de la gestión de la educación, a nuestro juicio, es de mucho interés y provecho. Se recomienda darle un espacio de preferencia en la lectura de esta obra

En resumen, es un texto que aclara algunos aspectos generales sobre la teoría de la gestión educacional y las nuevas tendencias que allí se hacen presentes y, al mismo tiempo, quizás como lo más importante, ofrece un conjunto de instrumentos trabajo y de investigación de aplicación directa o, en cualquier caso, con referencias metodológicas para llegar a la creación de modelos y elementos de trabajo en la unidad educativa. Deseamos, sí establecer como observación nuestra, la existencia de ciertas similitudes con el contenido de nuestro conocido Manual GESEDUCA-UNESCO en la presentación de las herramientas técnicas sobre determinadas Areas para el desarrollo del proyecto educativo.

Múltiples interrogantes aparecen ante los nuevos enfoques y desafíos de una gestión educativa innovadora y exigente. La escuela, ya considerada como un centro de servicios fuertemente comprometida con las demandas de la comunidad, debe responder con acciones rápidas y eficaces a nuevos requerimientos, algunos de los cuales no se mencionaban siquiera en su posición tradicional. Los roles de los administradores y de los docentes mismos, en gran medida, están sujetos a revisión en cuanto a su cumplimiento y efectividad. Estamos viviendo un mundo que cambia, en no pocas oportunidades, más rápido de lo previsto, y en atención a esa dinámica de cambio acelerada por una realidad de competitividad y mayor libertad de elección de oportunidades educativas, se acrecienta lo imperativo del quehacer educacional de calidad. Se formulan nuevas formas de gestión y se procede a su aplicación esperándose de ellas los mejores resultados. Es más, pareciera ser que a veces los errores no se pueden permitir. Estamos ante lo que más de alguno ha llamado, la *fuerza de la modernidad*, en un mundo donde los patrones de mercado son los que están siendo utilizados para evaluar la acción educativa. Pero lo que hacen las escuelas y cómo lo hacen, no se puede comparar con un proceso de producción aunque incluso, se pretenda llegar a medir los resultados a través de un test con un alto sentido de mercado al considerar la satisfacción de los clientes o los usuarios. Los innumerables aspectos éticos y manejo de valores en la institución educacional, de por sí la hacen una empresa sustantivamente distinta de la que es simplemente económica.

El concepto de calidad total llevado a la acción de la educación adquiere una particular relevancia en las propuestas de innovación. Esta relevancia va en aumento y, de hecho, las instituciones educativas se han atrevido a aplicar y ensayar los cambios en las programaciones de trabajo, en la utilización de los recursos y en actitudes nuevas que esta acción requiere. Al respecto, no podemos dejar de establecer que toda acción de cambio lleva consigo reacciones de rechazo que se concentran, tanto en la inestabilidad de posiciones como en las incertidumbres que acosan a los ejecutivos para decidirse en llevar a la práctica acciones que no dejan de entrañar ciertos riesgos y pesadumbre

Félix Cañete Escalona

Especialista en Educación. Profesor de Gestión Educativa, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

Hablando del Currículo Integrado de James Beane

Comentario sobre los conceptos emitidos por el profesor James Beane de la National Luois University, de Evanston, Illinois, Estados Unidos, en un artículo publicado en la revista Phi Delta Kappan (Abril 1995) bajo el título de *Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge* (Traducción de G. Contreras).

1.- Pertenece a una cultura en la que se da por sentado el hecho que la educación y el conocimiento se relacionan estrechamente, más aún cuando en general se entiende el concepto de educación fuertemente ligado al de escolarización. Sin embargo, el carácter de tal relación no es tan obvio ni goza de tan amplio consenso, ya que, a lo largo de la historia, ella ha demostrado estar dotada de un extraordinario dinamismo. En primer lugar, el conocimiento no es un monumento inmutable. Por el contrario, en tanto contenido epistémico socialmente disponible, hay en el conocimiento una propensión al cambio en cuya virtud el prestigio adquirido por un concepto, contenido o teoría en un momento inicial se desgasta y desaparece tan pronto como el colectivo de pensamiento que lo sostiene le quita sus respaldo o es reemplazado por otro más potente. En consecuencia, lo que en un instante histórico es *conocimiento* al instante siguiente deviene *superchería*, *creencia de gente antigua* o cualquiera otra denominación o mote con que el lenguaje de un emergente grupo de poder designe a un conocimiento defenestrado. En segundo lugar, la educación, en su condición de operación política de acreditación de la generación de recambio, también va a estar dotada de dinamismo: tendrá definiciones, modalidades, finalidades cambiantes, para responder cada vez a las cambiantes relaciones de poder que se entabla al interior de la sociedad. Nada de extraño tiene, por tanto, que la relación entre dos dinamismos sea ella misma dinámica, cambiante, movediza. El tema es especialmente relevante en nuestro país en este momento, en el contexto de la reforma de la educación básica y media actualmente en curso. En el nivel medio la reforma apunta a corregir graves deficiencias, a saber, que lo que la educación actual propone a los jóvenes estudiar "no tiene significado ni valor para sus vidas" y "muestra carencias muy serias en términos de lograr competencias propias de una formación general de calidad." (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1997, Pág. 17).

2.- En la concepción academicista tradicional -anterior incluso al surgimiento de las teorías del currículo- la meta de la educación es "reproducir el conocimiento acumulado con el propósito de conservar la herencia del pasado y de reconstruir los basamentos que permitieron la conformación de una determinada área del saber" (JULIA ROMEO, 1998 pág. 59) . Al efecto, se define el patrimonio cultural heredable como el conocimiento válido socialmente aceptado. Tenemos, pues, al conocimiento

instalado en el centro mismo del programa educacional, definiendo el ser de la escuela, las actividades y relaciones de poder que surgen en su interior, la suerte de los estudiantes, el status de administradores y de profesores y toda una ideología y una moral que le daban sustento y protección. El vigor con que irrumpió en el escenario escolar la pedagogía por objetivos, durante el primer cuarto de este siglo, en la grupa del positivismo lógico, la psicología de la conducta, el eficientismo social, el management científico y el autoritarismo político, pareció en un principio cuestionar el prestigio del conocimiento como norte del proceso escolar. Así aparece en la postulación de Tyler :

"Ya que el auténtico propósito de la educación no consiste en que el instructor realice determinadas actividades, sino en ocasionar cambios significativos en los patrones de comportamiento de los estudiantes, ..." (TYLER, citado por STENHOUSE, 1991, pág. 89).

No obstante, esa pedagogía no hizo sino afianzar tal prestigio. En lo concerniente al logro de objetivos cognitivos, la nueva pedagogía significó perseguir lo mismo que la anterior, pero con los resguardos y garantías técnicas suficientes para asegurar su éxito. Obsérvese que tanto para ser transmitido (y recepcionado) cuanto para ser recitado, repetido, analizado, sintetizado, aplicado, apreciado, etc. el conocimiento juega un rol absolutamente protagónico en los enfoques pedagógicos mencionados.

3.- Entre las muchas propuestas de cambio curricular que hoy se pone a la consideración de las personas interesadas en el tema educacional destaca aquella del currículo integrado, o de *integración del currículo* como se la denomina en el mundo anglosajón. Sin ser nueva, se trata de una propuesta original, por cuanto desplaza al conocimiento desde el centro del proceso educativo en que lo ubican los enfoques academicista y por objetivos y pone en ese lugar a lo sujetos del proceso, vale decir, a los estudiantes, sus carencias e inquietudes. De esta forma toma cuerpo una pedagogía para la cual lo más importante no es el acervo transmisible ni las estrategias conducentes a una transmisión eficiente y exitosa, sino un sujeto, cuyo menú de opciones presenta, entre otras, un reservorio epistémico. Esta propuesta es también radical en cuanto a su consideración de la cultura acumulada en el sentido que no solamente la saca del rol protagónico sino que le otorga otro subalterno, utilitario. Así, no se trata solamente de asignar al conocimiento un segundo o tercer lugar a título decorativo, como para volver la atención hacia él una vez que se haya completado etapas que le sean previas o de mayor urgencia. Por el contrario, se trata de ponerlo al servicio de procesos considerados de mayor jerarquía. Es decir, se lo convoca en todo instante del proceso educativo para finalidades que son superiores a él. Interesa al Profesor Beane dejar en claro el rol que cabe al conocimiento en un diseño curricular como el propuesto: "intencional y contextualmente ponemos al conocimiento a trabajar". Curiosamente, por el hecho de usar al conocimiento como herramienta para fines que lo trascienden se opera su des-reificación o, lo que es lo mismo, la re-vivificación del conocimiento.

4.- No sigamos adelante sin antes poner de manifiesto que, al hablar de *conocimiento*, el autor se está refiriendo al conocimiento científico, corpus acumulado de contenidos epistémicos consistente en leyes, principios, propuestas teóricas, métodos de acción, modelos de pensamiento, etc., en constante crecimiento, refutación (al decir de Popper) y reformulación que forman nuestra explicación del mundo que nos rodea y que es producida por esa indagatoria humana sistemática y organizada que llamamos *ciencia*. Éste es el conocimiento que la escuela, según la definición de los enfoques pedagógicos

tradicionales, ha recibido la misión de transmitir, el contenido y el continente de la *buena vida*. No sólo eso; es además el tipo de conocimiento desde el cual emanan los objetivos educacionales, según la definición de Ralph Tyler . En efecto, al analizar el proceso de selección de tales objetivos, este clásico del campo del currículo distingue tres fuentes que los originan, a saber, las necesidades e intereses de los estudiantes, la vida contemporánea fuera de la escuela y las sugerencias de "los especialistas en las distintas áreas del conocimiento" (TYLER, en M. LEYTON, 1969, pág. 91). Interesa aquí dejar en claro que cuando Tyler habla de las necesidades e intereses de los estudiantes se está refiriendo no a la percepción personal, subjetiva que de ellas tenga el profesor de aula sino a la definición que de ellas se haga luego de su auscultación, diagnóstico y medición por medio de los instrumentos proporcionados por la psicología y la sociología, disciplinas científicas que, en su época, hacían uso del mismo estilo indagacional que a Tyler le merecían confiabilidad. Vale decir, dato y destinatario eran definidos con arreglo al mismo paradigma.

Aquí se produce el primer desencuentro entre las pedagogías tradicionales y la propuesta del currículo integrado. En efecto, frente a aquéllas, que hacen emanar los objetivos educacionales del dato científico y del estado del conocimiento científico, nos indica el profesor Beane en el artículo en comento, que las fuentes del currículo deberían ser los problemas, tópicos y preocupaciones propuestas por la vida misma, las que provienen de dos esferas: 1) las preocupaciones del Yo o personales y, 2) temas y problemas propuestos por el mundo más amplio. Más aún, si el objeto último para el enfoque academicista es la transmisión y reproducción de los contenidos de la cultura acumulada y para la pedagogía por objetivos, "que el individuo cambie ciertas formas de conducta" (TYLER, en M. LEYTON, 1969, pág. 71), para el currículo integrado el foco central es la búsqueda de significado personal y social. Es decir, para los enfoques tradicionales, la finalidad última consiste en transformar a la generación de recambio en heredera del patrimonio cultural de la humanidad precedente, definido éste en términos del conocimiento tenido por válido y de las pautas de relación que le dan sustento y legitimidad. Para el currículo integrado, el propósito es contribuir al encuentro de cada estudiante consigo mismo y con su entorno social.

Obviamente, el otro punto de desencuentro consistirá en los resultados que se espera del proceso educacional. Para los enfoques tradicionales, lo esperable será que el estudiante adquiriera el status de reproductor de la cultura que heredó, sus contenidos y sus pautas de reproducción. Para el currículo integrado, por su parte, el logro es que los jóvenes incorporen "sus experiencias de aprendizaje en sus esquemas de significado para ampliar y profundizar su comprensión de sí mismos y del mundo", comenta Beane, que más adelante agrega que gracias a ello "empiezan a buscar, adquirir y usar el conocimiento de manera orgánica, no artificial." Esto último equivale a decir que el contenido epistémico es invocado, en todo momento del proceso, para la solución de problemas definidos desde la percepción del propio estudiante. Resulta clara la filiación de esta propuesta con la teoría de los aprendizajes significativos de Ausubel (ONTORIA, 1996 pág. 213) y las propuestas de Rogers en su Educación Centrada en el Alumno.

5.- Si bien lo expuesto hasta aquí da cuenta de una diferencia fundamental entre los enfoques pedagógicos tradicionales y el currículo integrado, no salta a la vista ninguna distancia entre éste y las ciencias o disciplinas del conocimiento o conocimiento organizado. En opinión del profesor Beane la

ensión surge a partir del esquema asignaturista en que se expresa en la organización de los planes de estudio tradicionales y de la postura que, en ese contexto, adoptan los profesores especialistas. Dice Beane (1995) que "el problema no es con las disciplinas del conocimiento en sí sino con su representación en un enfoque curricular de asignaturas separadas", porque "el tema no es si las disciplinas del conocimiento son útiles o no, sino cómo se las podría traer apropiadamente a las vidas de los jóvenes", más aún cuando no se sabe si ellas "incluyen todo lo que podría ser útil en la búsqueda de significado personal y social."

Desde luego, las disciplinas del conocimiento no son lo mismo que las asignaturas escolares. Aun cuando unas y otras comparten características, sus diferencias son del todo sustantivas y definitorias. Ciertamente, ambas compartimentan el saber humano en categorías lo más claramente distintas y diferenciables que sea posible. De igual manera, asignatura y ciencia representada están abocadas a similares cuerpos de conocimientos. No obstante el propósito de la ciencia, sus técnicas e instrumentos, las experiencias que ofrece a sus cultores y las fronteras y limitaciones que reconoce a sus empeños difieren por completo de las finalidades, técnicas, experiencias y limitaciones de la asignatura escolar. Evidentemente, y sin menospreciar el objeto último de la actividad científica, la asignatura escolar tiene como propósito irrenunciable el contribuir a la formación intelectual, social y ética del estudiante. Difícilmente un científico aceptaría echar sobre sus hombros una tarea de esta naturaleza y, sin mirarla en menos, asume la suya propia, que es ampliar los límites de lo conocido en un campo indagacional determinado. En resumen, ciencia y asignatura no son la misma cosa. El hecho de que, a nivel escolar lleven el mismo rótulo le parece al profesor Beane una *apropiación de nombre*.

No obstante, lo anterior no quita status al profesor de asignatura ni disminuye mérito a su trabajo. El argumento sólo pretende dejar establecido que centrar el quehacer escolar en la construcción personal y social del estudiante no constituye un rechazo a nutrirse del cultivo y organización del conocimiento.

6.- La crítica del asignaturismo, sin embargo, trasciende los aspectos enunciados hasta aquí. Surge, más bien, de la consideración de, a lo menos, cuatro factores que lo acompañan indisolublemente. En primer lugar, la asignatura no contiene ni todo ni lo más reciente que ha logrado llegar a saber la ciencia que ella dice representar. De hecho, el listado de contenidos de la asignatura es solamente, y no podría ser más que, una selección lo más actualizada posible de los logros epistémicos de un campo del saber hecho por especialistas de ese campo y/o por profesores de esa asignatura. Es admisible al currículo lo que esas personas estiman que vale la pena conocer ; lo que según, su criterio, no valga la pena poner en el horizonte obligatorio de los estudiantes, será excluído. Y lo será no sólo de la formulación oficial conocida como plan de estudios. Se le excluirá también del texto -o de los textos- que los editores correspondientes elaboren. Ingresamos aquí a un tema muy sensible. En efecto, una queja que se escucha cada vez con mayor frecuencia en boca de los especialistas en currículo y de profesores de aula es que las decisiones más importantes en la materia son tomadas por burócratas e industriales disminuyendo progresivamente el poder de los profesionales del área respecto de lo que se debe hacer en la escuela.

En segundo lugar, se critica al asignaturismo el haber transformado al conocimiento en un fin más que en un medio para la educación, en el entendido que las escuelas han asumido la tarea de congregar a

jóvenes y a adultos con el objeto que los primeros lleguen a manejar datos, hechos, principios aislados, seleccionados para ellos por personas que tienen la autoridad social para hacerlo. No parece llamar a nadie la atención, excepto a alumnos y profesores en instantes de lucidez, que la transmisión de tales contenidos aislados, descontextualizados de la vida, reificados y no sometidos a validación en el tamiz de la vivencia personal carece de significado y está, como es obvio, condenada al olvido. Es el motivo por el cual Piaget observa que "nada se sabe con precisión sobre lo que queda, por ejemplo, de las enseñanzas de geografía o historia en la cabeza de un campesino de 30 años o sobre lo que un abogado ha conservado de los conocimientos de química, física o incluso geometría adquiridos en las clases del instituto." (PIAGET, 1991, pág. 12). Y Jurjo Torres, por su parte, en vista del fracaso escolar inherente al esquema en comento, afirma que "la historia de la educación... puede ser releída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos" (JURJO TORRES, 1996, pág. 33).

En tercer lugar, y no obstante su alegato de privilegiar la transmisión de los contenidos cognitivos de la cultura acumulada con vistas al logro de determinadas competencias, *el enfoque de asignaturas separadas es una vía inapropiada aún para los propósitos que sus defensores le atribuyen, opina el profesor Beane*, y agrega que los jóvenes tienden a ejecutar por lo menos con igual perfección, y a menudo mejor, pruebas tradicionales de medición de logro escolar cuando el currículo avanza en la dirección de la integración. Sin necesidad de recurrir al sentido común, la experiencia parece indicarnos que cuando aprendemos lo hacemos no porque nos interese aprender, sino porque nos interesa resolver un problema cuya solución nos hemos autoimpuesto libremente.

Por último el asignaturismo involucra la idea, cargada de etnocentrismo, de que la única versión posible de la *buena vida* es aquella ligada al conocimiento producido en áreas *estrechamente definidas* por *varones blancos y de clase media alta*, desmereciendo las formas de vida y de conocimiento surgidas en otros grupos sociales y de instancias productoras de saber independientes del ámbito académico. Al respecto, el autor cita a Michael Apple, para quien la pregunta "¿cuál es el conocimiento más válido?" se ha reformulado en términos de "¿a quién pertenece el conocimiento más válido?" (M. APPLE, 1987, pág. 38) o, dicho en sintaxis más simple *¿quién ha construido el conocimiento que más vale la pena transmitir?*. Es decir, incluso si aceptáramos que la misión de la educación y de la escuela es transferir conocimientos desde la generación adulta a la generación de recambio, y que por la enormidad de su corpus deberíamos seleccionar lo más relevante y excluir lo que consideráramos de menor relevancia, todavía deberíamos explicar por qué estaríamos incluyendo el saber de un grupo social y excluyendo el de otros. No se debe soslayar el hecho que el conocimiento validado para su inclusión en el currículo escolar, según opina el profesor Beane en el artículo comentado, "funciona en favor de los jóvenes privilegiados en cuya cultura se lo encuentra regularmente, al tiempo que trabaja con severidad en contra de aquéllos provenientes de hogares no privilegiados y de culturas no dominantes" (BEANE, 1995, pág. 618). O que, como apunta Gimeno, "los currícula dominantes suelen pedir a todos los alumnos lo que sólo unos pocos pueden cumplir (GIMENO, 1995, pág. 73).

7.- Si son tantos y de tanto bulto los defectos de la organización curricular asignaturista, uno se sorprende de su longevidad y supervivencia. En opinión de Beane, ella se sustenta en *cuatro poderosos factores*, a saber :

a) Las Elites Educativas.- si el conocimiento es poder, también lo es la gestión de su acreencia, validación y divulgación. Inserta la educación como articuladora de esta última, debe desarrollar un órgano que le permita llevar a cabo su misión ; de allí, la formación de grupos y comunidades que, organizadas alrededor de las asignaturas, tienen el poder social para divulgar el conocimiento validado, formar a los divulgadores, organizarlos y proveerlos del material que les sea necesario. Al decir de Beane, ellos se encuentran entre "académicos, ... supervisores, ...editores de pruebas y textos, asociaciones de asignaturas y otros cuyos títulos y cargos a menudo denotan áreas asignaturales determinadas" (BEANE, 1995, pág. 618). Difícilmente se puede esperar que ellos renuncien a sus respectivas cuotas de poder *por muy persuasivos que sean los argumentos en favor de ello*.

b) Las Expectativas y Exigencias de las Familias y la Prensa.- Ambas instancias apoyan la causa asignaturista, dice Beane, por su resistencia a aceptar para sus hijos una educación distinta de lo que recuerdan que fue la suya propia. En nuestra realidad chilena es probable que estos factores influyan de distinta manera. En lo concerniente a las familias, la tradición es que éstas deleguen en la escuela el desarrollo del educando y que padres y apoderados no se sientan con gran poder para hacer sentir su peso a la hora de decidir el tipo de educación que deben recibir sus hijos. En los estratos sociales de mayor poder adquisitivo, incluso, el apoderado se limita a elegir el establecimiento y a cautelar que tanto el trato como el currículo se desenvuelvan dentro de las normas de moralidad y respeto a las personas establecidas por la tradición. Dentro de ese ancho parámetro, se estima que la escuela sabe lo que hace y debe hacerlo.. La única exigencia es que la educación, adquirida a veces a alto costo, se justifique en términos de asegurar al pupilo su ingreso a la universidad si es que sus intereses o las expectativas familiares están orientadas en esa dirección. En los estratos de menor poder adquisitivo operan similares parámetros, con la diferencia que, dado el carácter de asistencia social que asume toda prestación originada en la gestión pública, entre ellas la educación, y a la actitud de reconocimiento que en tal virtud la cultura chilena se ha habituado a requerir del beneficiario, las exigencias de éste son menores a la hora de cautelar la calidad de la educación y de evaluar sus resultados.

c) La Identificación de los Profesores.- A menudo, los profesores y supervisores construyen sus identidades a partir del asignaturismo, nos dice el profesor Beane. Agreguemos que contribuyen a esta construcción la institucionalidad escolar y la comunidad toda. En efecto, el título profesional encasilla al profesor y lo adscribe a una disciplina, los administradores le reconocen competencia exclusiva y excluyente para emitir pronunciamientos dentro - pero sólo dentro - de ella ; se le otorga reconocimientos y estímulos (becas y pasantías) a partir de su expedición docente en ella, sus pares le reconocen autoridad por su dominio de su *materia* y será, para sus alumnos y apoderados, el *profesor de inglés*, la *profesora de castellano*, la *señorita de biología*, el *señor de historia* y no es raro escuchar tales vocativos incluso fuera del ámbito escolar. En una actividad caracterizada por retornos pecuniarios tan exigüos, tales vocativos constituyen rótulos no despreciables. Proponer un currículo no centrado en la asignatura puede ser percibido por los profesores como un salto hacia la nada.

d) El Período de Restauración Conservadora que el autor ve invadiendo su país. El enfoque del currículo integrado se enraíza en el movimiento progresista de la educación, y ello basta para ganarle el rechazo de los críticos conservadores.

El profesor Beane menciona en último término, y sin reconocerle el status de factor pro-asignaturista, un elemento que ciertamente juega en contra de una renovación curricular concebida en los términos de la propuesta integradora, a saber, el hecho que "el enfoque centrado en la asignatura está ... enraizado en las estructuras profundas y en el folklore de la escolarización." (BEANE, 1995 pág. 619). Ciertamente, éste es uno de los factores de mayor potencia, pues su remoción implica un cambio de la tradición y ello constituye palabras mayores.

8.- El escrutinio cada vez más agudo y fino de los defectos del asignaturismo, particularmente de su corrosivo efecto sobre las vidas de alumnos y profesores y sobre la relación que entre ellos se entabla en el curso de la praxis escolar, permitirá formarse un cuadro progresivamente más completo respecto de lo que los defensores del currículo integrado rechazan. Lo importante, sin embargo, una vez asumida la crítica, es adentrarse en lo que proponen y en el cómo lograrlo.

Primeramente, es preciso recordar que esta propuesta involucra devolver al lugar de privilegio en el status del profesor su carácter profesional, relegando la importancia de sus competencias técnicas a lugares secundarios. Al respecto es pertinente citar a Shirley Grundy:

"Cuando el trabajo de los profesores está informado por un interés técnico, aparece como manifestación de artesanía (o incluso de trabajo mecánico). Cuando las prácticas que favorecen el aprendizaje se desarrollan de forma que dependen del ejercicio del juicio práctico del autor, puede considerarse caracterizado por la profesionalidad. El resultado de la profesionalidad es la acción práctica" (GRUNDY, 1994, pág. 243).

En segundo lugar, y para no contrariar los fundamentos doctrinarios del currículo integrado, deberemos abstenernos de pedir a sus defensores un recetario que nos indique qué hacer. La respuesta a tal inquietud, por el hecho de partir de la identificación de los temas que resulten motivantes para los jóvenes, debe surgir del ejercicio de la deliberación (GRUNDY, 1994, pág. 245) la negociación y la toma de decisiones, procesos en los que las variables en juego son proveídas por todos los actores escolares pero cuyo foco está exclusivamente en los estudiantes, sus necesidades e intereses por construir significados y encontrar sentidos.

En tercer lugar, hay que entender que la propuesta en comento es una forma de ejercer la imaginación creadora y negociadora, la que aparentemente corresponde a un órgano atrofiado por una vida y una cultura escolar construídas a partir de prácticas autoritarias y que, una vez puesto a trabajar, debería aumentar progresivamente tanto su presteza cuanto su productividad. En consecuencia, no debería causar desánimo el hecho, muy previsible, de que los primeros ensayos tengan un éxito relativo o discutible.

9.- La etapa preliminar del procedimiento operativo consta de tres pasos, a saber, identificación de los temas generadores, planificación y diseño de actividades. Si bien el autor reserva el primero de éstos al profesor, admite que "en casos de mayor sofisticación (esos temas) emergen de la planificación conjunta

realizada con los estudiantes" (BEANE, 1995, pág. 619). Es decir, se debe considerar el trabajo activo de los jóvenes -y no sólo su participación como referente tácito - desde la etapa preliminar, incluso en la identificación de los temas generadores, aun cuando advierte que esto último es posible sólo en un contexto de una *mayor sofisticación*. Por otra parte, indica que "no hay un paso intermedio en que se intente identificar qué asignaturas podrían contribuir a desarrollar el tema." (BEANE, 1995, pág. 619) Es decir, la asignatura y su saber serán convocados no a priori sino a medida que se avanza en el desarrollo del tema. Al respecto, comenta el autor que "el trabajo hecho en el contexto de un currículo integrado es de suyo un currículo. No hay en la sala de espera otro 'currículo' esperando su turno de ser enseñado" (BEANE, 1995, pág. 620). O, como ya sabíamos, lo que se hace al andar es propiamente el camino.

Dentro del marco conceptual esbozado en estos últimos párrafos, la siguiente cita es un ejemplo ofrecido al análisis de cómo los principios teóricos toman forma práctica.

"En una unidad sobre el 'ambiente' (los jóvenes) podrían crear simulaciones de diferentes biomas con artefactos reales o contruídos y ofrecer tours guiados para mostrar sus trabajos, o podrían hacer experimentos respecto de los efectos de los contaminantes sobre el crecimiento de las plantas. O podrían montar y administrar un programa de reciclaje en la sala o en la escuela. O podrían identificar las materias primas de una serie de artículos de vestir e investigar su procedencia, averiguar quién las fabrica y analizar los impactos ambientales y económicos del proceso completo. O podrían identificar problemas ambientales de su comunidad local y buscar maneras de resolverlos." (Beane, 1995, págs.. 619-620)¹

La creatividad de cada profesor o grupo-curso sumada al grado de *sofisticación* a que hayan llegado su identificación e inter-relación podrían prolongar ad infinitum la lista de actividades posibles. La idea es que cada actividad da origen a un proyecto; cada proyecto requiere de identificación, planificación, ejecución y evaluación; cada una de estas etapas debe consultar el trabajo activo de los estudiantes, por lo cual ellas se constituirán de por sí en instancias de educación, socialización e instrucción; y, por último, el llevar cada una de ellas a cabo involucra la familiarización con -y el uso de - un determinado conocimiento susceptible de ser aportado por cualquier profesor actuando, en una primera aproximación, en su doble calidad de adulto informado o *profesor generalista en temas integrados*. Sólo *en segundo lugar* y a condición de que se requiera del auxilio de un conocimiento de mayor exclusividad se convocará al profesor *como especialista en contenidos* El conocimiento así convocado "se hace vivo, tiene significado y mayor posibilidad de ser 'aprendido' ".(BEANE, 1995, pág. 620)

10.- Si desde la óptica asignaturista se juzgara los logros cognitivos del currículo integrado, el autor advierte dos problemas. El primero, que es casi seguro que para la realización de un proyecto cualquiera los jóvenes requieran datos o informaciones más elaboradas que aquéllas que, en una secuencia hecha según un enfoque asignaturista corresponda a su nivel etario o estadio de desarrollo intelectual o nivel escolar. Es preciso tener en cuenta, al respecto, que una secuencia de ese tipo responde a una lógica, de las muchas posible. Se nos advierte al respecto que tales "secuencias varían de una escuela a otra y de un estado a otro, ... son más arbitrarias de lo que desearían que creyéramos aquéllos que las construyen y defienden".(BEANE, 1995, pág. 620) Probablemente, en un currículo integrado los procesos cognitivos

se catapultan con una lógica distinta a la supuesta por el asignaturismo, o bien, la psicología del aprendizaje en que éste se fundamenta sea menos potente que aquélla que sustenta al currículo integrado, o bien, puede ser que cuando el interés es el acopio o despliegue retórico del conocimiento se convoca a ciertos inclusores (AUSUBEL, citado por ONTORIA, pág. 22) -o se los convoca en un cierto orden - y cuando el interés es usarlo para la resolución de problemas, que pueden ser problemas del ser o del hacer, se convoque a otros inclusores o en un orden distinto.

Además de ellos, puede ocurrir que en el proceso de construcción de significados y búsqueda de sentido, los jóvenes no convoquen *toda la información y habilidades diseminadas por la enseñanza asignaturista*. A este propósito, el autor nos advierte que mucha de aquella información puede constituir banalidades o contenidos que sólo interesen a especialistas "e, incluso en tal caso, algo de tal información sería superflua." o *verdades de ayer* destinadas a disolverse en la alta marea del conocimiento de hoy. (BEANE, 1995, pág. 620)

Como quiera que el interés primario de la integración del currículo es *ampliar y profundizar nuestra comprensión de nosotros mismos y de nuestro mundo* por medio de un aprendizaje, entendido éste *como la integración continua de nuevos conocimientos y experiencias*, se despriorizan completamente asuntos tan caros como la integridad de la disciplina, la precisión de los límites entre una disciplina del saber y otra, la incuestionabilidad del horario tipo mosaico y el prestigio de una asignatura sobre otras (cosa propia e inseparable de la organización curricular asignaturista) y la sacralidad de la cultura dominante convertida en conocimiento. Nada de ello involucra, no obstante, un intento de concebir ni la escuela, ni la educación ni la vida sin el auxilio de la ciencia y sus logros. Por el contrario, concluye el autor, "las disciplinas del conocimiento no son las enemigas del currículo integrado" (BEANE, 1995, pág. 622)

Frente a la tentación, asumida en ocasiones como un gravoso deber, de elaborar planes y programas de estudio cada vez más sofisticados, completos, actualizados, pertinentes, etc., en el contexto de una lógica educacional en cuyo primer plano no figure la producción de mano de obra calificada sino la formación de ciudadanos capaces de significar (construir internamente un mundo), significarse (desplegar esa construcción como producción económica y social que sea cooperativa y original a la vez) y aprender, la propuesta del currículo integrado es una opción nada despreciable.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, Michael. Ideology and Curriculum, Routledge and Kegan Paul, Londres, 2ª ed. 1990.

AUSUBEL, David. Algunos Aspectos Psicológicos de la Estructura del Conocimiento, en LAM, Stanley (comp), La Educación y la Estructura del Conocimiento, El Ateneo, Buenos Aires., 1973., págs. 211-238

GIMENO, José. El Curriculum, una Reflexión Sobre la Práctica, Morata, Madrid, 5ª ed., 1995.

GRUNDY, Shirley. Producto o Práctica del Curriculum, Morata, Madrid, 2ª ed., 1994.

LEYTON, Mario. Planeamiento Educacional. Un Modelo Pedagógico, Editorial Universitaria, Santiago, 3ª ed 1969.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Versión para Consulta Nacional, Santiago, 1997.

ONTORIA, A. Mapas Conceptuales. Una Técnica para Aprender, Editorial Narcea, Madrid, 6ª ed 1996.

PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía, Ariel, Buenos Aires, 3ª reimpresión, 1991.

ROGERS, Carl. La Enseñanza Centrada en el Alumno, en Psicoterapia Centrada en el Cliente, Práctica, Implicaciones y Teoría, Editorial Paidós, Buenos Aires, Cap. 9., 1975 págs 329-364.

ROMEO, Julia. *Perspectivas del Currículum en la Educación Superior*, en REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1998, (pp.57-74).

STENHOUSE, Lawrence. Investigación y Desarrollo del Currículo, Morata, Madrid, 3ª ed. 1991

TORRES, Jurjo. El currículum Oculto, Morata, Madrid, 5ª ed. 1996

Guillermo Contreras López

Magíster en Educación (C) con Mención en Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile. Especialista en Teoría y Planeamiento de Currículum. Programa de Titulación en Enseñanza General Básica, Universidad de Los Lagos, Unidad Académica Santiago.

Ethel Escudero Burrows

Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°2 1998

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Investigación Educativa. Cantidad y Calidad: Un Debate Paradigmático

Comentario acerca del libro INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, CANTIDAD Y CUALIDAD. Un debate Paradigmático.

Autores: José Camilo Dos Santos Filho y Silvio Aneizar Sánchez Gamboa. Editorial Magisterio, Bogotá, 1997 (102 páginas)

El debate en torno a los métodos de investigación en las ciencias sociales, especialmente en el campo de la educación, abarca ya más de dos décadas en el ámbito internacional.

La controversia, centrada en nuestro tiempo alrededor del tema cantidad y calidad, es decir entre los llamados **paradigmas cuantitativos** y **paradigmas cualitativos**, sigue vigente y no ha alcanzado consenso.

Los autores de la presente obra, estimando que existen pocas publicaciones sobre esta temática en Latinoamérica, ofrecen enfoques paradigmáticos entre las opciones metodológicas y técnicas tanto cualitativas como cuantitativas que siguen preocupando no sólo a los que se inician en investigación educativa, sino también a los expertos y a los especialistas dedicados a la formación de investigadores.

En la presentación de esta publicación, Luz Elena Toro de Sánchez expresa:

"...abordan esta problemática desde diferentes puntos de vista, pues parten de referencias igualmente diferentes aunque concuerdan en algunas hipótesis. Perfilan, entonces, respuestas que tienen como propósito la superación de este falso conflicto y apuntan hacia diversos caminos, ya sea exigiendo opciones diferenciadas de acuerdo con el modelo escogido (tolerando el `pluralismo epistemológico`); articulando los dos abordajes a manera de complemento o recuperando otros abordajes que presenten una síntesis, en la medida en que en un mismo proceso *asimilan* la contribución tanto de las técnicas cuantitativas cuanto de las cualitativas" (pág. 8)

Diversos factores modificables de carácter social, pero ajenos a la investigación misma, han estado influyendo en la discusión en referencia, alimentando una confrontación que, según los autores, la limitan a *reduccionismos técnicos* o a *prejuicios ideológicos*, al mismo tiempo que la restringen a

"...aspectos técnicos o metodológicos desvinculados de otras dimensiones que ... componen un todo articulado denominado *paradigma*, modelo, lógica de la investigación o abordaje teórico-metodológico" (pág. 8).

Es decir, se deja de lado la complejidad de las alternativas epistemológicas, en consecuencia se produce la hipertrofia del nivel técnico instrumental, creando un falso conflicto entre cantidad y cualidad.

Los argumentos aquí presentados se refieren, además, a diversas formas de articulación del nivel técnico-metodológico con elementos comprendidos en las *categorías epistemológicas* de "problema, construcción del objeto, objetividad, subjetividad, criterios de científicidad y de verdad, paradigmas científicos, explicación, comprensión, construcción del conocimiento (teorías del conocimiento), intereses cognitivos, visiones del mundo..." (pág. 9).

Los autores consideran que una visión histórica de la discusión que ha tenido lugar respecto a los paradigmas cuantitativo-idealista y cualitativo-idealista contribuye a la comprensión de los dos abordajes de investigación: su incompatibilidad o complementariedad, así como al debate que se ha generado en torno a ellos.

Los temas antedichos se distribuyen, en esta obra, en tres capítulos: uno elaborado por Dos Santos Filho y los otros dos por Sánchez Gamboa,

El Primer Capítulo (Dos Santos 44 páginas), aborda el desafío paradigmático que significa la controversia, investigación cuantitativa versus investigación cualitativa. En él se presentan argumentos que apoyan las tesis sobre la *incompatibilidad* entre los paradigmas; sobre la *diversidad complementaria*, y sobre la *unidad*;; se hace referencia a autores tales como Kerlinger, Campbell y Herve, partiendo de una fundamentación histórico-filosófica.

El artículo está organizado en los siguientes temas:

- Base histórica del paradigma cuantitativo-realista
- Base histórica del paradigma interpretativo-idealista
- La reacción de los fenomenólogos y teóricos críticos.
- Tesis de la diversidad incompatible.
- Tesis de la unidad

La posición del autor es defender el pluralismo epistemológico y sostener que el contacto permanente con los clásicos "ayudan a fecundar las discusiones cuando ellas nos remiten a las raíces histórico-filosóficas de las categorías que están en juego" (pág. 10)

Considera, además, que es necesario recuperar los fundamentos de cada paradigma a través de la contribución de destacados autores: Comte, Stuart Mill, Durkheim, Dilthey, Weber, Husserl, Habermas, Berstein y otros.

Dos Santos Filho concluye que en el dilema discutido: el abordaje cuantitativo versus abordaje cualitativo en investigación en las ciencias humanas en general y en las ciencias de la educación en particular, la tesis de la *unidad* de los paradigmas sería epistemológicamente más plausible.

Plantea sin embargo, que:

"Muchas cuestiones aún requieren respuestas más convincentes, y muchas alternativas precisan demostrar su validez teórica en la práctica. A través de la prueba y validación de sus teorías y métodos, las ciencias humanas, y de la educación avanzarán en su proceso de desarrollo para la plena madurez teórica metodológica." (pág. 48).

Hay que tener presente, agrega, que es cada vez más evidente que los fenómenos físicos y humanos son más complejos de lo que se creía y que se advierte una crisis y decadencia de grandes sistemas filosóficos y teóricos debido a que se han estado haciendo síntesis prematuras de los conocimientos humanos.

Estima que, dada esta situación, es pragmáticamente defendible –especialmente en las ciencias humanas y de la educación- la articulación y complementariedad de los paradigmas en la elaboración y comprobación de las teorías para el avance del conocimiento en el área.

La naturaleza de cada problema y los objetos de investigación requieren adecuación de los métodos, de manera que contribuyan a una comprensión más profunda de los fenómenos humanos, puesto que su gran complejidad hace prácticamente indispensable un análisis con las más variadas metodologías y desde diferentes ángulos .

Dos Santos afirma que:

"La tolerancia y el pluralismo epistemológico justifican la no admisión de una única *ratio* y la aceptación del pluralismo teórico-metodológico en las ciencias humanas y de la educación " (pág. 49).

El Segundo Capítulo (Sánchez Gamboa, 21 páginas) se refiere a las tendencias epistemológicas. El autor centra el debate cantidad-calidad en el área de las opciones técnicas, y en torno a los *desvíos* y los *ismos* que impregnan la investigación educacional.

Los paradigmas científicos que empezaron a esbozarse en el campo educativo a fines de la década del 70 –como resultado de la búsqueda de alternativas epistemológicas ajenas al modelo empírico-analítico (paradigma positivista)- constituyen el marco dentro del cual deben entenderse dichos desvíos e ismos.

La exposición comprende dos temas:

- Técnicas, métodos y epistemología

- El análisis paradigmático; una propuesta y algunas experiencias

A modo de introducción, y en un contexto histórico, Sánchez Gamboa hace presente el cambio que sufrieron los rasgos que caracterizaban a la investigación educacional hasta la creación, en América Latina, de los cursos de postgrado en educación, con el consiguiente aumento de la actividad investigativa y de la *masa crítica* en el área.

A partir de ese momento la discusión se volcó hacia los elementos cualitativos y los métodos utilizados, surgiendo modismos teórico-metodológicos que derivaron en nuevas posturas epistemológicas, propuestas metodológicas y alternativas para conocer la realidad multidimensional del área problemática educacional.

Entre sus conclusiones destaca:

- El debate en América Latina se orienta hacia especificar las diferencias entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos y reconocer la diversidad de los abordajes metodológicos y formas de hacer ciencia. *Los ismos* y desvíos denunciados en la literatura especializada se refieren, en particular, la investigación educacional que se hace en los programas de postgrado. La discusión sectorizada tiende hacia estudios de carácter epistemológico en que se articulan todos los elementos técnicos, metodológicos, teóricos, etc. en conjunto, en un proyecto de investigación.

"... la descripción y clasificación de las tendencias teórico-metodológicas no son suficientes; es preciso descifrar los paradigmas científicos que las fundamentan y desvelar sus presupuestos gnoseológicos así como sus implicaciones filosóficas e ideológicas" (pág. 74)

El autor propone un análisis a través de un esquema paradigmático que supone una percepción articuladora de los elementos constitutivos de la investigación, entendiendo el paradigma como lógica reconstituida que contiene presupuestos e implicaciones que, al analizarse en esa calidad, sus partes constitutivas son recuperadas. Por este procedimiento se definen las características de cada tendencia epistemológica, en el contexto de una misma realidad.

Las diferentes opciones de investigación son resultados de la elucidación e interpretación de los diversos paradigmas científicos utilizados, aunque los mismos no tengan una función normativa, es decir, cuál camino debe seguirse o evitarse y cuál es el más apropiado. Lo anterior no excluye la discusión sobre las limitaciones e implicaciones filosóficas e ideológicas de cada una de las opciones.

Los estudios epistemológicos no deben restringirse a una disciplina o a una asignatura, "...deben constituir un espacio para desenvolver la constante **vigilancia epistemológica (1)** sobre los procesos utilizados en la investigación científica". (pág. 76).

Esta vigilancia debe cuestionar los métodos tradicionales, y llevar a la búsqueda de nuevas alternativas que interpreten, de diversas formas, la "dinámica y polifacética realidad educacional" contribuyendo a su

transformación.

El Tercer Capítulo (Sanchez-Gamboa, 23 páginas) trata el tema Cantidad-Cualidad, yendo más allá del falso dualismo técnico y dicotomía epistemológica.

En él, se propone la discusión sobre las técnicas cuantitativas y/o cualitativas en su articulación con los otros niveles de la investigación, y su inserción en el contexto de las opciones epistemológicas, con el propósito de esquematizar diversas formas de superar lo que el autor considera un *falso dualismo técnico*, que nace del *reduccionismo* resultante de una discusión centrada únicamente en ese nivel.

Se trata de recuperar la lógica que articula los aspectos instrumentales prácticos con los fundamentos teóricos en los campos de la epistemología y sus presupuestos filosóficos.

El texto está estructurado en tres partes:

- la cuestión técnica dentro de los enfoques epistemológicos
- las dicotomías epistemológicas que descalifican la posibilidad de terceras opciones.
- algunas alternativas de síntesis de cantidad-cualidad en un mismo proceso

En sus conclusiones el autor:

-Advierte sobre el peligro de caer en una dicotomía epistemológica, al tratar de superar el dualismo técnico basándose en las concepciones de ciencia, transferencia que resultaría en otra falsa opción si "... el raciocinio queda preso a la lógica formal del principio del *tercero excluido*" (pág. 99)

-Presenta dos formas tendientes a superar el dualismo cantidad-cualidad y la dicotomía epistemológica, en propuestas de síntesis entre los elementos en conflicto.

Una de ellas en que el proceso se considera como un consenso intersubjetivo y posibilidad de construir, en un *continuum*, síntesis entre los polos. Esta propuesta surge de la adhesión al diálogo entre los paradigmas y el equilibrio entre "... sujeto-objeto, cantidad-cualidad, explicación-comprensión, registro controlado de los datos- interpretación, etc.." (pág. 99).

Otra, en que se admite la contradicción entre las polarizaciones y el paso de una a otra, y en la que la síntesis se entiende como la superación de niveles en un proceso en el cual tornan "... las características cuantitativas se tornan cualitativas y viceversa, constituyéndose durante el proceso de la producción del conocimiento en categorías inseparables, pero opuestas" (página 99).

Las propuestas de superación de los problemas discutidos, no son las únicas alternativas, las únicas salidas para el debate, tal como se ha presentado en esta obra. Los autores agregan que éste se enriquece y se acrecienta con otras posibilidades que surgen con la práctica investigativa, la reflexión en torno a la misma y la acumulación de una masa crítica en constante aumento.

Nota

(1) Este concepto, utilizado por Bachelard, tendría tres grados: atención a lo inesperado, vigilancia sobre la aplicación del método y vigilancia sobre el propio método. "Esta vigilancia actúa *como* censura de la razón o *como superego intelectual o vigilancia de la vigilancia* para romper con el *absoluto del método*" (pág. 76)

Ethel Escudero Burrows

Master in Guidance (minor in Education) Ohio State University, Columbia, USA. Profesor Titular, Programa de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación

[Programa de Informática](#) | [Volver a Indice](#) | [Volver a Facultad](#)

En Torno a Inteligencias Múltiples

Estas ideas fueron utilizadas con ocasión del panel *Las Inteligencias Múltiples. Implicancias Educativas Para Psicólogos y Educadores*, en el seminario *La Interacción Psicología - Educación: Una Mirada Desde la Reforma Educativa*, organizado por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Central en noviembre de 1997. Se trata más bien de textos libres, sin pretensión, en los que se presentan descripciones de las ideas de Howard Gardner y en menor medida posiciones personales frente a ellas.

I. La Sombra de Atenea

En la mitología griega Atenea era la diosa de la inteligencia, la misma que los romanos llamaban Minerva. El mito cuenta que surgió de la cabeza de Zeus en estado adulto vestida con una reluciente armadura, protegiendo su cabeza con un yelmo de oro y sosteniendo en sus manos un escudo y una lanza.

Todo comenzó con la apasionada relación entre Metis, que representa la prudencia, y Zeus, el señor del Olimpo, a quien los romanos llamaron Júpiter. A causa de una profecía, Zeus decidió devorar a Metis cuando advirtió que la gestación llegaba a su fin. Algún tiempo después, habiendo olvidado el episodio, repentinamente sintió un fuerte dolor de cabeza, como si miles de puñales aprisionados intentaran salir al exterior. La situación fue desesperante. Atraído por sus gritos, Hefestos el dios artífice de los metales y dueño de la fragua, le aplicó un formidable golpe de hacha en pleno cráneo. De la herida abierta surgió Atenea lanzando un grito de triunfo.

Desde el primer instante Atenea caracterizó una divinidad de inteligencia rápida y espíritu fuerte, cuya cualidad era evitar el ejercicio de la fuerza y apoyarse en la razón. Representaba la lucha racional y justa, cuyo objetivo era defender ideales elevados, divulgar la cultura, establecer la paz y asegurar el orden.

Atenea dio su nombre a la más brillante polis de la Grecia clásica, que celebraba cada cuatro años y por cuatro días la fiesta Panatenea en su homenaje. Fue reconocida como la diosa de las artes, sabiduría y fertilidad. Según Homero fue también la protectora de los carpinteros. Distintas historias la muestran como una diosa de gran belleza, decidida, astuta y preocupada del progreso material de los hombres. Sus brillantes ojos capaces de ver allí donde la oscuridad confundía a otros, hicieron que se la comparara con la sabia lechuza. En la poesía trágica aparece presidiendo un gran tribunal que pone fin a la persecución de Orestes, imponiendo un modelo para resolver los conflictos humanos consistente en renunciar a la venganza y aceptar la aplicación de la justicia.

No obstante ser una diosa de la fertilidad, paradójicamente, permaneció virgen. En una ocasión llegó al lecho nupcial, pero en una decisión final apartó con un violento empujón a Hefestos, evitando que se consumara el encuentro sexual. Se dice que el semen del artesano divino se extendió originando a la serpiente Erictonia. Según una versión, en otra oportunidad reprimió el intento de violación del gigante Palas, a quien mató y desolló. Luego fabricó con su piel una égida destinada a proteger su virginidad. Para consagrar su triunfo tomó el nombre guerrero de Palas Atenea, con el cual la designaban los atenienses.

En esta historia hay varios hechos que son importantes. En primer lugar, Atenea nace de la cabeza de un hombre, un lugar asociado a la razón y no a los afectos. En la mitología romana se refuerza este hecho ya que Minerva tiene la misma raíz que la palabra *mens*, que significa mente. En seguida, esta figura que emerge con vestidos de mujer y armas de hombre, no tiene niñez ni juventud. Surge en estado adulto, sin recuerdos ni historia personal. Por último, esta diosa eficiente y lógica, que prefiere apoyarse en la razón, pero que no desprecia la fuerza, se niega a la experiencia de la vida afectiva, manteniéndose alejada de la inmensidad y el riesgo del encuentro íntimo, y permaneciendo inmaculada.

Esta es la sombra de Atenea, de la cual ha estado teñida una parte importante de la teorización sobre inteligencia. La inteligencia aparece como una capacidad orientada en la dirección del cálculo, de la satisfacción eficiente de necesidades, del ajuste de recursos y medios destinados a fines determinados, pero completamente divorciada de la vida afectiva, de las necesidades del cuerpo y de la interacción. No parece casualidad que Atenea sea la inventora de las riendas. Seguramente esto lleva a Nietzsche a decir que nuestro mundo moderno sólo reconoce como ideal al *hombre teórico*, equipado con las más altas fuerzas cognitivas.

Howard Gardner es un psicólogo de la Universidad de Harvard que ha realizado esfuerzos por arrojar luz sobre la sombra de Atenea. En la actualidad tiene gran reconocimiento académico por su obra dedicada a la inteligencia y la creatividad humanas. Sus contribuciones conceptuales y teóricas, con sus derivaciones en el terreno de la práctica, lo convierten en un autor de gran impacto en el mundo de la educación.

Su orientación crítica hacia el concepto tradicional de inteligencia, está centrada en los siguientes puntos:

- La inteligencia ha sido normalmente concebida dentro de una visión uniforme y reductiva, como un constructo unitario o un factor general.
- La concepción dominante ha sido que la inteligencia puede ser medida en forma pura, con la ayuda de instrumentos estándar.
- Su estudio se ha realizado en forma descontextualizada y abstracta, con independencia de los desafíos y oportunidades concretas, y de factores situacionales y culturales.
- Se ha pretendido que es una propiedad estrictamente individual, alojada sólo en la persona, y no en el entorno, en las interacciones con otras personas, en los artefactos o en la acumulación de

conocimientos.

II. No Sólo Palabras y Números

Estamos acostumbrados a pensar en la inteligencia como una capacidad unitaria o como abarcativa de varias capacidades. Sin embargo, en oposición a esos enfoques de perfil más bien reduccionista, Gardner propone un enfoque de *inteligencias múltiples*. Se trata de un planteamiento sugerente, y acaso también provocativo, que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo.

Para este autor una inteligencia es la "capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales", (1994; 10). Lo sustantivo de su teoría consiste en reconocer la existencia de siete inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. La existencia de una de ellas, sin embargo, no es predictiva de la existencia de alguna de las otras. Las inteligencias propuestas son: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, e intrapersonal.

Brevemente, cada inteligencia puede ser descrita del siguiente modo:

Inteligencia Lingüística: Es la capacidad involucrada en la lectura y escritura, así como en el escuchar y hablar. Comprende la sensibilidad para los sonidos y las palabras con sus matices de significado, su ritmo y sus pausas. Está relacionada con el potencial para estimular y persuadir por medio de la palabra. Corresponde a la inteligencia que puede tener un filósofo, un escritor, un poeta o un orador.

Inteligencia Lógico-Matemática: Es la capacidad relacionada con el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos. Corresponde a la inteligencia que podemos encontrar en un matemático, un físico, un ingeniero o un economista.

Inteligencia Espacial: Es la capacidad utilizada para enfrentar problemas de desplazamiento y orientación en el espacio, reconocer situaciones, escenarios o rostros. Permite crear modelos del entorno viso-espacial y efectuar transformaciones a partir de él, aun en ausencia de los estímulos concretos. Podemos encontrar esta inteligencia en un navegante, un arquitecto, un piloto o un escultor.

Inteligencia Musical: Es la capacidad para producir y apreciar el tono, ritmo y timbre de la música. Se expresa en el canto, la ejecución de un instrumento, la composición, la dirección orquestal o la apreciación musical. Por cierto, podemos pensar en compositores, intérpretes, directores o luthiers.

Inteligencia Corporal: Es la capacidad para utilizar el propio cuerpo ya sea total o parcialmente, en la solución de problemas o en la interpretación. Implica controlar los movimientos corporales, manipular objetos y lograr efectos en el ambiente. Comprende la inteligencia propia de un artesano, un atleta, un mimo o un cirujano.

Inteligencia Interpersonal: Es la capacidad para entender a los demás y actuar en situaciones sociales, para percibir y discriminar emociones, motivaciones o intenciones. Está estrechamente asociada a los fenómenos interpersonales como la organización y el liderazgo. Esta inteligencia puede estar representada en un político, un profesor, un líder religioso o un vendedor.

Inteligencia Intrapersonal: Es la capacidad para comprenderse a si mismo, reconocer los estados personales, las propias emociones, tener claridad sobre las razones que llevan a reaccionar de un modo u otro, y comportarse de una manera que resulte adecuada a las necesidades, metas y habilidades personales. Permite el acceso al mundo interior para luego poder aprovechar y a la vez orientar la experiencia. En general, esta inteligencia puede estar bien representada en cualquier persona adulta y madura.

Hablar de *inteligencias múltiples*, y concebirlas como sistemas independientes, definitivamente replantea la discusión sobre los factores de la inteligencia, habitualmente asociados a una dimensión cognitiva. Ciertamente, también cambia cualquier perspectiva sobre estimulación y desarrollo de esta capacidad. En síntesis, Gardner nos conduce a redimensionar la importancia de los componentes racionales, invitándonos a reconocer y valorar otras expresiones de la persona, que no guardan relación directa con logros cognitivos.

III. Muchas Maneras de Vivir

Gardner postula que los seres humanos son capaces de conocer y de aprender de siete maneras diferentes: A través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo, de una comprensión de los demás y de nosotros mismos. También ha sugerido una inteligencia espiritual y recientemente ha postulado una inteligencia ecológica, pero hasta ahora sólo se encuentran desarrolladas las siete mencionadas. Se trata de distintas maneras de vivir y de estar en el mundo. Todos los hombres pueden presentar estas inteligencias, pero claramente en distinta intensidad, y con diferencias en las formas en que se recurre a ellas y se las combina para llevar a cabo determinadas tareas. En la vida cotidiana las inteligencias operan en armonía, dentro de un cierto *perfil de inteligencias*, de modo que no es fácil reconocer su autonomía e independencia, pero cuando se observa con atención la naturaleza peculiar de cada una se hace evidente.

Sostiene que todas las personas normales tienen la capacidad de hacer preguntas y de buscar soluciones utilizando varias inteligencias, con sus formas características de procesar la información y de dirigir las expectativas abiertas por los distintos tipos de problema. Cada inteligencia es una forma de pensamiento riguroso, que no tiene relación necesariamente con la inducción y la deducción en forma numérica o proposicional. En lugar de esto, cada una exhibe una lógica propia de implicaciones, derivada de la comprensión de los principios y aplicaciones de sistemas simbólicos tal como son utilizados dentro de una cultura determinada.

El reconocimiento de esta diversidad hace más compleja la comprensión de la experiencia y el aprendizaje humano. Estas diferencias desafían un sistema educativo que supone que todos pueden

aprender las mismas cosas del mismo modo, y que basta con una medida uniforme y universal para poner a prueba a un estudiante. En los debates sobre inteligencia y educación es preciso tomar en cuenta estas distintas formas del pensamiento, así como los contextos en los que es posible expresarlas o desarrollarlas.

Es evidente que la cultura occidental ha valorado de preferencia las inteligencias lingüística y lógico-matemática: ¿Por qué dedicar entonces energía a estimular aquellas inteligencias en las cuales nuestra cultura no parece estar demasiado interesada? Esta es la respuesta de Gardner:

- Para dar mejores oportunidades y ampliar las posibilidades de atender adecuadamente a los niños que sistemáticamente fracasan en la escuela.
- Porque las distintas inteligencias no representan sólo contenidos, sino también formas de pensamiento que no es bueno desaprovechar.
- Porque la hegemonía de ciertas inteligencias ha bloqueado la oportunidad de hacer frente a la diversidad de tareas y desafíos que tienen los seres humanos.

IV. Inteligencias Múltiples, Creatividad Múltiple

Gardner postula que inteligencia y creatividad no deben comprenderse como fenómenos separados. Rompe así una dicotomía de larga presencia entre los estudiosos de la creatividad. El primer paso consiste en reemplazar la pregunta convencional: *¿Qué es la creatividad?*, por otra que definitivamente cambia la dirección de la búsqueda: *¿Dónde está la creatividad?*. La primera todavía permite una respuesta más abstracta, sin contexto, en tanto que la segunda impone la obligación de una mirada más amplia. En el curso de este movimiento surge la siguiente propuesta: "Individuo creativo es la persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado original, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto", (1995; 53).

Gardner caracteriza la creatividad y la persona creativa del siguiente modo:

- La creatividad implica novedad inicial y aceptación final.
- La creatividad se caracteriza por la elaboración de nuevos productos o el planteamiento de nuevos problemas.
- Las actividades creativas sólo son conocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta.
- Una persona suele ser creativa en un campo y no en todos.
- Una persona es creativa cuando exhibe su creatividad en forma consistente.

Si la inteligencia es plural, lo es también la creatividad. Gardner quiere demostrar el carácter distintivo de las actividades habituales de una persona creativa. Así como no hay un tipo único de inteligencia, tampoco puede haber un tipo único de creatividad. En esto fallan los test de creatividad. En su ingenua suposición de que el desempeño acertado frente a tareas divergentes y muy triviales, garantiza una

predicción respecto a comportamientos futuros en cualquier campo.

En su libro *Mentes Creativas*, Gardner formula un razonamiento apoyado en dos ejes que interactúan a lo largo de todas sus páginas. Por una parte la ya mencionada *teoría de las inteligencias múltiples*, y por otra una aproximación conceptual a la creatividad que denomina *perspectiva interactiva*. En este segundo eje se reconocen tres niveles de análisis, que no pueden ser desatendidos en una consideración de la creatividad: La *persona* con su propio perfil de capacidades y valores, el *campo* o disciplina en que trabaja con sus sistemas simbólicos característicos, y el *ámbito* circundante, con sus expertos, mentores, rivales y discípulos, que emite juicios sobre la validez y calidad tanto del propio individuo como de sus productos. Conforme a esta perspectiva, la creatividad no puede ser interpretada situándose en forma exclusiva en alguno de estos niveles. Debe entenderse en todo momento como un proceso que resulta de una interacción, frecuentemente asincrónica, en la que participan los tres elementos. Al final, no se entiende por qué el libro se llama *Mentes Creativas*, dado que precisamente se intenta demostrar que la inteligencia y la creatividad no se alojan en la mente de forma exclusiva.

No importa cuanto talento tenga una persona, no estaremos en condiciones de decidir sobre su grado de creatividad si no hemos examinado el modo como se apropia de su campo, transformándolo o incluso creando uno nuevo; y no conocemos las relaciones con su ámbito, sus tensiones y conflictos.

Así, cada uno de estos niveles y sus respectivas interacciones, provocan la aparición de numerosas cuestiones de interés para la investigación, que a partir de este momento no puede quedar encerrada en los límites de una sola disciplina. La consideración de una estructura interdisciplinaria para los estudios sobre creatividad, se hace evidente en este enfoque. Recíprocamente, se vuelven inconsistentes los intentos reduccionistas, que habitualmente terminan psicologizando la creatividad.

V. Detalles Epistemológicos

Gardner ha declarado que cuando formuló en 1983 la *teoría de las inteligencias múltiples*, encontró poca acogida entre sus compañeros de profesión: "Mi teoría gustó a unos cuantos psicólogos, desagradó a unos pocos más y la mayoría la ignoró", (1995; 14). Un rasgo llamativo de esta situación es que cuando ya se encontraba convencido de que su proposición estaba condenada al olvido, como tantas otras en la historia de la disciplina, inesperadamente comenzó a recibir una gran atención de los educadores: "Existía otro público con un auténtico interés por mis ideas: el público de los profesionales de la educación", (1995; 15).

Este episodio no es meramente anecdótico. Detrás de este hecho late una cuestión de carácter epistemológico que merece un comentario. La teoría no recibió en ningún momento una aprobación al interior de la disciplina en que se originó, ya sabemos que los miembros del ámbito la ignoraron. Ni siquiera fue debatida en forma amplia y rigurosa. Sin embargo, despertó un interés positivo en otro ámbito, y rápidamente comenzó a ser consumida y aplicada, lo que derivó en la aparición de nuevas prácticas pedagógicas e institucionales.

En términos simples, una teoría no consensuada en su disciplina de origen, es acogida en un sector profesional diferente, pasando a servir de fundamento para nuevas prácticas que revierten en modificaciones del propio perfil profesional. La teoría se legitima a través de la apropiación y del uso, y no mediante algún modelo de verificación científica. Se convierte en un hecho social con independencia de su exactitud científica. El mismo Gardner se ha anticipado a señalar muchas dudas sobre su teoría, así como algunas tareas científicas pendientes. Adicionalmente, es llamativo advertir que el mismo autor jamás consideró seriamente la posibilidad de que sus ideas impactaran entre los educadores: "Pensaba sobre todo en una contribución a mi propia disciplina de la psicología del desarrollo y, de manera más general, a las ciencias cognitivas y conductuales. Deseaba ampliar las nociones de inteligencia hasta incluir no sólo los resultados de las pruebas escritas sino también los descubrimientos acerca del cerebro y de la sensibilidad a las diversas culturas humanas. Aunque analicé las implicaciones educativas de la teoría en los capítulos finales del libro, mi enfoque no se dirigía al salón de clases" (1994; 9).

Cabe preguntarse si existe algún caso de una teoría que previo a su aplicación haya tenido una aprobación manifiesta. En el universo de las ciencias sociales, y específicamente de la educación, eso no ocurre. Es más, no tenemos el caso de una teoría perfectamente consensuada y ubicada fuera de toda duda. Esto hecha por tierra las pretendidas fórmulas de verificación que proporcionan los manuales, con sus especificaciones detalladas, definiciones precisas y pasos lógicos que llevan sin error de una cosa a la otra. Nada de esto ha operado aquí, estamos en presencia de un hecho social que ocurre a partir de una elección y se sostiene institucionalmente. Sí en un futuro próximo surgiera evidencia razonable para dudar de los fundamentos sobre los que se construye esta teoría, eso no provocaría obligatoriamente una revisión de las prácticas pedagógicas ya instaladas.

El hecho es que la teoría recibió el respaldo de un sector profesional y con independencia de su carácter de formulación comprobada y aprobada, está ayudando a repensar viejos asuntos con una nueva mirada y estimulando cambios significativos en un ámbito de crucial importancia para la sociedad. Debemos juzgar esos cambios conforme a la idea de sociedad que queremos lograr.

Otro punto interesante es el uso del concepto de inteligencia para referirse a una amplia variedad de capacidades humanas. Desde luego nadie deja de reconocer la existencia de la creatividad en la música o en la plástica, las sorprendentes habilidades del cuerpo, el liderazgo o el trabajo en equipo, pero agrupar todo esto bajo la misma categoría es una decisión polémica. Como se ha explicado, preferentemente el concepto de inteligencia se ha reservado para cuestiones asociadas al lenguaje y los números. Otras capacidades humanas han tenido el carácter de talento, habilidad, competencia, destreza, ingenio, pero en ningún caso de inteligencia.

Para Gardner el prerrequisito necesario de una teoría de la inteligencia, precisamente, es que abarque una gama razonablemente amplia y completa de las capacidades humanas presentes en distintas culturas. Es preciso dar cuenta de las habilidades de un chamán y un psicoanalista al igual que de un yoghi y un santo. No hay nada mágico en la palabra inteligencia. Se la ha escogido deliberadamente para entrar en la discusión de las capacidades humanas intentando romper el sesgo dominante.

Cada inteligencia expresa una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas y reglas, y tiene sus propias bases biológicas. Desde el punto de vista teórico este es el referente clave para resolver sobre el estatus de inteligencia de una capacidad. En síntesis, inteligencia es un vocablo útil para designar una experiencia o un fenómeno, en ningún caso es una entidad tangible y mensurable. Surge como una opción conceptual. En el contexto de la interminable polémica sobre la naturaleza humana y la educación, siempre habrá espacio para nuevas propuestas, y lo que se postula con unos fundamentos podrá cuestionarse con otros igualmente legítimos. Lo central está aquí en la opción de elevar a la categoría de inteligencia un conjunto variado de capacidades. No cabe insistir en que esta palabra nombra una característica positiva, y como pocas altamente valorada. Contribuir a producir una percepción en un marco de equivalencia para capacidades tan diversas, no es trivial. Con ello se ha establecido un principio de igualdad que tiene como base el reconocimiento y aceptación de la diversidad.

La teoría de las inteligencias múltiples no tiene relación exclusivamente con razonamientos, evidencias científicas, acopio de datos y reflexiones, también compromete valores. En particular, se encuentra en ella una concepción elevada de la diversidad humana.

Bibliografía

Gardner, Howard. **Arte, Mente y Cerebro**. Paidós. Buenos Aires. 1987.

Gardner, Howard. **La Nueva Ciencias de la Mente**. Paidós. Barcelona. 1988.

Gardner, Howard. **La Mente No Escolarizada**. Paidós. Barcelona. 1993.

Gardner, Howard. **Estructuras de la Mente**. Fondo de Cultura Económica. México. 1994.

Gardner, Howard. **El Pensamiento Crítico a Través de las Inteligencias Múltiples**. Incluido en Gardner **Aprender a Pensar. Pensar en Aprender**. Gedisa. Barcelona. 1994.

Gardner, Howard. **Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica**. Paidós. Barcelona. 1995.

Gardner, Howard. **Mentes Creativas. Una Anatomía de la Creatividad Humana**. Paidós. Barcelona. 1995.

Gardner, Howard. **Patrones Creativos**. Rev. TALÓN DE AQUILES N° 4. Santiago. 1996.

Ricardo López Pérez

Licenciado en Filosofía. Universidad de Chile. Académico. Escuela de Periodismo. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Académico. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad Educares. Investigador. Centro de Investigaciones en Creatividad y Educación Superior. USACH.

[Programa de Informática](#) | [Volver a Índice](#) | [Volver a Facultad](#)

Elena Martínez Chacón. Su Presencia y Trascendencia

Homenaje realizado por la Facultad de Filosofía y Humanidades, en memoria de la académica de dicha Unidad Académica, Sra. Elena Martínez Chacón.

CONCEPCION ELENA MARTINEZ CHACON DE PIZARRO, hija de Salvador y de Aída; esposa de Marino; discípula del profesor de literatura americana, Ricardo Latcham; del profesor de literatura chilena, Mariano Latorre; del profesor de psicología, Luis Custodio Muñoz; del lingüista, Rodolfo Oroz; del profesor de estética y composición, Yolando Pino; del estudioso de gramática, Claudio Rosales; del profesor de metodología del castellano, Roberto Vilches Acuña; y de muchos más que dejaron profunda huella en su pensamiento, en su expresión verbal, y hasta en sus intereses académicos.

ELENA MARTINEZ, compañera de trabajo de Luis Gómez Catalán, Juan Gómez Millas, Eugenio González, María Lara, María Mobarec, Irma Salas, Maritza Jury, y también de muchos nombres no expuestos que hoy gozan de su presencia; y de muchos otros más que hoy aquí nos acompañan.

Señora MARTINEZ, maestra de maestros.

Señora Elena, colega, maestra, y amiga; compañera de gestación de proyectos, de frustraciones, de dolor, de realizaciones, de esperanzas de un mundo más humano; de despedida; y de deseos recientemente compartidos de "*nuevos encuentros*", aun en la infinitud de los tiempos, y en los espacios desconocidos de este hoy.

Nena, legado de la condición de eje espiritual de las familias Martínez, Chacón, y Pizarro.

ELENA, al decir de su esposo, "suma de lo que él tiene; fuerza que lo ascendería y suerte que ella le daba". Vida de hoy, de mañana y de siempre, para él.

Muchos, o quizás todos los que aquí nos reunimos, hemos respondido a la invitación de la Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, señorita Lucía Invernizzi Santa Cruz, para brindar un sentido homenaje a la académica de esta referencia, que recientemente partió en su viaje último, el 6 de abril de 1998.

Conocer a Elena Martínez Chacón era conocer el barrio Recoleta, donde nació e hizo sus estudios primarios y secundarios. Era disfrutar del entorno de la calle María Graham, y del Liceo de Niñas N°4. Era deambular por las vías de coloniales adoquines de La Chimba, de la pedregosa atalaya de los pabellones silenciosos, del canto de los pregones, y del perfume centenario de las frutas y de las flores.

Conocer a Elena Martínez Chacón era contactarse con la Madre Patria, imaginar el palmotear de sevillanas, y el entonar de villancicos; era el recitar a García Lorca, el descubrir lenguajes, y el apreciar el sentido profundo de lo hispánico.

Conocer a Elena Martínez Chacón era develar la historia del Instituto Pedagógico, desde la década del '40 hacia adelante. Era ingresar al vetusto edificio de Alameda con Ricardo Cumming, y a los pabellones del ex colegio inglés, ubicado en José Pedro Alessandri; para ella y para muchos, el siempre querido y nostálgico Campus Macul de la Universidad de Chile, del que ella nunca se fue, sino que, por el contrario, permaneció como vigía de un sur oriente arrancado del terruño de su Alma Mater.

Conocer a Elena Martínez Chacón era pasearse por la literatura chilena colonial, era contactarse con el Padre Alonso Ovalle, con Pedro de Oña, con Pedro de Valdivia y con Alonso de Ercilla. Era hurgar en las significaciones de libertad de un Picón Salas, o de un Mariátegui y, naturalmente, en los sentimientos expresados de un Huidobro, una Mistral y un Neruda.

Conocer a Elena Martínez Chacón era penetrar en el movimiento educacional de renovación en Chile. Era recorrer las aulas del Liceo de Experimentación Darío E. Salas, reactualizar los aprendizajes señeros de una vanguardia que identificó por décadas la educación del país, y que terminó por adormecerse en los espíritus del magisterio, para sólo abrirse al cambio con soñolientos ojos. En más de una ocasión, ella se dolió al observar que todo ya estaba dicho, hecho y sentido; sin que aún nada asombrara, ni nada se innovara, en la dimensión de un cambio profundo que significara modernos planteamientos de propósitos, renovados contenidos e, incluso, nuevas metodologías de enseñanza.

Conocer a Elena Martínez Chacón es rememorar los tiempos del Bachillerato, en la prueba de castellano correspondiente a la mención letras. Quien en estos momentos la evoca, la conoció, justamente, en esa ocasión, en enero de 1957, y aún hoy la recuerda con su vestido rojo de lunares blancos, con atuendos rojos en sus orejas y su cuello; sin descuidar sus altos tacones, y ... en el pelo, una flor del mismo color, coronando su imagen de dama española, con coquetos aleteos de un negro abanico, y movimientos ondulantes de un perfumado pañuelo de encaje, dispuesto distraídamente en una encendida y cantarina pulsera carmesí.

Conocer a Elena Martínez Chacón era hacer imposible un presagio de "*su fábrica de ideas*", como ella misma calificaba a su propia capacidad creadora. Era viajar a Honduras junto con otros colegas que compartieron la experiencia de una Comisión de la UNESCO destinada a reformar el sistema de educación de ese hermoso país centroamericano. Era verla desafiante en las reuniones de trabajo, segura y combativa en sus planteamientos; estremecedora en sus fundamentos, y siempre dispuesta a romper anquilosadas estructuras, conservadas por la inercia de un ritualismo no discutido.

Conocer a Elena Martínez Chacón era interiorizarse de la creación de los denominados Colegio Regionales, posteriormente sedes de provincia de la Universidad de Chile; y hoy, universidades independientes, desde Arica a Punta Arenas.

Era develar las aulas temucanas, dormir en los leñosos y hospitalarios albergues, donde se construían los proyectos de una nueva Universidad Nacional, y donde se encendían las luces del faro del conocimiento, en regiones alejadas y descuidadas, hasta de los efectos del saber acumulado.

Conocer a Elena Martínez Chacón era conocer los programas de estudios conducentes a postítulos, en la década del '60. Era anticiparse a los impactos académicos que provendrían de los profesores de educación, de los supervisores nacionales de educación, y hasta de los orientadores vocacionales; sin dejar de mencionar las ingerencias en los primeros programas de formación universitaria de los profesores de enseñanza básica.

Conocer a Elena Martínez Chacón era recorrer y recorrer, una y otra vez, durante los últimos cincuenta años, el camino de nuestra Universidad, en el ámbito de los profesionales de la educación.

Así fue que, en la cátedra de Metodología de la Enseñanza del Castellano, formó discípulos, capacitó a futuros profesores de la asignatura, preparó a profesores-guías, implementó con materiales didácticos a algunos liceos -sobre todo a aquéllos con alumnos de escasos recursos-, incentivó comisiones de trabajo de renovación; apoyó, apoyó y apoyó el desarrollo de los estudios pedagógicos, en la Universidad de Chile, y desde allí, a todas las universidades que se aúnan en el Consejo de Rectores, y a la práctica pedagógica de los establecimientos educacionales del país.

A fines de la década del '60, 1969, también comienza su labor como autora de textos de estudios para la educación básica, en la asignatura de castellano, concentrando su acción en las editoriales Zig-Zag y Universitaria. Se destaca entre las obras publicadas, *La llave de oro*, en la que ofreció su palabra, su fantasía, su creación metodológica por primera vez a los niños del país, y hasta en algunas situaciones no contempladas oficialmente, a los educandos del mundo iberoamericano.

A fines de la década del '70, se desempeñó como Directora del Departamento de Educación Media, en la Facultad de Educación de la Universidad de Chile, debiendo desarrollar una muy difícil tarea que involucraba, desde homologaciones a nuevos planes de estudios, a aceptaciones de solicitudes especiales de completación de estudios profesionales, y a responsabilidades en la incipiente organización de cursos de docencia universitaria; sin dejar de atender a todo caso, a toda situación que se presentara, con el celo y febrilidad que la caracterizaba por los que configuraban "su" comunidad universitaria. Nadie podía dejar de sentirse tranquilo, confiado y protegido, cuando ella asumía el liderazgo natural que todos le brindaban, sin estimación de credo alguno, fueran éstos políticos, religiosos o filosóficos.

Perteneció, entre otras instituciones y agrupaciones, al Club ZONTA, del que fue, también, su Presidenta, y en consecuencias le cupo una crucial importancia en la formación del CAIA (Centro de

atención integral del adolescente) que, en esos "*sus días*", cumplía funciones de apoyo médico, psicológico, socio-económico y pedagógico.

Fue siempre una entusiasta colaboradora de la Asociación de Mujeres Universitarias, hecho que formó parte de su naturaleza de avanzada, en el tenor de la defensa de los derechos de las profesionales.

No sin razón, obtuvo la Condecoración al Mérito AMANDA LABARCA, en 1982. Era un justo reconocimiento, de nuestra Universidad de Chile, a quien le había dedicado, su vida profesional entera; a quien siempre la sirvió con abnegación, generosidad y entrega sin reserva; a quien hasta en los últimos días de su permanencia física en este mundo, se expresó con amor infinito de su Universidad; a quien, hasta en sus horas finales, señaló "Quiero morir siendo académica de la Universidad."

Dentro de esta misma misión de vida profesional que asumió desde siempre, se hace un deber destacar su participación en la comisión de estudio para crear un Programa Especial de Formación Pedagógica, para licenciados de la Universidad de Chile que desearan optar, post-licenciatura, por la carrera de pedagogía.

Fue una larga discusión de cinco años (1989-1994), iniciándose bajo el corto período de rectoría de Marino Pizarro Pizarro hasta su culminación en un Decreto, con el Rector Jaime Lavados Montes. Constituyó la realización de una sentida aspiración del magisterio chileno, más allá de los académicos comprometidos en el grupo de trabajo: retomar la responsabilidad de la formación pedagógica, desde la óptica de nuestra Institución, con nuestra historicidad, con nuestra experiencia, con nuestras perspectivas de futuro, y hasta -permítanme decir- con una postura mesiánica, en cuanto a la cosmovisión del profesionalismo docente y de la escuela del tercer milenio.

Y... desde el comienzo de la década del '80, hasta la fecha, su obra se centró en el Centro de Estudios Bizantinos y Neohelénicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Dedicó toda su energía a la obra de la subdirección del Centro, asumiendo, en muchas ocasiones, funciones de coordinación de actividades de extensión cultural. En este carácter, participó muy entusiasta y vitalmente en el Consejo de Facultad. Del mismo modo, con dedicación y profesionalismo, aceptó las responsabilidades que significan las funciones de secretaria académica de la Comisión de Calificación de su muy amada Facultad: la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Fue toda una obra de empeño, lucha, decisiones, inicios y proyectos permanentes. Toda una vida de propulsión de cambios, de innovaciones, de realizaciones vanguardistas que, en cada ocasión, significó liderar una re-evolución de un sistema adormecido de ideas no vigentes.

Sin embargo, todo aquello que constituye ya parte importante de la Historia de la Teoría y Práctica Pedagógica en Chile, sólo es un espejo del sentido de la obra de ELENA MARTINEZ CHACON. A ello me quiero referir ; a una parte de la infra-historia de su cotidianeidad ; a esa parte no pública, conocida por muchos, a través de testimonianzas no declaradas, pero reconocidas en el silencio de la privacidad

de confesiones íntimas. Tengo conciencia de que puedo ser desleal a las confidencias compartidas, pero... estimo...que hay tiempo para callar, y tiempo para revelar... Hoy, es el momento del agradecimiento público, de innumerables personas que recibimos el beneficio de su amistad, solidaridad y amor.

Elena Martínez Chacón estuvo siempre al lado de sus amigos: los escuchó, les entregó su palabra, y hasta compartió sus angustias, sus ausencias, sus dolores. Dejó de lado sus intereses y sus actividades personales; incluso, sus puntos de vista y sus propias experiencias, para compartir un duelo, para atender a las dificultades de relaciones humanas, para defender al humillado, para brindar su apoyo al perseguido político, para *jugársela* por los otros.

La presencia de Elena Martínez Chacón es su vida entera. Su trascendencia, la obra que legó anónimamente a quienes amó: lo que significó para quienes compartieron su existencia; la huella que dejó a quienes la conocieron, **LO QUE HIZO DE LOS OTROS AL ESTAR CON ELLOS** ; lo que sembró como justicia, y lo que cosechó como verdad.

Por todo lo que ella generosamente nos dio, por todo aquello que ella significó, y siempre significará en la vida de quienes la amamos, los invito a compartir nuestros agradecimientos.

Gracias, por lo que ella, con tanto cariño y entrega, dedicó, en su última obra, justamente, la que hoy aquí se *presenta "Cuentos y Poemas griegos modernos para niños y jóvenes"*.

Gracias, por esos niños que tanto amó, y que tuvo en su corazón, desde y para siempre; a los niños que una vez más, cobijó en sus escritos : a los niños que encontrarán respuestas en sus preguntas de "*por qué*".

Gracias, por los jóvenes que la escucharán con asombro en sus "*¿por qué no ?*".

Gracias, por todos nosotros que seguiremos estimulando en los otros los "*¿por que sí ?*" y los "*¿por qué no ?*"

Gracias, ELENA MARTINEZ CHACON. Gracias por estar una vez más, en ésta TU CASA, la CASA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

¿Por qué no podrías estar aquí, entre nosotros ?

¿Por qué tendrías que estar ausente ?

¡GRACIAS!
