

---

# REVISTA

# ENFOQUES EDUCACIONALES

---

**Volumen 2 Número 2 1999-2000**

ISSN 0717-3229

Departamento de Educación

Facultad Ciencias Sociales

Universidad de Chile

## Editorial

### **Sección I: Enfoques**

Fernando Durán Pacheco

El Cambiante Perfil de las Ciencias Sociales: Continuidad y Renovación de la Sociología en el Siglo  
Veinte

Mauricio Folchi Donoso

La Incorporación de la Historia Local a la Enseñanza Formal de la Historia: Desafíos y Oportunidades

Cecilia Quaas Fernandois

Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes

Martiniano Román Pérez - Eloísa Diez López

El Curriculum como Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos

### **Sección II: Investigaciones**

Manuel Canales Cerón - Jorge Luzoro García - Pablo Valdivieso Tocornal  
Consumo de Tabaco en Adolescentes Escolarizados

Mónica Llaña Mena - Ethel Escudero Burrows  
Establecimientos Educativos en Conflicto: Grupos de Resistencia en su Interior

Julia Romeo Cardone - Mónica Llaña Mena  
El Discurso de los Adolescentes Escolares: Discurso Sostenido acerca de la Libertad

### **Sección III: Hablando de...**

Humberto Giannini Iñíguez  
Crítica y Reflexión

Irene Trufello Camponovo  
Sistema Escolar y Educación Pública

Luis A. Riveros  
Educación y Estado: La Necesidad de un Marco Conceptual para Abordar un Problema de País

Jorge Nef Novella  
El Concepto de Estado Subsidiario y la Educación como Bien de Mercado: Un Bosquejo de Análisis Político

Alejandra Mizala - Pilar Romaguera  
Brechas de Calidad y Sistemas de Incentivos en Educación en Chile

Sergio Nilo Ceballos  
Análisis de Investigaciones Recientes sobre la Incidencia del Mercado en la Calidad y Equidad de la Educación

Manuel Silva Aguila  
**Comentarios sobre Ponencias, Diálogos y Desarrollo Curricular**

Hernán Vera Lamperein  
**La Educación y los Desafíos del Futuro**

#### **Sección IV: Entrevistas**

Francisco Fernández Mateo  
**Entrevistas**

---

[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

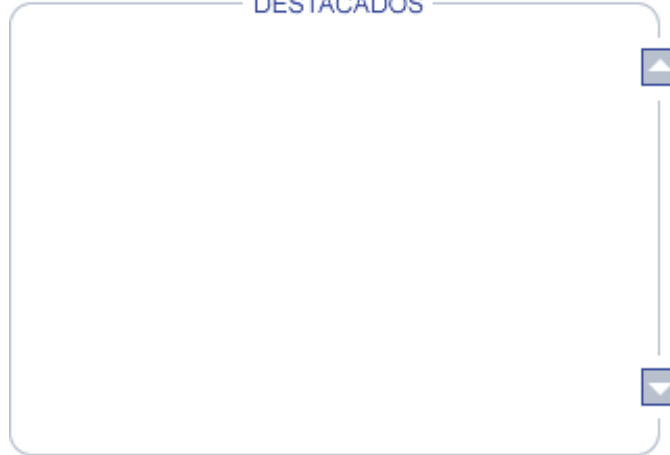
Estudiantes y Egresados

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.2 N°2 1999-2000  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

---

Esta edición de nuestra REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES presenta novedades que queremos destacar:

La sección "Hablando de..." la hemos dedicado totalmente a la presentación de los Diálogos Universitarios, realizados a fines del 99 en nuestra Casa de Estudios sobre el tema "Estado y Educación Pública en el Chile de Hoy". Para este efecto se organizaron tres conversaciones que se iniciaron con una exposición acerca de los principios que, históricamente han regido el desarrollo de la educación pública chilena, su significado, pertinencia y vigencia como educación pública nacional. Junto a estas consideraciones, se reflexionó, además sobre conceptos tales como supranacionalidad, identidad nacional, sentido de igualdad de oportunidades, ascenso social, desarrollo científico, humanismo, laicismo. En esta parte presentamos los trabajos de los profesores Humberto Gianinni, Irene Truffello y Luis Riveros.

La segunda conversación, titulada, "Educación Pública y Privada" incluyó reflexiones sobre evidencias del Chile actual, observadas en ese ámbito. A la luz de la experiencia chilena, se analizaron los conceptos de estado, subsidiaridad, competitividad, mercado, calidad y equidad, derechos humanos. El análisis de dichos conceptos se realizó sobre la base investigaciones significativas que la universidad ha llevado a cabo en las áreas de la Educación, Economía y Ciencia Política. Se incluyen aquí los trabajos de los profesores Jorge Nef, Pilar Romaguera, Alejandra Mizala y Sergio Nilo.

La tercera conversación, recogió las reflexiones previas y las sometió a comentarios de representantes de diversas instituciones en un debate sobre la vigencia de los principios históricos y las reflexiones sobre las evidencias del Chile actual. Se incorporan en esta área las ponencias de los profesores Manuel Silva y Hernán Vera L.

Cabe destacar que uno de los propósitos de estos encuentros fue analizar, en un alto nivel, el tema de la educación pública chilena. Desde los inicios de la vida republicana la Universidad de Chile, se constituyó en garante del desarrollo y perfeccionamiento de la educación pública nacional.

Por ello, considera, tal como lo hiciera en muchos instantes del pasado, que este es un momento histórico oportuno para meditar en su sentido y proyecciones.

También hemos decidido una sección sobre "Entrevistas", a contar desde este número, la cual, tiene como propósito informar acerca de temas, problemas, perspectivas sobre situaciones actuales de nuestro país, algunas de ellas, conflictivas. En algunos momentos, como es el caso de las que se presentan hoy

día, estarán centradas en investigadores y su quehacer específico; en otros académicos y sus posturas frente a la disciplina que cultivan, o a otros asuntos que atraen su interés.

Por otra parte, hemos hecho un catastro de nuestros colaboradores hasta la fecha, y los presentamos en una nómina, en las últimas páginas.

Esta visión general de autores permite visualizar que hemos contado con una amplia gama de articulistas; representantes de los distintos niveles educacionales, de variadas disciplinas y facultades con diversas especialidades con distintas posturas, planteando, analizando o discutiendo temas vinculados a la educación.

Esta perspectiva pluralista, refleja una de características fundamentales de la Universidad de Chile: abrirse a la heterogeneidad de ideas orientadas -en último término- al bien común, al proyecto país.



# **El Cambiante Perfil de las Ciencias Sociales: Continuidad y Renovación de la Sociología en el Siglo Veinte**

La preeminencia de las discusiones teóricas y metodológicas en las Ciencias Sociales, hace difícil reconocer las tendencias de cambio más importantes en esas disciplinas. Para obviar esa dificultad, de acuerdo a las posturas historicistas de la Nueva Filosofía de la Ciencia, la práctica concreta de cada disciplina podría revisarse para encontrar en ella las transformaciones de mayor relevancia. Tomando como ilustración el caso de la Sociología durante el siglo veinte, es posible apreciar que esta ciencia social ha experimentado una significativa transformación en el perfil de su actividad investigadora. Los cultivadores de la disciplina en ese período pasaron desde la adhesión irrestricta a un modelo científicista inspirado por las Ciencias Naturales a un enfoque dotado de mayor apertura hacia otros estilos de trabajo. Las nuevas definiciones acerca del objeto de la disciplina, de sus formas de elaboración teórica y estrategias metodológicas, de las relaciones con la aplicación del conocimiento, e incluso de los modos de comunicación de ese conocimiento, configuran un modelo emergente que está cambiando radicalmente el rostro de esta ciencia.

La influencia ejercida por las concepciones historicistas a partir de Thomas Kuhn en el análisis del perfil de las disciplinas científicas, ha sido ampliamente reconocida. No obstante la variedad de matices que distinguen a las corrientes de pensamiento que generalmente se incluyen en la denominada *Nueva Filosofía de la Ciencia*, todas ellas han contribuido a establecer tanto entre los filósofos como en la comunidad científica la idea de que el estilo de cada disciplina se expresa en la práctica concreta que realizan sus cultivadores y no en nociones a priori que definen programáticamente un deber ser de esa disciplina (Kuhn, 1982; Lakatos, 1983).

Los cambios en la práctica concreta de las disciplinas científicas pasan a ser desde ese momento una cuestión epistemológica de la mayor importancia, haciéndose sospechosa toda definición pretendidamente fija de la idea de ciencia en general o de una disciplina en particular.

La convocatoria es ahora a estar muy atentos a las transformaciones que experimenta el trabajo que desarrollan los investigadores en cada campo del conocimiento, porque esa labor da cuenta del perfil propio de dicho campo.

Naturalmente, de esa visión podría derivarse una postura relativista extrema según la cual habría una completa fluidez en cada disciplina, de tal manera que las características del quehacer de una ciencia determinada tendrían que ser entendidas como condiciones transitorias de muy breve duración, en un cambio constante que no permitiría reconocer marcos de cierta estabilidad que pudieran traducir la vocación fundamental de una disciplina por un período prolongado de tiempo.

El propio Kuhn, con su penetrante análisis del proceso de formación de nuevas generaciones de científicos –mediante rigurosas prácticas socializatorias orientadas por una vigilante comunidad científica que entrena a sus discípulos en los misterios del paradigma dominante-, excluye ese relativismo extremo. Hay un componente cognitivo y un componente social, el paradigma y su base social de sustentación, que aseguran cierta estabilidad en el tiempo para la práctica de los cultivadores de una disciplina.

Las Ciencias Sociales constituyen un campo del saber en que reviste especial significación examinar los cambios en la práctica concreta de sus cultivadores para advertir las modificaciones en el perfil de esas disciplinas. En efecto, desde sus comienzos las Ciencias Sociales han sido muy proclives a dar un espacio inusualmente importante a las polémicas metodológicas dentro del conjunto de su quehacer. La abundancia de esas querellas y su protagonismo en la literatura de estas disciplinas, da una impresión de tal heterogeneidad al interior de cada ciencia social que no cabría hablar de tendencias globales de cambio o renovación de tales ciencias. Algunos creen ver una dispersión de concepciones que tienen variantes de un especialista a otro. Sin embargo, los científicos sociales parecen coincidir en que al descender desde las polémicas teóricas y metodológicas al terreno de la investigación social concreta, se reducen considerablemente las discrepancias y las indagaciones se mueven dentro de opciones técnicas limitadas.

Creemos que las actividades concretas con las cuales las Ciencias Sociales han venido intentando materializar la construcción del saber que les compete han variado sustancialmente en el tiempo; y que esos cambios no son aleatorios ni caóticos sino que significan el paso desde un modelo de ciencia a otro enteramente distinto, lo que va alterando esencialmente el rostro tradicional de estas disciplinas.

Para exponer las líneas básicas de esa transformación, se considerará a título ilustrativo el caso de la Sociología, con la advertencia que el proceso de paso de un modelo de ciencia a otro podría ser examinado en las otras Ciencias Sociales encontrando similitudes sustantivas de contenido, aunque no paralelismo en el tiempo.

En el transcurso del siglo veinte, el estilo de investigación de la Sociología exhibió típicamente algunas características que fueron dominantes durante la mayor parte de ese período; pero al finalizar el siglo, era visible que esas características habían cedido lugar a otros rasgos, expresión de una idea diferente de ciencia social.

Con una frase podría resumirse ese cambio como una ampliación de perspectivas para la disciplina. Esa

ampliación de perspectivas consiste en un enriquecimiento de la idea tradicional de esta ciencia social, idea que definía muy claramente la manera de abordar la búsqueda de conocimiento en dicha disciplina. Esa idea tradicional no se ha desvanecido cuando concluye el siglo; pero ha debido abrirse a la confrontación con otras concepciones que la cuestionan. El resultado es la emergencia de una idea más compleja de la disciplina, en la cual coexisten y comienzan a dialogar modos distintos de concebir los requerimientos de construcción del saber, que son entendidos como tan legítimos y productivos para el avance del conocimiento como lo fuera en su tiempo la visión anterior.

Lo que se denomina aquí *idea tradicional*, es una concepción que se refería a una disciplina que, en su aproximación al estudio de lo social, adoptaba un enfoque de investigación caracterizable como **estricto, estructural, científico, analítico, formalizado, empírico, explicativo-predictivo, sistemático, especializado** y de **retórica objetivista**.

Las características anotadas resumen una visión del trabajo de investigación que monopolizó la actividad en la disciplina durante gran parte del siglo veinte. Ella se retrata con máxima claridad, por ejemplo, en el libro *Sociology Today*, publicado en la década de los cincuenta bajo los auspicios de la American Sociological Association, y editado por quien era a la sazón presidente de la referida sociedad, Robert Merton, de la Universidad de Columbia (Merton, 1957). La mención de esta obra como ejemplar, no es accidental. En ella se ilustra, no sólo una explícita relación de las bases del modelo tradicional, sino también la consolidación de un estilo de hacer Sociología que se ligaba estrechamente a una tradición intelectual específica, la estadounidense, que no se confinaba por cierto a ese país sino que se extendía a los países europeos y a la incipiente Sociología latinoamericana, que pertenecían a la órbita de influencia de dicha tradición intelectual.

Para ahondar en el contenido de ese particular estilo de hacer Sociología - materialización de la idea tradicional dominante acerca de la disciplina - conviene detallar cada uno de los diez rasgos mencionados que constituyen su visión característica de la Sociología.

1. Se da una definición **estricta** de la disciplina, lo cual quiere decir que esta ciencia social tiene un campo de estudio claramente identificado, que está bien delimitado y que aparece nítidamente diferenciado respecto a los campos que corresponden a otras disciplinas.
2. Ese dominio propio de la Sociología es el estudio de los sistemas sociales, y particularmente el estudio de las **estructuras** en que se organiza con cierta estabilidad la interacción social al interior de cada uno de esos sistemas.
3. Se concibe a la disciplina como una **ciencia**, dedicada a una labor de construcción de conocimiento, que es anterior y separable de las potenciales aplicaciones tecnológicas de ese saber.
4. Se privilegia una perspectiva **analítica** de la disciplina, en cuanto la Sociología debe dirigirse al estudio de la realidad social en términos de un conjunto de conceptos y teorías que orientan al investigador en la selección de los aspectos a considerar en el examen de esa realidad social.
5. Se favorece una tendencia a la **formalización** de la disciplina, puesto que se procura que el conocimiento sociológico se construya en teorías que se expresan en un lenguaje de variables o características medibles cuyas relaciones se describen con precisión en términos lógicos o

matemáticos.

6. Se tiene una concepción **empírica** de la disciplina, pues se pretende fundar el conocimiento sociológico en un caudal de datos observacionales acerca de la vida social.
7. Se establece un propósito **explicativo-predictivo** para la disciplina, porque la finalidad a la que debe servir el conocimiento sociológico es, en última instancia, la explicación de los fenómenos sociales que se observan y la predicción de aquellos que tendrán lugar en el futuro previsible, utilizando en ambos casos teorías generales de las cuales pueden derivarse explicaciones y predicciones específicas.
8. El corpus de la disciplina es la Sociología **Sistemática**, el conjunto de teorías sustentadas en pruebas empíricas vigentes; la historia de la disciplina sólo es significativa en la medida en que ella aporte dichas teorías y contribuya a la acumulación de un conocimiento actualmente valedero, que recoge la Sociología Sistemática.
9. Se atribuye responsabilidad única en la construcción del conocimiento sociológico a los **especialistas**, sociólogos investigadores que en virtud de su entrenamiento académico están en posesión del instrumental teórico y metodológico característico de la disciplina y poseen una calificación reconocida para cultivarla.
10. Se utiliza una **retórica objetivista** para expresar y comunicar el conocimiento sociológico con el fin de excluir de tal conocimiento las apreciaciones subjetivas. Esa retórica está modelada a semejanza de la que utilizan las Ciencias Naturales.

La visión que se ha descrito, era plenamente coherente con la idea de ciencia y de investigación científica practicada en las Ciencias Naturales. El prestigio y respaldo que derivaba de tal fundamento, explica en gran parte la preeminencia y estabilidad que logró en la práctica de la investigación sociológica. Además, las diez características anotadas poseen una visible interconexión, formando un modelo consistente, en que cada rasgo se articula con los demás haciendo difícil cuestionar por sí solo uno de ellos separadamente.

En esas condiciones, este planteamiento pudo guiar la actividad de investigación en esta disciplina durante gran parte del siglo veinte, aunque en el transcurso de los años hubo una oposición creciente a su monopolio.

Las propuestas críticas respecto a este modelo, que por largo tiempo mantuvieron un status marginal respecto al grueso de la comunidad científica de esta disciplina y del trabajo que ella realizaba, fueron ganando aceptación en las últimas décadas del siglo. Quizás la razón más importante para ese giro fue la escasa capacidad demostrada por la actividad investigadora orientada por ese modelo para producir un conocimiento relevante según su propia lógica que permitiera explicar y predecir fenómenos sociales.

En la actualidad, se ha llegado a articular una visión que incorpora a la idea de Sociología y de su práctica investigadora las concepciones críticas de los puntos de vista tradicionales; un planteamiento más pluralista que da por resultado un modo diferente de entender el quehacer de la disciplina.

Ese cambio en la idea de Sociología y de su estilo de trabajo, se manifiesta por ejemplo en las

contribuciones presentadas al último Congreso Mundial de la disciplina, realizado en Montreal en 1998 (ISA, 1998). Alrededor de tres mil trabajos de investigación allí presentados, que traducen una muestra representativa de la actividad de la Sociología en los cuatro años anteriores al Congreso en todos los países, evidencian la transformación a que se está aludiendo.

Desde luego, la actividad investigadora ha dejado de estar asociada unívocamente a una sola tradición nacional; desde un gran número de países se hacen aportes a la disciplina enriqueciendo el debate con la presencia de problemas sociales de índole muy variada, que reflejan la diversidad sociocultural de origen de esos aportes y que ponen a prueba el potencial de la Sociología para abordar esos problemas.

Si se reexamina el mismo conjunto de rasgos que sirvieron para caracterizar la visión denominada *tradicional* de la disciplina, puede describirse cómo se ha modificado el enfoque de la Sociología incorporando nuevos puntos de vista que contribuyen a definir de una manera distinta el estilo de su quehacer.

Esos puntos de vista no se refieren, naturalmente, a rasgos ya consolidados en la práctica de toda la comunidad de investigadores, sino a tendencias cuya legitimidad es ampliamente reconocida aunque no se concuerde con ellas.

1. La Sociología es vista como un campo de encuentro interdisciplinar, que posee una perspectiva **focalizada** en ciertos problemas que concentran su interés. No hay pretensiones de delimitar un dominio privativo y excluyente; lo distintivo de la disciplina está en esa focalización, que varía a medida que nuevos problemas reclaman la atención del investigador.
2. El interés sustantivo de la Sociología se vuelca hacia el estudio de los **procesos de estructuración** de los diferentes ámbitos de la vida social y muy especialmente del papel de los actores en dichos procesos.
3. La disciplina es concebida como interrelación de componentes de **conocimiento básico y aplicado**; tiende a disolverse la distinción entre lo científico y lo tecnológico, reuniendo ambas facetas de la Sociología en una óptica de *intervención* en los procesos sociales.
4. La Sociología se orienta al estudio de problemas asumiendo una perspectiva **temática**, de modo tal que la naturaleza de los problemas a considerar determina el instrumental teórico y metodológico adecuado para abordarlos.
5. La disciplina intenta desarrollar esquemas generales, que deben aplicarse de modo contextual e histórico según la acción de agentes, y que a menudo no admiten una formalización; por ejemplo, proponiendo **marcos de referencia** que abarquen condiciones espaciotemporales de amplitud suficiente para observar las dinámicas de los procesos sociales. La formalización es vista sólo como una contribución para el ordenamiento de las relaciones de las propiedades estudiadas y de los datos sobre tales propiedades.
6. Se valorizan en la Sociología las investigaciones constituidas por una reflexión rigurosa, que construye un discurso **especulativo** fundamentado primordialmente en la argumentación centrada en el razonamiento crítico y no en datos empíricos específicos.
7. La disciplina define para sí misma una finalidad **normativo-prescriptiva**, en la cual el conocimiento sociológico tiene el propósito explícito de iluminar nuestra comprensión de los

procesos sociales y de proporcionar criterios e instrumentos de ingeniería social para influir en su curso.

8. Pierde sentido la distinción radical que antes se hiciera entre Sociología Sistemática e Historia de la Sociología. Dicha historia expresa la **práctica concreta de la disciplina**, en la cual se manifiestan los acuerdos y desacuerdos no sólo sobre las cuestiones empíricas sino también sobre los supuestos no empíricos que fundamentan la actividad de investigación social. La disciplina no es, por consiguiente, la mera relación del conocimiento sistematizado según el consenso actual entre los sociólogos, sino también ese conjunto de debates que están contenidos en la práctica concreta de la comunidad de sociólogos de todos los tiempos.
9. La construcción del conocimiento sociológico deja de ser patrimonio exclusivo de los investigadores-especialistas, para ser una empresa colaborativa en la cual los propios actores de los procesos que están siendo estudiados contribuyen activamente a la indagación, a sus objetivos y estrategias, según el estilo de **investigación-participativa**.
10. Los cultivadores de la disciplina comienzan a reconocer que una **retórica subjetivista**, análoga a la empleada en la literatura, puede en ocasiones ser más adecuada para expresar la particular sensibilidad de la Sociología ante los problemas sociales, que el lenguaje objetivista usado según el ejemplo de las Ciencias Naturales.

La apertura hacia las nuevas tendencias que se han descrito, no es sólo consecuencia de las insuficiencias constatadas en el enfoque convencional para cumplir las expectativas de transformación de la sociedad que atraen a la mayoría de los sociólogos a profesar esta disciplina.

También hubo cambios generales en el clima intelectual, que podrían haber favorecido el replanteamiento de la disciplina. El pensamiento postmoderno levantó dudas acerca de una actividad científica que puede ser distorsionada por las estructuras de clase, de género, de etnias, y cuyos fundamentos no están adecuadamente justificados; el llamado del postmodernismo a revalorizar la autonomía y la espontaneidad incluye la necesidad de repensar la disciplina que tiene por objeto de estudio la vida social.

Los temas de la investigación sociológica actual reflejan las nuevas tendencias de la disciplina.

En el reciente Congreso Mundial ya mencionado, los trabajos presentados se refieren principalmente a Globalización, Modernización y Postmodernización; Mujer y Feminismo; Ambiente y Desarrollo Sustentable; Identidad Social; Ciudadanía y Participación Ciudadana; Redes Sociales; Movimientos Sociales; Niñez, Juventud, Vejez; Inmigrantes. En el contexto de estos temas, nuevos conceptos cobran importancia; se habla así de *exclusión, estructuración, reflexividad, individuación, alteridad, riesgo, de-diferenciación, acoplamiento estructural, comunidad virtual*. Entra en escena y se consolida una nueva especialidad, la Sociología Crítica, pero va más allá de ésta con un proyecto de *intervención* que intenta avanzar a la proposición de acciones terapéuticas sin quedarse sólo en el diagnóstico.

No es posible predecir el curso futuro de estas tendencias, que parecen destinadas a aumentar su influencia en el corto plazo debilitando la visión convencional otrora dominante.

Desde la Filosofía de las Ciencias Naturales, se anuncian intentos por restaurar la confianza en las posturas científicas tradicionales que han sido blanco de los ataques del anticientificismo postmoderno. En los años finales del siglo veinte, Alan Sokal (Sokal y Bricmont, 1998) se refería al *sinsentido de moda*, y Noretta Koertge (1998) aludía a *un edificio construido sobre arena*, para describir lo que designan como "mitos postmodernos acerca de la ciencia". Otros autores buscan diseñar una nueva propuesta, como Larry Laudan, para quien positivismo y relativismo tienen fundamentos similares que es necesario superar (Laudan, 1996).

Como la influencia de los temas epistemológicos que se discuten en las Ciencias Naturales llega siempre, más tarde o más temprano, hasta las Ciencias Sociales, podría suponerse que esas contribuciones van a dar nueva vigencia a un debate que ya muchos creen superado, entre partidarios y críticos de la visión tradicional de la Sociología.

Entretanto, la Sociología inicia el siglo veinte como una disciplina cruzada por importantes polémicas, que no interrumpen su quehacer sino que más bien lo estimulan. Aparece como una disciplina menos excluyente, más abierta a puntos de vista distintos.

El abandono de las posiciones dogmáticas y monolíticas que inspiraron su actividad investigadora durante gran parte del siglo que recién termina, podría ser visto como fuente de confusiones y de una crisis de identidad. Sin embargo, podría ser también entendido como la entrada en el camino más productivo para la constitución de una identidad propia, en vez de una suerte de falsa conciencia que se apoyó en el pasado muy fuertemente en la subordinación a los criterios que instauraron originalmente las Ciencias Naturales.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**International Sociological Association:** *XIV World Congress of Sociology*, ISA, Montreal, 1998

**Koertge, Noretta :** *A House built on Sand. Exposing Postmodernist Myths about Science*, Oxford University Press, New York. 1998

**Kuhn, Thomas :** *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, Fondo de Cultura Económica, México (segunda edición). 1982

**Lakatos, Imre :** *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*, Alianza Editorial, Madrid. 1983

**Laudan, Larry :** *Beyond Positivism and Relativism*, Westview-Harper, Boulder, Colorado. 1996

**Merton, Robert :** *Sociology Today*, Free Press, Glencoe, Illinois. 1957

**Sokal, Alan y Jean** *Fashionable Nonsense. Postmodern Intellectuals' Abuse of*

**Bricmont** *Science*, St. Martin Press, New York. 1998

**Fernando Durán Pacheco**

Licenciado en Sociología, Universidad de Chile. M.A. Sociología, University Wisconsin. Profesor Titular Departamento de Sociología, Universidad de Chile. Especialización: Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales

---

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



# La Incorporación de la Historia Local a la Enseñanza Formal de la Historia: Desafíos y Oportunidades

El presente artículo reflexiona en torno a la incorporación de la perspectiva de la "historia local" en la enseñanza formal de la Historia. Con ese propósito, se exploran los antecedentes de esta corriente disciplinaria, reseñando su desarrollo e identificando sus peculiaridades teóricas y metodológicas. Finalmente, se propone una identificación de los desafíos que representa su incorporación al curriculum escolar y los alcances que su adopción puede llegar a tener en la búsqueda de una renovación en la enseñanza de la Historia.

## I. Introducción

La Historia en la que la mayoría de nosotros fuimos formados y que todavía tiene una presencia dominante en las aulas del país, es creación de una corriente disciplinaria específica: la denominada *historiografía tradicional*. Una concepción que se caracteriza por su inspiración positivista y su estilo enciclopédico, por valorar la erudición y por restringir su expresión al plano narrativo-descriptivo.

Profundizar en la crítica que respecto de esta corriente se ha hecho, obligaría a efectuar disgresión demasiado larga. Lo importante aquí, es reconocer el semblante que adopta una enseñanza de la Historia inspirada en aquella concepción disciplinaria y los resultados pedagógicos que se obtienen a partir de esa opción. En este campo, el conjunto de argumentos que se podría presentar, es también demasiado extenso. Tal vez sea suficiente hacer un pequeño ejercicio; recordar la frase que a todo profesor de historia, alguna vez le han planteado sus alumnos: *Profe. ¿y para qué nos sirve aprender esto?*.

Esta frase, ingenua, pero categórica, es la respuesta a la enseñanza de una Historia que a la mayoría de los estudiantes les resulta ajena y por lo tanto, inútil. El conocimiento histórico que se enseña en la escuela, se ocupa de asuntos que corren temporal y espacialmente alejados de los intereses cotidianos, reales y concretos de los estudiantes. Así, esta historia se constituye en un *saber* respecto del cual resulta muy difícil establecer lazos de identificación, pertinencia o validación con los alumnos, a quienes solamente les cabe —y se les pide— un *aprendizaje repetitivo* del conocimiento. Los estudiantes están obligados a memorizar un repertorio de hechos, principios y datos (cuya retención resulta

indefectiblemente efímera), en un desmotivante ejercicio de *trasvasije* compulsivo de información completamente irrelevante.

Por otra parte, este conocimiento histórico no constituye para ellos un elemento sobre el cual apoyarse para resolver su itinerario vital, ni una herramienta que les ayude a comprender el mundo que les tocó vivir. Y lo que es peor, su estudio tampoco contribuye al desarrollo, por lo menos indirecto, de algunas capacidades que les permitan alcanzar esos fines. ¿Qué sentido pueden encontrar los jóvenes de nuestro país a la enseñanza de una Historia con esas características?. Sólo una nueva enseñanza de la Historia —o lo que es lo mismo— la enseñanza de una Nueva Historia, pueden revertir esta situación.

Una de las alternativas que existe en este camino es la llamada *Historia Local*. Una corriente que desde hace varios años pasea próxima a los círculos académicos, pero que todavía despierta —sobre todo, por desconocimiento— alguna incredulidad o desconfianza entre los investigadores, estudiantes y docentes más conservadores. No es extraño que ocurra tal fenómeno, la historia local es un poco hereje, es una historia que prescinde de los hechos notables de la Historia Patria, no hace referencia al Panteón Nacional, y no hace desfilar a ninguno de esos *personajes notables* con cuyos retratos se ilustran los libros de Historia. Es además, la antítesis de la Historia Universal, es una historia que se instala al interior de las fronteras del *espacio recorrible* de las personas y que interactúa con la memoria colectiva de la comunidad y de los sujetos comunes y corrientes que la componen.

La aceptación *oficial* de esta propuesta y de los retos que representa su adopción, han sido expedidos recientemente por el propio Ministerio de Educación, el que, en el marco de la Reforma, ha propuesto como tarea fundamental para el sector, que "los estudiantes perciban que la Historia y las Ciencias Sociales no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo" (MINEDUC, pág. 97), sino un conocimiento "que les puede ayudar a comprender mejor sus vidas" (MINEDUC, pág. 97). En concordancia con esto, se ha propuesto "introducir, en el curriculum escolar el estudio y comprensión de las principales características del mundo que circunda inmediatamente a los estudiantes" (MINEDUC, pág. 98), es decir, su barrio, su ciudad o su región, o sea, su espacio local (1).

Con esto se ha abierto la puerta a esta nueva forma de hacer historia, que trabaja a pequeña escala; a nivel de la base social más que en el de los *grandes hechos* de *realce* nacional. Esta nueva forma de hacer historia no sólo representa una modificación radical de, por lo menos una parte de los contenidos del sector, sino que además implica la renovación de la didáctica de enseñanza y aprendizaje, y lo que es más importante, llega a proponer un replanteamiento del sentido y justificación del conocimiento histórico. En otras palabras, lo que esta apertura plantea es —nada menos— que la redefinición de **qué** historia enseñar, **cómo** hacerlo, y **para qué** lo haremos.

## II. De dónde surge la Historia Local

La presencia en nuestro país de lo que se ha llamado *historia local* tiene dos referentes muy importantes, que es necesario reconocer y recoger en el análisis y discusión del desafío que representa la incorporación de esta corriente disciplinaria a curriculum escolar.

En primer lugar, hay una experiencia acumulada por una corriente historiográfica alternativa a la historiografía tradicional, denominada *historia social popular* (2), cuyo desarrollo bajo el régimen militar, en sociedad con el trabajo de intervención social o educación popular que efectuaron algunas instituciones, durante la segunda mitad de los años ochenta, desembocó en experiencias de *rescate* de historias locales en los sectores populares (3).

En segundo lugar, ese trabajo, desarrollado al calor del movimiento social contra el gobierno militar, rico en práctica y escaso en formulaciones abstractas —lo cual es absolutamente coherente con sus postulados— se ve asociado más tarde a una propuesta más teórica, formulada principalmente por el historiador Gabriel Salazar, quien postula que son los propios procesos de cambio histórico que vivimos (sobre todo, la irrupción del fenómeno denominado *lo local*), los que plantean a la Educación en general, y muy especialmente a las Ciencias Sociales y la Historia, el desafío de asumir responsabilidades formativas, e involucrarse en dichos procesos, tarea en la cual, la historia local, es la herramienta fundamental.

### **Primer referente: El desarrollo chileno de la historia local**

Como se indicó, la fuente de la cual proviene la *historia local* debe buscarse en el trabajo que desde mediados de los ochenta hicieron algunas ONGs que trabajaban en sectores populares, bajo el régimen dictatorial. Especial resonancia en este trabajo tuvieron instituciones como ECO (Educación y Comunicaciones), el TAC (Taller de Acción Cultural), JUNDEP (Juventudes para el Desarrollo y la Producción), entre otras.

En el caso de Educación y Comunicaciones, su trabajo estuvo orientado originalmente a la educación popular (4). Uno de los objetivos principales con los que operaba era el de restaurar las identidades de los *sujetos populares*, cuyos referentes de constitución (los partidos, la fábrica, el sindicato, etc.) habían sido demolidos después del golpe militar, y con ello, se había producido el desvanecimiento de sus identidades como sujetos. Para ello, se desplegó un programa de trabajo que consistía en generar una dinámica para que estas personas compartieran sus recuerdos en torno a la historia del movimiento obrero, que creían ellos era *el* referente identitario para estos sujetos populares. Al poco andar, se dieron cuenta que ello era un error, que los sujetos populares eran muy diversos y también muy dinámicos. Entonces concluyeron que reunir a estas personas para hablar del movimiento obrero no tenía mucho sentido, que era mejor juntarlos a conversar simplemente acerca de sus vidas, las de los hombres, de las mujeres, de los jóvenes, de los niños, de todos los que compartían un pasado, que más que articularse en torno a una posición de clase (la condición proletaria) convergía en la cotidianidad de un territorio; de su barrio, o de su población. Con este descubrimiento, dichos diálogos se convirtieron espontáneamente en la reconstrucción de historias locales.

La dinámica que se generó entonces y que después se propagó, consistía en que algún miembro de la propia comunidad, o alguien externo a ella que los asistiera, asumía la tarea de reunir a las personas para sentarlos a compartir recuerdos, o bien, que éste *compilador* visitara a todas aquellas personas de la localidad que estuvieran dispuestas a narrar sus historias de vida, para registrarlas y después de

sumarlas, dar forma a estas *historias locales*, que en consecuencia, fueron mayoritariamente historias de poblaciones, de campamentos o barrios que habían surgido con un marcado protagonismo de los *pobladores* (5).

La experiencia de hacer historias locales no quedó encerrada en el marco institucional de las ONGs que mayor impulso dieron a esta iniciativa. Por el contrario, desde sus comienzos a la fecha, se diseminó por los más diversos senderos, a lo ancho de la base social, no sólo de Santiago sino de diversos puntos del país donde este trabajo se reprodujo al amparo de diversas organizaciones (6). También se expandió hacia campos más formales del conocimiento, llegando a penetrar incluso en la Academia. Muchos historiadores, trabajadores sociales, sociólogos y antropólogos jóvenes, han participado en trabajos de este tipo, e incluso han desarrollado sus tesis en esta temática (7).

Como quiera que haya sucedido, al cabo de un poco más de diez años, la historia local goza de suficiente reconocimiento y legitimación en una parte importante del mundo vinculado a la enseñanza de la Historia —si incluso se deslizó hasta el Ministerio— como para esperar que esta corriente se siga multiplicando por los más variados mecanismos y enriqueciendo al ser integrada a las aulas del país.

### **¿Cuál es la particularidad de estas historias locales?**

En primer lugar, hay que decir que estas experiencias tienen una orientación crítica y reivindicadora respecto de la historia tradicional y oficializada. Por lo general, entre las personas que han asumido la tarea de rescatar su propia historia, existe un discurso en contra de la historia *que se enseña en la escuela y a través de los medios de comunicación*, que los borra de la Historia; los deja fuera. Para ellos, no encontrarse como sujetos en la historia oficial equivale a escuchar algo así como *ustedes no existen*, lo cual constituye un acto de segregación y marginación que a su juicio debe ser reivindicado. Y la única reivindicación posible es escribir la historia propia, aquella donde la población o el barrio es el escenario y su generación, o la de sus padres, es la protagonista. Las historias locales, en este sentido, se convierten en un mecanismo para *democratizar*, la Historia, es decir, dejar que entren en ella —en calidad de protagonistas— todos los sectores sociales y no sólo las élites (los gobiernos, los sectores sociales altos, las dirigencias políticas, los militares, etc.), con todo lo que ello implica, entre otras cosas, devolverle el principal patrimonio social y cultural a la gente que menos tiene, esto es, su memoria y su identidad. Según afirma una de las coordinadoras que impulsó una de estas experiencias:

«Esperamos que estas historias contribuyan a recuperar un espacio para la discusión y reflexión, un espacio válido donde reencontrar la memoria colectiva. La historia la hacemos todos y tiene un valor inmenso si los protagonistas son capaces de dar cuenta de ella. Conocer y hacer historia no es privilegio de una minoría elitizada, es un derecho de todos» (Suckel, 1991: 12)

Así, estas historias locales asumen —deliberadamente o no— una especie de *función militante* (8): buscan conseguir, gracias a este ejercicio de *recuperación de la memoria colectiva*, que los sujetos que protagonizaron estas historias, o sus descendientes, se sientan involucrados en ella, ya sea a través del ejercicio directo de la *oralidad* durante el proceso de indagación, o bien, gracias a la difusión de estas

historias, para que finalmente se reconozcan como depositarios de un patrimonio histórico (esto es, de una experiencia política, social o cultural de la cual deviene una identidad histórica) que es necesario proyectar, ya sea individual o colectivamente. Estas historias locales se plantean como una forma *contra-historia* frente a la historia oficial, que, para efectos de contrapesar los resultados que obtiene aquella, se sitúa al lado de los sujetos populares, al lado de los marginados. Según uno de los propios compiladores o *rescatadores*, que escribió la historia del *Campamento Unidad Popular* (de La Florida):

«Este material no tiene ningún interés político, sino más bien histórico [...] esta población contiene muchas riquezas organizacionales. Es por esto que tengo la gran inquietud de dárselas a conocer, ya que hay mucha gente que no tiene idea de las raíces de este territorio poblacional. Pienso que es un historial interesante, sobre todo para la juventud, la que es y será la base para la futura organización» (Suckel, 1991: 40)

Coincidentemente con esta opción, el Taller de Acción Cultural (TAC), una ONG que ha trabajado desde 1978 más próxima al mundo campesino y que después se ha acercado al mundo poblacional urbano, ha editado una colección titulada: *Rescate de la Memoria Histórica*, en cuya declaración de principios plantea:

«Reconociendo el rol protagónico que le cabe al movimiento popular, optamos por trabajar con organizaciones sociales[...] Buscamos conocer más profundamente la historia del pueblo, sus tradiciones y las formas de vida que él se va construyendo. Buscamos descubrir las señales de identidad que surgen del proceso vivido por el Movimiento Social, para transformarlas en una referencia significativa, que lo oriente y lo motive a asumir su rol protagónico. Trabajamos en comunidades campesinas, rescatando su memoria histórica[...] buscando que ellas se reencuentren con su pasado y descubran en él una fuente de aprendizaje útil que les ayude a construir su futuro.» (9)

En el plano metodológico cabe señalar que estas historias, han sido escritas por sujetos comunes y corrientes, por historiadores no *profesionales*, y en consecuencia, están consciente y voluntariamente desprovistas de los cuidados y rigores del trabajo de reconstrucción histórica de la academia. El dogma de *establecer los hechos, tal cual como ocurrieron* resulta para ellas un aspecto secundario. Estas historias (y sus autores) no pretenden conseguir el reconocimiento de los círculos de intelectuales sujetos a los cánones convencionales. Estas historias son de consumo interno; son para ellos mismos, es decir, para la comunidad directamente involucrada en cada historia. En concordancia con ello, estos relatos casi siempre están escritos de acuerdo a estructuras y estilos muy personales, pero absolutamente comprensibles para quienes ven en ellos —como en ningún otro libro de Historia— la posibilidad de reconocerse, de encontrarse con su gente, con su espacio, y de sentir que son parte de la Historia. Para una de las instituciones que abrieron el camino para que se desarrollaran estas experiencias, estos trabajos:

«constituyen relatos, en donde adquieren gran fuerza e intensidad los aspectos relativos a la subjetividad de sus protagonistas; en medio de ella, la frontera entre la descripción y el significado de un suceso tiende a diluirse. Y en la misma medida en que ello ocurre, la atención sobre el suceso es reemplazada

por una preocupación centrada en la experiencia y los procesos» (ECO, 1994: 16)

Una opinión coincidente manifiestan las recopiladoras de la historia de la población **La Alborada**. Ellas plantean claramente este divorcio epistemológico de la historia local con la historiografía académica, la que, llena de ademanes científicos ha presumido ser *objetiva*, ciñéndose a los hechos para atenuar la subjetividad.

«La reelaboración de la historia local [...] no sólo supone [una] suma de hechos ocurridos, sino un ejercicio de reflexión desde el presente, con los valores y experiencias acumulados. Percibiendo lo vivido tal como se recuerda, quizás no como realmente fue» (Díaz y Galván, 1991: 29)

Estas historias locales (populares) se enorgullecen de rescatar justamente la *subjetividad* de la historia y no de buscar la ansiada *objetividad científica*. Y en ello radica su principal particularidad y su principal valor. La historia local, casi en su totalidad elaborada a partir de testimonios orales, nos dice menos sobre los acontecimientos que sobre su significado, es decir, sobre lo que el devenir representa hoy para quienes vivieron esa historia. Esta característica procede justamente del método con que se construyen estas historias: las entrevistas. El ejercicio de la evocación desde el momento presente constituye necesariamente una reformulación de la memoria, que no es un depósito cristalizado de datos (como lo es el Archivo para el historiador profesional), sino un proceso de constante re-significación.

Finamente, es necesario señalar que estas historias locales deben considerarse *historias abiertas*. En primer lugar, porque no se arrogan la monopolización de la verdad. Ninguno de estos trabajos se plantea como *la voz autorizada* y concluyente sobre un devenir que por sobre todo está plasmado en el recuerdo de unos y otros más que en cualquier texto *definitivo*. Estas historias locales son sobre todo *memoria* y *oralidad*, y como tal, son un producto vivo, mutable, porque están sometidas a los constantes procesos de significación y resignificación entre el devenir contemporáneo y el recuerdo del devenir pasado de los sujetos. En el prólogo de la *Historia de Huechuraba*, compilada por Mario Garcés, puede leerse:

«se harán visibles vacíos e imprecisiones. Muchos lectores sentirán la necesidad de enriquecer, criticar y ampliar el relato. Este es un resultado deseado para quienes trabajamos en esta historia» (Garcés, 1997: 8)

Pero estas historias locales son una historia abierta también en el sentido que aspiran a reinsertarse en el proceso histórico contemporáneo que se está viviendo en cada localidad. No son historias para el mero cultivo de la melancolía y la nostalgia, sino insumos y herramientas para la producción de historia, es decir, para la acción histórica. Todos estos trabajos declaran su intención de ser útiles, de que los protagonistas de estas historias encuentren en ellos las respuestas, fuerzas y orientaciones para el presente y para el futuro.

## **Segundo referente: La historia (local) después del fin de la historia (universal) (10)**

Un importante respaldo para la historia local ha sido desarrollado, desde por lo menos 1994 a la fecha,

por el historiador Gabriel Salazar, quien ha seguido muy de cerca el desarrollo de estas iniciativas, y lo que es más importante, ha logrado adosar una fundamentación (y justificación) teórica al ejercicio práctico y muchas veces espontáneo de las historias locales. La propuesta salazariana se apoya en aquél discurso que sostiene la existencia en la actualidad de un *horizonte post*, es decir, el advenimiento de un *cambio histórico*, o un giro profundo en la marcha de la historia mundial. Adelantando las conclusiones, se plantea que la *historia local*, como experiencia formativa, es la mejor respuesta que la ciencia histórica puede dar a la invitación que el propio curso de la Historia hace.

Ya transcurridos algunos años después del anuncio del *fin de la Historia* o su estabilización en el orden neo-liberal, comienzan a evidenciarse, en diversas sociedades, algunas tendencias coincidentes de fisura de dicho orden. Algunos problemas como la drogadicción, la pobreza, la violencia, el deterioro ambiental, entre otros, ponen de manifiesto que el *orden* establecido es finalmente incapaz de resolverlo todo. Ello ha permitido sostener que entramos en una nueva etapa histórica, que deja atrás el consenso neo-liberal, y que se ha denominado fase *trans-liberal*. Esto, en buenas cuentas, quiere decir que la historia continúa; que no llegó el anunciado fin de la historia. Es decir, seguirán gestándose procesos de transformación social —y de todo tipo— que conducirían a un nuevo orden histórico, diferente del actual, que ya se había dado por consolidado e interminable. (Salazar, 1999a: 26)

Uno de los cambios más significativos de esta transición histórica por la que atraviesa la humanidad, que da señales de dónde hay que situar la atención, es la instalación de una nueva y creciente tensión entre *Mundo Global* y *Comunidad Local*, o en otra expresión, la uniformidad contra la especificidad. Claramente en nuestro país, después de reiterados intentos de integración, expresados en políticas hacia los sectores más marginados (casi siempre, con resultados poco exitosos), se ha hecho evidente que *lo local* es una *incógnita teórica y política* —dice Salazar—, un fenómeno que sólo obedece a su inercia, que se manifiesta a veces como apatía política, otras en forma de barras bravas o tribus culturales irreductibles, o en la conservación de relaciones pre-modernas como el trabajo comunitario o la asociatividad informal. La naturaleza social, cultural e histórica de *lo local*, lo hacen inasible porque es:

«un plasma cultural vivo, enraizado como hiedra en el pasado y circulante como polen en el presente, fertilizado en un lugar a otro por densas redes de transmisión oral directa. Como indicando que, en el hemisferio inferior y microscópico de la sociedad civil, la vida social es más activa que la ley, y menos mecánica que el poder central» (Salazar, 1996: 16)

Lo que está latente frente a esta situación de crisis o fisura del orden imperante, no es lo que pueda ocurrir estructuralmente con el modelo socio-económico neo-liberal, sino lo que la ciudadanía decida hacer al respecto. Según Salazar,

«todo indica que llegó la hora para que, tras fracasar el estatismo[...] y a medida que fracasa el libre-mercado [...], la sociedad civil se haga cargo de los comandos históricos» (Ib idem).

De acuerdo a este enfoque, los cambios que vendrán requerirán la participación de una verdadera sociedad civil, integrada por ciudadanos reales, no por meros *individuos-masa*, que sólo podrán salir de

la forja de las comunidades locales, con identidad y memoria de sí mismas. Lo que se plantea, es que se abre la posibilidad, en este especial momento histórico, para que los sujetos sociales asuman su *historicidad*; es decir, que asuman su condición de *actores históricos*. Ya que la marcha histórica hoy hace una inflexión, los sujetos sociales, o la sociedad civil, si se quiere, en su acción cotidiana generarán los cambios históricos que pueden venir.

Frente a esta coyuntura histórica —siguiendo con el análisis que hace Salazar— la Educación puede asumir la posición de *furgón de cola* o, por el contrario, ubicarse en puestos de vanguardia. Este dilema recae, especialmente, sobre la Historia y demás Ciencias Sociales. Estas disciplinas tienen la oportunidad de abandonar los grandes relatos científicos que acompañaron el período histórico que hoy hace crisis y sumergirse en los procesos de base (Salazar, 1997: 17). Ello implica un gran salto para la Historia, cuya identidad disciplinaria ha estado profundamente marcada por los supuestos positivistas del siglo XIX (de la historiografía tradicional), que la han mantenido alejada de las otras ciencias sociales y —lo que es más grave— de los problemas reales de la *historicidad viva* que se hace y rehace cada día.

«Lo que se requiere es salir de los encasillamientos auto-referentes en los que se ha estado anquilosando la Historia, y bajar a trabajar, sin miedo, codo a codo, con otras ciencias, en las tareas urgentes que se plantean a nivel de la experiencia social de nuestras comunidades y de la auto-educación juvenil y ciudadana. Producir la realidad que las nuevas generaciones necesitan es, sin duda, la verdadera gran tarea de todo científico, de toda educación y, en definitiva, la orientación común de todo método verdaderamente humanizado» (Salazar, 1997: 18)

### **III. La convergencia entre la historia local y la necesidad de una nueva enseñanza de la historia**

Hasta aquí se han revisado las dos vertientes principales que se deben tener en consideración a la hora de examinar la incorporación de la *historia local* a la enseñanza formal de la Historia. Se ha tratado de exponer una síntesis de los métodos y objetivos que caracterizan a esas experiencias y reflexionar acerca de circunstancias en las que éstas han surgido y de los alcances teóricos (y políticos) que representan. Ninguna de estas propuestas surgieron desde dentro del sistema escolar, es éste, el que recientemente abre una ventana para su incorporación. La pregunta central que surge en estas circunstancias es cuánto de lo aquí propuesto debe o puede incorporarse a la enseñanza formal de la Historia. ¿Cuánto de esta perspectiva puede integrarse al curriculum escolar?

Al comienzo de este trabajo se esbozó una crítica hacia la enseñanza tradicional de la historia, planteándose que la llamada *historia local* podía ser una alternativa. Aceptarla como tal —se decía al finalizar ese apartado— obligaba a plantearse tres preguntas verdaderamente refundacionales: **qué** historia enseñar, **cómo** enseñar historia, y **para qué** lo haremos. La historia local puede recogerse como respuesta a cualquiera de estas tres preguntas. La historia local puede incorporarse al trabajo pedagógico en su forma más sencilla, como una estrategia didáctica más, sin trastocar cuestiones fundamentales de la concepción disciplinaria que cada uno tenga, es decir, puede ser una respuesta novedosa y tal vez más efectiva al *cómo enseñar* historia. Pero también podemos ser mucho más "*radicales*" y asumirla en su



sentido más profundo o comprometido, haciéndonos cargo de preguntas más ásperas como el *qué* historia enseñar y el *para qué* hacerlo.

Estas alternativas son la que este trabajo se ha propuesto identificar, recogiendo como referentes obligados las entradas al tema expuestas antes, pero incorporando, como un tercer elemento o referente, los desafíos que los fundamentos teóricos que inspiran la actual Reforma Educacional plantean a la educación en su conjunto, y por supuesto, a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

## **Un nuevo aprendizaje de la Historia**

En un empeño por mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje escolar, la Reforma impulsada por el Ministerio corrige la concepción del proceso educativo. Alineándose con la perspectiva *cognoscitivista* de las teorías del aprendizaje, recoge los postulados del *constructivismo*, que propone, como punto central, la búsqueda de un *aprendizaje significativo*. Sólo estos dos conceptos: *aprendizaje significativo* y *constructivismo*, se dejan caer como misiles sobre la tradicional concepción y práctica de la enseñanza de la Historia que se analizaba al comienzo, claramente inclinada hacia el aprendizaje memorizante, repetitivo y por lo tanto, efímero.

Haciendo una síntesis rápida, hablar de aprendizaje significativo equivale, ante todo, a poner de relieve el proceso de construcción de *significados* como elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje. Sólo es posible que un alumno realmente comprenda (y no simplemente memorice) un contenido cualquiera, cuando es capaz de atribuirle por sí mismo un *significado*, cuestión que sólo se puede conseguir a través de un proceso personal de *construcción* de conocimientos. (Coll, 1991: 193). Ese acto de construcción personal del conocimiento, solamente se produce cuando el conocimiento nuevo se asocia a algún conocimiento previo, pero no a cualquier conocimiento, sino a aquél que permite que el *sujeto cognocente* pueda atribuir un significado a lo que está conociendo, es decir, cuando el conocimiento nuevo se constituye en un *signo* de lo que ya se conocía. Lo conocido pasa a ser representado por el nuevo conocimiento. Esta facultad de representación que tiene el conocimiento nuevo sólo se consigue si se le asocia al mundo referencial (real) de los sujetos. En otras palabras, un conocimiento nuevo sólo se puede hacer verdaderamente comprensible si se asienta sobre inquietudes, preguntas y experiencias previas.

En consideración a esto, plantear un *aprendizaje constructivista* de la Historia es una invitación para que el estudiante construya por sí mismo su conocimiento histórico y los significados de éste y se dejen atrás los procesos de memorización de repertorios de hechos, condenados de antemano al olvido. Siendo drásticos, se puede sostener que la única historia que vale la pena conocer (y que es posible comprender) es aquella que el mismo estudiante es capaz de reconstruir mentalmente, seleccionando personalmente los datos, hechos y principios y estableciendo relaciones entre ellos. Por el contrario, el conocimiento histórico entregado como un conjunto de información lista para su memorización y repetición, termina siendo un conocimiento que no se comprende, no se internaliza y en consecuencia, se olvida rápidamente.

Por otra parte, si el conocimiento histórico que se pretende enseñar trata de sucesos que ocurrieron en otro continente, 2.500 años antes que el alumno naciera, la posibilidad de conseguir un aprendizaje significativo es prácticamente nula. Esa historia se constituye en una narración autoreferente, donde *antecedentes, causas y consecuencias* se explican y conectan sólo entre sí. Prácticamente, no es posible establecer lazos de significación entre esa narración y el mundo experiencial de los alumnos, quienes se sienten completamente ajenos a los escenarios, a los personajes y a los conceptos involucrados en esos relatos.

Lógicamente, un conocimiento histórico significativo (y autoconstruido) debe estar referido, en primer lugar, a la propia historia del alumno, y no a la de la civilización universal, tan abstracta y lejana; a su historia como individuo, como miembro de una familia, o parte del barrio o comunidad a la que pertenece, de su pueblo o ciudad, su región, etc. Los significados de la historia sólo pueden ser construidos en vinculación a algo que le sirva como referente: el mundo experiencial (real) del alumno. Y el único mundo experiencial de cada persona es su propio recorrido vital, la historia que cada uno ha vivido por sí mismo, es decir, la historia de su propia vida. Es en esa historia donde podrá encontrar los **significados** del devenir histórico del que forma parte y hallar las respuestas a los problemas (históricos) con los que convive cada día.

### a) **Cómo enseñar historia**

Recoger la propuesta de la historia local, sólo en su aspecto más sencillo, es decir, en lo que toca a la didáctica de la enseñanza/aprendizaje, significa introducir modificaciones en dos ámbitos: el orden de los aprendizajes y los procesos de aprendizaje.

Cambiar el orden de los aprendizajes quiere decir que se debe comenzar —como se sostenía en el párrafo anterior— por lo que es más cercano al alumno, es decir, su persona, su comunidad, su localidad y su región. El conocimiento histórico que alude a los procesos y problemas individuales, familiares o comunitarios es un conocimiento que fácilmente puede cobrar significación para el alumno, puesto que da cuenta de un mundo conocido, de su propia experiencia vital, de inquietudes y preguntas cotidianas. Una vez que eso se haya conseguido, que se haya anclado ese primer eslabón del conocimiento histórico en el alumno, se pueden ir incorporando conocimientos espacialmente más amplios y más abstractos, estableciendo una *cadena de significados* que arrancan de ese primer aprendizaje significativo. Sobre esa historia íntima de cada individuo se pueden ir agregando eslabones sucesivos (la historia regional, la historia nacional) hasta llegar a la Historia Universal, sobre la cual, finalmente, también se podrá generar un aprendizaje significativo en la medida en que se apoye en las significaciones construidas previamente. Este es el propósito que está detrás del actual currículum de Historia y Ciencias Sociales, en el que se incorpora "al inicio de la reflexión, la realidad vivida por el estudiante" (MINEDUC, 1998: 98) y se establece, por ejemplo, que el objetivo para primer año medio, sea justamente que los estudiantes analicen "su realidad regional" y luego la conecten con cuestiones de orden nacional. (Ib idem)

Por otra parte, modificar los procesos de enseñanza/aprendizaje se refiere a respetar el principio

constructivista que sostiene que el desarrollo cognitivo es un proceso de autoconstrucción que hay que favorecer y no un proceso de trasvasije de conocimientos, en el que los docentes (o los libros), los *poseedores* del conocimiento, llenan un saco vacío (la mente o memoria del alumno). Un alumno que se limita a escuchar la clase, o lo que es peor, a transcribir lo que el profesor dicta, es un alumno intelectualmente *pasivo*, que no construye conocimiento alguno, por lo tanto, no comprende verdaderamente el conocimiento que se supone está aprendiendo. El enfoque constructivista de los procesos de enseñanza/aprendizaje de la historia obliga, en consecuencia, a darle un rol activo al estudiante (al intelecto del estudiante) (11).

Darle un rol activo al estudiante quiere decir, en primer lugar, que éste sea partícipe y no un mero espectador del proceso de enseñanza/aprendizaje que se despliega frente a sus ojos, cuestión que se debería conseguir bajo cualquier modalidad de clase, incluso en una sesión expositiva, la que no puede renunciar al desafío de despertar el intelecto del alumno, al punto que le surjan preguntas e inquietudes que le permitan interactuar con los contenidos que aprende. Pero por otra parte, el rol activo del estudiante se refiere también a que éste desarrolle procesos autónomos de indagación, y de construcción de conocimiento histórico, es decir, de Historia.

Como una estrategia para iniciar a los alumnos en este proceso de auto-construcción del conocimiento histórico, en el que deben aprender las pautas fundamentales del *oficio del historiador*, tanto en lo que corresponde a la fase de compilación de información como de elaboración de un discurso histórico, la didáctica del *rescate* de historias locales de historias de vida resulta un campo de entrenamiento muy fructífero.

La indagación sobre su propio espacio y devenir histórico (de sí mismos como individuos o del grupo del cual siente parte: una familia, la comunidad, etc.), el ejercicio de la oralidad y de reconstrucción de historias, en medio del aprendizaje escolar de la Historia, se convierte en un laboratorio donde los estudiantes no sólo aprenden una metodología (la construcción de un relato histórico a partir de fuentes), sino, lo que es más importante, los alumnos se encuentran con su pasado más cercano, más significativo y de paso se encuentran con la *idea* de pasado o de Historia. Así, el pasado y la Historia, se vuelven algo significativo en la medida que son la fuente de explicaciones para el presente.

## **b) Qué historia enseñar**

La historia local representa también una nueva concepción de la historia. Como se expuso antes, la historia local no es una ejercicio intelectual equivalente al trabajo académico clásico, pero desarrollado en un espacio geográfico reducido. No, la práctica de la historia local —en un sentido, ya más profundo— representa un quiebre con algunos principios epistemológicos de larga tradición y arraigo en la ciencia histórica.

En primer lugar, se debe tener presente que tanto en el plano metodológico (forma de trabajo) como en el teórico (definición, sentido y justificación del conocimiento histórico), la propuesta de la historia local se funda y sustenta en el concepto de *memoria*. Sobre este concepto conviene hacer algunas aclaraciones.

La memoria se define como la capacidad de conservar información. Sin embargo, ésta no es un depósito pasivo de datos (los recuerdos), sino un proceso o mecanismo viviente, de continua formación y reconformación en el que convergen tres fenómenos, en tres momentos sucesivos: la *adquisición* de información, su *conservación* en la mente y su posterior *evocación*.

La memoria no contiene datos *puros* sino que una amalgama de éstos (la experiencia *real*: los visto y lo vivido) más los significados que el individuo les atribuye, tanto en el momento de la adquisición de la información, es decir, en el pasado, como en el momento de la evocación, o sea, en el presente. Así, debe admitirse que la memoria no es un rasgo objetivo de los seres humanos, sino subjetivo. En ella no se almacenan las experiencias *tal cual como fueron* sino de acuerdo a lo que representaron o representan para cada sujeto.

La reconstrucción de las historias de vida y de las historias locales se basa, justamente, en el registro de la memoria transmitida oralmente, es decir, en el recuerdo, la evocación que se comparte de persona a persona en las instancias más íntimas y cotidianas y también de una generación a otra.

Se debe subrayar que la *evocación* es una operación mental en la que el individuo recupera la información que ha conservado en su mente, y la reconstituye en el tiempo presente. Una vez concluido este ejercicio de evocación, los recuerdos vuelven a su *estado de reposo* pero transformados. En cada acto de evocación el individuo "*altera*" su memoria, dándole un significado distinto a sus recuerdos; que ya no vuelven a ser los mismos. En consecuencia, la memoria es mutable, las experiencias contemporáneas, la misma evolución cultural, ideológica, social, etc. de cada individuo en el presente hace que éste resignifique tanto sus recuerdos como sus olvidos, lo que quiere decir, que cada individuo moldea permanentemente su memoria.

Si la memoria es *el* material de trabajo en este tipo de reconstrucciones históricas, y la oralidad es el mecanismo para registrar esa memoria, estamos obligados a resignar el principio de la *objetividad científica* y reemplazarla por su antítesis: la *subjetividad*, que es el sello de las narraciones orales. Cuando los individuos comparten sus recuerdos con otra persona, cuando abren su memoria y sus relatos se transforman en fuentes orales, éstas, como dice A. Portelli:

«nos dicen no sólo lo que hizo la gente, sino lo que deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron» (Portelli, 1991: 42)

El testimonio oral, la base con la que se construye este conocimiento histórico, está cargado de subjetividad. La historia que se enseñaría entonces, si se recoge en este sentido la historia local, no es la Historia que narra los acontecimientos del pasado *tal cual como acontecieron* —como reza el viejo principio— sino una historia de los significados, antiguos y nuevos, completamente subjetivos, de ese devenir. Y eso, es otra Historia.

### c) Para qué enseñar historia

La crítica que se hacía en las páginas iniciales sobre la enseñanza tradicional de la historia (también tradicional) se resumía en la anécdota mil veces reiterada por la que todos los profesores de historia han pasado alguna vez, de recibir la pregunta de un alumno —siempre con un tono de reproche— *Profe. ¿y para qué nos sirve aprender esto?*. En oposición a la perspectiva que plantea que el conocimiento histórico no tiene ninguna utilidad, que es, poco menos, un mero ejercicio de *cultivo enciclopédico* del intelecto, la historia local puede llegar a marcar una diferencia sustantiva en relación a los propósitos de la enseñanza de la Historia.

En su sentido más radical, la historia local asume una tarea: *reinvertirse* en la propia Historia.

La memoria se define como la capacidad de conservar información que tienen los individuos respecto de sus experiencias personales. Pero también es una capacidad que poseen los colectivos sociales respecto de experiencias colectivas, interpersonales e incluso transgeneracionales. Así, se puede considerar que existe un puente entre estos dos tipos de memoria, la memoria individual y la memoria colectiva. La experiencia de rescate de historias locales se sitúa justamente en este puente. La recuperación de la historia local es, al mismo tiempo, la recuperación de la memoria colectiva.

El conocimiento histórico generado en estas experiencias busca, sobre todo, la potenciación de la memoria colectiva, esto es, que los individuos recuperen su memoria y en ella se reencuentren con los demás sujetos que comparten un mismo pasado. Un pasado en el cual se identifiquen como sujetos y a partir del cual alimenten sus procesos identitarios. De esta forma, la historia local se convierte en resultado y a la vez en motor de la propia historia. Se asume que el conocimiento histórico es un insumo para la acción histórica, es más, es una fuente de revitalización o inspiración para los procesos de cambio histórico.

Desde la perspectiva de la historia local, el conocimiento histórico tiene la opción de fundirse con los sujetos, productos y productores de historia. La historia, no entendida como un saber enciclopédico acumulable, sino como un ejercicio vivo de activación de la memoria histórica, puede contribuir a la consolidación de los procesos e identidades sociales a nivel de base y potenciar el desarrollo de esos procesos. ¿Para qué sirve la Historia (local), entonces? Para formar sujetos históricos que hagan historia desde el espacio local.

## **Epílogo**

Como ya se dijo, la propuesta de la historia local puede ser recogida por la enseñanza formal en cualquiera de sus tres niveles, desde el más sencillo al más radical. Ya el primero (el de la didáctica) representa un punto de avance valioso respecto de la enseñanza tradicional de la Historia. Iniciar una apertura en ese plano, sin embargo, abre paso, indefectiblemente, al segundo nivel. La historia reconstruida a través de la oralidad, arrancando desde el espacio local, tarde o temprano plantea una tensión entre dos concepciones de la historia: una que sostiene que se trata de un conocimiento científicamente construido, por lo tanto, *objetivo, positivo, verdadero y universal* y otra que da cabida a la subjetividad y a la particularidad. Si planteada la controversia no se echa pie atrás, el camino iniciado

obliga a retocar la concepción de la Historia con la que se está trabajando. Ésta tendría que dejar de ser concebida como saber estático, solemne y académico, y acercarse al concepto de *memoria* que es un producto vivo, íntimo y masivo, fundado en la subjetividad y en la significación.

Una vez en ese punto, se está a un paso de entrar en lo que aquí se ha descrito como el tercer nivel. Un aprendizaje de la Historia basado en la significación que pueda tener el devenir colectivo o social para la formación de sujetos con memoria de sí mismos y de la sociedad de cuyo devenir también son parte, no es compatible con la inmovilidad que conocemos. En esta perspectiva, el conocimiento histórico se torna un insumo para la acción histórica a nivel de los sujetos, con conciencia de su devenir, ya sea como ciudadanos, como campesinos, como pobladores o lo que sea, y potencia su voluntad para producir deliberadamente acción histórica y cambio histórico en ese torrente del que forman parte.

Los desafíos que se abren para una enseñanza formal de la historia permeada por las propuestas de la historia local son enormes, no sólo por el esfuerzo que siempre exige hacer un camino nuevo, sino por los frutos que esta nueva forma de concebir la enseñanza de la historia pueden representar, en primer lugar para los alumnos y luego, para la sociedad en su conjunto y para la propia Historia.

## Notas

1. Estos conceptos se pueden encontrar en el documento *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos para la Educación Media*, MINEDUC, 1997. En los planes elaborados por el Ministerio, se contempla el desarrollo de trabajos de indagación "a través de la memoria", o "por medio de la historia de la comunidad" para primer, segundo y cuarto año medio. El mismo año, el programa MECE editó y distribuyó el texto *Historia local: una invitación desde la didáctica para la enseñanza de una historia viva*, en el que la autora, que demuestra bastante afinidad con los conceptos presentados en este trabajo, aspira a poner en manos de los profesores una manera diferente de enseñar la Historia, que superaría la tendencia memorizante y el tratamiento de temas ajenos a los actores sociales. (Oliva, 1997, pág. 9)

2. La Historia social popular, al considerar que la historiografía chilena tradicional ha representado la visión de las élites respecto del desenvolvimiento histórico del país, centra su mirada en la acción de los sujetos históricos populares como una forma de compensar el peso de aquél discurso historiográfico. Algunos de los representantes de esta corriente son: Gabriel Salazar, Julio Pinto, María Angélica Illanes, Leonardo León, entre muchos otros. Los dos primeros, han publicado recientemente los dos primeros volúmenes de la *Historia Contemporánea de Chile*, que justamente recoge esta mirada a la historia desde los sujetos históricos populares. «Escribimos una historia crítica, no conservadora, que pudiese disputar la memoria pública al manejo que han tenido los historiadores ologárquicos[...] Se ha escrito mucho desde el gobierno, los partidos políticos, los mercados, la burguesía, pero no desde el ciudadano y particularmente desde los pobres» ("Salazar y Pinto. La memoria de los sin historia", *La Tercera*, 15/3/99, pag. 39)

3. Otra vertiente que se podría considerar como fuente de la historia local es la llamada *historia regional* que ha tenido un desarrollo importante en nuestro país. No obstante, este tipo de trabajo tiene un perfil

más académico y por lo tanto, debe considerarse como una especie de vertiente paralela, a cierta distancia de la idea de *rescate* de la historia local, que es la que en este trabajo se recoge como punto de vinculación con una nueva enseñanza de la Historia.

4. En esta parte se sigue el relato hecho por Mario Garcés, en el panel "Experiencias y propuestas alternativas para la historia", que formó parte de la *Primera conferencia conjunta de la Historia y su Docencia*, Universidad de Chile, 9-11 de noviembre de 1994.

5. La lista de las localidades de las que se hicieron historias locales es extensísima, algunas de ellas son: la población La Bandera, La Alborada, Neptuno, campamento Bernardo O'Higgins, La Victoria, Chuchunco, Campamento Unidad Popular, Villa Lenin, Campamento La Esperanza, Población Malaquías Concha, etc.

6. Una experiencia interesante se desarrolló en Chiloé entre 1985 y 1986. El obispo de Ancud, como parte de su acción pastoral publicó una serie de *Cuadernos para la Historia*. En ellos, la comunidad de Chiloé, con el testimonio de sus ancianos, recuerda y rescata su pasado. Otro ejemplo es el centro Diego de Medellín, de Santiago, que tuvo un programa de *Historia oral y comunidades cristianas*. Era un centro ecuménico de reflexión teológica vinculado a la teología de la liberación. (Subcaseaux, 1991: 189-90).

7. Este fenómeno se vio alimentado por la irrupción de las metodologías cuantitativas de investigación, especialmente la *oralidad*.

8. El historiador francés Marc Ferró ha acuñado el concepto *función militante* para referirse a aquella forma de historia oficial que a través de la glorificación del pasado pretende enrolar a la sociedad en determinado proyecto o curso histórico. (Ferro, 1994: 11-13) En este caso, la historia local, construida de esta manera, se constituye en un discurso histórico anti-hegemónico, o lo que el propio Ferro denomina como una contra historia que también busca construir (o recuperar, o reforzar) identidad colectiva para potenciar un proyecto histórico. De ahí que se pueda considerar esta similitud del concepto de militancia histórica que funciona en la dirección contraria, pero con la misma lógica.

9. Esta declaración de principios se encuentra en la solapa de todos los libros de la colección mencionada.

10. En esta parte se siguen las proposiciones del Historiador Gabriel Salazar. La bibliografía es bastante extensa, parte de ella se encuentra registrada en las referencias bibliográficas de este trabajo.

11. Con la mejor intención, algunos docentes han traducido aprendizaje 'activo' como: *actividad de aprendizaje observable que implique movimiento físico* y han puesto a sus alumnos a *trabajar* en actividades que no pocas veces, por muy *activas* que parezcan (elaboración de mapas, edición de portadas de diarios, compilación de ilustraciones, etc.) no son más que procesos mecánicos donde el intelecto del alumno, que es lo importante, permanece prácticamente inactivo en cuanto a la

construcción de algún conocimiento histórico.

## **Referencias Bibliográficas**

**Díaz, C, y Galván L.:** *En ese entonces... La Alborada*, ECO (Educación y Comunicaciones), Santiago de Chile, Junio de 1991.

**Coll, César:** *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*, Paidós Educador; Barcelona, 1991.

**Domínguez, Jesús:** "El lugar de la Historia en el curriculum", en Carretero, Manuel et al (eds), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 33-60, Visor, Madrid, 1997.

**ECO:** *Historias para un Fin de Siglo. Primer Concurso de Historias Locales y sus Fuentes*, ECO, Educación y Comunicaciones, Pehuén Editores, Santiago, 1994.

**ECO/Red de Organizaciones Sociales de La Legua:** *Lo que se Teje en La Legua. Historia, Poesía y Canciones de su Gente*, ECO, Educación y Comunicaciones, Santiago de Chile, 1999.

**Farías, A. M. et al:** *Historias Locales y Democratización Social*, ECO Educación y Comunicaciones, Santiago, abril de 1993.

**Ferró, Marc:** *Cómo se Cuenta la Historia a los Niños del Mundo Entero*, FCE, México, 1994.

**Folchi, Mauricio:** "Clase de Historia. Qué lata!" en *Punto de Saturación* (BOLETÍN DE LOS ESTUDIANTES DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE), N°3, abril de 1993.

**Folchi, Mauricio:** "¿Qué hacemos con la enseñanza de nuestra historia?", en *PERIÓDICO WATERLOOK*, (publicación de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile), N°1, diciembre de 1994.

**Folchi, Mauricio:** "Aprender y enseñar historia a ras de suelo", en, Araya, A. y Folchi, M. (Eds.): *RECOPIACIÓN DE TEXTOS DE APOYO A LA DOCENCIA*, Vol. III, Universidad de Chile, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Santiago, enero de 1999.

**Garcés, Mario, et al:** Voces de identidad. Propuesta metodológica para la recuperación de la historia local, CIDE-ECO-JUNDEP, Santiago, 1993.

**Garcés, Mario:** *Historia de la comuna de Huechuraba. Memoria y Oralidad Popular Urbana*, ECO, Educación y Comunicaciones, Santiago, 1997.

**Garcés, Mario:** "Algunas claves de la identidad legüina. Ensayo interpretativo", en ECO, *Lo que Se*



*Teje en La Legua. Historia, Poesía y Canciones de su Gente*, pp. 159-169, Santiago de Chile, 1999.

**MINEDUC:** *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 1998.

**Moulian E., Luis Gabriel Salazar:** *Seis Asedios a la Historia. La Historia desde abajo*, Factum Instituto, Santiago, 1999.

**Oliva, M<sup>a</sup> Angélica:** *Historia Local: una Invitación Desde la Didáctica Para la Enseñanza de una Historia viva*, Ministerio de Educación, MECE Media, Santiago, 1997.

**Oliva, M<sup>a</sup> Angélica** *En el Espacio Didáctico de Una Historia Viva*, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, 1998.

**Portelli, Alessandro:** "Lo que hace diferente a la historia oral", en Schwarzstein, Dora (Comp.), *LA HISTORIA ORAL*, pp. 36-52, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1991.

**Salazar, Gabriel:** "De la enseñanza de la Historia en la época del post-fordismo: el debate chileno", en *Alamedas. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES E HISTÓRICAS*, ARCIS-Factum Editores, N° 3, 1997.

**Salazar, Gabriel:** "Descentralización y sinergia histórica local: fracasos y desafíos", en *Bases Históricas del Desarrollo Regional de Chile* (Actas de la VII

**Salazar, Gabriel:** Jornada Nacional de Historia Regional de Chile), Universidad de Chile, Departamento de Ciencias Históricas, Santiago, 1996.

**Salazar, Gabriel:** "Los actores educativos y la ciudadanía emergente en el desarrollo local", en Araya, A. y Folchi, M. (Eds.): *RECOPIACIÓN DE TEXTOS DE APOYO A LA DOCENCIA*, Vol. III, Universidad de Chile, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Santiago, enero de 1999.

**Salazar, Gabriel:** "Ciudadanía e historia oral: vida, muerte y resurrección", Revista *PROPOSICIONES* N° 29, pp. 198-211, Ediciones SUR, marzo de 1999.

**Subercaseaux, Bernardo:** "El testimonio: una modalidad genérica de este tiempo", en *Historia, Literatura y Sociedad. Ensayos de hermenéutica cultural* (del mismo autor), pp. 185-195, Documentas-Cesoc-Céneca, Santiago, 1991.

**Suckel, Hanny (ed):** *Historias Locales I*, JUNDEP-CIC, Santiago, 1990.

**Taller de Acción Cultural:** *Amasando el Pan y la Vida*, Taller de Acción Cultural (TAC)-LOM Ediciones, Santiago, 1994.

**Taller de Acción Cultural:** *Campamento "La esperanza". Recuperando el Derecho a Soñar*, Taller de Acción Cultural (TAC)-LOM Ediciones, Santiago, 1994.

**Taller de Acción Cultural:** *Quinchamalí, Cultura Urdida entre Gredas, Arados y Cerezos, 1930-1991*, Taller de Acción Cultural (TAC)-LOM Ediciones, Santiago, 1994.

**Urrutia F., Miguel:** *Familias Populares. Historia Cotidiana e Intervención Social*, Fundación Andes-ECO, Educación y Comunicaciones, Santiago, 1997.

**Mauricio Folchi Donoso**

Licenciado en Historia. Universidad de Chile. Candidato a Magíster en Estudios Latinoamericanos. Universidad de Chile. Especialista en Enseñanza de la Historia e Historia Ambiental. Departamento de Ciencias Históricas. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile

---

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

# Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes

Este artículo estará centrado en la demanda que los nuevos enfoques curriculares hacen a la evaluación de los aprendizajes. Es así, como en primer lugar, se abordará la importancia que tiene en las nuevas propuestas curriculares la orientación constructivista precisando e individualizando las ideas fuerza que rigen este nuevo paradigma.

A continuación, se presentará la relación entre los métodos tradicionales de evaluación y las nuevas perspectivas a través de la construcción de un puente que permita su comparación y contrastación, utilizando como criterios los efectos deseados de la evaluación, los objetivos, el foco característico, el foco temporal, la forma de cognición, las relaciones asumidas entre cogniciones, el nivel de análisis, el énfasis evaluativo, los tipos de instrumentos, la puntuación y los criterios de adecuación.

Del mismo modo, se hará una somera revisión de los conceptos de validez y confiabilidad de los instrumentos en el contexto constructivista, para finalmente proponer instrumentos de evaluación adecuados y pertinentes considerando el rol directivo del docente en relación al énfasis focal del *continuum* entre proceso de construcción del conocimiento y la estructura del mismo

En las nuevas tendencias en la evaluación de los aprendizajes se pueden encontrar dos centros de apoyo: uno, centrado en la revisión crítica de las ciencias de la educación en particular y de las ciencias sociales en general y el otro, más pragmático y realista, derivado de los nuevos desafíos que introduce el avance vertiginoso de la ciencia y la masificación de las comunicaciones científicas

En relación al primero, Neimeyer (1996) afirma que la educación y las ciencias humanas en general han sufrido un período de revisión crítica respecto a sus compromisos con lo que constituye la ciencia, reconociendo que, tradicionalmente, la visión de la ciencia deriva en gran parte de una visión positivista del mundo, que ha impuesto restricciones significativas en la dirección de las investigaciones relacionadas con los profesionales de la educación y su quehacer. La conciencia de dichas restricciones ha promovido esfuerzos recientes por desarrollar formas de evaluación y propuestas significativas desde posturas menos objetivistas pero más humanas, que consideran al hombre como agente, a la

hermenéutica como procedimiento de análisis e interpretación, y a las teorías de acción intencional y conocimiento narrativo como principios orientadores, configurando una peculiar base de sustentación constructivista.

A pesar de su diversidad, los miembros de esta familia interdisciplinar de orientaciones constructivistas comparten una premisa común:

<b>NO TENEMOS ACCESO DIRECTO A LA REALIDAD EXTERNA, SINGULAR, ESTABLE Y TOTALMENTE COGNOSCIBLE</b>
por el contrario
<b>TODA NUESTRA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD ESTÁ INMERSA EN EL CONTEXTO, SE FORJA INTERPERSONALMENTE Y ES NECESARIAMENTE LIMITADA</b>

En relación al segundo centro de apoyo de estas nuevas tendencias en la evaluación de los aprendizajes, llamada la *nueva aproximación al conocimiento*, se puede afirmar que al plantear, esta nueva perspectiva un cambio sustancial en los estilos de resolver pedagógicamente el carácter propio de la enseñanza, se funda en el reconocimiento de un sistema de convivencia cada vez más regido por la impronta de la revolución científico tecnológica, fuente de trascendentales y complejos desafíos para la vida humana personal y grupal, obligando a configurar calidad de enseñanza donde el saber se contextualiza y se examina en forma de significados sociales, culturales y éticos. Con este nuevo horizonte, se comparte lo propuesto por Castro (1998), quién plantea que este nuevo enfoque curricular se sustenta en cuatro ideas fuerza:

- *La diferencia entre cognición y conocimiento*
- *La idea contemporánea de objetividad*
- *El concepto de alfabetización*
- *Las articulaciones existentes entre conocimiento, aplicación y cambio social*

Al hablar de cognición: acción y efecto de conocer, estamos reconociendo el hecho de que el conocimiento, trata de una dinámica y no de estatismos que asimilan y no dan pie para pensar que el conocimiento sea una actividad constructiva y participativa, en la que se crean y se negocian significados, desde la perspectiva de los saberes admitidos y validados por la comunidad científica. La cognición, en cambio, no es más que uno de los tantos episodios del proceso de construcción del conocimiento.

Otro de los efectos positivos que para la formación de profesionales tiene el precisar la diferencia entre cognición y conocimiento, tiene relación con una adecuada comprensión de la idea de objetividad. En

este sentido, cabe hacer notar, que el reconocer la relatividad del conocimiento, no implica que su validez se reduzca únicamente al tiempo histórico en el que ha sido elaborado, 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 en que ha sido construido.

Por otra parte, cuando se habla de alfabetizar, en este nuevo contexto, se hace referencia a algo mucho más complejo que fortalecer en los futuros profesionales una cierta capacidad para leer, entender y expresarse con mediana propiedad. En el mundo actual, un sujeto está alfabetizado, cuando aparte de disponer de un poder mínimo para decodificar y codificar las materias, es capaz de apreciar el carácter y alcances propios del saber; cuando 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. Si se contrastan las nuevas exigencias curriculares puestas por el imperativo de la alfabetización, con los objetivos y contenidos que tradicionalmente han constituido el cuerpo de la enseñanza en la educación superior, bien podemos apreciar el tipo de desafío que deberán resolver las universidades y los académicos en lo que toca a sus capacidades para innovar y reconvertir estilos de trabajo profesional.

Por su parte, otro principio importante para configurar la enseñanza, dice relación con la necesidad de ayudar a reflexionar sobre la articulación que se produce entre conocimiento, aplicación y cambio social. Se trata que los alumnos y maestros aprecien que el desarrollo del conocimiento y las innovaciones provocan efectos directos e indirectos que trascienden el aula y se relacionan con la organización, la estructura del trabajo, el desempeño en actividades productivas y pautas de convivencia, cuya difusión y aplicación permiten que emerjan nuevas necesidades y problemas que, al no ser satisfechos, se convierten en nuevos desafíos para la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Es así como, los enfoques constructivistas, se orientan fundamentalmente hacia diferentes estrategias de evaluación, privilegiando el significado personal, el papel activo del sujeto como cocreador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento. Al respecto, cabe recordar que las tradiciones constructivistas enfatizan los procesos de conocimiento y se orientan hacia la evaluación de la viabilidad, es decir, más bien de la utilidad como opuesto a la validez de la verdad absoluta, están orientadas activamente hacia una comprensión significativa del mundo y están en continuo proceso de desarrollo y cambio.

El constructivismo está basado en la premisa de la formación del significado; ser humano, supone realizar esfuerzos activos para interpretar la experiencia, buscando propósito y significado a los acontecimientos que nos rodean, incluido el proceso educativo. Por otra parte, si el constructivismo se preocupa de entender los procesos de formación de significado, se converge irremediabilmente en los procesos del lenguaje y la narración, ya que en ellos, el lenguaje y la narración, se crean los significados. La capacidad de abstracción y cognición están en cierta medida condicionadas por las construcciones del mundo que surgen de las interacciones con él. Al principio, cuando el sujeto se encuentra ante una nueva experiencia para la cual no tiene ninguna clase o categoría de comprensión disponible, el acontecimiento permanece sin clasificar y sin asimilar. Por ello, los procesos de formación de significado, en toda su variedad de formas, constituyen la base del aprendizaje y el verdadero corazón del ser humano.

Lo anterior, hace cuestionar el aprendizaje como series de aproximación sistemáticas a una realidad objetiva y, entenderlo como un proceso dinámico con implicancias en las anticipaciones y acciones futuras. Luego la evaluación en esta nueva perspectiva, debería estar orientada a evaluar los procesos personales de construcción personal del conocimiento.

Hasta aquí, se han revisado someramente algunos de los principios básicos y ojalá ello sirva para establecer la plataforma que permita comprender lo que distingue a este nuevo enfoque de la evaluación. Una forma de avanzar hacia esa meta de manera más o menos pragmática, es construir un puente hacia las nuevas técnicas de evaluación comparándolas y contrastándolas con los métodos más tradicionales que apuntan en gran medida al mismo campo de experiencias.

Idealmente, las estrategias de evaluación, conocidas e implementadas hasta hoy día (psicométrica y edumétrica) están proyectadas para tener un efecto neutral en el sujeto, no reactivo y en el mejor de los casos retroalimentador, el efecto reactivo estuvo hasta hoy considerado como un efecto secundario que sólo debía ser controlado a fin de mantener la tradición objetivista a la que se adscriben. En oposición, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento, la evaluación debería ser vista como una especie de intervención que ayude al sujeto a reconstruir el tema de evaluación. Luego, la evaluación, sería inherente a un proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento, meta última del proceso educativo tendiente a la formación profesional ( ver cuadro1).

En relación al objetivo de evaluación, los modelos utilizados actualmente, centran la evaluación en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del sujeto, esta tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas que se pueden aislar en forma artificial, no favorece la construcción del conocimiento que exige una evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre los mismos. Lo esencial en esta nueva perspectiva es el concepto de *holismo*, es decir, la creencia y convicción de que cualquier tipo de conocimiento puede ser entendido mejor en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y relacione.

La evaluación tradicional, incluida en ella la edumétrica, mide generalmente cantidad de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos no estructurados y, en los instrumentos estructurados indagando generalmente por simples estimaciones de verdadero o falso, o dirigiendo al sujeto a la selección de respuesta entre alternativas que plantean situaciones concretas seguidas rara vez por constructos hipotéticos.

La evaluación desde la perspectiva constructivista en cambio, tiende a centrarse en las implicancias que una construcción particular del conocimiento tiene con otros aspectos del proceso de construcción, es decir, se trata de evaluar una rejilla de implicancias donde el sujeto – alumno considere las ramificaciones de los conceptos fundamentales y sea capaz de determinar la centralidad en la amplia cadena de construcciones que le dan sentido al conocimiento.

En cuanto al foco temporal, los métodos tradicionales se dirigen principalmente a evaluar el presente y en el mejor de los casos el pasado reciente (evaluación formativa y acumulativa), los métodos constructivistas enfatizan abiertamente la evaluación del desarrollo, como proyecto de continuidad y cambio en la aproximación al conocimiento.

Si consideramos el tipo de conocimiento evaluado, los métodos tradicionales, centran la atención en el pensamiento proposicional, en contraste con los teóricos de los constructos que basan la evaluación en el principio de las diferencias, luego, el clasificar, agrupar, comparar o sistematizar son elementos claves en la evaluación constructivista.

Por otra parte, los sistemas tradicionales centran las relaciones cognitivas en modelos asociativos muchas veces fortuitos carentes de organización jerárquica, lo que impide evaluar los procesos de ordenamiento nuclear donde algunas construcciones ocupan un rol central y otras un rol periférico en el sistemas de construcción personal del conocimiento. Lo anterior requiere un sistema de evaluación menos estructurado y más simbólico que los procedimientos convencionales.

Al centrar la atención en el nivel de análisis, cobran importancia los mapas conceptuales interdependientes que, privilegiando el descubrimiento de las dimensiones que regulan la interacción y el nudo del problema, describen la forma de validar la construcción del conocimiento.

El énfasis de la evaluación, también adquiere una característica particular en este nuevo enfoque, cual es el de obtener de los alumnos un conjunto de constructos personales y únicos con los que estructuran su propio conocimiento en oposición al énfasis habitual que se centraba en situar a los alumnos en un conjunto de constructos validados externamente.

Lo anterior, lleva a lo menos a cuestionar la formulación de objetivos y la evaluación por logros, tan afincada en el quehacer pedagógico, ya que en esa perspectiva, se busca la uniformidad y la exclusión del pensamiento divergente, es decir, no se acepta la disidencia.

En el enfoque propuesto, no es posible predecir cuales serán los logros a que lleguen los estudiantes, ya que estos emergerán como consecuencia del proceso, luego vale la pena pensar que lejos de fijar un *techo*, en la formulación de objetivos se debe fijar un *piso*, que sea el inicio de los diversos procesos de construcción que los lleven a la estructura del conocimiento.

Al respecto, cabe preguntarse:

- *¿Cómo diseñar instrumentos de evaluación que permitan auscultar algo cuya naturaleza no es posible predecir en su exacta constitución y funcionamiento?*
- *¿Cuál es el sentido de la evaluación en este proceso pedagógico?*
- *¿Por qué es necesario evaluar?*
- *¿Para qué se evalúa?*
- *¿Qué es lo que se evalúa?*

Lamentablemente, la búsqueda de respuestas a estas interrogantes, lejos de permitir llegar a una respuesta apropiada, concitan una nueva reflexión, ya que no cabe duda que estas no pueden encontrarse mágicamente, sino en el marco del análisis de las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas donde la comunidad académica sea considerada como una organización que aprende y se transforma endógenamente.

A continuación, algunas reflexiones sobre la evaluación:

- muchas veces se hacen pruebas o exámenes sólo porque la tradición educativa institucional ha incorporado esta actividad y así se lo exige a los profesores de acuerdo con la respectiva planeación
- muchas veces la intencionalidad de las evaluaciones está dada para obligar a los estudiantes a *aprender o, a estudiar*
- los instrumentos de evaluación utilizados, generalmente son elementos separados y muchas veces extraños a los proceso de enseñanza seguidos en el aula, lo que provoca actitudes de rechazo y temor en los alumnos
- dentro del transmisionismo repeticionista, la evaluación se practica buscando medir la cantidad de información archivada en la memoria de los alumnos, los fracasos ocurren cuando el alumno no estudia, no memoriza, no resuelve ejercicios del texto didáctico seleccionado por el profesor, o peor aún, cuando no ha sido capaz de coincidir con el profesor en la comprensión del mensaje transmitido.

La evaluación en este marco, tiene en cambio, la intencionalidad de dar a los estudiantes una oportunidad para seguir aprendiendo; esto exige que la evaluación se haga parte del ordenamiento que permite generar una experiencia de aprendizaje tanto para el alumno como para el profesor, a fin de reconocer las diferencias individuales y de desarrollo de intereses y actitudes en la cual cooperan de manera compleja, tanto el medio sociocultural, político y económico general y particular del cual proceden los estudiantes. Luego, la evaluación, debería partir verificando lo que los alumnos ya saben de la actividad cognoscitiva que ese saber posibilita y seguir el proceso de interacciones críticas con sus conocimientos, con el material objeto de aprendizaje, preocupándose de la participación activa, la creatividad, la contrastación experimental y el proceso de negociación conceptual.

La evaluación en este contexto debería estar centrada en verificar los resultados de los procesos de interacción producidos entre docentes y alumnos y en el análisis de las transformaciones del sentido de las actividades de construcción colectiva que de ellas hacen los sujetos en el contexto interactivo de la clase. Lo anterior requiere de una separación analítica de dos momentos del proceso.

En un primer momento, se debería revisar la acción del docente:

- forma en que los docentes presentan las actividades en la sala de clases, asumiendo que la forma de presentación del conocimiento le da existencia material y le aporta también un contenido



específico.

- la manera en que están presentados los contenidos en la bibliografía de uso común o recomendado para los alumnos,
- considerar las modificaciones que hace el maestro al mensaje dado por el texto, al exponer los contenidos.

En un segundo momento, se debería revisar la participación de los alumnos para distinguir analíticamente su relación con el contenido en el contexto interactivo, se debe analizar hasta que punto:

- la relación de los alumnos con el conocimiento está condicionada por la forma de presentación de los contenidos realizada por el docente.
- o si los alumnos son capaces de establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el maestro.
- o si los alumnos contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida por el docente en la sala de clases.

**CUADRO 1**  
**CUADRO COMPARATIVO APROXIMACIÓN TRADICIONAL Y CONSTRUCTIVISTA EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>ENFOQUE PSICOMETRICO</b>	<b>ENFOQUE EDUMÉTRICO</b>	<b>ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA</b>
Efecto deseado de la evaluación	neutral – no reactivo	retroalimentación	generador de cambio
Objetivos	unidad aislada	unidad aislada	sistema de constructos
Foco característico	acumulación de conocimientos	logro de objetivos	relaciones implicativas entre constructos
Foco temporal	Presente	presente	presente, privilegiando lo evolutivo
Forma de cognición	Propositiva	propositiva	distinciones fundamentales, construcción de constructos
Relación asumida entre cogniciones	Asociativa	asociativa	jerárquica; énfasis en los procesos de ordenamiento nuclear
Nivel de análisis	Individual	individual	individual o sistémico

Énfasis evaluativo	Específico	específico	comprensivo, general
Tipo de instrumentos	estructurados	estructurados – idiográficos	idiográficos o interactivos
Puntuación	Cuantitativa	cualitativa y cuantitativa	cuantitativa y/o cualitativa
Criterios de adecuación	Psicométrico	edumétrico	psicométrico – hermenéutico

Punto aparte merece la revisión de los conceptos de validez y confiabilidad tan adentrados en la evaluación tradicional, los cuales necesariamente deben ser revisados en el contexto constructivista. Es así, en relación a la validez, se puede proponer un sistema de validación de instrumentos referido al constructo, la instrucción y las consecuencias, de acuerdo a términos acuñados por E. Himmel.

La validez de constructo, debería verificar si se está evaluando lo que realmente se espera que los alumnos construyan, lo que implica una clara definición de competencias; una declaración explícita de las normas, que deben ser justas para los alumnos; una clara definición de criterios de evaluación, cuando una construcción será considerada buena, mala o regular; e instrucciones comprensibles para la comunicación de los aprendizajes.

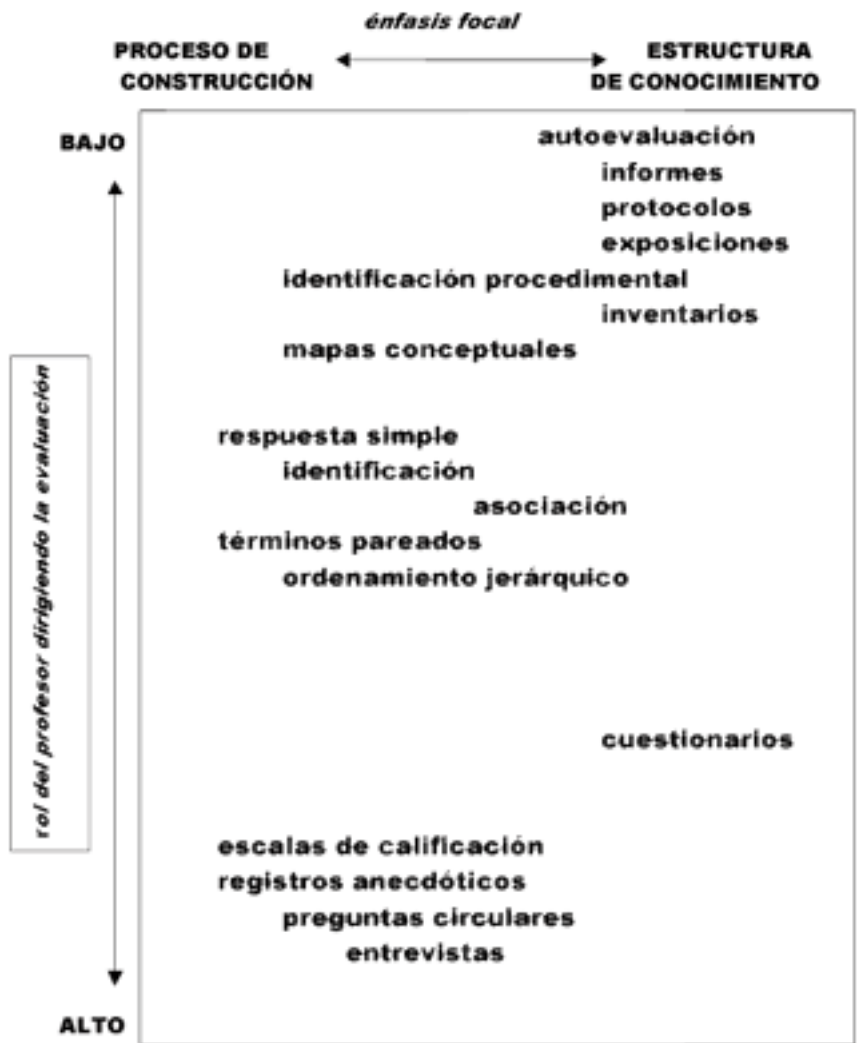
La validez instruccional corresponde a la evaluación de la formación proporcionada y estaría orientada a verificar la planificación del proceso evaluativo, adoptando la perspectiva del alumno y explicitando, en los objetivos de evaluación, los momentos en los cuales se le permitirá al alumno problematizar.

Finalmente, la validez consecucional estaría referida a la evaluación de las consecuencias que tiene para el alumno este proceso de evaluación, meta – evaluación o evaluación de la evaluación, al respecto, cabe considerar los propósitos de la evaluación, lo que implica planificar su uso, identificar sus consecuencias e identificar sus evidencias.

Por su parte, la confiabilidad estaría relacionada principalmente con la consistencia, considerando para su determinación, las limitaciones producto del número e imprecisiones de los criterios de evaluación; la heterogeneidad de la instrucción y las limitaciones referidas a la cantidad de evaluaciones solicitadas o propuestas.

Sin perjuicio de lo anteriormente dicho, se propone a continuación una red de posibles instrumentos de evaluación donde se integran las estrategias del proceso de construcción y de estructura del conocimiento con el grado de direccionalidad del docente en la evaluación; demás está decir, que en la medida que nos acerquemos a evaluar la estructura del conocimiento con un bajo grado de direccionalidad, nos estaríamos acercando a una real evaluación en la perspectiva que nos preocupa.





Para finalizar esta revisión, cabe destacar la importancia que tienen en el proceso de evaluación los principios de la enseñanza relacionados con las actividades que se deben programar para el logro de los aprendizajes. Es así como LaCueva (1995) plantea los siguientes principios:

1. La enseñanza debe partir siempre de actividades reales que logren integrar los procesos y contenidos subyacentes involucrados
2. Toda enseñanza debe procurar de parte de los alumnos una búsqueda activa y continua de los significados o sentidos de los aprendizajes involucrados
3. Debe considerarse el error como una posibilidad de autoevaluación o autovaloración de los progresos en el aprendizaje y de necesaria reflexión para continuar avanzando en su obtención
4. La importancia de los elementos motivacionales y el compromiso afectivo y personal del alumno y del docente en el aprendizaje de los primeros
5. Necesidad de significatividad y durabilidad del cambio cognitivo que se produce en los estudiantes.

*esto significa promover:*

1. que el alumno se involucre en el aprendizaje (por conciencia y por deseo)
2. la importancia de la investigación

### 3. la interacción constructiva

*a la vez que comprender que:*

- El aprendizaje no es una simple asimilación de conocimientos, no es una operación de almacenaje.
- El aprendizaje supone un juego entre las teorías más o menos explícitas que se poseen y que tienen que ver con el tema con las nuevas estructuras incorporadas.
- Lo importante es ampliar, modificar, justificar, reafirmar lo conocido con lo nuevo, es decir, adquirir la capacidad para reorganizar o reconstruir desde sus cimientos los conocimientos incompletos, errados u obsoletos.

Este proceso de incorporar – reestructurar requiere tiempo y no está exento de retrocesos y baches. Con frecuencia afecta redes de conocimientos, estrategias y nociones puntuales.

En este proceso destaca lo **afectivo** como fuente de *energía* que moviliza el esfuerzo por aprender, los **factores metacognitivos**, es decir, la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje, de dirección y de evaluación del mismo y la situación sociopsicológica o sociopsicopedagógica referida a que el sujeto no aprende en solitario; ya que generalmente el aprendizaje se estructura en un verdadero andamiaje, para lograr primero con ayuda lo que posteriormente se logrará solo, pasando entonces de una experiencia interpsicológica a una experiencia intrapsicológica. Este intercambio no sólo incluye al otro, sino también incluye a lo que podríamos denominar *productos culturales*.

Para lograrlo, es necesario estructurar el trabajo en el aula de tal forma de promover el aprendizaje involucrando a los alumnos en actividades novedosas y estimulantes que les permitan reflexionar y construir sus conocimientos. Al respecto, LaCueva (1995) propone:

1. experiencias desencadenantes
2. proyectos de investigación
3. actividades cortas y fértiles o significativas
4. fichas autocorrectivas

Las experiencias desencadenantes son aquellas experiencias que propicia el docente y que tienen por propósito abrir ventanas al conocimiento; poner a los alumnos en contacto con fenómenos, ideas, prácticas poco conocidas o desconocidas para ellos. Estas experiencias no sólo permiten aprender sino también despiertan inquietudes en los alumnos que muchas veces serán el inicio de proyectos de investigación que nacen de la curiosidad ante un evento interesante y de potencialidad educativa (visitas; conversaciones con expertos y/ o profesionales; puesta en discusión y análisis de temas atinentes y contingentes relacionados con la temática abordada).

Los proyectos son actividades más extensas cuyo desarrollo puede incluir una parte importante del curso o incluso el período completo de la signatura, donde el alumno debe planificar ya sea individual o

grupalmente y dar respuesta a interrogantes sentidas por ellos de manera planificada y combinando la consulta documental con el trabajo de campo en mayor o menor intensidad. La metodología de proyectos tiene un gran valor educativo, ya que en ella se pueden dar en forma integrada la observación de fenómenos naturales y/o sociales, los experimentos, el análisis de documentos, la consulta bibliográfica y a otras fuentes de información, la construcción de objetos, las propuestas sobre formas de acción e incluso la propia acción sobre problemas y situaciones reales.

Existen a lo menos tres tipos de proyectos, que podríamos denominar *didácticos*, es decir, de aprendizaje:

1. proyectos científicos
2. proyectos tecnológicos
3. proyectos de investigación ciudadana

En los primeros, *proyectos científicos*, el objetivo es lograr la producción de conocimientos, apoyándose en teorías ya conocidas o en las que están aprendiendo. A manera de ejemplo: experimentar con factores que afectan a las sombras con una pared; estudiar la vida de un organismo vivo durante un cierto lapso de tiempo; realizar cultivos durante un cierto período de tiempo, controlando o manipulando algunas variables; contrastar resultados con hipótesis previas.

En los segundos, *proyectos tecnológicos*, se persigue elaborar un producto o diseñar un proceso con base teórica. Podrían servir de ejemplos: construir una maqueta, un robot, diseñar normas, estrategias de acción y reglamentos.

Finalmente, *los proyectos de investigación ciudadana*, se abocan a clarificar problemas sociales, su aporte no está orientado al conocimiento ni a la construcción o elaboración, sino a proponer soluciones o mejoras frente a problemas que afectan a la sociedad. Por ejemplo; temas referidos al medio ambiente, la contaminación, los sectores deprivados, la publicidad televisiva, el uso de la energía, etc.

Las actividades cortas, fértiles y significativas corresponden a trabajos guiados de corta duración, cuyo objetivo es la realización de experiencias, desarrollar ciertas observaciones, recoger datos concretos, todo como materia prima para una posterior reflexión. La importancia a este nivel radica en la selección de actividades, de manera que sean realmente fuente de interrogantes que exijan la toma de decisiones y la comunicación y no *calles ciegas* como muchas veces observamos en las guías de laboratorio o las actividades preparadas por los docentes para finalizar un capítulo o unidad.

Por su parte, los materiales autocorrectivos permiten reforzar ciertos conocimientos y destrezas en las cuales percibe deficiencias. En estos casos, el *material autocorrectivo* puede ser de gran utilidad, ya que permite avanzar en los aprendizajes de acuerdo al tiempo y al ritmo del alumno.

El papel del docente radica en la selección de este material, a nivel de bibliografía especializada y pertinente debidamente individualizada, guías o apuntes elaborados por el profesor, lecturas complementarias, material interactivo computacional, también se podría incluir a este nivel las clases de

ayudantía o asesoría que el docente y el ayudante realizan en su horario de atención de alumnos.

Para hacer una buena evaluación de los aprendizajes se deben tener presente ciertos criterios de evaluación, tales como:

1. El aprendizaje no es un todo o nada, sino se da gradualmente, en consecuencia no cabe diseñar una actividad de evaluación con el propósito de discernir si el aprendizaje fue o no significativo
2. La evaluación en este contexto no puede reducirse a ser una instancia transeccional en el proceso
3. Considerar el valor instrumental de los aprendizajes en el diseño de la evaluación

Al respecto podríamos decir que lo que hay que preguntar no es la letra pequeña, ni tampoco la conclusión final y definitiva de un capítulo o tema , sino cuál es el origen y la articulación de los hechos, fenómenos y conceptos. Lo que se pretende es priorizar la actitud reflexiva del alumno, para ello la evaluación debería plantear principalmente dilemas y sugerir vías de solución.

Por otra parte, también conviene considerar en este momento la importancia de las actitudes, los valores y las normas en los proceso de formación profesional, priorizando del alguna forma el **cómo** sobre el **qué**, exigiéndole al alumno plantearse críticamente acerca de su proceso de aprendizaje, cómo estudian y qué estudian.

## **Bibliografía**

**Ahumada, P.** "Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista". *REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES*, vol. N°1; N°2. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago. Universidad de Chile, 1998

**Castro, E.** "La reforma de la educación media y un nuevo enfoque de enseñanza de la ciencia". *REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES*, vol. N°1; N°2. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago. Universidad de Chile., 1998

**Gallego, R. y Pérez, R.** *La Enseñanza de las Ciencias Experimentales*. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio., 1997

**LaCueva, A** "Actividades para un aula investigativa y de interacción constructivista". *REVISTA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA*, vol.XII – N°3; Santiago de Chile, 1995

**Neimeyer, G.** *Evaluación Constructivista*. Paidós, España..., 1996

## **Cecilia Quaas Fermandois**

Doctor en Ciencias Humanas, Universidad René Descartes, París V, Sorbonne, Francia. Profesor Titular, Escuela Psicología, Universidad Católica de Valparaíso. Profesor Adjunto, Programa de Magister en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa, Departamento de Educación, Universidad de Chile. Especialista en Evaluación y Metodología de la Investigación

---

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

**Martiniano Román Pérez**  
**Eloísa Díez López**

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2 1999-2000  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

# **El Currículum como Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos**

Los elementos básicos del currículum que siempre han existido son las capacidades y valores, los contenidos y los métodos / procedimientos. Según se organicen éstos el modelo de Escuela es diferente. La Escuela Clásica convierte los contenidos en objetivos y la Escuela Activa los métodos en objetivos. Hablar de enseñanza centrada en procesos, en este contexto, es imposible. Por el contrario afirmamos, en el marco de las Reformas Educativas actuales que las capacidades y valores se desarrollan por medio de contenidos y métodos. Y ello nos lleva a identificar las actividades como estrategias de aprendizaje, centradas en el sujeto que aprende y orientadas al desarrollo de procesos cognitivos (capacidades, destrezas y habilidades) y afectivos (valores y actitudes). Desde este nuevo paradigma socio – cognitivo hablamos del aprender a aprender para desarrollar el potencial de aprendizaje cognitivo y afectivo de los aprendices. La enseñanza centrada en procesos identifica al profesor como mediador del aprendizaje y mediador de la cultura social.

## **PRESENTACIÓN**

En la actualidad es muy frecuente utilizar, en el marco de la reflexión curricular, expresiones como éstas: enseñanza centrada en procesos, evaluación procesual, intervención psicopedagógica para el desarrollo de procesos, currículum centrado en procesos, estrategias de aprendizaje para desarrollar procesos... Pero muy a menudo este desarrollo de procesos se realiza sólo de manera indirecta o bien porque los procesos no están bien identificados o porque se parte de tareas orientadas a la solución de problemas en lugar de tareas orientadas al desarrollo de procesos cognitivos (capacidades, destrezas y habilidades) y afectivos (valores y actitudes) propios del sujeto que aprende. De otro modo nos movemos en el terreno de lo equívoco y ambiguo.

Por otro lado en el marco de las Reformas Educativas Iberoamericanas actuales existe un importante desarrollo del paradigma cognitivo y sus teorías subyacentes, con conceptos tales como objetivos verticales por capacidades, objetivos transversales por valores, aprendizaje constructivo y significativo, aprender a aprender, evaluación por procesos,... Pero estas reflexiones cuando llegan a la práctica se concretan en modelos conductistas, con diseños curriculares centrados en lo observable, medible y cuantificable, a partir de actividades orientadas al aprendizaje de contenidos como formas de saber o al



aprendizaje de métodos como formas de hacer. En numerosas Reformas Educativas se parte de la definición de currículum: qué, cuando y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar (Coll, 1987) que genera en la práctica modelos curriculares conductistas, al confundir currículum con programación, olvidar el para qué (objetivos) y reducir éstos a meros contenidos.

En el primer caso los contenidos actúan de hecho como objetivos, en el marco de la Escuela Tradicional y en el segundo supuesto actúan los métodos como objetivos, en el marco de la Escuela Nueva o Activa. Desde esta doble perspectiva una enseñanza centrada en procesos se reduce a meras técnicas de estudio para aprender contenidos (Escuela Clásica) o al aprendizaje de meros procedimientos o formas de hacer (Escuela Activa). Y en ambos casos se da por supuesto (lo cual es mucho suponer) que de ese modo se desarrollan procesos cognitivos y afectivos. No obstante hemos de reconocer que se pueden desarrollar, de manera indirecta, *algunos procesos*. ¿Y por qué no de una manera directa por medio de contenidos y métodos?

Para ello es necesario reconducir, integrar y explicitar algunos conceptos básicos tales como currículum, aprender a aprender, estrategias cognitivas y metacognitivas, funciones del profesor como mediador del aprendizaje, inteligencia potencial y real, capacidades - valores potenciales y su actualización y desarrollo,... en el marco del paradigma socio – cognitivo. Y todo ello desde una reflexión integradora y armónica (no basta una mera yuxtaposición de conceptos ni un mero eclecticismo conceptual acumulativo).

## **1.- EL CURRÍCULUM COMO SELECCIÓN CULTURAL Y SUS ELEMENTOS BÁSICOS**

Para hablar de procesos cognitivos y afectivos en el contexto del currículum es necesario partir de una adecuada definición del mismo, en un sentido amplio y abarcador, que dé respuestas idóneas, en el marco de paradigma socio – cognitivo (más allá de modelos conductistas y sus pseudoproductos). Consideramos que en la escuela son importantes el actor y el escenario del aprendizaje. Y desde esta perspectiva afirmamos que tanto los niños y jóvenes como las organizaciones y los adultos aprenden (y si no lo hacen envejecen y psicológicamente mueren). Por lo tanto el aprendizaje es individual (actor) y social (escenario). Un escenario sin actores resulta empobrecido y unos actores sin escenario son etéreos. Recordemos que la escuela es una importante agencia de socialización y enculturación como una forma de integración socio – cultural de las nuevas generaciones de niños y jóvenes en el escenario social.

Los elementos básicos del currículum aparecen recogidos siempre en los Diseños Curriculares oficiales, entendidos éstos como una selección de la cultura social (a veces impuesta y a veces participada). Y estos elementos suelen ser estos cuatro: capacidades (herramientas mentales) y valores (tonalidades afectivas), contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer). No obstante hemos de reconocer que la articulación interna de los mismos suele ser diferente. De este modo podemos afirmar, ya en una primera aproximación, que currículum es una selección cultural que integra las capacidades y valores, los contenidos y métodos / procedimientos que los adultos queremos que se aprendan en la escuela. Pero esta definición amplia de currículum puede concretarse (así se ha hecho

históricamente) en al menos estas tres versiones:

### **a.- Métodos / actividades para aprender contenidos (formas de saber):**

Esto es lo que ocurre en la Escuela Tradicional o Clásica (sigue vigente todavía) que surge en el siglo VIII con el trivium y el cuadrivium. En este contexto los contenidos actúan de hecho como objetivos, por más que se formulen por capacidades. El currículum explícito está constituido por contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer). El currículum oculto estaría formado por capacidades y valores. Los profesores, desde esta perspectiva, realizarían actividades de aula para aprender contenidos (cada vez más) y de paso desarrollarían (con sentido común) capacidades y valores. El aprender a aprender se reduce a aprender 'trucos o artificios', para aprender contenidos (técnicas de estudio). Recordemos que este concepto de aprender a aprender surge en el siglo XVI en el marco de la Ratio Studiorum jesuítica (1599), como modernización del currículum medieval. En este contexto (ayer y hoy) los alumnos capaces de aprender (poseen capacidades para aprender) aprenden y al resto se les *jubila anticipadamente* por incapaces o simplemente se les recomienda que *repitan para que aprendan*.

Con la llegada de conductismo y su imperio curricular esta situación se complica mucho más, debido a que se establece una profunda división entre la cultura institucional (humanista) y el diseño curricular en las aulas (positivista) donde el desarrollo de valores y capacidades se reduce de hecho a actividades *extracurriculares* (no tienen espacio en las planificaciones de aula basadas en los objetivos operativos). Este planteamiento sigue vigente en las reformas educativas actuales y se pone de manifiesto en los objetivos transversales (valores) del currículum y en los objetivos por capacidades (muy a menudo son pura retórica curricular, con muchos contenidos y apenas capacidades), procedimientos para aprender contenidos (como objetivos), evaluación por objetivos o capacidades (es imposible cuando se realizan actividades para aprender contenidos),...

Los valores son objetivos transversales y las capacidades objetivos verticales, ¿pero por qué razones?. En la práctica no hay más que una razón: los valores son transversales ya que no han sabido ponerse en los Diseños Curriculares oficiales como verticales (son de hecho extracurriculares). Simplificando, diremos que capacidades y valores son a la vez transversales y verticales, las primeras como objetivos cognitivos y los segundos como objetivos afectivos. Hablar, desde esta perspectiva de procesos cognitivos y afectivos, es pura retórica o un mero eufemismo modernizador, donde nuevos conceptos se meten en un viejo desván curricular con mucho polvo y numerosas goteras, sin poner orden el mismo. De este modo podemos hablar, no sin exagerar, de 'Arca de Noé curricular' (con todo tipo de animales dentro). Los contaminantes y colorantes conductistas siguen presentes en las Reformas Educativas actuales, como una relectura superficial de la Escuela Tradicional.

### **b.- Actividades para aprender métodos / procedimientos (formas de hacer):**

En el siglo XIX surge una profunda rebelión frente a la Escuela Clásica, debido a que las clases populares acceden a una educación básica, obligatoria y gratuita que continúa centrada en contenidos, desde el modelo curricular de los jesuitas, copiado por la Revolución Francesa, válido para los intereses

de clases altas (para nobles, burgueses, clérigos,... aunque no todos), pero no para el acceso masivo a la escuela de las clases populares, donde todos tienen el derecho y el deber de escolarizarse.

Esta rebelión facilita el nacimiento de la Escuela Activa que se centra en actividades para aprender métodos o formas de hacer con algunos contenidos. Se insiste en el aprendizaje funcional y preparatorio para la vida, en el hacer con las manos (aprender haciendo), más que en el pensar con la cabeza. En 1889 Decroly en Bruselas, Montessori en Roma y Manjón en Granada generan y amplían el modelo de Escuela Activa donde lo importante es aprender formas de hacer y el aprendizaje se centra en la acción, sin diferenciar si es acción mental o simple acción mecánica (externa a la mente). El currículum explícito consiste en actividades para aprender métodos con algunos contenidos, constituyendo el currículum oculto gran parte de los contenidos, las capacidades y los valores. Posteriormente este planteamiento recibe diversos desarrollos en el marco del aprender haciendo: la Escuela Democrática y Funcionalista en Dewey, los Métodos de Proyectos, la Escuela Moderna de Freinet, la Educación Individualizada y Socializada... la Educación Personalizada de García Hoz y de Faure,... el Proyecto Hombre de Bruner, el Proyecto Humanidades de Stenhouse,... la investigación – acción,... diversos constructivismos,... Sus visiones y perspectivas son diferentes, pero el fondo es el mismo: actividades para aprender métodos / procedimientos con algunos contenidos y *de paso desarrollar algunas capacidades y algunos valores*.

El concepto de aprender a aprender se reduce a aprender formas de hacer y de ese modo ya se aprenderán los contenidos (sin decir cuándo ni cómo). El trabajo de grupos prevalece sobre el trabajo individual y el hacer sobre el pensar. Los métodos entendidos como formas de hacer actúan de hecho como objetivos. Este modelo de Escuela Activa resulta válido e interesante para la sociedad industrial de final del XIX, pero, a medida que se complejiza el conocimiento y la tecnología, resulta claramente insuficiente. En la práctica confunde procedimientos (formas de hacer individual o social) con procesos cognitivos y afectivos. Desarrolla capacidades y valores sólo de una manera indirecta: enseña formas de hacer y *de paso* desarrolla capacidades y valores. El profesor actúa como un mero animador socio-cultural. Desde esta perspectiva hablar de procesos cognitivos y afectivos resulta complejo y es un mero añadido curricular modernizador.

Tanto en la Escuela Clásica y sus derivaciones conductistas como en la Escuela Activa y muchas de sus secuencias constructivistas, el modelo es enseñanza – aprendizaje, cuyo trasfondo es: el profesor enseña para que los alumnos aprendan sin preocuparse del cómo aprende un aprendiz (o la preocupación es sólo muy indirecta). El profesor se centra en el qué aprenden (contenidos), pero descuida el cómo aprenden (procesos cognitivos y afectivos) y sobre todo el para qué aprenden (capacidades y valores utilizables en la vida cotidiana). La Escuela Activa se interesa más de cómo, entendido cómo forma de hacer, no como acción mental. Esta doble perspectiva, también vigente en la actualidad es insuficiente para el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos del aprendiz, en el marco curricular.

**c.- Contenidos y métodos como medios para desarrollar capacidades (procesos cognitivos) y valores (procesos afectivos).**

Como punto de partida es necesario identificar con claridad y articular adecuadamente estos cuatro elementos: capacidades y valores como objetivos y contenidos y métodos como medios, no sólo en el discurso sino sobre todo en la práctica. Este planteamiento en la teoría es muy antiguo, pero de hecho se reduce a buenas intenciones, si no se cambia de paradigma, lo que supone pasar de un modelo de enseñanza – aprendizaje a un modelo de aprendizaje – enseñanza. El aprendiz aprende con sus capacidades (procesos cognitivos) y sus valores (procesos afectivos) y el profesor, como mediador del aprendizaje, debe identificarlos para tratar de desarrollarlos por medio de contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer). Los conceptos relevantes en los que se apoya esta reflexión son muy amplios y complejos y entre otros los siguientes: características del paradigma socio – cognitivo y sus teorías subyacentes, aprender a aprender como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos, el currículum como modelo de aprendizaje – enseñanza, estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, diseño y evaluación de procesos cognitivos y afectivos, enseñanza centrada en procesos,... Veamos con más detalle estos planteamientos.

## **2.- DESARROLLO DE PROCESOS COGNITIVOS (CAPACIDADES, DESTREZAS Y HABILIDADES) Y PROCESOS AFECTIVOS (VALORES Y ACTITUDES).**

### **a.- Hacia un nuevo paradigma socio – cognitivo**

Trata de integrar en las aulas el actor y el escenario del aprendizaje y desde ambas perspectivas pretende identificar cómo aprende un aprendiz (paradigma cognitivo) y para qué aprende un aprendiz (paradigma social).

En este marco resultan importantes las visiones socio – históricas de Vygotsky (1975, 1979, 1992 – 97), Leontiev (1983), Luria (1987),... y también las visiones socio – culturales de Wertsch (1988, 1991, 1997), Cole (1985, 1997, 1999), Rogoff (1993 a y b),... así como las reflexiones de Feuerstein (1978, 1979, 1980, 1993, 1995) desde planteamientos interaccionistas. Sus aportaciones más relevantes, entendidas en sentido amplio, son las siguientes:

Los procesos psicológicos superiores (inteligencia y lenguaje) son de naturaleza socio – histórica y cultural y por ello producto de contextos socio – culturales concretos.

Las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en contextos de relaciones socio – culturalmente organizados, sobre todo a través de la mediación cultural. El lenguaje es fundamental para apropiarse de la cultura.

Estos procesos y funciones se desarrollan a través de estas dos formas de mediación social: la intervención del contexto socio – cultural (los otros y las prácticas socio – culturalmente organizadas) y los productos - artefactos socio – culturales. La actividad del sujeto que aprende supone una práctica social mediada, al utilizar herramientas y signos para aprender. De este modo del sujeto que aprende por un lado transforma la cultura y por otro la interioriza.

En los aprendices existe una zona de desarrollo potencial (inteligencia potencial, capacidades potenciales) que indica las posibilidades de aprendizaje de un aprendiz con la ayuda adecuada de los adultos. Este desarrollo posibilita la construcción de herramientas internas para aprender (procesos cognitivos, capacidades, habilidades) y también la elaboración de herramientas externas (tecnologías) utilizables en la vida cotidiana.

La inteligencia es, en primer lugar, interindividual y posteriormente intraindividual, al socializarse e individualizarse. De este modo podemos afirmar que el aprendizaje acelera el desarrollo y la inteligencia y sus capacidades son básicamente producto del aprendizaje.

La inteligencia es producto del aprendizaje y se desarrolla en un contexto social y cultural determinado y como tal es un sistema abierto y regulable. Por ello es posible la modificabilidad estructural cognitiva, al modificar algunas de sus destrezas o habilidades se puede modificar la estructura cognitiva de un aprendiz.

Existe un potencial de aprendizaje (una inteligencia potencial) mejorable y entrenable, unos procesos cognitivos en los cuales se puede y se debe intervenir. Para ello son útiles los programas de intervención cognitiva. Pero nosotros añadimos más: no basta con los programas de enseñar a pensar extracurriculares, sino que el currículum es una herramienta muy poderosa para desarrollar procesos cognitivos y afectivos. Por ello afirmamos, desde el currículum, se puede y se debe enseñar a ser inteligente, como veremos después. Este potencial de aprendizaje (aprendizaje potencial) se desarrolla a partir de la mediación adecuada de los adultos en la vida de los niños.

También existe una privación socio – cultural como carencia de identidad cultural y se manifiesta en la carencia de herramientas para acceder a la cultura y también en herramientas inadecuadas para su desarrollo y su transformación. Esta privación socio – cultural afecta sobre todo a las fases (funciones) de entrada, elaboración y salida de la información en el sujeto que aprende y es superable, a partir de una adecuada mediación en procesos cognitivos y afectivos.

Pero también desde una perspectiva más cognitiva nos parecen interesantes las teorías dinámicas de la inteligencia y más en concreto las teorías del procesamiento de la información. Entre otras podemos citar la teoría triárquica de Sternberg (1986, 1987, 1996, 1997), la teoría de los parámetros modales de Detterman (1982, 1993), las teorías de los procesos de Pellegrino y Kail (1982), de Baron (1985) y Hunt (1997),... que consideran la inteligencia como un conjunto de procesos dinámicos y activos y por ello mejorables y entrenables, en contexto determinados. Tratan de procesar la información mental e identificar sus componentes y metacomponentes, al descomponer los pasos mentales complejos en elementales.

Por otro lado el paradigma socio – cognitivo nos aporta información relevante, aunque indirecta, desde la visión constructivista de Piaget (1970, 1971, 1978, 1997) y los neopiagetianos, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1972, 1978, 1988, 1991, 1997), el aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y Novak (1985, 1988, 1993, 1998), la teoría de los esquemas (Norman, 1985, 1987) y la teoría de

la arquitectura del conocimiento de Román y Díez (1999, 2000),... como desarrollo de modelos conceptuales.

En todos estos supuestos socio – cognitivos existe una visión optimista de la ‘inteligencia afectiva’ y por ello se considera que el currículum y la escuela (no esta escuela) pueden actuar como una forma de intervención en procesos cognitivos y afectivos. Pero ello exige profundas transformaciones, tanto en la teoría como en la práctica curricular escolar. Veamos con más detalle esta afirmación.

### **b.- Aprender a aprender como desarrollo de capacidades - destrezas y valores - actitudes**

Este planteamiento del aprender a aprender, en el marco del paradigma socio – cognitivo, implica el uso adecuado por parte del aprendiz de estrategias cognitivas y metacognitivas. Ello supone que existe en los aprendices un potencial de aprendizaje (inteligencia potencial, capacidades y valores potenciales) que puede desarrollarse a partir del aprendizaje mediado. Este aprendizaje, desde la actuación de un mediador, puede ser actualizado a partir de la mediación de los adultos (padres, profesores,...) o también puede realizarse a partir del aprendizaje mediado entre iguales (compañeros más capaces).

Pero este concepto de aprender a aprender implica enseñar a aprender, enseñar a pensar y para ello hay que aprender a enseñar, lo que supone en la práctica una reconversión profesional de los profesores, al pasar de meros explicadores de lecciones (Escuela Clásica) o simples animadores socio-culturales (Escuela Activa) a mediadores del aprendizaje y mediadores de la cultura social e institucional (ver gráfico 2).

Desde esta perspectiva conviene aclarar que cultura social (Programas Oficiales) y cultura institucional (Programas Propios) poseen los mismo elementos que el currículum como selección cultural: capacidades y valores, contenidos y métodos / procedimientos. De este modo la cultura social indica las capacidades y los valores, contenidos y métodos / procedimientos que utiliza o ha utilizado una sociedad determinada. La cultura institucional (Proyecto Educativo Institucional) consta de capacidades y valores, contenidos y métodos / procedimientos que utiliza o ha utilizado una organización o institución determinada. Esta cultura institucional ha de explicitarse y concretarse en un Proyecto Institucional, convirtiendo el pensamiento tácito en explícito y lo oculto en traslúcido en una institución determinada..

La cultura social e institucional sirven para enculturar y socializar a las nuevas generaciones de niños y jóvenes a partir de un instrumento valioso y relevante que es el currículum. De este modo diremos que la escuela sirve para desarrollar personas, ciudadanos y profesionales capaces de vivir y convivir como personas, como ciudadanos y como profesionales. Y ello supone sobre todo el desarrollo sistemático de determinadas capacidades como herramientas productoras y transformadoras de la cultura y de determinados valores como tonalidades afectivas de la cultura. Y esto no es otra cosa que el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos.

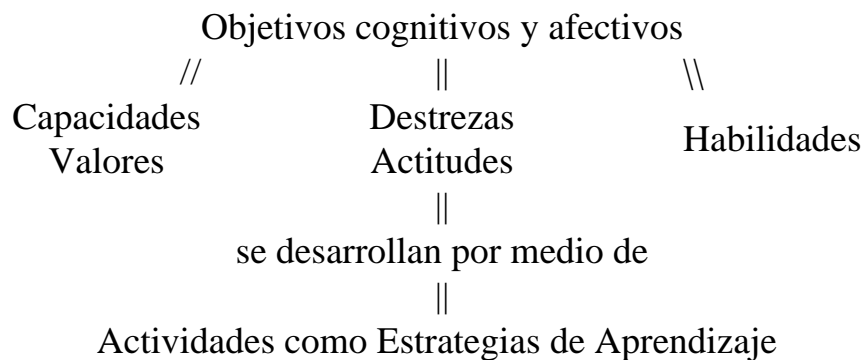
Este potencial de aprendizaje escolar y curricular se concreta en un determinado número de capacidades, destrezas y habilidades utilizables en la escuela (cuando se poseen) y cuando no se poseen es necesario

desarrollarlas por parte de los profesores como mediadores del aprendizaje y de la cultura social. Pero para desarrollarlas es preciso primero identificarlas. Constatamos que en la escuela conviven aprendices capaces de aprender, con otros que son *discapacitados para aprender*, alumnos diestros para aprender con otros *siniestros para aprender* (al carecer de las destrezas adecuadas para el aprendizaje).

Entendemos la inteligencia de un aprendiz, en el marco del paradigma socio – cognitivo, como una macrocapacidad, que puede descomponerse en un conjunto de capacidades (unas 30 – 40) y a su vez éstas se pueden descomponer en destrezas (capacidades más pequeñas) y éstas se pueden descomponer en otras más pequeñas aún que serían las habilidades. De este modo afirmamos que un aprendiz capaz de aprender aprende con sus capacidades, sus destrezas y sus habilidades, que sólo se utilizan cuando se han desarrollado y cuando no es necesario desarrollarlas por medio de contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer). Así afirmamos que la expresión escrita es una capacidad que se descompone en destrezas, tales como vocabulario, ortografía, puntuación, secuenciación, elaboración de frases, elaboración de textos, redacción,... y la ortografía se puede descomponer en habilidades tales como *aplicaciones prácticas de determinadas reglas de ortografía*. Estas capacidades, destrezas y habilidades actuarán como objetivos cognitivos en el marco del diseño curricular (Román y Díez, 1994 b).

Matizando más entendemos por capacidad una habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. Una destreza sería una habilidad específica, que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental también es cognitivo, constituyendo un conjunto de destrezas una capacidad. Consideramos una habilidad como un paso o componente mental y un conjunto de habilidades constituye una destreza. De este modo, a nivel de diseño curricular, podemos distinguir tres niveles de objetivos cognitivos: objetivos por capacidades, objetivos por destrezas y objetivos por habilidades. Capacidades, destrezas y habilidades constituyen los procesos cognitivos del aprendiz. Una enseñanza centrada en procesos no tiene otra pretensión que desarrollarlos mediante programas de intervención, con contenidos y métodos / procedimientos o con *programas libres de contenido* (dibujos, ilustraciones, gráficos,...) y métodos / procedimientos. Una evaluación centrada en procesos no consiste en otra cosa que valorar su nivel de consecución (ver gráfico 1).

### **Gráfico 1** **Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos**



Pero resulta muy complicado hablar de enseñanza o evaluación centrada en procesos cognitivos si las capacidades, destrezas y habilidades no están bien identificadas y los objetivos cognitivos y afectivos no están claros. Por desgracia muy a menudo para formular objetivos se utilizan verbos en infinitivo que indican acción para aprender un contenido, sin identificar si se trata de una acción mental (capacidad, destreza o habilidad) o una mera acción mecánica o externa a la mente. Un objetivo cognitivo es simplemente una acción mental, más o menos amplia, cuyo componente fundamental es cognitivo.

Para identificar estas acciones mentales no es necesario recurrir a la taxonomía de Bloom (acciones para aprender contenidos), sino que se deben crear taxonomías propias institucionales (Paneles de capacidades y destrezas) mediante la técnica de la autorreflexión colectiva. De este modo una vez identificadas las capacidades y las destrezas, los diversos profesores de una institución educativa tratarán de desarrollarlas mediante contenidos y métodos / procedimientos (Román y Díez, 1994 b). En este caso los contenidos son medios para desarrollar capacidades y destrezas (procesos cognitivos). Resulta ridículo afirmar que un objetivo se expresa en infinitivo y un procedimiento se expresa con un sustantivo. Un objetivo cognitivo es una acción mental y un método / procedimiento es una forma de hacer, se expresen en sustantivo o en infinitivo. Recordemos que la taxonomía de Bloom indica acciones para aprender contenidos y que gran parte de ellas no son acciones mentales y en el planteamiento que hacemos los contenidos son medios para desarrollar capacidades (justo a la inversa).

Los valores y las actitudes constituyen los procesos afectivos y como tales se identifican en forma de objetivos afectivos, que poseen dos niveles fundamentales: objetivos por valores y objetivos por actitudes. Desde esta perspectiva son a la vez objetivos verticales y objetivos transversales. Entendemos por actitud una predisposición estable hacia,... cuyo componente fundamental es afectivo. Es evidente que las actitudes poseen además un componente cognitivo (que implica saber algo de...) y un componente comportamental o práctico (se desarrollan por la práctica). Las capacidades y destrezas poseen también estos tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental o práctico. Pero la diferencia entre una capacidad y un valor, una destreza y una actitud radica en el componente fundamental, de una capacidad y una destreza es cognitivo y el componente fundamental de un valor y una actitud es afectivo. Son los valores y las actitudes quienes dan tonalidad afectiva a las capacidades y a las destrezas. De este modo podemos hablar de *razonamiento lógico cooperativo o razonamiento lógico individualista*. Como consecuencia afirmamos con contundencia que los valores y las actitudes se desarrollan sobre todo por métodos / procedimientos / actividades, entendidos con formas de hacer. Son las formas de hacer con tonalidades afectivas (cooperativas, tolerantes, respetuosas,...) el modo más adecuado para desarrollar los procesos afectivos.

Por otro lado, para desarrollar los valores es necesario descomponerlos en actitudes, ya que un conjunto de actitudes constituye un valor. No basta con decir cómo desarrollamos la solidaridad, sino que es necesario en primer lugar preguntarse ¿qué entendemos por solidaridad?. De este modo identificamos las actitudes que constituyen un valor y posteriormente trataremos de concretar cómo desarrollamos las actitudes que constituyen la solidaridad por medio de métodos / procedimientos / actividades. Para identificar los valores y las actitudes de una institución educativa recomendamos la elaboración de una taxonomía afectiva institucional (Panel de valores y actitudes), con lo cual acotamos los objetivos afectivos de dicha institución (Román y Díez, 1994 b). De este modo de una manera colectiva y en



equipo convertimos el pensamiento tácito de una institución u organización en explícito. Recordemos que los valores y las actitudes constituyen la tonalidad afectiva de una organización y son una parte muy importante de sus creencias y presunciones básicas (ideología) de una organización.

Las capacidades y destrezas, los valores y las actitudes de un Proyecto Educativo Institucional, de un Diseño Curricular de Establecimiento, de un Diseño Curricular de Aula... constituyen el ADN básico de una organización educativa y dan coherencia y consistencia a su entramado cultural. Son manifestaciones observables de un estilo educativo y un determinado clima institucional. Son sus procesos cognitivos y afectivos básicos y por tanto son sus objetivos cognitivos y afectivos más relevantes a desarrollar. Los valores y actitudes constituyen la *cara* de una moneda y las capacidades y destrezas la *cruz* de la misma moneda o a la inversa. No existen capacidades sin valores (o antivalores) como no existe una inteligencia sin afectos o emociones (inteligencia afectiva o inteligencia emocional). El discurso de capacidades como objetivos verticales y de valores como objetivos transversales, desde estos planteamientos, no se sostiene. Conduce a los valores a la creación de unidades de aprendizaje para desarrollar valores y los convierte de hecho en *hibernadero valorativo* y en *extracurriculares*. Las capacidades y los valores se desarrollan sobre todo por la metodología y actividades de aula y ello pasa necesariamente por la construcción de actividades como estrategias de aprendizaje, orientadas al desarrollo de procesos cognitivos y afectivos.

### **c.- Actividades como estrategias de aprendizaje y desarrollo de procesos cognitivos y afectivos**

Existe una amplia literatura psicopedagógica sobre estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como metacognitivas. Se suele partir de estos supuestos:

-Los aprendices para aprender utilizan diversos tipos de estrategias de aprendizaje, existiendo aprendices que son buenos estrategas de su aprendizaje y otros por el contrario utilizan estrategias inadecuadas para aprender y por tanto son *malos estrategas de su aprendizaje*. Unos aprendices son *arquitectos e ingenieros de su aprendizaje* y otros por el contrario son *albañiles o manazas* de su propio aprendizaje. Los primeros aprenden pronto y bien y los segundos tarde y mal.

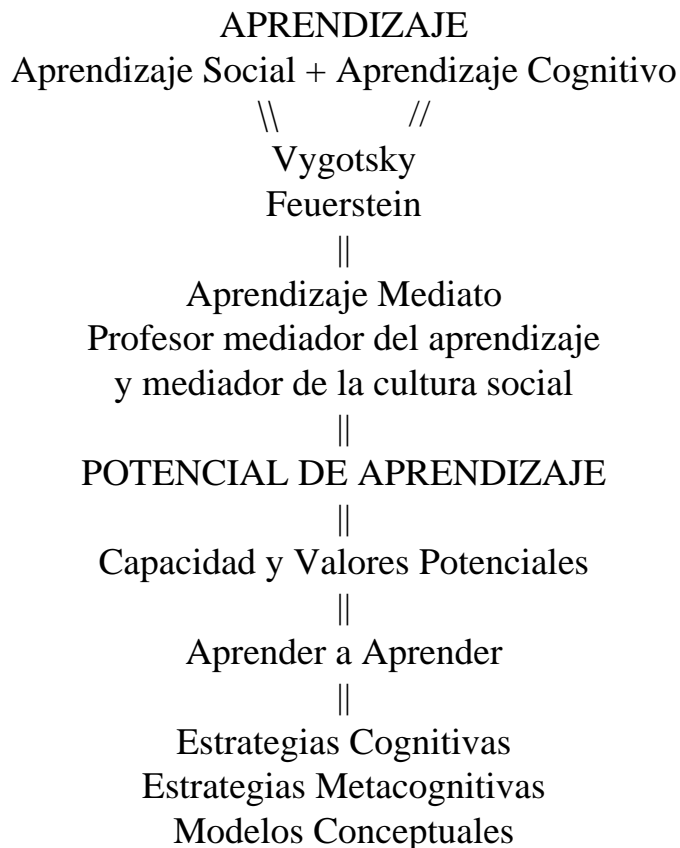
-Las estrategias con las que aprende un aprendiz son mejorables y entrenables y para ello han de ser identificadas a partir de la metacognición, entendiendo ésta como *el pensar sobre el propio pensamiento*. Sólo se puede mejorar el propio aprendizaje cuando se hace consciente cómo se aprende y ello tanto por parte del aprendiz como por parte del profesor como mediador del aprendizaje.

-Se suele entender por estrategia de aprendizaje el conjunto de pasos de pensamiento orientados a la solución de un problema. Y estos pasos varían en función de los diversos problemas o tareas que realiza un aprendiz, ante situaciones diferentes. Cuando se hacen conscientes dichos pasos mentales se puede intervenir para mejorarlos. Lógicamente estos pasos varían según el tipo de tareas que se realizan por parte del aprendiz.

En estos planteamientos se sitúa la mayor parte de los autores que hablan de estrategias de aprendizaje,

entendidas éstas como conjunto de pasos mentales para la realización de una tarea que exige un pensamiento reflexivo. Por nuestra parte podemos distinguir dos tipos de estrategias de aprendizaje fundamentales: estrategias centradas en la tarea y estrategias centradas en el sujeto.

## **Gráfico 2** **Potencial de Aprendizaje y Aprender a Aprender (Román y Diez 1999)**



### **c.1.- Estrategias centradas en la tarea que realiza el sujeto que aprende**

En esta línea de pensamiento se sitúan, entre otros, los siguientes autores: Nisbet (1987), Baron (1985), Pressley (1986), Sternberg (1985, 1986, 1996, 1997),... para quienes la estrategia cognitiva supone una acción mental encaminada a la solución de un problema como una tarea concreta a realizar. De dicha tarea se han de identificar los pasos dados para tratar de hacerlos conscientes y de este modo tratar de mejorarlos. Y detrás de dichas estrategias existen determinadas capacidades, que sólo se identifican de manera indirecta y por tanto se desarrollan de una manera indirecta.

Se solucionan problemas concretos y *de paso* se desarrollan determinadas capacidades y destrezas. Como los problemas y las tareas a realizar pueden ser infinitas, el número de estrategias es infinito. Y esto puede observarse en el número cada vez mayor de publicaciones y en el aumento considerable de estrategias de aprendizaje posibles. Las estrategias varían según las tareas y según los problemas a realizar. Desde esta perspectiva, en la práctica, las estrategias se confunden con las técnicas de estudio, por mucho que se afanen en diferenciarlas.

Se trata de estrategias para aprender antes y mejor los contenidos escolares, más que de estrategias para desarrollar capacidades. Ultimamente se habla de aprendizaje estratégico (Pozo y Monereo, 1999) en el que se incluyen desde los procesos cognitivos, los procesos afectivos, las disposiciones básicas, las motivaciones,... Pero en la práctica estos planteamientos sobre estrategias de aprendizaje son extracurriculares y además repetitivos y confusos. Por nuestra parte preferimos hablar de estrategias de aprendizaje centradas en el sujeto que aprende.

Los modelos más representativos de esta corriente son los siguientes: modelo de solución de problemas de Baron (1985), modelo componencial de Sternberg (1986) y modelo del usuario de la buena estrategia de Pressley (1989).

1. El modelo de solución de problemas de Baron considera la inteligencia como un episodio consciente dirigido a metas y define la estrategia como un proceso de búsqueda hacia dichas metas. Como tales las estrategias son procesos internos que surgen a partir de los esquemas previos y su objetivo es encontrar la solución adecuada. Son por tanto procesos heurísticos de búsqueda. Las estrategias varían en función de las diferencias individuales y, entre otras, de las capacidades, los conocimientos y las emociones. La evaluación de la bondad de una estrategia está en función del éxito esperado, el tiempo empleado en la solución de la tarea y el esfuerzo requerido.

2. El modelo componencial de Sternberg estudia las estrategias a partir de la solución de problemas en tareas complejas y en concreto en las analogías. Para la solución de problemas analógicos establece dos niveles mentales básicos, que son los componentes y los metacomponentes. Los primeros los define como pasos de pensamiento o procesos de información elemental que facilitan y ejecutan la solución de un problema dado, en este caso, analógico. Como tales se organizan en sets, al agruparse, siendo los más representativos los componentes de ejecución, adquisición, retención y transferencia. Los metacomponentes son procesos ejecutivos del pensar, ya que identifican qué hacer y cómo hacer. Entre los más representativos están el reconocer el problema, la selección de alternativas y representaciones, la selección de una estrategia efectiva en un tiempo dado, el control de la solución y la sensibilidad hacia la retroalimentación externa. Sternberg identifica como características del pensamiento competente la rapidez y la flexibilidad en la realización de una tarea intelectual determinada o la solución de un problema dado.

3. El modelo del usuario de la buena estrategia de Pressley considera que un buen pensar estratégico implica la ordenación adecuada de técnicas y estrategias hacia metas y un amplio conocimiento básico libre de estrategias. Por otro lado Pressley entiende que el pensamiento estratégico puede automatizarse por medio del aprendizaje. Los tipos fundamentales de estrategias son los siguientes: estrategias de aprendizaje limitadas a una tarea concreta, estrategias limitadas a metas específicas y estrategias generales válidas para tareas y metas diferentes. El usuario de una buena estrategia se apoya en la metacognición y depende por tanto de sus estilos cognitivos (impulsivo o reflexivo), de su motivación y de su autoconcepto. Por otro lado el pensador competente opta por la estrategia más adecuada para la realización de una tarea determinada, forma un plan de acción y progresa en su ejecución con confianza y motivación.

Estos planteamientos sobre estrategias centradas en la tarea a realizar pretenden identificar los pasos o procesos mentales que actúan en la realización de una tarea mental dada o la solución de un problema determinado, desde perspectivas cognitivas y metacognitivas (escasamente afectivas). Su preocupación radica en cómo funciona el *motor mental* y de ahí se deducen las características y potencia de este mismo. Se da por hecho que existe un pensamiento estratégico que depende de determinadas capacidades (inteligencia) y se analiza cómo funciona dicho pensamiento. La potencia de dicho motor mental (capacidades, destrezas y habilidades) y su posible mejora aparece en segundo plano, a veces de una manera sólo implícita. En nuestro caso, en el marco curricular, formulamos objetivos por capacidades, destrezas y habilidades, por valores y actitudes de una manera explícita y clara y por tanto debemos, queremos y podemos desarrollarlos. Las tareas son más bien métodos / procedimientos / actividades (medios) para desarrollar procesos cognitivos y afectivos del sujeto que aprende. Por lo tanto damos un paso más y por ello hablamos de estrategias centradas en el sujeto que aprende.

### **c.2- Estrategias de aprendizaje centradas en el sujeto que aprende**

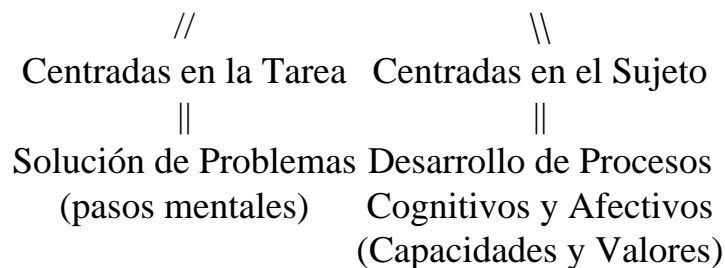
Partimos del supuesto siguiente: el aprendiz aprende con sus capacidades, entendidas como habilidades generales cognitivas, cuando las ha desarrollado adecuadamente y cuando no las ha desarrollado, al carecer de la mediación adecuada por parte de los adultos como mediadores de su aprendizaje, dichas capacidades son potenciales. En este caso existe un amplio potencial de aprendizaje (capacidades, destrezas y habilidades potenciales) que se pueden y se deben mejorar por medio de programas de intervención orientados al desarrollo de procesos cognitivos (y también afectivos como luego veremos). En esta situación el Diseño Curricular de Aula constituye, orientado adecuadamente, un programa sistemático de intervención de largo alcance (la escolarización se prolonga unos diez años de escuela obligatoria para todos) para aprender a aprender, enseñando a aprender y enseñando a pensar desarrollando procesos cognitivos y afectivos. Las actividades como estrategias de aprendizaje son un poderoso instrumento para desarrollar el *'pensar y el querer'* y potenciar la cognición y la afectividad.

No obstante cuando las actividades de aula se orientan al aprendizaje de contenidos como fines, los aprendices con capacidades para aprender, aprenden, y los que no poseen dichas capacidades *hacen lo que pueden*. Ocurre lo mismo en la escuela centrada en métodos, aunque los problemas suelen ser menores, ya que los contenidos a aprender suelen también ser menores. En la Escuela Clásica centrada en contenidos y la Escuela Activa centrada en métodos se suelen desarrollar algunas capacidades, aunque sólo de manera indirecta.

En nuestro caso, postulamos una sistemática de desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades por medio de contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer), desde la perspectiva de las actividades entendidas como estrategias de aprendizaje.

### **Gráfico 3 Estrategias y Procesos de Aprendizaje**

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE



Definimos, la estrategia de aprendizaje como el camino para desarrollar habilidades o destrezas que a su vez desarrollan capacidades, por medio de contenidos y métodos / procedimientos. Entendemos que las capacidades no se pueden desarrollar al ser muy amplias y que es necesario descomponerlas en capacidades más pequeñas (destrezas o habilidades). De este modo afirmamos que no se puede desarrollar la expresión oral en si misma, sino que es necesario descomponerla en destrezas tales como dicción, vocabulario, secuenciación, elaboración de frases, discurso lógico, fluidez verbal, fluidez mental,... Una vez realizada esta tarea de descomposición de la capacidad en destrezas, éstas se desarrollan por medio de contenidos y métodos / procedimientos. En este caso la estrategia de aprendizaje consistiría en desarrollar la destreza de vocabulario, que a su vez desarrolla la capacidad de expresión oral, por medio de contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer). Visto a la inversa diremos que las capacidades y las destrezas se desarrollan por medio de contenidos y métodos / procedimientos o de otra manera, más pedagógica, diremos que los objetivos cognitivos (capacidades y destrezas) se pretenden conseguir por medio de contenidos y métodos / procedimientos, que selecciona el profesor como mediador del aprendizaje y mediador de la cultura social. Esto no es ni más ni menos que un modelo de enseñanza y diseño curricular centrado en procesos cognitivos, donde prevalece la psicología del aprendiz sobre la lógica de la ciencia (ver gráfico 1).

Conviene recordar que las capacidades no tienen edad escolar ni asignatura y son comunes a todas las edades y asignaturas, aunque algunas capacidades se adapten mejor a determinadas asignaturas. Así en Lengua la expresión oral y escrita son capacidades básicas, en Matemática lo son el razonamiento lógico y la orientación espacial, en Sociales son fundamentales las capacidades de pensamiento crítico y orientación espacio – temporal,... Los alumnos de 4, 10, 16 años tiene que razonar lógicamente y expresarse por oral de una manera adecuada a su edad, por lo que afirmamos que las capacidades son comunes a todas las edades. No obstante reconocemos que cada edad y asignatura posee sus contenidos y sus métodos / procedimientos propios para el desarrollo de dichas capacidades, luego las estrategias de aprendizaje serán diferentes. Por otro lado las capacidades básicas para aprender son el razonamiento lógico, la expresión oral - escrita y la orientación espacio – temporal y por tanto en todas las edades y niveles deben seleccionarse actividades como estrategias de aprendizaje adecuadas para su desarrollo. Diremos por tanto que una estrategia de aprendizaje para enseñar a pensar (desarrollar procesos cognitivos) consta de una destreza, un contenido y un método y se orienta al desarrollo de una capacidad concreta.

Puede ocurrir también que determinados aprendices no hayan desarrollado adecuadamente las capacidades básicas antes indicadas (no saben leer, escribir o calcular) por lo que es más urgente desarrollar herramientas básicas para aprender. En este caso se puede y se debe trabajar con *programas libres de contenido* (programas de enseñar a pensar). La estrategia de aprendizaje para desarrollar una

capacidad concreta en aprendices con serios problemas para aprender constaría entonces de una destreza, *‘un contenido sin contenido’* y un método. Pero en muchos casos se pueden mezclar estrategias con contenidos y con *programas libres de contenido*.

No basta elaborar estrategias para desarrollar sólo capacidades (procesos cognitivos) sino que es necesario también dar una tonalidad afectiva a las mismas. De este modo introducimos los valores y las actitudes en las actividades del aula. Por ello definimos la estrategia de aprendizaje como el camino para desarrollar destrezas y actitudes por medio de contenidos y métodos. Desde esta perspectiva una estrategia constaría de destrezas, contenidos, métodos y actitudes y se orientaría al desarrollo de capacidades y valores (procesos cognitivos y afectivos).

Los valores se desarrollan de formas diferentes y entre otras por contenidos, por normas, por imitación de modelos, por el clima institucional, por unidades didácticas transversales,... pero sobre todo por medio de actividades entendidas como estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de la cognición y de la afectividad. Las formas de hacer en el aula con tonalidades afectivas son el modo principal para desarrollar procesos cognitivos y afectivos, capacidades y valores. Es por tanto la metodología quien enseña realmente a pensar y a querer y desarrolla la cognición y la afectividad. Es aquí donde se ve de hecho la unidad entre procesos cognitivos y afectivos y se supera en la práctica la división artificial entre objetivos verticales (capacidades) y objetivos transversales (valores).

En este contexto podemos realmente hablar de modificabilidad estructural cognitiva y afectiva. La estructura cognitiva y afectiva de un aprendiz son modificables por medio de programas sistemáticos de intervención y el currículum en las aulas, orientado adecuadamente, es un programa de intervención de largo alcance, para socializar y enculturar, de una manera crítica, a las nuevas generaciones de niños y jóvenes.

Desde este análisis de las actividades como estrategias de aprendizaje recuperamos el verdadero sentido de los objetivos (capacidades y valores) y los desarrollamos por medio de contenidos y métodos, lo cual en la práctica no es ni más ni menos que un diseño curricular centrado en procesos y una enseñanza centrada en procesos cognitivos y afectivos.

Pero también estos cuatro elementos capacidades y valores, contenidos y métodos han de ser evaluados y por ello, desde un diseño centrado en procesos, llegamos a una evaluación centrada en procesos. De este modo podemos hablar de una evaluación de objetivos cognitivos y afectivos (de procesos cognitivos y afectivos) porque realmente los hemos desarrollado por medio de contenidos y métodos. Es peligroso hablar de evaluación de procesos cognitivos y afectivos cuando se hacen actividades para aprender contenidos o métodos. En este caso la evaluación de procesos es pura retórica. Para realizar en la práctica esta evaluación de procesos cognitivos y afectivos se utilizan, sobre todo, las escalas de observación sistemática, individualizadas y cualitativas.

Pero también podemos hablar de evaluación por objetivos (por procesos) de contenidos (formas de saber) o métodos (formas de hacer), ya que hemos orientado los contenidos y métodos a la consecución

de los objetivos, al construir y elaborar actividades como estrategias de aprendizaje. La construcción práctica de estas pruebas (ítems) se realiza mezclando en todos los casos una destreza (habilidad), un contenido y un método, subordinando siempre el contenido y el método al desarrollo de la capacidad.

La aplicación práctica de estos planteamientos puede verse en nuestra obra *Currículum y Programación: Diseños Curriculares de Aula* (1994) y una profundización teórica de los mismos en nuestro trabajo *Aprendizaje y Currículum: Una Didáctica socio – cognitiva aplicada* (1999).

Las reflexiones anteriores se enmarcan un nuevo paradigma socio – cognitivo y por tanto suponen de hecho una revolución científica (en terminología de Khun), al pasar del paradigma conductista al paradigma socio – cognitivo y saltar en la práctica de un modelo de enseñanza – aprendizaje a un modelo de aprendizaje – enseñanza. Es ahí donde adquiere un verdadero sentido una didáctica y un currículum centrado en procesos y donde las funciones del profesor quedan reorientadas hacia una nueva dimensión: como mediador del aprendizaje y de la cultura social.

## **Bibliografía**

**Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H.:** *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*, México, Trillas. 1983

**Baron, J.:** *Rationality and intelligence*, New York, Cambridge Univ. Press. 1985

**Baron, J.:** *Thinking and deciding*, New York, Univ. Press. 1994

**Bruner, J** *Hacia una teoría de la instrucción*, México, Uthea. 1972

**Bruner, J.:** *El proceso mental del aprendizaje*, Madrid, Narcea.1978

**Bruner, J.:** *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata. 1988

**Bruner, J.:** *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza. 1991

**Bruner, J.:** *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Visor. 1997

**Cole, M.:** The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other, en A. Werstch (comp.), *Comunicación and cognition: Vygostkian perspectives*, Cambridge, Univ. Press. 1985

**Cole, M. (Ed.):** *Mind, culture and activity*, New York, Univ. Press. 1997

**Cole, M.:** *Psicología cultural*, Madrid, Morata. 1999

- Coll, C.:** *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia. 1987
- Detterman, D.K. y Sternberg, R.J.:** *How and how much can intelligence be increased*, Norwood, Ablex.1982
- Detterman, D.K. y Sternberg, R.J. (Eds.):** *Transfer on trial: Intelligence, cognition and instruction*, Norwood, Ablex. 1993
- Diez, E.:** *Intervención cognitiva y mejora de la inteligencia*, Madrid, Complutense. 1986
- Diez, E. y Roman, M.:** Modificabilidad de la inteligencia y educabilidad cognitiva, en Varios, *Inteligencia y cognición. Homenaje al Profesor Yela*, Madrid, Complutense, 547 – 565. 1992
- Feuerstein, R.:** *L'attitude active modifiante envers des difficultés d'apprentissage pour l'intégration et l'innovation*, Montreal, Aqa. 1978
- Feuerstein, R.:** La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia, en J. Beltrán, *Intervención psicopedagógica*, Madrid, Pirámide, 39 – 51. 1993
- Feuerstein, R.; Rand, Y. y Hoffman, M.D.** *The dynamic assessment of retarder performers: The learning potential assessment device. Theory, instruments and techniques*, Baltimore, Univ. Press. 1979
- Feuerstein, R.; Rand, Y. Y Hoffman, M.D.** *Instrument enrichment: An intervention program for the cognitive modifiability*, Baltimore, Univ. Press. 1980
- Feuerstein, R. y Hoffman, M.B.:** *Programa de enriquecimiento instrumental*, Madrid, Bruño. 1995
- Hunt, T.:** *Desarrolla tu capacidad de aprender*, Barcelona, Urano. 1997
- Leontiev, A.:** *El desarrollo del psiquismo*, Madrid, Akal. 1983
- Luria, A. R.:** *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Madrid, Akal. 1987
- Nisbet, J. y Schcksmin, J.:** *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana. 1987
- Novak, J.D.:** *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza. 1985
- Novak, J.D. y Gowin, D.B.:** *Aprender a aprender*, Barcelona, Martínez Roca. 1988
- Novak, J.D. :** *Conocimiento y aprendizaje*, Madrid, Alianza. 1998



- Novak, J.D. y Garcia, F.:** *Aprendizaje significativo. Teorías y modelos*, Madrid, Cincel. 1993
- Norman, D.A.:** *Aprendizaje y memoria*, Madrid, Alianza. 1985
- Norman, D.A.:** *Perspectivas de la ciencia cognitiva*, Barcelona, Paidós. 1987
- Pellegrino, J.V. y Kail, R.J.:** Process analyses of spacial aptitude, en R. J. Sternberg (ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*, Hillsdale, Lea. 1982
- Pressley, M.:** *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*, Cambridge, Brookline Books. 1989
- Piaget, J.:** *Epistemología genética*, Barcelona, Redondo. 1970
- Piaget, J.:** *Psicología y epistemología*, Barcelona, Ariel. 1971
- Piaget, J.:** *La equilibración de estructuras*, Madrid, Siglo XXI. 1978
- Piaget, J.:** *Psychologie et Pédagogie*, París, Denoel. 1988
- Piaget, J.:** *La psicología del niño*, Madrid, Morata, 14ª ed. 1997
- Piaget, J.:** *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 8ª ed. 1997
- Pozo, J. I. y Monereo, C.:** *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana. 1999
- Rogoff, A.:** *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós. 1993
- Rogoff, A.:** *El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós. 1993
- Roman, M.:** El Diseño del Currículum y de la cultura institucional. Una tarea de hoy y un desafío para el futuro, *Revista de Pedagogía*, FIDE, 400, 28–38. 1998
- Roman, M.:** El currículum y su evolución desde modelos de enseñanza–aprendizaje a modelos de aprendizaje–enseñanza: Una visión diacrónica y prospectiva, *Educare–Educere*, 5, 49–57. 1998
- Roman, M.:** *Currículum y evaluación: Diseños curriculares aplicados*, Madrid, Complutense. 1999
- Roman, M. y Diez, E.:** *Inteligencia y potencial de aprendizaje*, Madrid, Cincel. 1988

- Roman, M. y Diez, E.:** *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid, EOS. 1994 a
- Roman, M. y Diez, E.:** *Currículum y programación. Diseños curriculares de aula*, Madrid, EOS. 1994 b
- Roman, M. y Diez, E.:** *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados*, Santiago de Chile, FIDE. (Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000). 1998
- Roman, M. y Diez, E.:** *Aprendizaje y currículum: Didáctica socio – cognitiva aplicada*, Madrid, Eos. 1999
- Sternberg, R. J.:** *Las capacidades humanas*, Barcelona, Labor. 1986
- Sternberg, R. J.:** *La inteligencia humana*, Barcelona, Paidós. 1987
- Sternberg, R.J.:** *Successful intelligence*, New York, Simon. 1993
- Sternberg, R.J.:** *Thinking and problem solving*, San Diego, Academic Press. 1994
- Sternberg, R.J.:** *Inteligencia exitosa*, Barcelona, Paidós. 1997
- Sternberg, R.J.:** *Thinking styles*, New York, Cambridge Univ. Press. 1997
- Sternberg, R.J. y Detterman, D.K.:** *¿Qué es la inteligencia?. Enfoque actual de su naturaleza y definición*, Madrid, Pirámide. 1992
- Vygotsky, L.S. et al.:** *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Akal. 1975
- Vygotsky, L.S.:** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.. 1979
- Vygotsky, L.S.:** *Obras escogidas*, Madrid, Visor (6 vol.). 1992 - 1997
- Wertsch, J.W.:** *La formación social de la mente*, Barcelona, Paidós. 1988
- Wersch, J.W.:** *Voces de la mente*, Madrid, Visor. 1991
- Wersch, J.W.:** *Mente sociocultural*, Madrid, Visor. 1997

### **Martiniano Román Pérez**

Doctor en Pedagogía y Licenciado en Psicología, Pedagogía y Filosofía: Universidad Complutense. Catedrático de E.U. de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Imparte los cursos de Doctorado: El Currículum como intervención en procesos cognitivos y afectivos y El Currículum como Arquitectura del Conocimiento. Director del Postgrado: Currículum y Evaluación: Diseños Curriculares Aplicados.

### **Eloísa Díez López**

Doctora en Psicología y Licenciada en Pedagogía y Psicología: Universidad Complutense. Profesora Titular de Psicología del Pensamiento en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Imparte además el curso de Doctorado. Lenguaje y modelos conceptuales.

---

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

**Manuel Canales Cerón**  
**Jorge Luzoro García**  
**Pablo Valdivieso Tocornal**

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2 1999-2000  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

# Consumo de Tabaco en Adolescentes Escolarizados

Se publican los resultados de un estudio cualitativo, exploratorio y piloto, respecto a lo que habitualmente se entiende como factores culturales asociados al tabaquismo. Seis grupos diferentes de conversación con escolares entre séptimo básico y primero medio cubrieron la diversidad básica (mujeres y hombres, fumadores y no-fumadores), constituyendo una muestra que se reveló como eficiente respecto a los principios de saturación y redundancia.

Los conceptos de sentido y discurso son formulados esquemáticamente como marco teórico-metodológico. Las conclusiones son presentadas en una reelaboración del análisis como comunicación crítica, procesando el sentido de lo regulado en la semiología del tabaquismo.

## INTRODUCCIÓN

Los efectos dañinos para la salud producidos por el consumo habitual de tabaco han sido suficientemente demostrados. Al respecto, los informes del U.S. Department of Health, Education and Welfare, publicados entre 1979 y 1988, constituyen una abundante y demostrativa evidencia.

Efectos demostrados producidos por el consumo habitual de tabaco son:

1. Una severa adicción (Fox, G. y Jelroth, 1983; Arkin, E., 1984).
2. Daño relevante y considerable en diversos aspectos del organismo. El consumo habitual y prolongado de tabaco es causa primordial, plenamente identificada, de importantes enfermedades (Organización Mundial de la Salud, 1974; General Surgeon, 1979).
3. Los adolescentes consumidores de tabaco tienen más probabilidades de utilizar otros estimulantes que lo no fumadores (Johnston, L. y colaboradores, 1979; Flay, B. R., 1985).

Con estos antecedentes, los temas de prevención y tratamiento del tabaquismo adquieren una relevancia obvia.

Revisiones sobre la eficacia de los diversos tratamientos utilizados con adictos al tabaco, concluyen que

los resultados son bajos (Evans, R. y colaboradores, 1979; Schwartz, J. L., 1984).

Han surgido nuevos tratamientos e investigaciones destinadas a calificar su eficacia (Gil Roales-Nieto, J., 1994), pero el bajo rendimiento no se ha revertido. Esta realidad ha potenciado el interés por las actividades preventivas y su investigación.

En el campo de la prevención, la atención se ha puesto fundamentalmente en los adolescentes: (Friedman, L. S. y colaboradores, 1985; Mosbach, P. & Leventhal, H., 1988; Hansen, W. B. y colaboradores, 1989; Botvin, G. J. y colaboradores, 1989; Flay, B. R., 1985).

En la actualidad, el Tobacco Bulletin Board System ([www.tobacco.org](http://www.tobacco.org)), permite acceder a una completa información respecto del tabaquismo en sus dimensiones económicas, sociales, médicas, psicológicas y otras.

El estudio cuyos resultados se informan aquí, se inscribe en una exploración metodológica, en dos sentidos: por una parte, *explora posibilidades de prevención* fuera de los marcos conductistas o, en general, directivos; por otra parte, *explora posibilidades de investigación social* fuera de los marcos de una observación objetivista e irreflexiva entre sujeto y objeto. En ambos casos, puede tratarse de lo mismo (1): la cuestión del conocimiento de y el resguardo de la autonomía propia de los objetos/sujetos sociales.

Se trata, en ambos casos, de una *exploración sobre el control social* en su faceta de conocimiento práctico (en la prevención) y activo (en su producción). La prevención y la investigación son dispositivos de control de modo que le son propias las cuestiones de la autonomía (y las resignaciones de ella), como las del aprendizaje (y las transformaciones que lo soportan). En ambos casos se trata del *cambio*; o lo que es lo mismo, *del control de (los) futuro (s)*. Del futuro personal en un caso, del futuro del conjunto en el segundo. Pero en ambos casos se hace lo mismo: se conoce algo por alguien que participa en ello o que lo contiene.

El alcance de las preguntas vecinas -¿puede devolverse el análisis al grupo?- y, ¿es posible una prevención sustentada en la reflexión -en vez de enseñanzas-?, naturalmente exceden este intento. No se busca aquí resolver la cuestión, cuando solamente explorar para llevar al límite dos ideas límites: la sociopraxis y la autonomía de los sistemas sociales, la cuestión personal.

## 2. TEORÍA

Los conceptos más fuertes de la investigación, a definir, son los *de Sentido y Discurso*.

### 2.1. Sentido

2.1.a. Sentido es equívoco; dice igual lo que separa: se entiende por sentido en general, todo percibido o perceptible o, en particular, sólo -precisamente- lo no perceptible *físicamente*.

La confusión tiene historia y ha hecho historia en ciencias sociales. Desde Dilthey, Weber o Schutz, puede fundarse igual la cuestión de las ciencias sociales precisamente respecto a la discontinuidad entre lo sensible por los cuerpos y lo sensible por los *espíritus*, actores, sujetos o como quiera llamarse al soporte de esta segunda sensibilidad.

La cuestión permanece como una confusión habitual, en la imprecisa y hasta errónea formulación de objetos de investigación como el presente, en términos de *la percepción*. La conexión más recurrente es con la metáfora visual (visión de mundo designa un saber que no es visual, aunque pueda ser, como la visión, analógica o imaginaria). La confusión se aplana completamente en los actuales conceptos de *clima* social y similares.

En los mismos términos, hay que aclarar que el concepto genérico de sentido -como lo sensible- no es tampoco del orden físico; por lo menos no en su acepción usual de ‘materia’ o ‘energía’. En cambio, correspondería al orden biótico, designando así una propiedad o condición de la vida: todo ser vivo es *intérprete*, en una acepción genérica, de su entorno al que conoce por sus sentidos. En esos términos, el sentido *no es nunca*, ni siquiera en su acepción más lata, *una impresión del exterior en el sistema sensible*; aún en la forma no hermenéutica de la interpretación -como la que se supone es propia de los seres vivos en general- resulta de una aplicación de (observación, lectura, medida, etc.) del organismo que siente. Ya es, de entrada, *siempre relativo al sistema* más que, o antes que, al exterior que se hace sentir.

## **2.2. Sentido: Significados sociales**

En el espacio de esta investigación, el concepto de sentido utilizado es razonablemente el segundo o acotado. Aquí se habla del sentido *subjetivo* o social, que agrega en nuestra especie una segunda sensibilidad no reductible a la genérica del cuerpo y sus comunicaciones. La diferencia respecto al objeto estudiado no es menor: el cigarrillo tiene un sentido para el cuerpo/alquitrán, nicotina: sensualidad, ansiolítica/ que no es el tratado por los sentidos para el *sujeto* o el alma.

Significados sociales es un modo de indicar un saber: un modo de saber del tabaco, que escapa al otro modo de conocerlo -puede decirse- *sabor*.

### **2.2.a. Sentido: lo que se dice**

El sentido -y por ello o ajustado a ello, es social- se enuncia o *dice*. La mediación por el *hablar* le es constitutiva. El sentido o se dice o es *inefable* o es indecente. Como quiera que sea, juega desde el lenguaje o su saber decirse.

El sentido de una acción, lo mismo que de un dicho, es lo que ‘comunica’ el actor o el hablante. Lo que viene a decir con el acto o con la palabra. *Un acto tiene sentido cuando es comprensible*, y tal es cuando tiene un sentido ‘mentado’, esto es, aproximadamente, ‘*pensado con palabras*’.

La misma noción de sujeto queda puesta en relación a los dichos: sujeto es de enunciación, como ocurre con la representación, lo mismo psicológica que sociológica, en las unidades lingüísticas del *yo* y sus otros. De modo evidenciado en el movimiento de suspensión y activación de la subjetividad (del *yo/tú/él*) en la forma inestable y conectiva del *uno*, que domina habitualmente la zona de los consensos en que se fijan las bases del sentido.

El sentido es, cuando el habla común sabe del mundo en su modo cotidiano o *realista y objetivista* en las mismas pretensiones que la ciencia pero sin sus resguardos o pudores metodológicos, lo que las cosas (humanas o sociales) dicen al sujeto -como si éstas hablaran y llevaran impresas en algún lugar su sentido-. Cuando así ocurre, *el sentido es lo que reemplaza a la cosa y al sujeto que la interpreta*. Cuando lo que alguien dice que es, se asume como lo que ‘(se sabe que) es’.

### **2.2.b. Sentido: lo que queda (por lo) dicho**

Si el sentido es dicho, puede definírsele en términos propios de los discursos o textos -registro propio del orden del hablar-. Un discurso o un texto tiene sentido -o no es propiamente tal. Un texto sin sentido no puede comprenderse; es incomprensible, si no puede dar razón de sus medidas internas -cuáles sus unidades de análisis, cuáles sus relaciones-. Por ello, su textualidad es incierta y si no se le niega de completo, es por la posibilidad siempre abierta a que llegue una nueva interpretación capaz de proponer un sentido que cohesione o coherente lo que hasta entonces es lo otro a lo textual, lo *destejido* o *no hilado*. Sentido es lo que recorre, como una dirección, los trozos del texto, lo que lo hila.

El sentido está dentro del texto, pero entre las partes. Si está presente, lo es como conexión. Es lo que queda de lo dicho y lo que queda por lo dicho: nadie recuerda el texto completo, pero es posible que todos recuerden el mismo *sentido*, que probablemente además nunca se enunció como tal. Eso es propio de un buen texto. Le ocurre a la inversa a los textos poco logrados, que no son comprensibles/no son describibles en una fórmula que fije su sentido y que pueda reemplazar a su enunciación concreta.

En las conversaciones sociales archi/codificadas -como la llamada opinión pública de los media- *el sentido de los eventos viene precodificado por la línea editorial*; hasta el detalle, los sucesos informan un esquema interpretativo que transmite un sentido que queda, el mismo, en múltiples fraseos y tratamientos comunicacionales diversos y a veces hasta opuestos. El sentido que se hace, como el que se recibe, es lo que queda de lo dicho.

### **2.2.c. Sentido: la forma es lo que queda**

Lo que queda, como el sentido de un texto no es -en su expresión habitual- un contenido, sino al contrario, es la forma que sostiene a los enunciados contenidos. Una conversación es la misma que otra, en el modo que decimos de la repetición de las noticias o de los foros archi/codificados, cuando cambia sus contenidos, pero mantiene sus *esquemas*: jugadas típicas, conocidas, límites repetidos, etc. El sentido que queda de un tal comunicado no es menor por su repetición; acaso eso muestre su potencia como

reproductor de su forma.

Una forma es un conjunto de relaciones, que oponen mutuamente a unos términos componentes (y por ello, no elementales, sino que relacionales constitutivamente). Su modelación puede ser de tipo analítico (como las fórmulas químicas) o gráfico o analógico (como los esquemas que utiliza el investigador cultural). En ambos casos, lo que se erige es un conjunto de diferencias relacionadas, que constituyen el modo abstracto que se reproduce en las circunstancias concretas. Lo mismo permanece necesariamente como una abstracción mayor que lo otro que acontece en cada suceso o comunicado concreto. Nunca un dicho es completamente igual a otro, ni una conversación a otra. Pero, sí es posible decir de ellas que son también, al menos parcialmente, la misma, *es porque interpretamos que ambas transmiten un mismo sentido*, es decir, que sostienen una misma forma que recorre y ordena, como esquema abstracto a los contenidos concretos de lo enunciado. Lo que queda es lo que circula entre los (dichos) componentes, como la dirección que ellos llevan hacia el *mismo lugar* del texto (la *isotopía*).

### **2.2.d. Sentido: la forma es lo que se escucha**

Lo mismo puede decirse como la escucha. Sentido es lo que se escucha, entendiendo por tal el momento activo que todo dicho supone en el intérprete. *Todo dicho está para ser interpretado en su sentido*; por ello, entrega pistas al intérprete para que éste *lo escuche, todo sentido es escuchable*. Por ello es que, como en las formas que no se muestran, el sentido es lo que no se dice, pero se escucha a través de los dichos componentes. Para comprender un dicho, ocurre que debo activar todo un fondo de precomprensiones que son, precisamente, las que los textos trabajan y al mismo tiempo dejan supuestas. Intervienen la escucha, pues desarrollan ciertas comprensiones y dan por supuestas las demás. Cada opción debe ser congruente con la otra, en la medida que las escuchas supuestas en uno y otro caso serán congruentes o coherentes. La coherencia o cohesividad textuales del orden de la coherencia del trasfondo de escucha supuesta que deja cada enunciado componente. Lo que todos los dichos van recortando, al final, como el discurso, es el tramado de las precomprensiones dejadas a la escucha del intérprete. *Por eso el análisis del discurso sigue l camino a la inversa de la retórica*: ésta trabaja produciendo una escucha, el primero deshaciendo su trabajo y mostrando así su efecto. El primero habla fuera de la letra (y controla por ello al intérprete en el segundo sentido) y el segundo quiere silenciarlo (y reemplaza al sujeto en el control de sus invocaciones).

### **2.3. Discurso: el sentido en el texto**

Discurso es un concepto ajeno a las ciencias del sentido, lo mismo que a las propias del lenguaje. Pero resulta de una combinación feliz, la posibilidad de interrogar al lenguaje por el sentido -como puede hacerlo la moderna lingüística del texto, transfrásticas, del discurso, de la enunciación, el habla, etc.-, y al sentido por el lenguaje.

Un discurso -como el de una conversación entre pares- tiene un sentido y tiene múltiples sentidos.

Tiene un sentido, en cuando que hay un orden que recorre el conjunto de enunciados. Se puede seguir.



Tiene múltiples sentidos, en cuanto que está ocupada por hablantes que figuran o imaginan, que hablan expresando y representándose el mundo. Por ello, en cada caso, los dicho abundan en sentidos interpretables, como fuente donde escuchar significados y posibilidades.

Como elaboración o composición de sentido, *el discurso es un esquema que organiza la variedad interna de enunciados componentes*, permitiendo la continuidad dentro de una interpretación, así como la repetición entre interpretaciones independientes.

Como enunciaciones, el discurso es una expresión en que un hablante se imagina o representa. Hay discurso común si las expresiones son comunes: si entre ellos se representan las mismas caras y cosas. Si hay doble sentido común.

Así entendido, el estudio trabajó con dos objetivos paralelos:

a) Esquema del discurso del cigarrillo.

Se trata de conocer la estructura de los enunciables -lo que puede decirse- que tengan al cigarrillo por objeto. Esto es, la forma u organización de la variedad de sentidos posibles -y hasta contradictorios y ambiguos- etc., de el cigarrillo.

b) Enunciables o enunciaciones. Interpretaciones.

Se trata de conocer las expresiones comunes que suscita el cigarrillo, en las representaciones con que se le invoca en el habla. Esto es, las enunciaciones cargadas de subjetividad y expuestas a la interpretación, que van en la otra dirección al esquema, trayendo el sentido -desde su cara social o de lengua- a su cara sujeto -habla.

#### **2.4. Formulación de objeto: Discurso del cigarrillo/prevenición del tabaquismo / adolescentes**

La investigación tiene por objeto el discurso adolescente respecto al consumo de cigarrillo en que se regula el sentido de las prácticas a comprender y/o prevenir.

El objeto de la investigación es el conocimiento que tienen los actores respecto al objeto de prevención. Esto es, se busca conocer qué o cómo saben en del tabaco. Conocimiento / Representación / Discurso constituyen conceptos competitivos para definir la naturaleza compleja y subjetiva del *sentido común: compleja*, como todo lo que tiene un plano de código y otro de uso; *subjetiva*, como todo lo que tiene una cara de símbolo y otra de sujeto. Pero en cualquier caso, en los tres, se resguarda lo básico de lo buscado: los tres se ajustan bien a lo que *se sabe, se ve o se dice que es*. Si mantenemos aquí el concepto de *conocimiento* es simplemente para formularlo de modo más cercano a los modelos preventivos tradicionales.

Discurso del cigarrillo, es una fórmula híbrida entre el lenguaje propiamente *sociológico* (discurso) y el inmediatamente social u objetual (cigarrillo). Por eso, la cuestión del objeto sólo puede resolverse completamente en el análisis mismo del *material* recolectado o producido en la investigación. Lo que sea *discurso* puede ser descrito en la construcción teórica. Lo que sea *del cigarrillo*, en este estudio que por eso puede ser llamado -no sin la inespecificidad o generalidad correspondiente- fenomenológico, sería descrito como resultado de la investigación.

Después de todo, Discurso del cigarrillo, puede ser descrito como un *marco teórico* (del investigador) de un marco teórico (del investigado).

### **3. EL MÉTODO**

El estudio se realizó con un enfoque cualitativo o estructural, en atención a la adecuación entre la complejidad y subjetividad del objeto, con la complejidad y la subjetividad de las técnicas. No parece posible para efectos de esta exploración, un conocimiento cuantitativo de lo que aquí se da por desconocido en su propio código y simbólica. No sabríamos qué preguntar ni qué podría ser respondido (2).

Muestra. Se realizaron 6 grupos de conversación con escolares entre 7° Básico y 1° medio, cubriendo la diversidad básica. La muestra se reveló como eficiente respecto al principio de saturación y redundancia.

Análisis. Análisis de los elementos del discurso; el analista fija todo lo que la conversación vaya dejando como elementos al menos comprensibles en sí mismos. La operación no es plana y puede ocurrir lo mismo a nivel de un giro fonético, una argumentación o un diálogo.

Identificación: eliminando la redundancia de los enunciables básicos de la conversación.

Ordenación: organizando los enunciables respecto a reglas básicas de complementación (discursos consensuales, extensos y variados) y de oposición (discursos polémicos).

El resultado del análisis es un esquema de enunciables capaz de generar el conjunto de enunciados en las conversaciones objeto. Análogamente a la lengua y el habla, el discurso es un juego entre esquema e interpretación/aplicación del esquema por alguien, en alguna situación específica.

### **4. RESULTADOS**

Sentidos del cigarro de tabaco.

1. Esquema de la(s) significación(es) de Cigarro entre adolescentes.

Experiencia fisiológicamente contradictoria (ambivalente) y una práctica culturalmente dudosa (ambigua).

## LO QUE ENCIERRA EL CIGARRO

Semiótica del tabaquismo		Simbólica del fumar: representación del yo como expresión / interpretación de gesto/personal.		
Humo	Sensualidad: boca, sistema respiratorio	Saber		Optar
	Daño sistema respiratorio	YO		
Nicotina	Adicción			
	Ansiolítico	Verse		Ser

2. El cigarro es sentido en dos: como sensación y como significación. La *semiótica del tabaco*- las señales del tabaco fumado al cuerpo- y la *simbólica del fumar*- dividen el discurso en dos hebras inconexas constituyendo un caso de discursos paralelos- y no una forma de doble discurso, en el sentido de aquellas expresiones contra la letra, como es el caso, precisamente, de la simbólica del fumar- que no se tocan ni se condicionan (3).

2.1. El paralelismo es, sin embargo, sin analogías y se sostiene sólo en la simultaneidad. La conversación, por lo mismo, salta de un lugar a otro.

2.2. Los enunciados que hablan de la sensación, se mueven en un registro semiótico que señala los modos de sentir (el cigarro de) tabaco. Su referencia es claramente recortada respecto a los efectos fisiológicos y patológicos del tabaco en el cuerpo/mente de las personas.

Es ostensible la presencia dominante de un discurso biomédico, que ha logrado instalar las imágenes fuertes del cáncer y del enfisema como saberes grabados en la conciencia social, circula la frase elemental del cáncer, que llega a ser efectiva de tan elemental y no retórica.

"todo el mundo que fuma tiene conocimiento de que produce cáncer, y en todo eso, de todos lados **sabemos que produce cáncer**, pero depende de uno no más" (estudiantes mujeres).

"...el tabaco puede producir cáncer, ministerio de salud, Chile, **me lo sé de memoria**, me lo debo haber aprendido porque todos los días está puesto"

(estudiantes mixto: fumadores/no fumadores).

Su potencia para poner en el centro la referencia al daño, no alcanza, sin embargo, para silenciar los otros discursos que provienen de las conversaciones y testimonios informales, pero que sobre todo provienen de la experiencia propia (o las representaciones verosímiles de la publicidad).

El (riesgo del) daño, es también el costo del placer. Y el cigarro hace placer dos veces, en lugares lejanos de la fisiología: en el lugar bucal (respiración) y en el lugar nervioso (tensión). Tiene sabor, directamente conocido por la boca y por el sistema respiratorio. Pero también tiene una señal para el sistema nervioso. Su placer es del cuerpo y de la mente o del espíritu.

Ni el sentido del riesgo ni el del placer, logra imponerse como sentido primero. La imagen dura del riesgo, es contrapuesta a unas cálidas representaciones de la sensualidad del tabaco fumado.

La adictividad es el cuarto componente de la sensación, pero la menos considerada y poco elaborada. Tanto porque los adolescentes se encuentran en fases generalmente previas a la adicción propiamente tal (esto es, no la conocen todavía en cuerpo propio), como porque la adictividad opera con una segunda sensación que se siente pero no se percibe, salvo cuando falta la primera.

### 3. Simbólica del fumar

Simultáneamente a esta señalética de los efectos del tabaco en la fisiología humana, corre un discurso denso de simbolismos en que lo que se habla *no es ninguna sensación física, cuanto una escena y una representación.*

*El significado de cigarro de tabaco es fumar. Y fumar significa otra cosa que tabaco.* Simboliza el paso de la infancia a la adolescencia, entendido en lo básico como elaboración y presentación del Yo como sujeto con derechos (4). En su forma complementaria, es un gesto cuyo significado se despliega sobre el esquema de la cuestión del yo autónomo: como cuestión de ejercicio de libertad y autodeterminación. Como gesto, condensa mito y rito, ideología e imagen, para decir lo mismo, simbolizado: Yo.

"yo soy de los que fuman"

(hombres fumadores)

Fumar dice yo. *El que dice fumar escucha yo soy.* Yo. Fumar hace y o. Cuando adolescente, fumar es ya

"Yo **no las tomo en cuenta** porque, cosa mía, po'. Igual porque yo ya sé que me va a producir, ya sé ya, ya tomé conciencia de que lo que me puede producir y que estoy chica y que tengo 14 años y ya sé eso, **pa' qué voy a estar viendo más afiches**"

(estudiantes mujeres).

"- porque es rico fumar.

- No sé, yo pienso que porque **te relaja**, porque si estai muy tensa, igual como que...(…), igual **quita un poco el frío**"

(estudiantes mujeres).

una opción tomada como tal. No es sólo un modo de hacerse grande, es el modo en que esto se hace: diciendo yo.

## MITO: DEL SABER

Fumar es saber. Llegar a saber.

En su momento, el fumar fue cosa de otro mundo. Al inicio, antes de la primera experiencia, el cigarro se presenta como lo que está prohibido conocer (de los adultos a los niños y como experiencia directa, pues el consumo de tabaco es espectáculo en la publicidad y escena corriente en la vida cotidiana). Lo que debe ser probado. Fumar es una experiencia del saber esotérico o el otro conocimiento.

La forma es resonante con la de la historia del fruto del conocimiento o conquista del saber-moral: de la responsabilidad o condición de haber perdido la ingenuidad o inocencia del que no sabe. *Fumar es haber dado el paso riesgoso de conocer*, de llegar a saber: como en el mítico manzano, el fumar hace su efecto diferenciador ante sí. Exposición al riesgo cultural del vicio, pero más acá, a la promesa ambivalente del tabaco de a quien se dice daño y placer.

Llegar a saber es un proceso que tiene sus fases. Hay un aprendizaje progresivo, que permite entender que no hay propiamente una primera vez, sino un conjunto de ellas, entendibles como un período de ingreso o de conocimiento, en que el usuario todavía no es fumador ni sabe hacerlo bien. Fumar es una forma-proceso, que tiene la forma del saber expuesto o curioso; *se prueba como quien se expone a saber lo que ni imagina ni controla de antemano*; se arriesga la respiración - atorarse- y se arriesga el equilibrio -marearse- *a cambio de la promesa de la experiencia desconocida*. Como una buena prueba, la fase inicial es muy distinta a la fase final: al dolor primero, le sigue el placer posterior y al final, la adicción.

"**ya no es** una cosa de otro mundo"

(hombres fumadores).

"...como lo que pasó en la historia, esa que hubo en la, **esa cuestión de adán**, esa cuestión que pasó, esa cuestión que por curiosidad la probaron y era algo prohibido y claro, en este caso, pasa lo mismo, como es algo prohibido..."

(grupo de estudiantes mixto: fumadores y no fumadores).

"...de primero uno fuma, **la primera vez** que uno fuma, siempre fuma más **por...curioso**, por mono, por curiosidad, sigue fumando y después va a pasar el tiempo y uno va a querer dejarlo, pero ya no lo puede dejar porque ya se transforma en vicio, ya no queda como, como de curioso"

(grupo de estudiantes mixto: fumadores y no fumadores).

"- porque la primera vez como te ahogas y así yo dije: 'Ya, entonces en la segunda ya no me, ya no me voy a ahogar'.

- no es tan fácil aprender a fumar.

- la primera vez hay que aprender a tomarlo, aprender a metérselo en la boca".  
(estudiantes mujeres)

## IDEOLOGÍA DEL OPTAR

Fumar es, en su significado auténtico o válido, un acto de autonomía personal. Los modos ilegítimos de fumar, son precisamente, los que señalan alguna falta a dicha autonomía. Los modos proscritos de fumar -por repetición, por presión, por aparentar- tienen en común la no/libertado o no autenticidad del gesto.

Fumar habla del que fuma precisamente por esta distinción básica que hace el hablante entre modos auténticos y modos perversos. La autenticidad se da sólo en los casos que el que fuma ppta hacerlo, desde su propio deseo y criterio.

La ideología del fumar válido es el argumento preferido del yo que se afirma: es su signo racional que le reporta la identidad del que se hace responsable de sus propias decisiones y se mueve por sus propias inclinaciones. El modo auténtico de fumar, es la representación de un yo en propiedad. Dichos modos se diferencian de los modos no auténticos, analógicamente a la diferencia Niño/Adolescente. Por eso remarca (sobresignifica o simboliza) el paso (5). Se hace comprensible un paradójico consenso: todos, mayores y menores, están de acuerdo en que *los niños no pueden fumar*. El consenso en este caso es ley: los niños no pueden pues se les impide de hecho y de derecho. *En el caso de los adolescentes, lo que se juega precisamente es el fin de esa ley*: el adolescente, a diferencia del niño, puede fumar si o opta. Por ello, *la ley se reduce a*

"no porque **eso es voluntad de uno**, es voluntad de uno, porque yo no te digo: 'te prohíbo fumar' y tú no vas a querer".

"porque no, porque si uno no quiere, no quiere, no tiene que seguir las ideas de otro...(…) yo dije que no quería y no más".

"Sí, porque si **uno tiene ganas** de fumar, igual va a fumar, **le den o no le den permiso**" (estudiantes mujeres).

"Lo que yo creo, de que **uno tiene que empezar a fumar cuando sea responsable** y...(…) y que uno empieza a ... con los vicios, ya más **adulto** yo creo, porque **uno no puede** empezar de **tan chico** a fumar, porque **sería de**

*sugerencia* -se fuma con o sin permiso, abiertamente o a escondidas y aquello no agrega ni quita lo esencial al gesto de fumar; puede, probablemente reforzarlo en caso de permiso negado- y *el centro se desplaza desde la autoridad*- que obliga o prohíbe- *al sujeto o persona*- que distingue y que elige-.

**puro mono** no más po'"  
(estudiantes fumadores hombres).

## EL RITO GRUPAL

Fumar no sólo se hace en grupo, sino también lo hace o figura. El fumar es consonante con la experiencia grupal, análogamente a yo con nosotros. El grupo adolescente es, respecto a todos los previos, uno de miembros autónomos y responsables. Un nosotros des/infantilizado, que hace de eco a un yo que hace el mismo paso. El grupito.

Grupo post/familístico, en que un nosotros, ocupa por primera vez la ciudad haciéndose ver, o como un nosotros que también debuta en las artes del ocultamiento. Zona de transgresión y de contención o de límite, espacio aparte y autónomo. Como el mismo yo, el grupo de adolescente es autonomía, centro interior.

"Nos quedábamos en el Metro y ahí **se juntaban** todos los colegios, el Lastarria, el de Aplicación, **ellos mismos traían y les convidaban** a las chiquillas del liceo 7"

(estudiantes mujeres).

"porque acá en el colegio yo me junto con un grupito de compañeros de repente, así que **en todos los grupito me meto yo**, y lo que fuman de repente nos vamos atrás y a fumar, entonces **esperamos el puro recreo pa' fumar**, ya es como un vicio po', pero **tenís que hacerlo a escondidas, o si no...**"

(estudiantes mujeres).

La primera forma del grupo es respecto a la norma. Fumar es una transgresión y no lo es. Zona especial para introducirse a la sociedad autónoma, siendo a veces un acto de rebeldía y otras, simplemente un gesto autónomo. Sirve al grupo y el grupo le sirve a él, en una simbiosis del yo (auténtico) con el nosotros (mi grupo).

Hace grupo más allá de la norma social y también contra la norma social. Fumar no es ya una transgresión, aun cuando tampoco un permitido. Por ello, en su carácter opcional, lo que trae es el sentido de (criterio) persona habilitada. Los grupos adolescentes se instituyen en generadores de normas propias y no del conjunto, para indicar su des/conexión como infantes y también su reconexión como El que elige.

Contra la norma social, fumar también le sirve al grupo, el sentido de ritualizar la transgresión de alguna norma disciplinaria, *la cimarra, el capeo*, o al menos el debilitamiento del control social en alguna de sus formas (fiesta, calle). Nuestra interpretación básica es que la textura del *fumar* atrae culturalmente, por lo que reporta de identidad personal y que lo constituye quizás *en el dispositivo más potente disponible en la cultura juvenil masiva para hacer el paso de la adolescencia*. Produce identidad, como todas las opciones simbólicas: del club de fútbol y de partido político, como de la pareja; *lugar donde optas tú*. Y en esta potencia identificadora no es marginal la nota *transgresora* del orden institucional - cuando se fuma a escondidas del padre o del profesor, se refuerza la identidad simbolizada ahora con el rasgo en *rebeldía*-tema no desagradable a un oído adolescente no desnaturalizado. Es esa la potencia complementaria del rito del fumar en el grupo voluntario de pares y en plena vía pública, y todavía lo es más, el rito clandestino de fumar en los baños o en los rincones no visibles en la institución.

## GESTO

Fumar es siempre un gesto, que expresa simbolizadamente en su forma de fumar, la propia subjetividad del que, al fumar, se muestra. Hace sentido gestual, pues desde la forma de inspirar, hasta la forma de expirar, el acto se remarca para connotar algo que lo excede como acto y lo hace figurativo, expresivo, simbólico: la curiosa costumbre de hacer argollitas parece tener su explicación en esta interpretación que lee en el fumar, la representación del (yo) autónomo.

"...empezamos a fumar así, **en confianza, así recién conociéndonos...** (...) igual es buena onda fumar a escondidas, porque nosotros, todo el grupo fumaba" (estudiantes mujeres).

"...hacer la cimarra sin fumar es como jugar fútbol sin pelota"

(estudiantes mixto).

"Yo tampoco podía la primera vez y después, después hago argollitas y cuestiones; me entretengo, me entretengo también, porque de repente fumando así, es riiico"

(estudiantes mujeres).

La estética del fumar, infinita en su variedad posible, pero cada vez más reducida por la publicidad, es la



forma más libre de expresión del sujeto. La cuestión de control de la forma técnica de la inspiración/ expiración, se transforma en la base de una forma estética del que fuma. Nada más personal que el modo de echar humo (hacia dentro/fuera). Cuestión personal/como yo quiera.

Por el gesto, el fumar devuelve la imagen del que fuma y la hace visible de modo estético, como expresión de la persona en la forma en que ingresa o expulsa el humo. Así, también estéticamente, fumar habla del Yo que se envanece echando humo (hacia dentro, hacia fuera).

Lo que aquí se propone como meollo de la canción del fumar *es la cuestión del arriesgarse personal que ocurre cuando alguien opta a prácticas culturalmente fronterizas*. Esto es, es mayor la fuerza identificadora del gesto que avanza por sobre las fronteras culturales, que aquél que sólo transgrede normas sociales. No hay otro lugar en que la cuestión personal pueda proyectarse con la misma fuerza que en los imaginarios de los vicios y la virtudes, acaso las reinas de las mitologías morales del yo.

*Fumar hace persona en el sentido de indicar el saber/diverso o esotérico, 'de la vida'*. De los misterios del alcohol y de los hongos, del tabaco y del exceso; de la otra sabiduría y sus riesgos. Fumar de gato: curiosidad del adolescente que quiere experimentar/se de otros modos, como cuerpo (aspirar), mente (relajarse) e identidad (cuestión personal). Mitología del nombre, del cuerpo y del estado de ánimo o conciencia.

## DEVOLUCIÓN

¿Es posible un espacio donde Observador y Observado, así como Observador y Actor se reúnan? Tal reunión escapa completamente a las formas habituales del conocimiento social, tanto el vulgar como el científico parten dividiéndose y sosteniéndose en tal división.

La ciencia social conoce los discursos (lo que conocen los sujetos), y los programas (con que conocen los actores). La autorreflexión de un tal conocimiento no es infrecuente (sociologías de las sociologías, psicologías de la psicología, etc.), pero es impotente (pues sigue de pie sobre uno de los bordes de la escisión entre el conocedor y los conocidos).

Por su parte, la vida práctica se establece sobre conocimientos *simbólicos*, (para interpretar las vivencias), *semióticos* (para describir los proyectos). En ambos casos, el relato del conocimiento no vuelve sobre sus condiciones de posibilidad. *El que 'dice'* no vuelve sobre lo que escucha, que queda obviado y así hace su sentido casi en silencio. *El que hace*, no vuelve -habitualmente- sobre su esquema que queda plegado en la estrategia y sus lecturas de escenarios. La complejidad se aplanan en su cara desplegada, y el observador no se percata de sí mismo cuando lee la realidad que actúa.

Los *procesos reflexivos* no son triviales y rompen, por así decir, la continuidad del mundo (en los sujetos) y la realidad (en los actores). La rompen al proponer en vez de aquellas -unidimensionales- un movimiento de salto desde el esquema (cognitivo) y la escucha (comprensivo) hacia lo *sabido y lo dicho*. Un movimiento de interrogación que suspende la verosimilitud de dichos y hechos, preguntando

por sus enunciadores y actores. Suspensión de la objetividad (de las cosas) y de la verdad (de la vida). Experiencia del aprendizaje y de la escucha de la escucha.

Cuando aquello ocurre, la dualidad observador-observado ha sido cuestionada o saltada. Es el paso de las prácticas, a las praxis, que obligan a un proceso tal *que el que sabe es el que hace y el que se observa*. Comienza a cambiar el mundo (*ya no se dice lo que escucha, sino que se escucha lo que se dice*) y la realidad (*ya no se hace lo que sabe, sino que sabe lo que hace*).

La prevención pareciera ser un buen campo de exploración, particularmente en aquellas materias en donde la cuestión es especialmente refractaria al esclarecimiento o ilustración como *enseñanza*, esto es, en aquellos casos donde no basta con *hacer ver* -encender la luz-, pues todo comienza cuando el otro se hace visible. No basta, como es sabido, señalar al público el peligro del accidente para evitarlo. Para lograrlo, si acaso, se requiere que la persona vuelva en sí: que se llame a sí mismo la atención. Ese diálogo dualiza la subjetividad, pero interioriza la división. Es el mismo y su otro, y en ese movimiento puede reconocerse no como una unidad dada, sino como el que sostiene -dialógicamente- ese intento de unidad. *‘Uno’ vuelve como ‘yo’ y el mundo vuelve como ‘lo que se dice’*. El regreso del sujeto es hablando de otro modo, con la palabra sobre el discurso. *Es hablando de lo que se dice y no recitando lo que se escucha*. Tomando el discurso por objeto -conociéndolo como tal discurso- donde éste tomaba al mundo y a su través el sujeto a él.

Es *reflexionando el discurso que regresa el sujeto, analizando su escucha*. Lo mismo que hicieron ante los sociólogos y los psicólogos, que le tomaron la palabra para seccionarla y tratarla para su divulgación. La devolución del análisis al grupo fue el modo en que ha sido planteada ya esta cuestión.

La cuestión de la devolución es a veces utilizada como prueba de adecuación del análisis a la realidad analizada. Se supone que un discurso bien analizado debe confirmarse en la propia comprensión de sus hablantes. Aquí se sigue otra pista, que tiene exigencias menores que aquella. *No nos interesa como prueba, sino como provocación iterativa*. Esto es, *no nos interesa devolver el análisis para ser corroborado por los investigados, sino devolvérselos para incitarles a salir de él*. Ahora bien, *es preciso aclarar que este intento no busca llevarles a ninguna parte -en ese sentido, no busca llevarles más allá de su discurso. Sólo busca que vuelvan al lugar desde el que hablan*. Que vuelvan atrás del discurso, a su propia voz que lo reproduce.

### **La devolución del análisis al grupo**

*El análisis es el trabajo de descomponer el conjunto en sus partes*; la interpretación es re/emplazar la unidad ahora como sujeto revelado, donde había -más o menos según los casos- alguna coherencia textual que bien puede ser una fenoincoherencia (sintomática) de una genocoherencia (sintomatizada).

La operación del análisis es silenciadora, pues en cada movimiento va fijando elementos, a los que separa en función de un hilo conductor que compone, por reverso, como conducido en su variedad/ mayor o menor según los casos/ a través o/o sobre/ los componentes que tiende a separar/ como si los

componentes tendieran por anverso, a la unidad o hilación textual.

El análisis, por ello, concluye en una estructura, que muestra la coherencia de la conversación / del texto cualquiera / bajo la incoherencia, como continuidad que hila el ir/venir del discurso y lo fija como una forma que es: un esquema y unas figuraciones. Como tal esquema, muestra la repetición de una estructura que, como tal, se hace indicio de la formalidad del objeto -silenciado entonces, queda, pues ha sido mostrado como logos o medida, lenguaje, observación-; como conjunto de figuraciones que despliegan el esquema, sigue hablando o hilando, pero en la dirección de la variedad del sentido, que cada componente produce. El esquema conduce, después de todo, (el sentido que) lo que los elementos producen.

El discurso es un espacio no solamente intersubjetivo (como lo indica el esquema de las conversaciones, conocido y usado por los diversos hablantes), sino también transubjetivo (como lo indica el volcarse de la subjetividad en las palabras, cuando las cargas de doble sentido y las hace brillar o las ata a unas estructuras que fijan sentido para el texto).

*La devolución del análisis es una interpretación, que hace el analista del que ha hablado o producido el discurso. El esquema y las figuraciones con que hace presente lo representado en el hablar/objeto, es lo que puede devolver.*

Esquema/figuraciones: esto es lo que se dice/esto es lo que se siente/esto es lo que se escucha/. Esta es la forma de la conversación (lo intersubjetivo) y estos son los hablantes que la sostienen (los transubjetivo).

Esta es la estructura del texto (que permite comprender cada elemento en relación al conjunto) y estas las expresiones de los hablantes (que permite interpretar el sentido de cada parte)

Devolver el análisis/interpretación de un discurso, supone generar un espacio en que el hablante quede revelado (y se vea expresado) y cada componente quede formulado (y se haga comprensible).

Permite que *la forma se tome por objeto* -y ya no el objeto que tomaba el habla cuya forma o esquema ha sido conocido: y *que la imagen se tome por objeto*, y ya no el objeto que representaba la imagen.

Puede describirse como un paso hacia la reflexión: saber lo que se sabe/es/hace. Y eso sirve para no errar/tanto, siempre. O generalizándolo, para no perseverar en lo imposible y para no desaprovechar la infinitud de lo posible que no conocemos, en ambos casos por los ojos con que vemos es por los que no vemos ni más allá ni más acá de ellos. Por las metáforas, perdemos la voz.

## **Para una prevención reflexiva**

1. La cuestión de una prevención reflexiva puede iniciarse como una formulación de un escuchar/se, en aquello que el discurso muestre como un exceso de significación -como *retórica*- o como penurias de *significación* -como vacío o como contradicción.

1.1. Como retórica, el discurso analizado se despliega denso y elaborado respecto a un componente simbólico, en que se figura un espacio de significación autonomizado, como una forma en que se encajan cuestiones del sujeto (por ejemplo, en este caso, la formulación del yo) con regularidades parciales del objeto (por ejemplo, el control del humo). Así, el discurso es el que hila una escena en que las subjetividades se reconocen (se expresan e interpretan) en alguna dirección, con independencia de lo que pueda ser la experiencia semiótica del mismo objeto. El sujeto comienza a saber y hablar, y a escucharse, en lugares de los que el cuerpo -y el espíritu, del que hablan, por ejemplo, las bebidas espirituosas- no sabe.

1.2. Como significación, el cigarro produce una lectura contradictoria. Falla en decir el sentido de la experiencia, porque éste es ambivalente y dice en direcciones opuestas. Atrae (como promesa de placer y calma) y repulsa (como amenaza de dolor y temor menor, desconocido) de adicción.

2. El sentido del cigarro, así, se dividía en dos. La posibilidad, por ello, de controlar el cigarro por el propio fumados, tendría que articularse con su capacidad de desmontar su discurso en dos textos parciales y al mismo tiempo analizar, o desmontar, los componentes de lo que aquí hemos entendido como semiótica del tabaquismo.

Doble operación de análisis, cada uno de los cuales, además, permite una escucha o reflexión diversa.

2.1. Tú eliges, placer y daño, deseo y temor.

El tabaco se teme por lo mismo que gusta. Daño y placer se unen como doble cara de la realidad única. Sólo se puede elegir uno de los dos y así el sentido es siempre una pérdida, un faltante. O queda el miedo, o quedan las ganas o deseos de fumar. Su sentido nunca está completado y en cada caso el fumador queda inquietado respecto a su propia respuesta al tabaco. Hagas como hagas, falta algo y así el cigarro permanece como un pendiente constante.

Por ello, falla el discurso médico (prevención por el temor al daño), en un primer sentido: reduce el sentido (físico, fisiológico o bioquímica humana) a una de sus caras. Es sabido y repetido, pero no logra disuadir la práctica. No persuade sino a la fuerza: de la repetición hasta hacerse rutina, de la imagen fuerte (cáncer: palabra hasta hace poco tabú/enfisema: imagen violenta, es decir, no ponderable o interpretable desde perspectivas distintas).

Su límite es la contradicción del lector de los signos del tabaco. La simpleza del mensaje médico le alcanza pleno en una de sus partes, pero deja resonando como restos no comprendidos o conocidos los otros componentes. Así, queda revelado en su límite reducto. No es opción elegir entre /vida y muerte/, salud y enfermedad/. Eso es advertencia / eufemismo de una amenaza.

En el anverso, una primera reflexión del discurso, en este caso, pudiera atender a construcción o a la construcción de la opción en sus propios términos. Es decir, *resituar al fumador respecto a su*

*ambivalencia/natural o fisiológica/frente al tabaco.*

Lo anterior puede desarrollarse como una exposición de la ambivalencia tal, que el fumador *quede ante su propio ir al y huir del tabaco*. Una tal presentación debiera ser capaz de incluir o contener, dentro de su límite, al mensaje preventivo médico. Pero excederle y hacerle contexto en los otros significados del cigarro.

Prevención refleja, así entendida, no reemplaza una advertencia por otra/al menos no del mismo orden. La exposición de la ambivalencia no deja una advertencia, sino una elección (entre daño y placer y no entre fumar y no fumar, como es la ideología actual del cigarro).

No se sugiere nada, cuanto se representa la opción como tal, es decir, quién y para qué opta.

No disuelve la ambivalencia, llevada la opción premarcada. *No se emite un juicio, sino las informaciones que, precisamente por ser contradictorias, hacen necesario y central la decisión del propio actor*. Es decir, habría que terminar tematizando la ambivalencia.

## 2.2. ¿Tú?

Quizás más difícil de remover que la ambivalencia fisiológica del tabaco, lo sea la imaginería del fumar. El discurso médico no sólo no logra silenciar la significación del tabaco, sino que es prácticamente sordo y mudo respecto a la simbólica en que se produce un segundo sentido formalmente acoplado a una de las cuestiones más constitutivas del proceso subjetivo en la fase adolescente. Su forma sirve a la formulación del yo, de un modo difícilmente alcanzable por otras escenas u objetos o prácticas.

Como práctica, dice más que lo que hace, porque muestra al fumador como un sujeto retratado en el gesto. Así, se pobla de imágenes de sujetos optando en la duda cultural, sabiendo en el registro del saber de la vida, autonomizándose, presentándose. En todos esos registros, según hemos interpretado, habla el mismo que dice yo.

Por ello, lo que la reflexión pudiera intentar *es el espacio en que el que habla se escucha como quién se reconoce tras sus dichos*. Esto, como quien se revela en sus palabras. No es verdadero ni es falso, que fumar diga (por sí o por no) yo. Ni es bueno ni es malo. Como figura, puede ser analizado en lo que expresa del sujeto que lo dice. No habla sino de los que hablan, esa es toda su realidad. Por ello, como forma, vale para objetos lejanos (cigarro, alcohol, aros, tatuajes, vicios, gustos) y se emparenta a las formas vecinas en que lo que se trabaja, precisamente, es la cuestión que en estas figuras quedan sólo representadas como tal -por ejemplo, las identificaciones religiosas, políticas, culturales, étnicas, socioeconómicas, etc., en que la misma subjetividad que se figura en las conversaciones del fumar, se reconoce como proceso de asunción de la identidad social.

Así, la voz que figura el fumar debe ser expuesta sin ser ni discutida ni comprendida. Puede ser expresada como *en lengua extraña, que habla lo que otro*, como una cifra que habría que interpretar.

### 2.3. Cambiar la opción

El cigarro es una opción difícil (pues es contradictorio su sentido fisiológico) y una práctica dudosa (pues su sentido cultural bordea la frontera de lo permitido y lo transgresor). Hasta ahora, la opción que se habla y se vive como tal es más bien del tipo simbólico (se elige en medio de representaciones, como quien se presenta a través de una forma, se figura). En vez, la opción fisiológica queda doblemente negada: tanto por la propia eficacia de la simbólica del fumar (que hace que el tema sea fumar o no fumar), como por la propia eficacia (y fracaso) del discurso médico.

Lo que aquí podría proponerse es trasladar la *eficacia simbólica del fumar* (esto es, el valor de la opción, de elegir, como ejercicio de saber y autonomía), a la *impotencia pedagógica del preventor del tabaquismo*. Lo que ahora se formula como una amenaza que no calza con las múltiples señas del tabaco, puede formularse como una opción difícil, como un cortar en medio de la ambivalencia, como un sobreponerse a la contradicción. En el sentido opuesto y complementario, se trataría de una desactivación del simbolismo iniciándose en el sentido opuesto, una reflexión sobre el proceso identificador.

En suma, puede entenderse que una devolución del discurso, para una prevención reflexiva debiera apuntar a:

- a) Desplazar la fuerza de la elección desde la simbólica del fumar a la semiótica del tabaco.
- b) Para ello, debe asumir la ambivalencia (sensual) y la dualidad (significacional) del objeto.
- c) Así, puede intentar reponer la cuestión de la prevención como una cuestión fisiológica, en que el cuerpo sabe lo que saborea y a lo que se expone, por lo que hace responsable al fumador de sus propios actos.
- d) Igualmente, pareciera que debe reiniciar el camino largo y trabajoso de la formulación identitaria, para reflexionar ya no el cigarro, sino lo que éste parecía encerrar y no era más que una imaginación a la búsqueda de algún objeto en qué fijarse.

### Ejemplo de devolución

El relato cinematográfico es uno de los tanto caminos exploratorios a seguir para efectuar una devolución al colectivo. La opción se fundamenta en las facilidades que ofrece el video como medio comunicacional. Podemos distinguir al menos 4 formas que poseen en común el poder tematizar la conversación social del cigarrillo en su dualidad, esto es, la descripción semiótica de los efectos del cigarrillo en el organismo humano, lo que el cigarrillo hace al cuerpo; como en la descripción simbólica del gesto del consumo, lo que se expresa en el acto de fumar (o no).

Archivos visuales. Escenas de cigarrillos en películas (Casablanca, Reality Bites, Corazón Salvaje y otras) y documentales de salud. El relato contrasta la aparición del objeto en 2 contextos distintos.

Paráfrasis y cuñas escriturales. Consiste en marcar los actos de habla del colectivo delectreándolos visualmente en pantalla. Las temáticas son introducidas con una pregunta.

Modelo caleidoscópico. Es una simulación de la acción de mirar por ventanas a las densas posibilidades simbólicas denotando su carácter proliferante y distante de la semiología del tabaco. Alusiones a las escenas de la película "Los 10 Mandamientos" y "La Biblia", episodio del becerro de oro y el pecado original, en esta línea se pretende no reforzar el mito sino interrogarlo.

Forma Documental. En especial la forma documental conecta con los archivos visuales del colectivo en la versión de los conocidos *National Geographic* o las versiones del canal Discovery Channel. La forma documental (voz en off, subtítulos de un idioma extraño) denota la mirada de quien está observando desde otro lugar (un extranjero que se establece en una comunidad sabiéndose distinto, que por lo general juega el rol del antropólogo o etnólogo) y se acerca para registrar, etnografiar, conocer. El tratamiento del colectivo escolar como *una tribu de un lejano lugar*, permite la ironía y con ello la suspensión momentánea de la sabida obviedad de las prácticas, se trabaja con especial énfasis la atmósfera del relato. Es por cierto, el carácter mitológico del atractivo del tabaco el que se pretende intervenir, para ello, la presentación conjuga básicamente los elementos usuales de la presentación literaria de un análisis de discurso en una investigación social, esto es: los enunciados del colectivo, la paráfrasis (del investigador) y la glosa (que, en este caso, asume la forma de voz en off).

Ejemplo: Guión simplificado. Título: Los poderes mágicos de la planta de tabaco.

Tema: Mito del Saber o Mito de Pasaje.

IMAGEN	AUDIO
Simulación de Formato de Cine.	Música Contextual: "percusión".
Niño fumando un cigarrillo Adolescente hablando ante la cámara	"...uno tiene que empezar a fumar cuando sea responsable... (...) uno empieza con los vicios, ya más adulto yo creo, porque uno no puede empezar de tan chico a fumar...".
	Voz en off: Como sabemos, no existen pruebas científicas que digan que la planta de tabaco hace a los humanos adultos. Sin embargo, debido a la ausencia de un ritual de iniciación a la vida adulta, al igual que en otras tribus similares, la planta de tabaco es utilizada para dejar de ser niño. La ley: "lo niños no fuman" es respetada. El adolescente no es un niño.
Subtitulación: uno no puede empezar de tan chico a fumar, cuando grande sí, somos mayores.	

Tema: Ideología del optar.

IMAGEN	AUDIO
Simulación de Formato de Cine.	Música Contextual: "percusión".
Adolescente hablando ante la cámara	"...si uno tiene ganas de fumar, igual va a fumar, le den o no le den permiso".
	Voz en off: Como hemos estado observando, la planta de tabaco es un objeto de culto muy importante y deseado, algunos harían cualquier cosa por conseguirla. Como sabemos, no existen pruebas científicas que digan que la planta de tabaco hace más poderosos y libres a los humanos. Al parecer, en este pueblo el sujeto que lo consume, demuestra su poder, una vez probada.
Subtitulación: nos den o no nos den permiso podemos.	

## Notas

1) Le ocurre al preventor -en la cara práctica- lo que al científico - en la cara semántica: ambos no pueden reconstituir la unidad de lo sabido. El preventor no puede reemplazar al prevenido y debe convocarlo de algún modo a que reaparezca o regrese como tal subjetividad concreta que es, por encima incluso de la parcialidad de la práctica que abstraída como tal del flujo de la vida, se ha constituido en el objeto de la intervención.

El investigador no puede conocer lo que todavía no es, y debe asistir al proceso autónomo del investigadopara saber de lo que todavía no es, pero ya comienza a serlo. En ambos casos, cuando el interventor quiere hacerlo con las prácticas que cuando el investigador quiere conocer las posibilidades que se realizarán, debe asistir a algún modo de regreso del sujeto o del actor. Regreso que aquí va a ser entendido como *reflexión*.

-La prevención puede entenderse como una *anticipación de*, y también a, lo que puede llegar a ser (pérdida o daño para un actor u observador dado). No es entonces nunca absoluta: ni se anticipa todo lo que puede ser, sino sólo lo que es pertinente al riesgo del actor, ni puede pretender anticipar todo lo que puede ser aún de modo restringido al ámbito del actor. El *riesgo* es, como la pluralidad que caracteriza lo futuro o lo que es simplemente posible, informe y por ello nunca completamente controlable.

2) La perspectiva cualitativa se mostraba adecuada respecto a tres condiciones;

1. Su carácter abierto. En la Perspectiva de levantar una estructura de significación, las llamadas técnicas



cualitativas permiten la producción de textos autoremitidos; aquello es propio de una conversación abierta al código del hablante; esto es, una conversación que no puede asumir presupuestos sino que debe enunciarlos, y que puede seguir todas las direcciones que le sean propias lo mismo que identificar los límites de su diversidad/ de temas y de posiciones posibles respecto a ellas. Un discurso es un conjunto de preguntas y respuestas, las técnicas abiertas lo son en ambos registros.

2. Su carácter personalizado: Los significados sociales son siempre, en algún registro, expresiones. Las expresiones son o pueden serlo, tan comunes como los códigos que soportan la comunicación. El acceso a los símbolos y sus interpretaciones, sólo es posible a través de medios sensibles a aquellos. Sólo un sujeto puede escuchar a otro sujeto y activar la transmisión de interpretaciones. El habla figurada, o la retórica común, se dan en la comunicación cara a cara o personalizada. Por ello es que se dice que en la metodología cualitativa el investigador es un instrumento.

Su carácter focalizado. Los significados sociales son del orden de la vivencia. Las conversaciones sociales tienen por objeto lo *vivido*, como lo señaló Merton para sus entrevistas focalizadas. El significado del cigarrillo será necesariamente el significado de una práctica, vivida o vivible. Una *experiencia* en una biografía, una situación para una subjetividad que la vive. El modo *narrativo* de las conversaciones propias de la investigación social -cuyo límite son precisamente las autobiografías y los testimonios- facilita precisamente la formulación de discursos que tiene por objeto tales vivencias, en el registro de *contar* o narrar y no sólo ni principalmente *opinan* o *analizar*.

3) En su cara simbólica *fumar* dice del que fuma ante los otros y ante sí, predicándole una identidad y una manera: es o vale como un gesto. ¿Cuál gesto?: allí la discusión se abre a su vez en la polémica por la interpretación del gesto. En ese gesto, y su debate, lo que constituye la atracción cultural del tabaco.

En su cara semiológica, la aspiración del humo de tabaco hace o señala al organismo dos veces como señales del humo en el sistema respiratorio, y como señales de la nicotina en el sistema nervioso. La primera, hace daño y hace placer. La segunda, hace adicto el cuerpo al tabaco, y lo relaja.

4) La *mitología del fumar* -misma, pero en forma suma, que la del alcohol y de la droga, y del sexo- *es el relato metonímico de la cuestión de la adolescencia en general*: en la adolescencia, *lo que se juega es la identidad o construcción del yo como identidad autoasignada*, y reconocida como tal por los demás. El adolescente está en el terreno donde nadie sabe si es o no; si ya sí, o todavía no. Juego constante de afirmarse y diluirse de su distinción como sujeto válido y pleno. Paso de la niñez a la adultez, entremedio, el adolescente abandona la infancia como puede: donde puede decir plenamente *yo*, saliendo marcado en el intento.

*Busca el gesto que marca como diferencia*. Por eso es que *fumar ajusta este desajuste de identidad: lo resuelve, dando la impresión de un gesto personal*. Gesto de la persona: como el aro en la oreja masculina, o el tatuaje en el cuerpo, la argollita de humo no es más que la retórica del personaje que l sabe hacer.

5) *El fumar resuelve de modo quizás inigualable este paso.* Fumar, como leyenda que regula el simbolismo del acto tiene la forma de un mito: *el de la persona que se reconoce a sí misma, cuando ejerce su derecho a opción y se hace por ello responsable de sus actos;* esto es como el mito de la pérdida de la inocencia.

## **Bibliografía**

**Arkin, R.M, et. al.** The Minnesota Smoking Prevention Program. The Journal of School Health. November 1984.

**Botvin, G.J. et. al.** A skills training approach to smoking prevention among hispanic youth. Journal of Behavior Medicine. Vol. 12, N° 3. 1989.

**Bourdieu, P.** Qué Significa Hablar. Economía de los Intercambios Lingüísticos. Akal/Universitaria. 1985.

**Canales, M.** Temas Emergentes: palabras de Mala Crianza. m/s.

**Canales, M. y Binimelis, A.** "El Grupo de Discusión". Revista de Sociología N°9. 1994.

**Cuadernos de la Gaya Ciencia.** "La Acción, el Narrador, la Ideología, la Gaya Ciencia". Vol. III. Barcelona. Marzo 1976.

**Ducrot, O.; Todorov, T.** Diccionarios Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje. Siglo XXI. s/a

**Evans, R. et. al.** "Current Behavioral, Social and Educational programs in Control of Smoking: A Selective Critical Review". Academy of Behavioral Medicine Research. Snowbrid, Utah. 1979.

**Flay, B. R.** "What do we know about the social influences approach to smoking prevention. Review and Recommendation". Bell, C.S. (Ed) Prevention Research. Washington, D.C. National Institute of Drug Mongraph. 1985.

**Fox, G.** "Nicotine Fading, Selfmonitoring and Cigarette Fading to Produce Cigarette Abstinence or Controlled Smoking". Behavior Research and Therapy 22, 1983.

**Freire, Paulo.** La Intervención Cultural. ICIRA. 1968.

**Fried, Dora.** Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Paidós. 1995.

**Friedman, L.S. et. al.** "Smoking onset among teens: an empirical analysis of initial situations". Addictive Behaviors. Vol. 10. 1985.

**Gil, J.** Tratamiento del Tabaquismo. McGraw-Hill. Madrid. 1994.

**Hansen, W.B. et. al.** "The consistency of peer and parent influences on tobacco". Journal of Behavioral Medicine. Vol. 10. N°6. 1989.

**Ibañez, J.** Investigación Social de Segundo Orden. Anthropos. Barcelona. 1993.

**Ibañez, J.** Por una Sociología de la Vida Cotidiana. Siglo XXI. 1994.

**Ibañez, J.** Más allá de la Sociología. El Grupo de Discusión. Siglo XXI. s/a.

**Johnston, L. et. al.** Drug use among American High School Students. Rockville: National Institute on Drug Abuse. 1977.

**Mobach, P.** "Peer group identification and smoking". Journal of Abnormal Psychology. Vol. 97, n°2. 1998.

**Navarro, P.** "Tipos de Sistemas Reflexivos". Revista Anthropos 22. Octubre 1990.

**Manuel Canales Cerón**

Doctor en Sociología, Universidad de Complutense, Madrid. Académico. Departamento de Sociología. FACSOS. Universidad de Chile. Area de especialización: Sociología del Discurso

**Jorge Luzoro García**

Doctor en Psicología Clínica, Universidad de Granada. Profesor Asociado, Departamento de Psicología. Coordinador del Programa de Doctorado en Psicología FACSOS. Universidad de Chile. Area de especialización: - Epistemología de la Psicología - y Psicología de la Salud

**Pablo Valdivieso Tocornal**

Psicólogo. Universidad de Chile. Profesor Asistente, Departamento de Psicología. FACSOS. Area de especialización: Psicología Social

**Mónica Llaña Mena**  
**Ethel Escudero Burrows**

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2 1999-2000  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

# **Establecimientos Educativos en Conflictos: Grupos de Resistencia en su Interior**

Esta investigación se orientó, en una primera etapa, a recoger antecedentes acerca de la situación de oposición y resistencia escolar que estaría obstaculizando la implementación de los cambios propuestos a través de la Reforma Educacional en marcha. En una segunda fase se diseñó y aplicó un modelo de intervención para enfrentar multidisciplinariamente el conflicto escolar.

Se focalizó en un establecimiento educacional polivalente en el cual se presentaban conductas de resistencia. Se trataba de conocer como se expresaba la oposición a la escuela, los estilos, modos de resistencia y las formas de disciplinamiento en su interior, para así reconstruir los significados o articulaciones de sentido que elaboraban alumnos y profesores con el fin de explicar su situación en ella y contar a la vez con información confiable que permitiera diseñar un modelo experimental de intervención para proponer en una segunda etapa y su aplicación en contextos de resistencia.

Metodológicamente el estudio se planteó desde la perspectiva de la Sociología Comprensiva, ya que el objetivo era, a través de la observación reiterada de las prácticas escolares, de entrevistas y de grupos de discusión - identificar las construcciones de sentido que los profesores y alumnos elaboran en este contexto.

## **PRESENTACIÓN**

Las instituciones educativas viven una situación paradójica y contradictoria. Se reconoce socialmente su rol fundamental, pero existe al mismo tiempo la percepción de tensiones y conflictos que afectan a muchas de ellas.

Esta investigación aborda el problema de los conflictos a nivel escuela sustentándose teóricamente en la concepción de poder materializado en los sistemas educativos como **disciplinamiento** y su oponente teórico, la **resistencia**.

Partimos del supuesto que las prácticas disciplinarias cruzan el campo social de la escuela, haciendo posible la instauración de un orden que muchas veces es resistido.

La mayoría de las teorías de la resistencia (Apple, 1979, Willis, 1978, Giroux, 1983) han reivindicado la noción de la posibilidad de que los individuos actúen como sujetos activos capaces de resistir y oponerse a imperativos estructurales como la coerción normativa.

La resistencia se convierte de alguna manera en sabotaje social, en negativa a aceptar las normas, en una verdadera metodología que incluye todo tipo de estrategias, para manejar el sistema. Es también una forma de comunicación, las conductas de resistencia tienen valor de mensaje y como tal influyen en el resto de los actores.

En consecuencia se intentó comprender las conductas antiescuela enmarcadas en relaciones de poder y disciplinamiento entre actores institucionales en la vida cotidiana de la escuela.

Uno de los ejes de la estructura del mundo escolar es el sistema de micropoderes en su interior que favorecería innumerables puntos de enfrentamiento (Foucault, 1978). La escuela sería el lugar en el cual se perpetuarían representaciones de legitimidad de un arbitrario cultural.

Si consideramos la escuela como un sistema que produce y reproduce la vida escolar, los actores en su interior se comunican significados, eligen acciones y definen su situación en el mundo cotidiano de la institución. (Goffman, 1971; Garfinkel, 1967 ).

La investigación se inscribe, por lo tanto, en una perspectiva teórica que concibe la realidad o mundo social como una construcción intersubjetiva. Para comprender lo que sucede en la escuela que congrega personas en una convivencia marcada a menudo por la incomprensión mutua y el conflicto, no son suficientes los puntos de vista de cada actor por separado (Bourdieu, 1994). Es necesario confrontarlos tal como se dan en la realidad evidenciando que aun siendo incompatibles están igualmente fundados en el razonamiento social.

Se espera mostrar que en un lugar difícil de aprehender en su complejidad como la escuela, se hace necesario sustituir las imágenes simplistas y unilaterales por una representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de similares realidades, pero en discursos diferentes, a veces irreconciliables

En consecuencia los propósitos de esta investigación fueron:

Indagar acerca de las características de las relaciones de poder y disciplinamiento a través de las experiencias vividas en la escuela, así como el significado otorgado a aquellas que podrían incidir en las generación de grupos de resistencia al interior de los establecimientos educacionales en estudio.

Diseñar un modelo de intervención educativo para actuar en situaciones de resistencia.

## **PERSPECTIVA DE ANÁLISIS**

La perspectiva de análisis es la Sociología Comprensiva desarrollada por Max Weber, ya que se intentaba identificar las construcciones de sentido que profesores, directivos, paradocentes y alumnos elaboran.

Esta investigación, cualitativa en su raíz, ha buscado describir lo que está pasando en un lugar y tiempo teniendo presente que las acciones humanas y la organización que las sustenta son intencionales; que se rigen por lo que la gente cree que está logrando o desea lograr, sin dejar de lado el contexto en el cual esas acciones son relevantes.

Los métodos y técnicas utilizadas en este abrir y revelar debieron, por lo tanto, adecuarse a los propósitos perseguidos, abarcar variadas perspectivas y localizarse en un mundo natural y en las rutinas normales de los actores participantes en la unidad social analizada.

Por otra parte, en este proyecto era indispensable igualmente, ser testigo presencial de lo mucho que se deseaba conocer: episodios, ocurrencias, interacciones, y no solamente informes sobre ellos.

## **Aproximación Metodológica**

El estudio se inició con una fase exploratoria de primera mano, a través de observaciones directas del mundo cotidiano en el establecimiento polivalente elegido. Se sondearon situaciones, relaciones e interacciones entrando en contacto con los diferentes actores del colegio.

Este primer contacto, el hacerse conocer y despertar confianza en los informantes, así como visualizar el escenario en que ésta se daba, era de importancia decisiva para la investigación proyectada. La información obtenida se sometió a un análisis exploratorio sobre la base de los planteamientos teóricos e ideas previas, por ser un campo poco conocido.

En consecuencia, se recurrió a los siguientes procedimientos metodológicos:

**Observación reiterada** (tres observadores) del mundo cotidiano fundamentalmente sobre prácticas significativas en realidad escolar.

- Escenario: patios, pasillos, salas, laboratorios, talleres
- Rutinas: (horas) . Entrada , salidas, recreos, permisos.
- Clases: de algunas asignaturas y profesores.
- Comportamiento: estudiantes en patio, pasillos, salas
- Conducta: profesores, autoridades, inspectores (actitudes)
- Sesión conjunta con padres, alumnos y profesores para discutir proyecto institucional (PADEM).

**Grupos de discusión:** en torno a temas que permitieran una mejor comprensión de actitudes y conductas de resistencia escolar. Se organizaron tres grupos. Uno de varones, otro de niñas y un tercero mixto. El total de participantes fue de 24 estudiantes, 8 por grupos y un moderador en cada uno.

**Entrevistas en profundidad.** sobre aspectos que se consideraban de importancia acotar y/o dilucidar en mayor medida para comprender el fenómeno en estudio, con una amplitud y profundidad indispensables para estar en condición de diseñar un modelo de intervención educativa en situaciones de resistencia.

Se entrevistó a:

- Alumnos
- Autoridades. Directora, Inspectora General, Jefe UTP y Orientadora
- Profesores
- Inspectores

Los **instrumentos** que se utilizaron para reunir la información fueron: pautas de observación y entrevista, con la flexibilidad que se requiere en este tipo de estudios, considerando planteamientos teóricos generales y resultados de la exploración inicial.

En cuanto a los **registros de información** éstos fueron según el caso, protocolos o cuadernos de campo y grabaciones.

La evaluación, especialmente de fidelidad de la información reunida se efectuó a través del consenso de los observadores y de los entrevistadores en las reuniones periódicas de análisis del trabajo realizado cada semana por el equipo investigador.

Es importante destacar que se observaron clases según criterio de maximización de la varianza, es decir seleccionando asignaturas en las cuales los alumnos presentaban *buen y mal comportamiento*.

Las entrevistas en profundidad que se efectuaron a directivos, profesores, paradocentes y alumnos tuvieron el propósito de averiguar sobre conflictos que ellos detectaban, construcciones y tipificaciones que elaboraban a propósito de éstos. En la selección de estos *informantes claves*, se aplicó el criterio de muestreos teórico, es decir según su potencialidad como informantes , por lo tanto se entrevistaron profesores rechazados y aceptados por los estudiantes y estudiantes tipificados como conflictivos y pertenecientes a grupos que denominamos de onda .

A través de estas técnicas logramos introducirnos bajo la superficie de la cultura escolar, considerando que ambas se orientan a reconocer procesos, percepciones y redes informales.

Se efectuó una revisión constante de los datos recogidos, iniciándose un proceso de construcción teórica luego de la organización sistemática de la información. La triangulación como proceso estratégico para asegurar la credibilidad del estudio permitió confrontar la perspectiva de todos los actores involucrados.

Partiendo del supuesto que las ciencias humanas lo son de la conducta que es acción significativa, y al decir de Ortega y Gasset, acción que se hace " por algo y para algo, con algún motivo y para algún fin en

un mundo personal, social, cultural y/o histórico". (citado por Yela, 1994..) el presente análisis incluye elementos cualitativos que explican , aprehenden y hacen comprender no sólo la acción en sí, sino sus momentos significativos subjetivos tanto personal como socialmente

Se trata de una descripción e interpretación de *lo que sucede, lo que hay y porqué es así* llegando a la comprensión de significados en la complejidad de los hechos conductuales.

El análisis comprendió las siguientes etapas:

1.- Elaboración de matrices dinámicas donde se configuraron datos producidos por las observaciones, entrevistas a profesores, directivos y alumnos, y por los grupos de discusión con alumnos.

2.- El análisis longitudinal de la información, que nos permitió establecer categorías, marcar ejes significativos a partir de los datos.

Estos ejes se articularon en torno a comportamientos de resistencia, base de la oposición cultura juvenil - cultura escolar, detectadas.

3.- Construcción, a partir del discurso de los actores, de tipificaciones o tipos ideales como esquemas interpretativos de profesores y alumnos.

## **LA RESISTENCIA EN LA INSTITUCION**

Pudimos detectar múltiples formas de resistencia, que constituyen a nuestro juicio un verdadero entramado de estrategias y simulaciones y que podrían rotularse incluso, como parte de una verdadera *cultura de la resistencia*, manifestada en innumerables pautas de rechazo al sistema escolar, compartida por muchos estudiantes y expresada en ruidos, modales exagerados, indiferencia, actitudes provocativas y que por su carácter de oposición reiterada estarían afectando la armazón institucional, sus metas y proyectos educativos.

Los estudiantes crean zonas ocultas, recovecos misteriosos para escapar, resisten las clases estimadas como monótonas, escuchando música con mente y oídos en los personal stereos, o leyendo atractivas revista, jugando naipes, hasta durmiendo a veces.

Resisten alargando el ingreso a clase, caminando muy lentamente, esperando al profesor, en un juego reiterado de simulaciones que reducen el tiempo real de la clase, muchas veces según nuestras observaciones, a 20 minutos .

En consecuencia las principales categorías extraídas a partir de los datos fueron:.

### **Transgresión a las Normas**



Pese a las normas que lo prohíben, al interior de los establecimientos se fuma bastante; no sólo cigarrillos, sino también marihuana. Los alumnos lo hacen en zonas ocultas durante recreos, en períodos sin clases, o evadiendo clases.

Resisten normas disciplinarias relacionadas con horarios de entrada y salida (llegan atrasados o presionan por salir apenas concluye la jornada)

*"al no venir a despacharlos al tiro, empiezan a patear el portón y si no llega luego uno, el portón lo echan abajo" (paradocente).*

*"no acatan tampoco normas de presentación personal, usan pelo largo, aros, camisa fuera del pantalón, tatuajes". (profesora).*

*"rayan murallas y si pueden hacen destrozos en los baños".(paradocente)*

### **Relaciones Conflictivas entre Profesores y Alumnos**

Se expresan en acciones como *"he sabido de profesores a quienes les tiran escupos en la espalda, que le dan vuelta la pizarra".(profesor).*

Las amenazas, la prepotencia tipifican la cotidianeidad de ese mundo normado. *"El otro día escuché a una persona que amenazó a un colega de que el auto se lo iban a rayar y el colega no se atreve a venir con el auto, porque se los van a hacer pedazos según los cabros" (profesor).*

La resistencia encierra una cólera sorda que se traduce en acciones como las siguientes *"no están ni ahí, están enojados y sacan mesas, sillas, de todo salen de la sala, no pescan a nadie y si el profesor dice que los va a anotar, nada, sino que llegan y salen no más. Con la forma que enfrentan tienen una reacción como de ira contra ellos, o sea no poder subirlos y bajarlos a garabatos. (alumno).*

### **Resistencia a las Estrategias Pedagógicas**

Se resiste también a las estrategias utilizadas por el profesor que les provocarían aburrimiento, de la manera como lo expresa una alumna:

*"entonces si no entienden, todos deciden no hacer nada: juegan cartas, se tiran papeles, porque se aburren, más encima no te dejan salir de la sala, más encima te cierran la puerta"(alumna).*

*"salen de la clase sin autorización con cualquier pretexto"(profesora).*

Situación que podría interpretarse como aburrimiento, desinterés de participar en la clase.

## **TIPIFICACIONES**

A partir de los datos, se exploró además en las tipologías construidas por los actores, configuradas como esquemas interpretativos que constituyen construcciones simbólicas cristalizadas en el contexto formador. Tanto profesores como alumnos perciben intersubjetivamente el mundo cotidiano de la escuela en el cual actúan, y que les es ofrecido a su experiencia e interpretación. (Schutz, A. " El Problema de la Realidad Social". Pág, 39).

Estas tipificaciones, a nuestro juicio, estarían relacionadas con la posición de estos actores en el sistema escolar, su situación biográfica y generacional, entre otros aspectos.

### **Profesores tipificados por los alumnos**

Autoritarios

Burócratas

Desconfiados

Sin vocación

Desmotivados

Se observa en esta tipificación una generalización muy negativa del docente, actor principal en esa realidad concreta. El eje de valoración está marcado por la estigmatización de su acción profesional. Se hace presente, sin embargo, que algunos estudiantes les reconocen autoridad como especialistas mientras otros señalan que encuentran orientación en ellos.

### **Alumnos tipificados por los profesores**

Agresivos

Insolentes

Irresponsables

Sin hábitos de estudio

Desordenados

Hay también en esta condensación de significados una representación estigmatizada de un grupo humano: los estudiantes, lo que lleva implícita la tensión entre la realidad percibida y congelada en su significación y la deseable implícita.

### **Estudiantes tipificados por si mismos**

Indisciplinados

Despreocupados de sus obligaciones

Baja estima

Rebeldes

*"buenos para beber y drogarse"*

Se revela en esta autotipificación, la presencia de una cultura de jóvenes que consumen droga, carretean, y se apartan de la educación formal, transgrediendo el sistema.

Las informaciones recogidas en el establecimiento , nos llevan a afirmar que más que pandillas, se observa la presencia de *grupos de onda* asociados en símbolos, rituales, gustos y lenguaje compartidos. Es probable que sus preferencias y gustos, así como sus ídolos marquen estilos de vida, de *onda*, que los llevan a validarse dentro de sus grupos de pares.

## **DISCUSION**

### **Los estudiantes**

En la escuela se gesta, oculta a la mirada de sus autoridades, un mundo subterráneo, una subcultura de jóvenes que hablan su propio lenguaje, inventan códigos crípticos sólo para iniciados, consumen drogas, escuchan música: metallic, hip -hop, y similares, según intereses - tipificados como grupos de onda- y carretean, constituyendo un universo infinitamente distante del significado que a la escuela otorgan profesores, directivos y sus propios padres.

Un submundo que no origina una rebelión, sino más bien una transgresión parcial que los lleva a construir su propio mundo y apartarse de la educación formal que los ahoga. No poseen un discurso sobre el cambio, no hay proposiciones para transformar el sistema sino por el contrario, a través de múltiples formas de resistencia, tratan de *manejarlo* utilizando diversas estrategias de resistencia de manera no prescrita reglamentariamente.

Los seres humanos tienen en general una inventiva inagotable para evadir, resistir y subvertir el sistema de control más rígido. Los jóvenes del estudio muestran un conocimiento cabal de la institución, conocimiento que les lleva a idear formas de manipulación para sus propios fines en un escenario precario e impredecible: la escuela.

## **Los profesores**

Ejercen en su mayoría una acción profesional múltiple y agotadora. Dictan clases en varios colegios, en cursos de más de 40 alumnos. Encerrados en conocimientos cristalizados, presentan un discurso, con excepciones, cruzado por tensiones.

Muchas de sus representaciones de la realidad educativa aparecen tipificadas en estereotipos. Se sienten ejerciendo un rol social importante, pero experimentan múltiples dificultades y conflictos que limitan su labor y de lo cual están conscientes.

Difícil ejercicio que se traduce en resistencia subterránea, oposición a transformaciones, en un silencio que es un mensaje de rechazo y desesperanza.

## **A Manera de Síntesis**

La situación objetiva de la escuela no coincide plenamente con el sentido que profesores y alumnos le otorgan.

Se observa una confrontación de perspectivas marcadas por la construcción de estereotipos y esquemas tipificadores apoyados en una percepción selectiva de los actores, lo que otorga a estas tipificaciones vida propia, haciéndolos aparecer por encima de su contexto.

La acción social en la escuela constituiría como lo señala Giddens, una respuesta activa a situaciones definidas estructuralmente, y que a su vez tienen consecuencias en esa misma estructura. La acción que se observa en los actores, directivos, profesores, alumnos, socialmente situados, constituye un constante ir y venir entre lo individual y lo social.

Bajo el supuesto de la escuela como *institución total* concepto acuñado por Goffman, la resistencia podría explicarse por la estructura jerárquica y piramidal del sistema y por sus espacios definidos de acciones y poder circulando, que enmarcan las interacciones sociales en su interior.

Importa destacar entonces que el sentido conferido a la situación vivida en la escuela por los actores involucrados, se ubica en un contexto histórico social determinado y que es inevitable trascender del nivel micro al macro y viceversa para alcanzar una perspectiva globalizada de estos fenómenos.

Como una manera de actuar frente a la situación observada, se diseñó un modelo experimental de carácter exploratorio y multidisciplinario que se aplicó durante dos meses en la institución, a profesores

y alumnos, y que está en proceso de evaluación.

Se estructuró en talleres que cubrieron áreas **psicológicas** (control de emociones, manejo de stress, resolución de conflictos) **socioantropológicas** (identidad social, estigmatizaciones, relaciones educativas) y **pedagógicas** ( discusión y análisis de la visión y misión institucionales, problemas de la práctica educativa entre otros aspectos).

Docentes y alumnos participaron en talleres conjuntos en la última etapa con el propósito de confrontar perspectivas y lograr algún tipo de consenso.

Se intenta replicar el modelo que fue considerado, en una primera evaluación global, exitoso por los propios actores participantes (El modelo estuvo a cargo de los siguientes profesionales: Pablo López A. Magíster en Educación, Jessica Miranda G, Socióloga, Claudia Morales Ll. Psicóloga, Andrea Greibe K.. Socióloga y Marcela Morales Ll. Antropóloga.).

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

**Apple, M. W.** *Ideología y Currículo*, Akal, Madrid, 1986

**Berger, Pl .L., y Luckmann** *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 1972.

**Berstein, B.** *Class, Codes and Control*. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1975.

**Bourdieu, P.** *La Miseria del Mundo*. Edit. Seuil, Paris, 1994

**Bourdieu,P. Y Passeron,J.C.** *Los Estudiantes y la Cultura*. Labor, Barcelona, 1966.

**Collins, R.** "Teorías funcionalistas y conflictual de la estratificación educativa" EDUCACIÓN Y SOCIEDAD N°5, 1986.

**Foucault,M.** *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI,1978.

**Goffman, E.** *Ritual de la Interacción*. Edit. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1979.

**Goffman, E.** *La Presentación de la Persona en Vida Cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires, 1971.

**Goffman, E.** *Estigma: la Identidad Deteriorada*.Amorrortu, Buenos Aires, 1968.

**Garfinkel, H.** *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall, Anglewood Clifss, N.J., 1967.

**Jackson, P. W.** *Life in Classroom*. Holt Rinehart and Winston. New York,

- Mead, G. H.** *Espíritu. Persona y Sociedad*. Edit. Española, España, 1972.
- Ortega, F, Et al** *Manual de Sociología de la Educación Textos Visor, España, 1989.*
- Ritzer, G.** *Teoría Sociológica Contemporánea. Graw Hill, México, 1993.*
- Schutz. A .** *Estudios Sobre Teoría Social*. Amorrortu, Buenos Aires, 1977
- Schutz, A. y Luckmann T.** *Las Estructuras del Mundo de la Vida Amorrortu, Buenos Aires, 1977.*
- Torres, J.** *El Currículo Oculto*. Edit. Morata, Madrid, 1996
- Touraine, A** *¿Podemos vivir juntos?* F.C.E., 1997
- Valdés, T. .** *Venid benditas de mi padre*. Santiago, Flacso, 1990.
- Willis, P.** "Producción cultural y teorías de la Reproducción". EDUCACIÓN Y SOCIEDAD , N°5, 1986
- Yela, M.** "Análisis de datos". Tratado de *Educacion Personalizada*. Vol,5. (pp,224,225). Edit. Rialp, Madrid,
- Young,MF.D. et al** *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education. Mac. Millan, London, 1971.*

**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.

**Ethel Escudero Burrows**

Master in Guidance (minor in Education) Ohio State University, Columbus, U.S.A. Profesor Titular. Programa de Magíster en Educación , mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación

**Julia Romeo Cardone**  
**Mónica Llaña Mena (1)**

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2 1999-2000  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

## **El Discurso de los Adolescentes Escolares: Discurso Sostenido acerca de la Libertad (2)**

La educación en valores es una exigencia de la escuela de hoy; no hay acción educativa sin que exista -de algún modo- desarrollo de valores. En, ese contexto, también, en esta segunda etapa, la investigación sobre el Discurso de los Adolescentes Escolares interpreta las ideas de libertad que sostienen algunos jóvenes, buscando la aproximación a su cosmovisión.

Para estos efectos, en este período, se conformaron grupos de discusión, constituidos por alumnos y alumnas de establecimientos distintos, todos adscritos a una Ilustre Municipalidad de la Región Metropolitana, respetando los criterios de homologación y heterogeneidad ya especificados anteriormente.

A través del análisis de los discursos producidos se pudieron recoger un conjunto de datos que reúne las opiniones de este tipo de adolescente, identificado como de ingreso económico medio-inferior e inferior. Éstas revelan, como en los casos ya presentados, la existencia de variados polos de tensión, pero no centrados ni de preferencia en la escuela como agencia educativa, ni aun en la familia, como se observó en los colegios católicos de nivel medio-medio, sino trasvasando sus fronteras, a la cultura misma de los hábitat que configuran los macrocontextos de pertenencia, según sus propias percepciones.

### **Segunda Parte (3)**

#### **Discurso de alumnos de centros educativos municipalizados, calificados como de ingreso económico medio-inferior e inferior (4)**

El tema que siempre emerge como ámbito de reflexión en los diversos grupos de discusión realizados, para esta etapa, es aquél que se vincula con los efectos de la cultura como ámbito generador de las opiniones que se vierten. Se observa una coincidencia en la significación que asume la cultura de estos estratos como fuente de esquemas de comportamiento, ya sea en la condición de recomendaciones o de pseudos mandatos de los grupos de pertenencia.

Se entiende por *cultura* el conocimiento, las reglas, las tradiciones, las actitudes y los valores que guían

la conducta en un grupo particular de personas, comprendiendo todas sus formas de vida, y siguiendo el punto de vista de Betancourt y López (1993). Según este autor, es el grupo quien crea una cultura y es él quien la transmite a sus miembros, renovándose por la interacción entre los sujetos que la conforman y entre éstos y los sujetos ajenos a ella.

Se plantea una tensión entre aquello que en múltiples ocasiones se ha afirmado acerca de la herencia de la tradición cultural hispánica (retramiento juvenil, conformidad frente a normas y pautas de los mayores, *ritualismo*) y determinadas ideas, o algunas convicciones en proceso de generalización, u otras formas de conducta propias de la cultura que se ha generado con perfiles propios. Esta tensión se aprecia como una fuente de discordia y conflicto cultural, y hasta conflicto social, aunque sea a niveles de ideologías políticas, religiosas o *simples* esquemas reconocidos como patrimonio socializados desde la infancia.

Muchas de las diferencias, en los discursos de jóvenes de status socioeconómicos distintos, podrían explicarse, además, porque probablemente las imágenes que tienen de sí mismos estén cruzadas por heterogéneas tensiones. Entre otras: las expectativas reales de acceder al universo de la tecnología, la inserción en el mercado ocupacional, y la cultura de origen que internalizó un código de valores y de normas.

Se hace también necesario señalar que la cultura global en que estamos inmersos, que somete al hombre contemporáneo a una cultura de masas, en un universo de técnicas y de mercados, obliga a éste a replegarse a un universo interior, en búsqueda de su identidad. (No cabe duda que es difícil definirse en una sociedad globalizada, pero un recurso factible es aquél que posibilita la aproximación a la etnia, al género, a las costumbres, considerando que la vida privada sufre la invasión de la cultura de masas, y con el agravante que las instituciones tradicionales también se debilitan (A.Touraine,1997) ).

De este modo, se observa una diferencia entre el discurso de los adolescentes de nivel medio-medio y éste, de nivel medio-inferior (5) e inferior. Éste último, se muestra con mayor criticidad, discrepancia e inconformidad, incluyendo una aspiración de visión de mundo no observado; al menos claramente, en los grupos anteriores, y teniendo presente, naturalmente, que siempre cabe aceptar la existencia de individualidades que, en alguna circunstancia o situación, dejan de pensar, de sentir o de hacer lo que mayoritariamente piensa, siente o hace el grupo, y su entorno social más próximo.

No olvidar tampoco que la cultura identifica a los hombres y a las mujeres que la configuran, entregando normas y reglas que individualizan a sus portadores. Se ha señalado en innumerables oportunidades que, en las mal denominadas *subculturas* se aprecian, también, pautas de conducta, usos y costumbres, opiniones compartidas y actitudes que constituyen un denominador básico y común. Por ello, se establece que la sociedad la conforman grupos con un número de sujetos organizados, y con una forma determinada de vida, la que incluye esquemas de comportamientos explícitos e implícitos, transmitidos desde las generaciones precedentes, y desde la influencia que involucra la coexistencia en un presente, distinto de un pasado que permitió los vínculos favorecedores de una identidad caracterizadora.



Los adolescentes que conformaron los grupos de discusión, en esta ocasión más que en la anterior, evidencian una *preocupación por su identidad*. Se manifiestan distintos de los adultos, pero más allá que por una etapa etaria; por una dimensión macrocultural de país:

*"Lo malo es que en este país como que te miran [amenazantes] si ...Tú quieres hacer algo y no te dejan. Ponle que tú quieres escuchar [tu] música. [Entonces] te dicen " ¡no, no puedes escuchar esa música!". O estás leyendo algo y te dicen "¡cómo puedes estar leyendo eso!"; o bien te dicen ¡cómo puedes ser partidario de esto!"*

A menudo expresan sus dificultades para asumir un comportamiento, y hasta para ser consecuentes con su propio pensamiento, implicando elecciones y posturas algo confusas; sobre todo, en lo referente a la libertad de expresión ( sea ésta de tipo verbal, de intereses, de vocación, de vida sexual y, naturalmente, de filosofía de vida):

*"... derrepente como menos egoístas, y a veces somos [ más] egoístas al convertirnos en un ser casi inerte a la necesidad de los otros..."*

La identidad, en cuanto a etnia del país se refiere, se observa con una manifiesta *autodiscriminación*, con inculpaciones de lo mismo, a nivel nacional:

*"Chile es un país discriminador, aunque todo el mundo diga que no [lo es].Te lo puedo decir por propia experiencia, porque mi apellido es mapuche... En mi curso no me han molestado tanto y me siento contenta con eso, porque mis compañeros, más allá de dejarse llevar por un color de piel o [de] un apellido, te respetan por lo que tú eres. Y yo creo que eso es importante para todos... Todo lo que sea anormal tendemos a discriminarlos. Y eso no puede ser; los mapuches no escogieron ser mapuches. Nacieron y punto. Y al final, todos los chilenos tenemos algo de mapuche, mezclado con español."*

No se aprecia, en la generalidad de las participaciones, orgullo de la familia, como predominaba entre los adolescentes de establecimientos con credo religioso, de nivel medio-medio; tampoco, orgullo de la comunidad de la cual forman parte:

*"Se supone que los papás están siempre con nosotros..."*

*"[No cabe duda que ] tu mentalidad tiene que ver mucho con el trato [que hayas recibido] de tus padres. Si [ellos] son represivos, o si te oprimen, o [incluso] si te dan demasiado libertad..."*

Estos *sensibilizadores*, de darse en mayor número de sujetos, y siguiendo los criterios de una orientación eriksoniana al respecto (Erikson,E.H.,1968), podrían estar anticipando carencia de una estabilidad futura. Más aún, si se considera que este tipo de adolescentes, constituyentes del estudio de casos realizado, son miembros tanto de una cultura, enmarcada por el hábitat de residencia, propia de los sectores de ingresos medios inferiores e inferiores, como de una cultura de carácter étnico, etario, o de otra naturaleza; situación, además, agravada, según se infiere, por inadecuados modelajes parentales.

Debemos destacar que estos jóvenes, ubicados en una situación determinada biográficamente, tienen status y desempeñan roles en el sistema social; específicamente, en el educativo. Comparten una cultura, interactúan en su medio, y definen, por lo tanto, su situación, seleccionando aquellos elementos significativos para ellos. En otras palabras, comparten un mundo intersubjetivo, mundo que probablemente junto a los demás miembros de su endogrupo, consideran natural, correcto e incuestionable (Op cit.supra)

En ese mundo se construyen a sí mismos, se autotipifican, construyen su identidad como efecto del espejo, al decir de Cooley (1964) "se ven a sí mismos en la mirada de los otros", o abstraen y generalizan los roles sociales, producto del proceso de socialización que, inevitablemente, deben asumir como miembros de una sociedad históricamente situada.

Así, aparece, en los distintos grupos de discusión, la búsqueda de la identidad y el cómo se forman las imágenes de sí mismo, precisándose también los modos de pretender alcanzar un nivel de comprensión aceptable de las personas estimadas como de importancia en su entorno próximo:

*"Yo pienso que toda formación ... viene de los padres. Uno tiene que hacer lo que le digan... con valores; pero, en la práctica, no es así.[Por ejemplo, cuando] un papá toma mucho en una fiesta o... se emborracha y... su hijo lo está viendo."*

*"Pero ... ¡eso es un mal ejemplo!"*

*"¡Ése es el tema! pero [hay que reconocer que] se está masificando [la situación]."*

El pensamiento de Laura E.Berk (1993) cobra fuerza con las citas anteriores, puesto que como ella afirma:

"Los individuos entienden que la adopción de perspectivas de terceros puede verse influida por uno o más sistemas de valores sociales" (p.467)

En otras palabras, conforme los adolescentes interactúan con una diversidad de personas, ellos desarrollan capacidades para discriminar entre las posibilidades por adoptar, tomando conciencia que se observan distintas personas con una variedad de reglas, frente a una misma situación. El problema, entonces, radica en la selección de decisiones: si responden o no a una alteración del desarrollo moral, dado que los comportamientos más frecuentes del entorno podrían posibilitar el favorecimiento de modelajes, acordes o no a lo óptimamente deseable; sin significar esto, de modo alguno, pronóstico de conductas futuras.

Las reflexiones anteriores nos permiten anticipar un considerando metodológico para la educación escolar, sustentado en la necesidad de afianzar la identidad de los jóvenes adolescentes que se encuentren en esta situación, para aumentar la autoestima, y con ello, los niveles de competencia

positiva y las interacciones con otras personas. El proceso de clarificación de valores y las oportunidades para el desarrollo de ellos se hace impostergable, en el tenor de una *identidad estable*. Se requiere disponer de un máximo de opciones para avanzar hacia una *integridad* que signifique consolidar el *sentido del yo* y asumir la propia *historia de interacciones*, con confianza de superación.

García (1991), además, alude a otras situaciones que pudieran estar afectando, a este tipo de adolescente, ubicado como de sector medio inferior o inferior, socioeconómicamente considerado, que son refrendadas, en una investigación, de la misma época, sobre un hábitat residencial pobre de la ciudad de Santiago por Romeo, J., Bocchieri, M.A., De la Puente, P. y colaboradores (1987, 1988, 1989). Éstas, de un modo u otro, pudieran constituirse en otras explicaciones intervinientes en la cosmovisión de libertad, y en las actitudes subyacentes que son posibles de asociar a ella, de acuerdo a estos actores :

- Bajas expectativas ... baja autoestima

Los escolares de estos niveles llegan a creer que no son "buenos" para el trabajo escolar y, por consiguiente, desarrollan y fortalecen una imagen negativa de sí mismos.

- Desesperanza aprendida

Las bajas expectativas que conllevan a una baja autoestima, trae como consecuencias que educando o educanda no tengan confianza en sí mismos(as), asegurando que no serán una excepción de su medio, y no llegarán a niveles altos de escolaridad (En este caso, han ya superado los primeros dos años de enseñanza media, pero temen al fracaso de la Prueba de Aptitud Académica y, por tanto, los niveles de angustia aumentan, a medida que se acerca la fecha de egreso del Sistema Escolar, identificada ésta como "cuando salgamos del Liceo"). Conclusión: esperan pocas recompensas en el mundo laboral al que pueden ingresar y, al mismo tiempo, una contradicción interior de "soñar con una carrera liberal de futuro", pese a toda su historia de vida (Romeo C., J. y Llaña M., M., 1997) (6)

- Resistencia

Los adolescentes, miembros de esta cultura, al superar las conductas prevalecientes en su medio, como: no ausentismo escolar, responsabilidad en sus compromisos escolares, preocupación dentro y fuera de las aulas, temen "traicionar" a su grupo, pues significa no participar en las actividades programadas por éste para "carretear".

- Encauzamiento

Los estilos de enseñanza, generalmente, son distintos de aquéllos que se observan en el estudio de la primera etapa de esta investigación (Romeo, C., J., Llaña M., M., Bocchieri A., M.A. y colaboradoras, 1999), puesto que se registran más frecuentemente, que en los otros casos de estudio, situaciones de transmisión vinculadas con obligatoriedad de memorización y, en general, con actividades de reproducción del conocimiento. Aún más, los profesores, según se ha testimoniado, en las

asesorías técnicas realizadas por el equipo, autor de este trabajo, en los establecimientos que atienden a este tipo de educandos y educandas, usan tácticas metodológicas distintas en un estrato y en otro, justificándose por las características de sus alumnos(as) que se tipifican como de bajo rendimiento, escasas capacidades verbales, limitado uso de fuentes de información, entre otras (7).

- Estilos domésticos de educación

Los miembros de la familia de estos jóvenes, por poseer una notable diferencia de niveles de escolaridad con ellos, no están en condiciones de asesorar, guiar o mediar el aprendizaje, a diferencia de los de situación media-media. Estos últimos poseen madres que asumen dichas funciones, cumpliendo como dice Vygotsky (1992) con proporcionar un respaldo intelectual en la zona de desarrollo proximal de los educandos y las educandas; sobre todo, en edad más temprana.

En otras palabras, estos adolescentes luchan con la conformación de:

- Una autoimagen :que niega las expectativas de superación, y que ha sido introyectada por el entorno. Temen tener confianza y ser defraudados; temen no *atreverse* a salir de su medio; temen tener la libertad de soñar, y de gozar de la libertad de elegir en la realidad:

"...[ los padres, la familia] *nos privan la libertad de elegir. Cuando uno quiere elegir algo... ellos dicen ¡no te conviene! ¡no puedes! ¿cómo? ¡elige esto otro! ¡eso no nos sirve* [para mejorar la calidad de vida]."

"*¡Al final, una es la perjudicada! Siempre [se elige] ... algo que uno no quiere*".

"...[los papás] *te están pronosticando tu vida... Me están privando de mi libertad, y la libertad [que tengo] de forjarme mi futuro.*"

- Una autoimagen que se deja llevar por la abulia, en cuanto a la voluntad de discrepar con los pares, en relación a los juicios sobre *derechos* y *deberes* que éstos incentivan. A menudo, sienten que sus propios amigos coartan su libertad de cambio de actitudes:

" *Los amigos te llevan a otra cosa...*"

" *Si uno no quiere, nada pasa ...*"

" *No es tan así ... Te desprestigias y... [ya no te aceptan más en el grupo].*"

- Una autoimagen que involucra autonomía, pese a todo y a todos; libertad sin responsabilidades versus libertad con responsabilidades; libertad interior, no observable, con libertad exterior, observable:

*"libertad es vivir sin atados, a ..."*

Pierre Bourdieu (1984), justamente, desarrolla el concepto de "habitus", en relación a lo expresado en el párrafo anterior. Éste explicaría la forma en que estos sujetos aprecian y evalúan el mundo social. El habitus está referido a *las estructuras mentales o cognitivas*, a esquemas internalizados que les ayudan a producir sus prácticas. Este mismo autor señala que el habitus reflejaría " las divisiones objetivas en la estructura de clases, como son los grupos de edad, los géneros y las clases sociales " (op cit., p.468) Se puede percibir en los discursos de estos adolescentes, que ellos manejarían el mundo social, y le darían sentido a éste, incluyendo su cosmovisión de la realidad, de acuerdo a la internalización de aquellos elementos de su cultura que estarían en estrecha relación con su grupo étnico de pertenencia y de status.

El sentido que otorgan al rol del profesor y la escuela como agencia de socialización sería, también, expresión de una estructura mental que influiría en sus percepciones y en su acción.

Se señalan fragmentos del discurso registrado donde se aprecia lo anterior:

*≈ Uno puede ir aprendiendo solo... Sólo necesita saber qué se quiere que uno aprenda...≈*

*"No, nunca estai solo, los profe te dicen qué vai aprender"*

*≈ Yo quiero decir que es bueno tener la libertad de elegir ... cuánto más [tengo interés de saber], dónde saco la información, qué hago para buscarla, con quién trabajo y...≈*

*"Es más fácil que te digan algunas cosas"*

*"Algunas cosas, pero no todas"*

Lo anterior nos lleva a la reflexión acerca del papel de los profesores, de la familia y de los distintos miembros de la comunidad educativa en la configuración de la libertad como valor portador de una visión de mundo, en la adolescencia y, posteriormente, en la adultez temprana.

Creemos importante destacar el desafío que representa para los profesores encarar las demandas y exigencias de una sociedad que vive procesos de transformación acelerados. El significado de ejercer un rol social importante, pero subvalorado socialmente, en condiciones laborales que lo tensionan frente a la necesidad imperiosa de consolidar un rol profesional y no técnico, constituyen un reto que hay que asumir con urgencia.

El currículo, como es sabido, se lo identifica como una selección de la cultura por transmitir, entre otros considerandos. La cultura que se reproduce o se genera no es solamente la explícita, declarada a través de los escritos oficiales del sistema o de las unidades educativas; es también la que no se precisa a través de los planes, programas de estudios y unidades de aprendizaje, pero está ahí, con presencia, con

socialización (¿o con introyección?), asimilable y demarcadora. Es, parafraseando a Ricardo García (op. cit. supra), una cultura que se aprecia, se intuye, se perfila en la superficie y en la profundidad. Es como un iceberg, algo visible, y mucho más, oculta y desdibujada debajo de lo que se percibe como realidad curricular. Estas últimas constituyen tendencias actitudinales implícitas, creencias sostenidas en el silencio, acerca de las interacciones humanas, acerca de las esferas del poder y su operatividad, su proyecciones o transferencias a la sociedad en la que la escuela forma parte.

Es preciso insistir en que el mundo de la cultura es un mundo intersubjetivo, porque se comparte con los otros, existiendo vinculaciones, labores comunes con los demás hombres, y poseyendo una textura de sentido que el ser humano interpreta, para orientarse y actuar en él. Todos los elementos culturales se refieren a la actividad humana; por lo tanto, los valores de libertad tienen un significado; son, simbólicamente, representados en la mente de los adolescentes del estudio. Ellos, nacidos en un mundo social, viviendo su existencia cotidiana en esa realidad, la interpretan libremente y, también, actúan, según su historia de vida.

Al llegar a este punto, nos encontramos con la confluencia entre la educación moral y la tarea educativa de la escuela. Recordemos las palabras de Wynne (1986):

"La transmisión de los valores morales ha constituido la principal preocupación educativa para la mayor parte de las culturas a lo largo de la historia. Casi todos los sistemas educativos se han ocupado de manera simultánea de la transmisión del conocimiento cognoscitivo –habilidades, información y técnicas de análisis intelectual-, pero a estos objetivos educativos, que sin lugar a dudas son importantes, rara vez se les da prioridad sobre la educación moral."(p.4)

Wynne agrega que ningún segmento de la sociedad tiene una responsabilidad única para este tipo de educación. Todos tienen que asumir el rol que les corresponde; se trate de la familia, la escuela, la iglesia, los organismos comunitarios o los medios de comunicación. Más aún, cuando en la última década, en la humanidad, se ha observado un aumento de criminalidad, abuso de drogas, violencia, diversidad de discriminaciones y desintegración de la familia. ( Otro importante considerando para tener presente en los proyectos educativos nacionales; más allá de una reforma curricular)

Observamos un debilitamiento de las normas a nivel planetario ( Alain Touraine, op. cit. supra). La pérdida de la influencia socializadora de la familia y la escuela, instituciones ejes, y la sobrevaloración de los medios de comunicación de masas, expone especialmente a los jóvenes de la sociedad contemporánea, a vivir en tiempos y espacios heterogéneos, en ausencia muchas veces de principios que articulen sus diversas experiencias.

Sin embargo, no deja de llamar la atención que diálogos en torno a algunos riesgos propios de los adolescentes del mundo de hoy no fueron escuchados recurrentemente. Por ejemplo, alusiones a casos de embarazos tempranos no deseados. Sí, hubo referencias continuas a relaciones sexuales, tanto de tipo heterosexual como homosexual, bajo el predicamento de normalidad, en cualesquiera de las situaciones.

*"Dicen que [las relaciones] tienen que ser hombre con mujer y no, hombre con hombre. Aquí, en Chile, está mal visto que sea [de la segunda manera] ..."*

*"Se puede pensar lo que uno quiera sobre la homosexualidad... pero cada uno es [ como es ]..." vs.  
"Uno puede entenderlo, pero no es necesario que lo acepte: a mí no me gusta ... A lo mejor es común, pero no es biológicamente natural..."*

No se registran datos de experiencias con personas con SIDA; ni tampoco, preocupaciones de contraer la enfermedad. Aparecen como ajenos al problema y sin ni siquiera referencias a ella, salvo en un caso particular:

*"Mi pololo me dice que no usemos preservativo. Yo, en lo personal [no estoy de acuerdo], por lo que se está dando con el sida, por infecciones, o por la opción de quedar embarazada... Si pudiera..."*

Las reflexiones acerca de la droga están siempre presentes; incluso, con algunos indicadores verbales de alarma; y hasta con alusiones contextuales, en relación a la cotidianeidad de la escuela. Estamos en presencia de un conocimiento no del todo compartido; ni, tampoco, del todo aceptado por la cultura juvenil, como de acción recurrente.

Valga una situación de ejemplo de diálogo entre los adolescentes de uno de los grupos de discusión:

*"Si fumas constantemente te vas a enviciar y ...ahí vas a acabar."*

*"Mi ex pololo me dijo que estaba fumando...Yo ya no podía decirle que no lo hiciera...Él esperaba que lo comprendiera. Se excusó diciendo que lo hacía de vez en cuando,...una o dos veces al mes, cuando se le presentaba la ocasión."*

*"¿Les puedo hacer una pregunta? ¿Ustedes, han escuchado alguna vez que alguien se hubiese muerto por fumar marihuana."?*

*"Quizás por sobre dosis..."*

*"A lo mejor no te mata, pero te acaba..."*

*"Yo una vez fumé. Hace como un año. Fue en la plaza,cerca del Liceo. No había comido ese día. Me fumé un pito; me acuerdo muy bien.Me sentí re mal. Me dolió mucho, mucho, la cabeza."*

*"Si tú fumas, no te va a ir bien en el colegio..."*

*"Estás equivocada... Yo, si tengo una prueba mañana, en la noche me fumo un pito y estudio. ¿Cachai? Lo hago así, y me saco un siete"*

*"¡igual que las pepas!. Te sirven para estar despierto toda la noche... así estudias ..(risas)."*

*Eso no lo necesitas...está mal...es incorrecto..."*

En este sentido, cabe apoyar los programas de desarrollo de la asertividad, con el propósito de educar para decir ¡no!, en el sentido estricto que corresponde a la circunstancia; al mismo tiempo que la difusión de la información acerca de los valores vitales que en el consumo de drogas, alcohol o tabaco puedan verse afectados por la adicción:

*"... si vas a tomar y tus padres te dicen que no..., porque no...o [es el caso de] una fiesta, donde un tipo toma y otro no toma. Es uno quien debe decidir si toma o no toma. No basta que le digan que [tomar] es malo.Hay que también conocer los efectos del alcohol."*

*"... mis padres me prohíben que fume, pero ... fumo. Fumo, porque me lo prohíben. Yo [antes] no necesitaba fumar ..."*

El tópico de la educación moral en la escuela es, no cabe duda, muy discutido, existiendo argumentos muy serios a favor y en contra de ella. No obstante, concordamos con Kirschenbaum (1992) en señalar que la escuela no debe "enseñar" valores de manera instruccional, sino que:

*"ayudar a los estudiantes a definir sus propios valores, aprender niveles más elevados de razonamiento moral y aprender las habilidades del análisis de los valores". (p.771)*

*"Los jóvenes merecen estar expuestos a la educación de valores por parte de los adultos que cuidan de ellos: familiares, profesores y la comunidad. Merecen observar a modelos adultos que sientan alegría de vivir. Y merecen tener oportunidades que los alienten a aprender la habilidad para guiar su propia vida". (p.775)*

Más aún, cuando las relaciones sociales, en la época actual, acusan el debilitamiento de las instituciones tradicionales, como ya se ha anticipado, poniendo en jaque los valores establecidos, y relativizando la verdad..

En el plano de la cultura escolar apreciamos una radical transformación, sobrepasada por una cultura de la juventud, con su propia racionalidad, absorbiendo todo tipo de modelos culturales, y generando inéditas tensiones. En otras palabras, asistimos a un vertiginoso ritmo de cambios, a una acelerada tecnificación de los procesos sociales, y a una creciente separación entre esferas éticas, científicas y estéticas (A.Touraine, op.cit.supra). Se está erosionando el viejo sentido de la solidaridad y la participación social. En ese contexto, la escuela se ve enfrentada a insospechados desafíos. En medio de un mundo globalizado, conectado mundialmente, y cruzado por mutaciones crecientes, los jóvenes que experimentan múltiples vivencias, exigen una educación que responda a sus demandas de auténtica inserción social.



No podemos dejar de lado los planteamientos de la denominada *educación multicultural*, en este desarrollo, la que ha sido planteada muy seriamente por James Banks (1994), en la que, con firmeza, declara que todos los estudiantes (hombres/mujeres; capacitados/discapacitados; pobres/ricos; de distintos grupos étnicos y otros favorecidos o discriminados por tradición) deben tener oportunidades de aprender, *en la escuela*, y ser respetados y atendidos con profesionalismo. (En nuestra realidad, preferiríamos hablar de una *educación pluricultural*, con el propósito de precisar en el significante, la multiplicidad de culturas mayoritarias o minoritarias que confluyen en todos los medios educativos escolares, y el respeto que merece cada una de ellas. Por tanto, al favorecer el concepto de pluricultural se está insistiendo en una pluralidad cultural, junto con un pluralismo cultural. En nuestro medio, sostenemos que se da lo primero, pero careciéndose del auténtico respeto y tolerancia a la diversidad que requiere el segundo; es decir, requerimos que la escuela asuma, *ya*, una diversidad en unidad, junto con una unidad en diversidad).

A continuación, se ofrecen las cinco dimensiones expuestas por Banks (p.5), en relación al concepto por él señalado, las que se interrelacionan entre sí, constituyendo un todo orgánico y dinámico:

≈ Integración del contenido.- Utilización de ejemplos y contenido de una variedad de culturas y grupos para ilustrar conceptos, principios, generalizaciones y teorías clave en su materia o disciplina.

Proceso de construcción del conocimiento.- Ayudar a los estudiantes a comprender cómo las suposiciones culturales, implícitas en una disciplina, influyen en las maneras en que se construye el conocimiento en ésta.

Reducción de los prejuicios.- Características de las actitudes discriminatorias de los estudiantes y cómo se pueden modificar a través de la enseñanza.

Cultura escolar.- Las prácticas de agrupamiento y clasificación, la participación en diversas actividades y la interacción con los distintos miembros de la comunidad educativa son algunos de los componentes que se deben examinar a fin de crear una cultura escolar que dé facultades a los estudiantes de todos los grupos.

Pedagogía de equidad.- Adaptación de los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje del alumno para facilitar el logro académico de los estudiantes de diversos grupos étnicos, culturales y sociales.≈

Llama la atención que el tópico de la libertad en ningún momento aparece vinculado con expresiones que podrían revelar actitudes de tipo religioso. El tema de Dios, religiosidad, iglesia u otros de esta naturaleza no se enuncian, salvo en una oportunidad:

*"... a lo mejor muchas veces he optado por cosas diferentes a las demás personas. Por ejemplo, voy a la iglesia, creo en Dios... [aunque] sea raro que una persona de mi edad vaya a la iglesia y crea en Dios".*

La discusión se genera sobre la base de reflexiones con sentido social; más aún, repetidamente, se

especifica, como ya se ha anticipado, la contradicción entre la libertad y la responsabilidad; sobre todo, entre "decisiones singulares" y "decisiones solidarias" que implican acciones relativas a la equidad social:

*"la libertad de uno termina cuando comienza la libertad del otro... En la sociedad no se puede hacer todo lo que se quiera."*

*"la responsabilidad siempre la vemos enmarcada con límites, con horarios, "como bien finita". Y la libertad, [la apreciamos] como sin límites... Para mí ... es difícil ver una libertad responsable, porque [ésta la considero] antónimo de la libertad... Libertad es "no estar ahí, con nadie, con nada". Responsabilidad es preocuparse más de ... "*

*"La [libertad] la asociamos más con irresponsabilidad que con responsabilidad."*

Por otra parte, también se registran observaciones contrarias a las anteriores, pero siempre desde una perspectiva de autonomía de decisiones:

*"una cosa es la libertad, y otra el libertinaje. Para mí, libertad, es poder pensar tal y cual cosa... [la libertad significa] hacer lo que quiero, lo que pienso, pero con responsabilidad. O sea, si la sociedad me marca un límite, y yo puedo, tal vez, estar de acuerdo, bueno... [Si no estoy de acuerdo] no, no más."*

*"Libertad es como saber manejar nuestra libertad".*

*" [Es] crear conciencia."*

*" Es como ponerle límite a lo inevitable."*

Otra consideración que surge es aquélla de vincular *el goce de la libertad* a la juventud. Sólo son libres los jóvenes; después, en la adultez, no se puede sostener una verdadera libertad. Los parlamentos denotan ansiedad, una actitud hedonista de la vida, en cuanto a estimar que se debe vivir intensamente la etapa preadulta, pues sólo en ese período se es auténticamente libre:

*"[hasta] cuando uno tiene que formar su familia, ser responsable de un hijo, uno es libre... uno, ahí, empieza a "decaer", y ya los demás se le vienen encima... y, ahí, es cuando uno se da cuenta de que la libertad ya pasó, pues uno queda como "atrofiado". Como que esa persona tan llana, depende de los demás; como que ya no tiene su libertad para dirigir, para escoger lo que él quiere, pues ya todos le ponen normas... El adulto queda como obsoleto..." "La conciencia se va formando [sólo] a través del tiempo... Al niño se le van inculcando cosas..., [incluyendo] reglas que debe de seguir".*

No cabe duda que, implícitamente, estamos frente al conflicto de precisar el concepto de libertad. No hay claridad entre lo que se entiende por libertad y lo que se sostiene como los límites de la libertad. Se escucharon planteamientos que revelan contraposición de intereses, atravesados por declaraciones de los

y las adolescentes, según su jerarquización valórica:

*"La libertad la hacemos nosotros mismos: nuestro pensamiento, nuestras mentes... un poco influenciados por nuestros valores y creencias..."*

Así es que frente a los *derechos* de la propia libertad, según ópticas personales, se reconoce, en casos puntuales *deberes* hacia los sistemas de ideas que la familia, la escuela, y otras organizaciones comunitarias han introyectado en cada uno, desde un proceso de socialización hasta uno de discusión y crítica, al menos con pares:

*"... mis papás, mi hermana son mis mejores amigos. Son todo para mí... Libertad, para mí, es poder darles todo lo que tengo y ... que nadie me lo impida. Yo con eso estoy feliz."*

A menudo se observa la presencia de conflictos, en este sentido, a nivel individual. Hay dos polos de tensión, decidiéndose en forma ambivalente por uno y otro a la vez. Estos son los casos que de no superarse, podrían conllevar problemas posteriores, incluyendo los de neurosis.

Adela Cortina (1997) se pronuncia, desde este comentario, que se hace necesario que los psicólogos y los pedagogos tengan información al respecto, con el propósito de ayudar en la generación de conflictos personales:

"ayudar a resolver conflictos significa ayudar a encontrar salidas a un angustioso callejón ...Por eso, educar en la resolución de conflictos, ya a nivel personal, significa enseñar a la persona a enfrentarse a ellos con la voluntad positiva de no permitir que le arrebaten la capacidad de ser dueña de sí misma. Y es materia indispensable en la educación, porque, sin la habilidad suficiente para hacerlo, la persona sufrirá a lo largo de su vida situaciones de dolor que son evitables." (p.54)

"No se trata sólo de encontrar soluciones para los conflictos que rebajen la tensión psicológica. Se trata, sobre todo, de encontrar soluciones justas para quienes se encuentran implicados en ellos. Porque las relaciones humanas se producen entre sujetos, que, aun antes de saberse en confrontación, se reconocen mutuamente como seres humanos. Sin este reconocimiento mutuo, nadie aprende a saberse persona. Educar en ese mutuo reconocimiento, educar en la consideración de todas y cada una de las personas como seres que aspiran a una vida, digna y plena, y merecen lograrla, es el procedimiento infalible para orientar las estrategias de resolución de conflictos en el sentido justo, en el sentido de la justicia. No basta con aprender a resolver los conflictos para librarse de la angustia psicológica. Urge aprender a resolverlos haciendo justicia. " (p.56)

Los jóvenes participantes al expresarse acerca de la libertad lo hacen también desde la concepción de equidad social, como ya se ha anticipado. Se manifiestan muy críticos sobre el nivel de solidaridad que expresamos nosotros en Chile, ya sea en relación a una equidad étnica vinculada al origen de la chilenidad, como se ha ya precisado, pero también en relación a la equidad étnica mundial y a la equidad de género:

*"[En Chile] no nos importa pensar en los países africanos, en sus necesidades, porque tienen un montón de necesidades [económicas]. Tampoco pensamos en las mujeres... la mujer es, prácticamente, esclava, trabaja excesivamente. Tampoco [nos acordamos] de los niños ... hay puntos de peste... hay suciedad... [Ni siquiera nos preocupamos de] los chilenos, de [nuestra] población. Nos convertimos en "inertes" frente a los que pasan frío."*

Para finalizar:

Los hábitat de pobreza no parecieran que van a disminuir significativamente, al menos en este decenio. La propia CEPAL (cit.en: Cordero Arroyo, Graciela, 1999) lo señala, cuando afirma que de continuar con las perspectivas del crecimiento económico para América Latina, no se aprecian cambios en este sentido.

Por consiguiente, las acciones por emprender, en este caso, con este tipo de jóvenes, deben asumirse sin dilación. Ello significa, entre otros:

Preparar profesores capacitados para el desarrollo de aprendizajes significativos, que permitan una inserción laboral digna a las nuevas generaciones históricamente desventajadas socioeconómicamente.

Ampliar la jornada escolar, en cuanto a número de horas de permanencia, pero en un concepto de centro integral de desarrollo, y no, de escuela tradicional donde se sale más tarde, sin un sentido de estada relevante.

Contar con un abanico de opciones metodológicas que permitan la diferenciación, en el interior de la cultura de la pobreza, tanto a nivel de sus propias pautas, normas, estilos, etc. como a nivel individual, propias de las personas involucradas.

Incorporar, entre las acciones de responsabilidad de la unidad, a los miembros de la comunidad educativa que sean pertinentes; preferentemente, a los actores adultos que conforman la familia, sean éstos consanguíneos o putativos, con el propósito de favorecer en ellos sus propios aprendizajes y, al mismo tiempo, el desarrollo de técnicas de mediación que posibiliten el alcanzar niveles más óptimos de calidad de la educación en todo el contexto, holísticamente.

Disponer de recursos didácticos de alto nivel de eficiencia, eficacia e impacto educacional, que hayan sido preaplicados en los medios de destinación, reacomodados de acuerdo a las particularidades de los contextos de aplicación, y constituyan una de múltiples opciones por ofrecer como material de consulta y de generatividad de conocimiento.

Ofrecer atención de educación diferencial, especialmente en trastornos de aprendizaje, en todo el sistema escolar, y de un modo incorporado a la programación sistemática del currículo escolar.

Proponerse mejorar los niveles de participación, en un clima de sensibilización, respeto, apertura y creatividad, incentivando la puesta en marcha de proyectos de cambios que conlleven un mejoramiento en la calidad de la educación.

Muy sabiamente, José Antonio Fernández (1995) señala:

"El desarrollo humano se condiciona, pero no se prescribe. Y, a medida que aumenta la libertad individual, puede expresarse más y mejor la resistencia a los reduccionismos de cada época. En otras palabras, por más importante que sea el empleo, los jóvenes se hacen además preguntas metafísicas, tienen afectividad, impulsos sexuales, etc."

Hay que hacer la crónica completa de nuestro tiempo, tarea compleja donde las haya, porque incluye todas las disciplinas y saberes, como lo que vamos aprendiendo sobre la *caja negra* del hombre y de la mujer, el funcionamiento macro y micro de la materia y de la sociedad, los límites naturales del crecimiento industrial, etc. Ese mundo redescubierto es el lugar del *desarrollo humano* de cada niña y de cada niño, hombres y mujeres de la primera generación planetaria. Descubrir dentro de lo complejo, la simplicidad renovada de hacerse mujer y de hacerse hombre, en un mundo que primera vez es uno" (p.10)

## Notas

1) Participaron como colaboradoras: M. Angela Bocchieri Ahumada, S.M. Angélica Zúñiga Cádiz, Alicia Riquelme Flores, quienes participaron en la selección de la muestra teórica, la organización de los grupos de discusión y la transliteración de las cintas registradoras. Además, participaron en la moderación de los grupos: Mario Aguilar Arévalo, Juan Bustamante Zapata; Valeria Quiroz Quiroz, Celeste Ramírez Fuenzalida y Patricia Zapata Godoy.

2) El trabajo que se presenta se inserta en el Programa de Investigación DAECH (El discurso de los adolescentes escolares chilenos), desarrollado a partir del año 1998, bajo el patrocinio del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

3) La Primera Parte de este Informe ha sido publicado en este mismo órgano de difusión: REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES, Vol.Nº2, Nº1, 1999, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, pp.127-138.

4) La identificación se determinó según pago de Derechos Básicos y de otros ítemes acordados por sugerencias del Centro de Padres y Apoderados de la Unidad Educativa que acoge a los adolescentes, sujetos del estudio que se presenta.

5) Es interesante, a modo de referencia, estimar un criterio más amplio para considerar otras características, al margen de los ingresos, como indicador de adscripción a niveles socioeconómicos. Es el caso de la información emanada de J.J. Macionis (1994), al identificar cuatro niveles generales de

condición socioeconómica: alto, medio, trabajador y bajo. En esta etapa de la investigación, se estaría analizando el discurso proveniente de los niveles de trabajador y bajo, los que, parafraseando, se individualizarían por tratarse de adolescentes que, en su mayor número, serían hijos de obreros o de personas con salario mínimo o trabajo no calificado; con estudios primarios completos o incompletos; con cobertura de salud limitada o ninguna; con algunos o pocos recursos comunitarios; vecinos de un hábitat modesto o pobre; y con escasa o ninguna posibilidad de mandar a sus hijos a la universidad o de continuar estudios superiores.

6) Cabe vincular las afirmaciones vertidas con uno de los hallazgos de la investigación de Alarcón, D. y Llaña, M. "Familia y Escuela en Isla de Pascua ¿sistemas compatibles? (1995), puesto que en ésta se observó un descenso significativo en los niveles de autoestima, en los jóvenes de IV° Educación Media, junto a la declaración de varios alumnos entrevistados de no creer en la posibilidad real de acceder a estudios superiores.

7) También cabe corroborar lo aquí expresado, con las observaciones que registran las mismas autoras de este artículo, en sus trabajos de Asesoría Técnica, con profesores de establecimientos científico-humanistas del sector sur poniente, identificados como particulares subvencionados y de estrato medio inferior. En ellos se detectaron estilos de enseñanza tradicionales, basados en la repetición, memorización y, naturalmente, más reproductores que generadores de conocimiento.

## **Bibliografía**

**Alarcón Q. y Llaña M.** *Familia y escuela en Isla de Pascua ¿sistemas Compatibles?*, Departamento de Investigación y Desarrollo de la Investigación, Vicerrectoría de Asuntos Académicos y Estudiantiles, Universidad de Chile, 1997.

**Banks, J.A.** *Multiethnic Education*, Allyn y Bacon, Boston, 1994.

**Berk, L.E.** *Infants, children, and adolescents*, Allyn and Bacon, Boston, 1993.

**Betancourt, H. y López, S.R.** "The study of culture ethnicity and race in american psychology" en: AMERICAN PSYCHOLOGIST, N° 48, 1993. (pp. 629 637)

**Bourdieu, P.** *La misère du monde*, ed. Seuil, París, 1993.

**Cooley, Ch.** *Human Nature and the Social Order*. Scribner's, Nueva York, 1964.

**Cordero Arroyo, G.** "Educación, pobreza y desigualdad". Entrevista a Fernando Reimers, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, México, 1999. (pp.1-7) (Artículo publicado en la REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Vol.1, N° 1, 1999. <http://redie.ens.uabc.mx>

- Cortina, A.** "Resolver conflictos, hacer justicia" en: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA N°257, Abril, 1997. (pp.54-56)
- Erikson, E.H.** *Identy, youth, and crisis*, Norton, New York, 1968.
- Fernández, J.A.** "La educación y el futuro inmediato" en: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, N°240, Octubre, 1995.
- Kirschenbaum,H.** "A comprehensive model for values education and morals education en: PHI DELTA KAPPAN, 73, 1992. (pp.771-776).
- García,R.L.** *Teaching in a plurastic society: Concepts, Models, and strategies*, HarperCollins, Nueva York, 1991.
- Macionis, J.J.** *Sociology*, Prentice-Hall, Nueva Jersey,1994.
- Ritzer, G.** *Teoría Sociológica Contemporánea*, Mc Graw Hil, Nueva York,1997.
- Romeo J., Bocchieri A. De la Puente, P.** "Antecedentes socioculturales de un diseño curricular destinado a escuelas marginales urbanas", Departamento de Desarrollo de la Investigación (D.D.I.), Vicerrectoría de Asuntos Académicos y Estudiantiles, Universidad de Chile, Vol.I (1987), Vol.II 1988, Vol.III (1989), Santiago, 1987, 1988, 1989.
- Romeo J., y Llaña, M.** *Descubriendo la cosmovisión de una escuela*, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1997.
- Romeo C.,Llaña M. Bocchieri A.,** "El discurso de los adolescentes escolares. Discursoacerca de la libertad" Primera Parte: *Discurso de alumnos de colegios Particulares, calificados como de ingresos de nivel medio-medio* en: REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES, Vol. N°2, N°1, 1999. (pp.127–138)
- Romeo ,J. y Llaña M.,** *Asesorías técnicas en liceos particulares Subvencionados científico-humanistas del sector sur poniente de la Región Metropolitana*, Documento de Trabajo, Departamento de Educación, FACSO, Universidad de Chile, 1999.
- Schutz, A.** *El problema de la realidad social*, Ediciones Amorrortu, Buenos Aires, 1974.
- Touraine,A.** *¿Podremos Vivir Juntos?* F.C.E., Buenos Aires, 1997
- Vygotsky,L.S.** *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Trad. María Margarita Rotger, Ediciones Fausto, Buenos.Aires, 1998.

**Wynne, E.A.** "The great tradition in education: Transmitting moral values" en: EDUCATIONAL LEADERSHIP, 43 (4), 1986. (pp.4-9).

**Julia Romeo Cardone**

Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora Titular. Programa de Magíster en Educación , con menciones en: Currículo y Comunidad Educativa. Informática Educativa, FACSO, Universidad de Chile. Especialista en Teoría y Práctica del Currículo

**Mónica Llaña Mena**

Magíster en Educación y Socióloga, Universidad de Chile. Profesora Asistente, Programa de Magíster en Educación, con menciones en: Currículo y Comunidad Educativa. Informática Educativa, FACSO, Universidad de Chile. Especialista en Metodología de la Investigación. Coordinadora del Programa de Magíster en Educación, con mención en Currículo y Comunidad Educativa.

---

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



## **Crítica y Reflexión**

---

Nos hemos acostumbrado últimamente a aceptar a la sociedad, simplemente, como un conglomerado de fuerzas sociales que, autorregulado por un mismo sistema de obligaciones y derechos, converge en la producción y en el consumo de bienes. Tal esquema, verdadero en su esquematicidad, deja fuera de la consideración esencial el hecho de que las sociedades reales son históricas y que su continuidad en el tiempo implica una serie de actos, ritos, instituciones, que poseen una eficacia cohesiva, incluso más fuerte que el proceso de producción. En esta continuidad, ante todo, está el proceso de la reproducción de la vida y la conservación de su identidad a lo largo del proceso.

Así, educar había constituido una suerte de rito, el rito de la regeneración espiritual de una sociedad. Un rito irrenunciable, a través del cual se daban y se recibían aquellos saberes que hacen de la vida un valor y no un hecho y un problema. No habría tenido, entonces, sentido alguno preguntarse al interior de una comunidad -así como nos preguntamos hoy nosotros- para qué se educa, o qué debemos enseñar.

Sin embargo, hay que reconocerlo, estas son preguntas que no pueden faltar en los momentos propios de un estado de crisis como los que vivió el mundo a principios del siglo XVII.

Por muchas razones, para hablar de nosotros tenemos que hablar de Renato Descartes. Y la razón sustentadora de todas las otras es que aparentemente nos estamos despojando del llamado espíritu cartesiano y de sus hábitos inconfundibles, que han reinado por cuatro siglos en la cultura de occidente. La razón es que, al parecer, se nos ha agotado, se nos ha venido muriendo un largo tiempo histórico de la edad de la razón.

Y pienso que detrás de muchas de las preguntas que nos hacemos nosotros, seres ligados a la escuela y a la universidad clásica, de alguna manera está presente la pregunta que ya se hace pública sobre qué pasará con el ideario moderno de la educación, con lo que podríamos llamar *el espíritu crítico del hombre democrático y progresista, modelo de esta cultura*.

Porque esto de distinguir, separar, remover, es lo que significa justamente poner en crisis los supuestos, los prejuicios; conmoverlos, para ver si resisten teóricamente a la duda y a la sospecha.

Podría afirmarse que en el Discurso del Método está dado el soplo inspirador a la pedagogía que llegó al menos hasta mi generación, inspiración no siempre ejercida, pero declarada en todos los textos en

vigencia como objetivo general de la enseñanza: *desarrollar en el educando un espíritu alerta, analítico, crítico.*

Tomamos, pues, este término *crítica* en el significado kantiano e iluminístico de *aptitud para discernir los límites y el alcance de nuestra facultad de juzgar*. La crítica es, así, un autocontrol no moral sino epistemológico, un estado de alerta respecto de la propia pericia para *saber distinguir lo verdadero de lo falso*, lo cierto de lo incierto, según palabras del mismo Descartes. (En contraposición a lo lícito de lo ilícito).

La crítica expresa un estado de crisis: la imposibilidad que tiene el individuo reflexivo de amarrar un hecho con otro hecho, un lugar -lo que pasa en la escuela, por ejemplo, con lo que pasa en la calle o en la casa- lo externo y lo interno, lo nuevo con lo viejo, etc.

¿Qué es concretamente lo que está en crisis? La crisis -con sus críticas exasperadas- se expresa como una profunda dificultad de amarre, de retorno a sí a partir de un encuentro con lo otro ya alterado; sentimiento doloroso de no saber de qué lado de sí mismo ponerse. Crisis de identidad.

Hay dos cosas que quisiera subrayar a propósito de la pregunta que nos hacíamos sobre la justificación de la crítica. Una, es que la crisis y el estado crítico por el que se manifiesta suponen una crítica reflexiva. En otras palabras sólo el ejercicio reflexivo -el de Descartes, por ejemplo-, hace de la crítica algo autojustificante.

La segunda cosa que quisiera subrayar ahora es que la reflexión -como acto identificatorio continuo del sujeto- es algo que también ocurre, y que debe ocurrir, en las sociedades históricas, reales.

Y no debemos pensarla, se comprende, como la suma de las reflexiones individuales ni como el confuso parloteo de la opinión pública a través de los medios que la genera.

A diferencia de lo que sucede con la reflexión individual, aquí cabe señalar un punto concreto en el que una sociedad, sin quebrarse, se inclina, se pliega sobre sí misma a fin de seguir siendo la misma. Y este punto de amarre es, esencialmente, el proceso educativo. Proceso que se asfixiaría en su propia identidad si no se expusiera a cada momento a la libertad crítica, esencia de la reflexión.

Quisiera subrayar este punto: la reflexión es la racionalidad de una vida que enfrentada constantemente a lo inédito, debe volverse sobre sí misma para reconocerse, reorganizarse, aceptarse en su nueva situación. Ahora bien, si esta forma de racionalidad es válida para el individuo, con mayor razón lo será para la sociedad que dura y perdura más allá del individuo.

Llegamos así al fin de este esquema: El proceso educativo es el proceso de reflexión por el que una sociedad se vuelve a sí misma a fin de no dispersarse en la linealidad del tiempo.

Por eso, Descartes, conciencia agudísima de la crisis de su tiempo, lo primero que pone en cuestión es el

proceso de entrega y recepción de mundo, que ocurre a través de las disciplinas y saberes tradicionales.

En resumen, el pensamiento cartesiano de la crisis tiene como fin salvar la vida inteligente del hombre y su pertenencia a un mundo más o menos coherente.

Si examinamos las expresiones más socorridas para describir los ideales de hoy, comprobaremos que fuera de expresiones tan vacías como *los valores que hay* que inculcar, los valores que hay resguardar, muchas, más que con cualidades reales de ser tienen que ver con una suerte de utopía del futuro en cuanto tal: *prepararse para el cambio*, para una sociedad creativa, estar preparado para el llamado de la técnica, aprender a aprender para el llamado de la globalización, o de la comunicación universal etc. Perspectivas que en cierta medida, son reales y positivas pero que, por serlo, debieran empezar a tener un contenido humano, un contenido en que un proyecto humano recupere la iniciativa.

Por eso, educar es un deber de los otros, de la sociedad entera que se presenta a sí, en sus saberes, en su experiencia, en su arte y en sus proyectos para convertir al recién llegado en un ciudadano, con todos los derechos y los deberes de la ciudadanía. En este sentido debería seguir representando un acto de iniciación en la vida realmente común y en la democracia.

### **Humbero Giannini Iñíguez**

Estudios de Postgrado, Università Regli Studi di Roma, Italia. Profesor Honoris Causa, Universidad de París. Premio Nacional de Humanidades y Ciencias Sociales, 1999. Profesor Titular, Facultad de Filosofía y Humanidades, U. de Chile

---

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

Irene Truffello Camponovo

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2  
1999-2000  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

## Sistema Escolar y Educación Pública

---

Documento elaborado con los aportes de los académicos del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Chile, en su historia y desarrollo educacional, ha llevado a la práctica diversas reformas educativas de particular relevancia y algunas de ellas con elementos de cambio decisivos para el logro de mejores resultados, junto con la incorporación de acciones francamente innovadoras que han definido la realidad de nuestra educación.

La preocupación por mejorar la educación en el país, desde los primeros instantes de la vida republicana, se manifiesta en el siglo pasado, con la creación del Instituto Pedagógico y de las Escuelas Normales. Es así como no se puede desconocer los aportes de hombres preclaros unidos a la Universidad de Chile como Claudio Matte, Juan Nepomuceno Espejo y Valentín Letelier, entre otros, quienes asumieron en la acción el pensamiento de Sarmiento, al incorporar en su quehacer profesional, el principio de *Gobernar es Educar*. Lema que sólo podría ser superado por el de los hermanos Amunátegui, discípulos de don Andrés Bello, cuando señalaban que *educar era formar un pueblo*, o como entonces se solía declarar: *educar significa esforzarse por construir un nuevo orden*. Luego, el principio: *la educación es atención preferente del estado* orientó las acciones de las políticas educacionales.

En los comienzos de este siglo se promovieron reformas con reales efectos de democratización de la enseñanza, donde se manejaron y se incorporaron al sistema de educación nacional las acciones de obligatoriedad escolar, los principios de gratuidad y de derecho universal a la educación. Se produce, entonces, la configuración de un quehacer educativo que aspira a convertirse en elemento de cambio social, centralizándose en el Ministerio de Educación y en las universidades estatales, la responsabilidad y el compromiso de actuar como soportes esenciales en el desarrollo nacional.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, se hace presente en nuestro medio, la influencia de los modelos norteamericanos en educación; surgen así reformas que se centran en la educación secundaria de la época. El pensamiento de los pedagogos estadounidenses se refleja en la creación de liceos experimentales y en la aplicación de metodologías y elementos de apoyo que imprimen su sello en no pocas situaciones del sistema educativo.

En el período de los años sesenta a setenta, el tratamiento de los planes y programas de estudio es considerado dentro de una concepción curricular que abarca todas las actividades educativas en la unidad escolar y que pone especial énfasis en el alumno y su desarrollo como persona.

En este período de cambios, se produce la extensión de la educación primaria a una educación básica de 8 años y se sustituye el antiguo régimen de bachillerato para el ingreso a la universidad, por el sistema de Prueba de Aptitud Académica.

Las metas del desarrollo educacional y las políticas de planeamiento dan preferencia a las aspiraciones de cobertura del sistema, lográndose un incremento significativo de la población escolar. Pero las expectativas de aumento de la cobertura y el cumplimiento de esas aspiraciones se encuentran con otras situaciones de delicada superación como son la equidad y la calidad de la educación.

Con los acontecimientos políticos del año 1973, la educación chilena se ve transformada sustancialmente, tanto en su organización como en la incorporación de aspectos ideológicos, que romperán los esquemas tradicionales.

Se establece una descentralización, con el traspaso de recursos y toma de decisiones a las municipalidades. El Ministerio de Educación delegará aspectos educacionales estatales decisivos, produciéndose en consecuencia, un deterioro en el rol que le compete al Estado en la atención de la educación y las correspondientes implementaciones para asegurar la equidad. Así, este eje de desarrollo de la educación se constituye en una instancia de acceso a oportunidades educativas de calidad en relación directa con la disponibilidad de recursos económicos que se tenga para ello. El modelo de educación-mercado, dentro de este sistema descentralizado, representa de manera directa la forma cómo se va a realizar la tarea educativa y el trabajo de los profesores, dentro de regulaciones que no contemplan ciertos logros obtenidos anteriormente que estimulaban el ejercicio y dignificación de su profesión.

La promulgación de la Ley Orgánica de Enseñanza (LOCE) pasa a constituir un elemento que integra concepciones de crecimiento económico y desarrollo, en relación al problema de la equidad.

Frente a esta situación, en los últimos años, se han ido llevando a la práctica iniciativas que se han concretado en la ley de Estatuto Docente y el planteamiento de una Reforma de la Educación, para llegar a configurar un cuadro de efectivos cambios que la realidad educacional requiere.

Por otra parte, en este marco de la educación - mercado, también influyen los procesos de globalización económica, militar, política y cultural producida por la integración de mercados a nivel planetario, que ha minado la autoridad y legitimidad de algunas áreas de decisión del Estado. En especial cuando empresas multinacionales y organismos internacionales influyen en la generación de políticas financieras y económicas, situación que incide en la desvinculación de las responsabilidades del Estado ante los individuos.

Es necesario señalar que el mercado no aporta por sí solo un modelo de regulación social, ya que somete las demandas de los consumidores a un sistema de ofertas en una realidad de innovaciones, anticipándose a las demandas, no estando la educación ajena a este juego.

Tampoco podemos dejar de advertir que aún tenemos exclusión social, contaminación ambiental, autoritarismo y otros problemas, pese a la capacidad resolutoria e innovadora de la técnica.

Por lo tanto, es preciso reflexionar en torno a la influencia del pragmatismo y la eficiencia social y los riesgos de ahondar la separación entre los excluidos y los beneficiados por la prosperidad. Es necesario pensar sobre el peligro de un empobrecimiento espiritual frente a las grandes transformaciones que se viven en la sociedad de la información y la comunicación.

El virtual alejamiento de la intervención del Estado, la intrusión de una lógica de mercado, ha minado el rol tradicional de la educación pública de velar por la identidad nacional, fundamental para proponer sistemas de valores, significados y expectativas.

La antigua concepción de educación pública inserta en una cultura escolar tradicional, se ve avasallada por una cultura de los medios de comunicación de masas y de la juventud globalizada, frente a profesores aparentemente ajenos a esa crisis.

No puede olvidarse sin embargo, el papel histórico del Estado en la Educación en nuestro país. Sin su apoyo habría sido impensable universalizar la educación básica, masificar la enseñanza media y extender la educación superior. Su retirada podría significar mantener la desigualdad y la exclusión social, con el potencial riesgo de inestabilidades políticas y sociales. Defender la educación pública equivale a defender el derecho efectivo a la educación.

Al igual que en otros planos de la vida social, no se resolverán las desigualdades sociales sin la intervención del Estado.

La estratificación social genera un conjunto de códigos adquiridos en el proceso de socialización, que proveen una desigual distribución de capital simbólico, lo que se traduce concretamente en posibilidades distintas de asimilación crítica de los contenidos insertos en el Currículo obligatorio que a través de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios busca una igualdad inicial, para toda la población escolar, de aprendizajes de base.

Frente a esta realidad, la educación pública tiene un rol esencial que cumplir, en el sentido de establecer espacios que habiliten a la mayoría de la población para la adquisición de las competencias de base que les permitan decodificar significativamente los sistemas formales de saber, presentes en la interacción educativa, e ir más allá de la información dada, para de esa manera ayudar a la población escolar a "comprender el mundo, enfrentarse con eficacia a los problemas y adquirir amplias variedades de significado gracias a las interacciones con él" (Eisner, Currículo y Procesos Cognitivos. Ed. Martínez Roca, pág. 7, 1994).

Desde esta perspectiva, la educación pública no puede jugar un papel pasivo, de simple observadora de los acontecimientos, y el Estado, como administrador del bien común, debe hacer posible la concreción de un efectivo acceso a los bienes culturales disponibles en la sociedad, de la información contemporánea.

Es así como se promueve una educación de calidad para todos los segmentos de la población, que permita la adquisición y la asimilación crítica de los bienes simbólicos disponibles en los diversos sistemas formales del saber y de las artes, y que cree espacios pedagógicos que activen y promuevan las múltiples habilidades cognitivas que los sujetos poseen; este es un imperativo de justicia, para hacer efectiva la verdadera igualdad de oportunidades. Lo anterior es una condición necesaria de la soberanía fidedigna. Es la condición inicial para una participación significativa en todos los ámbitos de la vida del país. En esta perspectiva, es al Estado a quien corresponde generar las condiciones para proveer tal oferta educativa. Sobre todo porque la educación es un *bien público* y es el estado quien debe velar por el bien común.

El curriculum, en una democracia, debe ser para todos, y si genera diferencias, sólo será justo cuando esas diferencias impliquen ventajas para los menos dotados. ( Rawls).

Como dice José Gimeno, el primer reto de la democracia es "lograr la universalización de la educación; el segundo, hacerlo en las condiciones y con los contenidos que aseguren una cuota básica de igualdad", (Gimeno Sacristán: El Curriculum, una Reflexión sobre la Práctica, Ed. Morata, Madrid, 1996,pág. 63)

Finalmente, y a manera de síntesis se puede afirmar que en una época marcada por cambios acelerados, por innovaciones tecnológicas de alto impacto y por un creciente fenómeno de globalización, ciertamente la educación –en tanto institución y sistema- se ve profundamente desafiada y nos atrevemos a enumerar los siguientes desafíos:

- Debe ser capaz de absorber y transmitir el multifacético desarrollo de conocimiento en áreas y especialidades, conocimiento que se genera a grandes velocidades.
- Debe ser capaz de adoptar las nuevas tecnologías, entendiéndolas, no tanto como meros ‘nuevos medios’, sino como diferentes experiencias de aprendizaje y de pensamiento.
- Debe ser capaz de asumir las nuevas realidades culturales que, en un sentido cada vez más ostensible, dan lugar al respeto de la diversidad humana, étnica, de género o cultural, y de una creciente revolución de las demandas y expectativas, tanto en materia de derechos individuales como en materia de opciones para el mundo laboral y el desarrollo personal.
- Debe ser capaz de renovarse en función del cambiante paisaje de las profesiones y las especialidades generadas por las innovaciones tecnológicas y de un mercado internacional económico cada vez más complejo y diferenciado.

Para responder a estos y otros desafíos, es imprescindible definir claramente el rol que se asigna a la educación pública, tanto por la responsabilidad que le corresponde al Estado frente al ciudadano, como su relación con el sistema de educación privada. Esto supone un marco de reglas del juego que hagan

competitiva a la educación pública, colocada en un plano de equidad en materia de recursos. De lo contrario, la inequidad es fuente de fuertes tensiones sociales, amén de sus consecuencias de desigualdad de oportunidades. A través de la educación pública el estado se asegura la formación de ciudadanos con mayor vocación pública y social, con mayor sentido de solidaridad, y puede generar el necesario equilibrio con la libertad de iniciativa que caracteriza y proclama la economía de mercado.

**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 Educativa. Directora Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

---

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



**Luis A. Riveros Cornejo**

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2 1999-2000

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

# **Educación y Estado: La Necesidad de un Marco Conceptual para Abordar un Problema de País**

---

Versión completa de la exposición del Rector de la Universidad de Chile en la primera sesión de "Diálogos Universitarios: Conversaciones sobre Estado y Educación Pública en el Chile de Hoy"

Es casi una costumbre abordar los problemas del ámbito de la Educación, particularmente aquellos que dicen relación con el rol que debiera cumplir el Estado, asimilándolos con un bien que se transa libremente y respecto del cual la sociedad puede elegir entre una mayor o menor ingerencia del mercado. Esta tendencia ideológica se asocia al conjunto de reformas aplicadas sobre el Estado, particularmente con relación a su tamaño y al ámbito de acción en forma consonante con una tendencia privatista que ha ido avanzando en todo el mundo. Ello ha correspondido a giros efectuados en las tendencias políticas y económicas de la postguerra, destinados a afianzar el logro de un mayor crecimiento, estabilidad y democratización económica y a rescatar la necesidad de una mayor ingerencia privada en las decisiones económicas y, eventualmente, restaurando un Estado más fuerte en ámbitos en los que éste no resulta reemplazable.

Sin embargo, estas tendencias también han puesto un gran énfasis en aspectos de corto plazo y en las implicancias financieras solamente que para el sector público, se derivan de tales cambios. Por ello, las cuestiones trascendentes en términos de equidad y de resultados estratégicos para el país en lo social y en lo político, no han sido abordados en forma satisfactoria, quedando las reformas en este campo en una especie de tierra de nadie o en medio de la inconveniente decisión respecto de la mezcla Estado-Mercado.

Estos temas han sido abordados políticamente con superficialidad y por medio de un convencimiento ideológico, respecto de una cierta natural y presunta ineficiencia del Estado, como asimismo, respecto de las mayores ventajas que tendría el mercado y la casi absoluta homogeneidad de la Educación con cualquier otro bien que puede ser producido privadamente en forma más eficiente y productiva que en forma pública.

Si bien es cierto, nuestros estados nacionales no han sido en el pasado un ejemplo de buen desempeño en construir el mejor servicio a la comunidad y han respondido más bien a las presiones ejercidas por los intereses corporativistas y partidistas, también es cierto que ha llegado la hora de reponer la ausencia de Estado en lo que es estratégico para nuestra sociedad y en un contexto de largo plazo, especialmente en

campos en los que dominan problemas de información, poderes monopólicos, altas externalidades y que además destacan por su profundo impacto social. Este es el caso de la Educación, la cual debe ser rediseñada en forma sistémica para que recobre su carácter estratégico y de interés nacional, alejado de las ideologías y haciendo primar políticas de Estado en forma consonante con una preocupación por el bien común. No es bueno que la Educación, la Salud, la Previsión y otros ámbitos sociales donde debería primar un rol activo del Estado, por las razones mencionadas, sean -en verdad- las monedas de pago por reformas que corrigen errores pasados en términos del diseño y rol del Estado en el ámbito global, ya que ello acarreará mayores desequilibrios sociales y políticos y resultará en un factor perjudicial para los logros económicos que estas reformas buscan en un contexto de largo plazo.

El debate acerca del rol del Estado, y con relación a su ámbito, aquel correspondiente a los mecanismos del mercado, comienza a fines de los años setenta y se acentúa a comienzos de la década del ochenta, a raíz de la crisis de la deuda. Los orígenes de esta discusión se extienden a los problemas estructurales derivados del significativo crecimiento del Estado en áreas no necesariamente prioritarias y las consecuencias que ello ejerció en términos de desequilibrios financieros que condujeron a inflación endémica y crecientes problemas de eficiencia en casi todos los países en desarrollo.

Incidieron también otros problemas, tales como el cambio en el perfil epidemiológico de la población, la significativa transformación en la estructura de edades de la misma, el progreso técnico, comunicacional y la relevante integración económica mundial basada en ventajas productivas, fenómenos que fueron demandando nuevas funciones por parte del Estado, como también nuevas respuestas por parte de la economía, transformaciones significativas en el tradicional enfoque del estado de bienestar, una reingeniería en su estructura, funciones y un cambio profundo en la concepción política sobre temas de administración de la política pública. Todo este conjunto de nuevas demandas condujo a transformaciones destinadas a construir un Estado más pequeño, a la vez que más eficiente y capaz de responder –efectivamente- según se creía, a los nuevos retos que planteaban los mencionados desarrollos.

El Estado había crecido en forma notable en los países latinoamericanos al amparo de la estrategia de sustitución de importaciones que había sido originada por la Gran Crisis, la imposición del esquema del New Deal en los Estados Unidos, como asimismo, debido a la situación creada por la segunda guerra mundial y los eventos militares posteriores, incluyendo la guerra fría. En efecto, el desarrollo de los sistemas de Europa de Este alentó el mantenimiento de un esquema proteccionista global, debido a la amenaza permanente de una conflagración a escala mundial que habría demandado de los países un alto grado de autosuficiencia económica. Las economías latinoamericanas entonces se caracterizaron por un Estado con amplia participación en el ámbito productivo, incluyendo servicios básicos, servicios de turismo, transportes, comunicaciones, minería, pesca, agricultura, etc. El Estado poseía fábricas de licores y cervezas, compañías de seguros, agencias de viajes. Todo esto había tenido origen en el deseo común de construir una base industrial para el desarrollo, pero también significó crear problemas de financiamiento y una desatención a los servicios sociales de aquellos relativos al desarrollo humano, los cuales debían competir en desventaja por recursos materiales y por una eficiente administración frente a un sector empresarial del Estado dominado por un mayor interés por parte de los políticos que encontraban en él fuentes de poder y de financiamiento. La creciente inflación, la desatención de serios problemas sociales, las continuas crisis políticas, hicieron entrar a ese diseño de Estado en una crisis que

se intentó resolver por la vía de una radicalización de esas mismas tendencias o por el rompimiento de las mismas, pero usualmente por medio de la fuerza.

El debate sobre el rol del Estado estuvo por todo lo anterior marcado por apasionamientos. En nuestro país se dio en medio de un esquema de ruptura institucional donde no se generaban las condiciones para introducir reformas equilibradas, tarea difícil después de los profundos desequilibrios económicos y políticos observados a comienzos de la década, pero también por la primacía de convencimientos ideológicos más que teóricos y empíricos. El Estado fue atacado, primero, a través de profundos recortes financieros y de personal. Luego, por medio de una reducción en el ámbito temático y productivo. Se aplica el principio del Estado subsidiario para enfatizar la importancia del rol estatal en los ámbitos en que la iniciativa privada no era capaz de representar interés. No se cuidó, sin embargo, en medio del proceso político unilateral en que se desarrollaba este cambio estructural el que se llegara a delinear el ámbito propio de la función estatal para poder así hacerlo atractivo al interés de la iniciativa privada.

Es importante destacar que el fenómeno de un Estado de amplio rango productivo e interventor contradecía las tendencias de comienzos de siglo y de fines del siglo XIX, periodos que habían sido dominados por un mayor liberalismo económico. Sin embargo, y a pesar de su expansión en todas las esferas económicas, el Estado había incursionado notoriamente en los campos sociales, particularmente en los temas de Previsión, Educación, Salud y Protección Laboral. Fueron desarrollos insatisfactorios e impulsados asaltos en medio de crisis sociales, políticas y económicas. Y no fue sino hasta el surgimiento del Frente Popular que las tendencias hacia el mayor estatismo se profundizaron de manera consistente y centrándose en la necesidad de generar un aparato industrial básico y sistemas de Salud y Educación más sólidos que aquellos disponibles en los años treinta. Las políticas así generadas no tuvieron modificaciones sustanciales en el tiempo, como seguramente las habían previsto sus originales inspiradores y más bien se redujeron a una expansión mecánica e insostenible.

El esquema, iniciado a comienzos de los años cuarenta, se mantuvo en forma intacta durante casi treinta años con lo cual no se corrigieron los defectos que tal política iba acumulando naturalmente en el tiempo como producto de la evolución de sus propios resultados. También es importante destacar que la inspiración de un Estado de bienestar a la europea estuvo más bien ausente de las intenciones de políticas que se verificaron en Chile a partir de los años cuarenta. En efecto, nunca alcanzó el financiamiento tributario que dicho propósito habría requerido. Se confió más bien en la rentabilidad financiera que habrían proporcionado las empresas públicas que en el tiempo fueron -contrariamente a ese objetivo- las fuentes de demanda financieras, asociadas a problemas de gestión y de utilización política. Por lo tanto, la incidencia de los temas de desfinanciamiento hizo mella en la calidad y cobertura de los servicios sociales provistos por el Estado y crearon presiones e insatisfacción persistentes. Se asistía así a un escenario de continuo deterioro en lo financiero y productivo junto a crecientes problemas para proveer los recursos que permitieran un mejor desempeño de los servicios sociales.

El Estado había descuidado tareas fundamentales en el ánimo de proteger intereses corporativos y políticos, demandando un financiamiento que el modesto crecimiento del país no estaba en condiciones de permitir. Esas son, en mi opinión, las raíces estructurales del problema: Un profundo desequilibrio de

crecimiento del Estado, un financiamiento inadecuado para los objetivos que se habían propuesto y un creciente problema de gestión y de incentivos vinculado a la existencia de un alto grado de aprovechamiento partidista de la maquinaria estatal.

El Estado debe desarrollar una serie de tareas que trascienden ampliamente al rol del mercado y del sector privado, en tanto las mismas constituyen casos de bienes públicos o se conectan con actividades que ejercen externalidades sociales, es decir, una diferencia neta entre el beneficio privado y el propiamente social. Un caso usualmente destacado en este último ámbito, por ejemplo, se refiere al propósito de dar base a un desarrollo industrial o de promover el sector de pequeñas y medianas empresas, lo cual ha sido considerado una tarea de Estado en muchos países que han alcanzado grados importantes de desarrollo y de orientación sustentable a las exportaciones. La policía, la defensa, la justicia y muchos otros son casos de bienes públicos que deben residir para su implementación y entrega en la autoridad del Estado y su capacidad de ejecución.

Dado que las decisiones en Salud y Educación envuelven situaciones sujetas a riesgo y constituyen inversiones con impacto a futuro, la regulación sobre información y control de calidad debe ser sólida y efectiva; no depositándose meramente en los mecanismos de decisión individual obtenidos a través del libre mercado. La necesidad de contar con una sociedad integrada, con objetivos comunes más o menos establecidos, basada en raíces comunes, valores y propósitos globales, constituye un objetivo de naturaleza fundamental en todo tiempo. Su logro, sin duda, requiere de una amplia cobertura del Estado en Educación básica y media, por ejemplo, donde se lleva a cabo esta tarea y se promueve el progreso económico en términos de la disponibilidad de recursos humanos calificados. Es decir, existe un enorme beneficio social que se deriva de la acción educativa y que no representa per se los incentivos para que privadamente se alcancen niveles de óptimo. Este es un argumento económico de fundamental importancia para la acción del Estado en Educación, tanto como proveedor directo como en condiciones de regulador y de agente financista.

También es cierto que la acción educativa tiene un beneficio privado, ya que promueve mayor productividad de las personas y -en forma consecuente con su desempeño laboral- lleva a mayores niveles de ingresos. En este argumento se basan muchos de quienes postulan que el tema educativo debe -por lo tanto- corresponder sólo a decisiones ejercidas en el ámbito privado. Obviamente y además del problema de la externalidad social positiva que se vincula a la Educación, está también presente el desafío de la equidad, ya que una distribución del ingreso como la que prevalece en nuestro país no garantiza pleno acceso y, por lo tanto, no asegura que se cumplan con los objetivos de socialización que necesita el desarrollo integral.

Un aspecto distinto es el de la forma cómo el Estado debe intervenir en materias educativas. Muchos argumentan que el Estado debe restringirse a proporcionar subsidios a la demanda, mientras que la provisión de la Educación debe ser exclusivamente privada. En este sentido, algunos expresan que la Educación es pública porque se dirige a una audiencia pública, pero que por esa pura razón no debería recurrirse al expediente de soporte o provisión del Estado. Quienes así analizan se basan en la idea que el sector privado puede no ser sólo más eficiente que el público en materia de provisión, sino que puede desempeñar su misión en términos equivalentes. Es decir, la Educación que entrega el Estado es la

misma que puede proveer el sector privado. Todo esto es posible, pero bien sabemos que hay un problema de regulación y control de calidad que el Estado tendría igualmente que llevar a cabo para garantizar que se efectúe la tarea en el cumplimiento de los propósitos de fondo en términos de ánimo de país y construcción de nación. De otra manera no hay forma de asegurar que el desempeño privado satisfaga plenamente el requerimiento del conjunto social en cantidad y calidad, refiriendo este último concepto a los aspectos temáticos concretos que importan a la sociedad y a su desarrollo.

La pregunta es -por tanto- si el Estado no debe intervenir de ninguna manera en Educación o si es que debe hacerlo sólo a través de financiamiento y regulaciones del mercado o si es que debería también tener una ingerencia en la provisión directa. Un elemento determinante en este análisis es que el tema de la Educación pasa a ser uno de Seguridad Nacional cuando se mira desde la perspectiva de sus objetivos globales, integradores y constructores de una visión de país tan necesaria para el progreso, la estabilidad y el bien común. Ello adiciona elementos para pronunciarse a favor de la intervención del Estado en la regulación y quizás la provisión Pública de la Educación.

Por otra parte, en Educación no hay una manera obvia que la satisfacción del "consumidor" se revele como un eficiente instrumento asignador, ya que ni siquiera percibimos el tema de calidad, sino en términos contingentes. Pero quien sabe desde el punto de vista de los objetivos sociales y aquellos visibles sólo en el largo plazo. Este es un argumento que favorece la provisión pública de la Educación.

Lo que parece estar fuera de discusión es que el Estado debe participar en el tema educativo como proveedor directo y/o como financista de última instancia. En ambos esquemas, el Estado debe ser un regulador del sistema instaurando normativas y mecanismos de control de calidad que hagan compatible a la Educación con los objetivos trascendentales del proceso desde un punto de vista social.

Supongamos, por ejemplo, que el Estado renuncie a la provisión directa, pero que financie el sistema en términos básicos, es decir, a quienes presentan necesidades para que puedan acceder a la Educación entregada sólo privadamente. Supongamos, también, que existe una buena regulación y que la calidad mínima no es discutible en el sistema. Pregunta: ¿Hemos solucionado así nuestro problema real y de largo plazo? Creo que no. El Estado puede regular sobre calidad mínima, pero no es posible tener regulaciones permanentes, actualizadas o detalladas en un proceso que es altamente complejo y cambiante. No hay que olvidar que los aspectos de calidad se unen al costo y siempre se puede hacer rentable una operación si disminuimos suficientemente la calidad si eso es posible. En el caso de la Educación lo es, debido a que calidad se puede evaluar solamente en términos del largo plazo. Por ello, es importante que exista una Educación Pública provista directamente por el Estado que establezca el patrón de referencia en estos temas de calidad. Una Educación Pública que mantenga esos patrones de calidad activamente en el tiempo. Por otro lado, la Educación Pública es también indispensable para que proporcione acceso igualitario a quienes no podrán pagar nunca el margen de mayor precio que significaría la mayor calidad. Es decir, aquí también hay un tema relativo a la equidad, ya que los de menores recursos podrían acceder sólo a la Educación básica subsidiada y no a la de mejor calidad entregada privadamente como aparentemente ocurre hoy día en Chile.

El Estado, para hacerse cargo de la Educación, debe entonces estar en condiciones de proveerla con

calidad competitiva, ya que de otra manera no estaría cumpliendo con su rol de igualador de condiciones. Formulo, entonces, un planteamiento por la provisión directa como un instrumento más eficiente, no sólo más equitativo desde el punto de vista social, más eficiente en el logro de los objetivos de Estado que rodean a la provisión de Educación. Pienso que el Estado debe proporcionar información sobre los parámetros de calidad por medio de su propia acción educativa. En el ámbito de la equidad la finalidad debe hacerse cargo del objetivo igualador entregando una educación que potencie la productividad de los más desventajados y permita acercar los frutos del desarrollo a los más pobres, produciendo una efectiva movilidad social.

Es aceptable que exista la competencia pública y privada en el ámbito educativo. Sin embargo, deben darse, en mi opinión, dos condiciones para que ella tenga correspondencia con los grandes objetivos a nivel social de una política educativa del Estado. Primero, la Educación Pública debe ser de calidad, ya que de otra forma se genera como una profecía autocumplida aquello que el sector público siempre lo hace de menor calidad. Segundo, el control de calidad del sector privado debe realizarse con instrumentos adecuados, especialmente en cuestiones de contenido y en relación con los objetivos nacionales e integradores del sistema. Rescato así el principio del Estado Docente que no considero - como muchos- una rémora del pasado "inaceptable" en los días presentes para quienes así piensan. Creo que debemos hablar del Estado Educador, ya que en los días presentes éste debe asumir no el total de la ejecución directa, sino el más importante rol regulador de significativa importancia para el sistema.

Con relación a la Educación Superior, es pertinente formular algunos comentarios específicos que ayudan a ilustrar el anterior análisis. Hay quienes teorizan que la Universidad debe ser una actividad privada, ya que ella redundaría en beneficios privados que podrían en cualquier caso ser estimulados en su logro por medio de subsidios fiscales. Es decir, varios señalan que la Educación Pública y la acción directa del Estado en relación a provisión y financiamiento estudiantil debe llegar solamente hasta la Educación que se considere más básica o fundamental desde un punto de vista de equidad. Se argumenta que no es posible entregar toda la Educación que se demande a todas las personas que lo hagan en términos de sus necesidades. Sin embargo, en el tema de la Educación Superior hay dos elementos que se hacen presentes y que cobran importancia en términos de la acción del Estado. Por una parte, que existen jóvenes de escasos recursos cuyas competencias son adecuadas para la Universidad y que, por lo tanto, y en un esquema de apoyo a la movilidad social, deberían contar con la ayuda solidaria del resto de la sociedad. Por otra parte, porque la Universidad desarrolla una tarea social, sea como productora de investigación, docencia o extensión, la cual no es simplemente reproducible para ser entregada vía mercado o por la simulación, por medio de un sistema regulado.

En estos días se ha planteado nuevamente un viejo hallazgo. Los salarios promedio de un universitario son más del doble de aquellos correspondientes de un egresado de la Educación media. Ello indica un alto beneficio privado de la Educación universitaria sin considerar los costos envueltos. Junto con ello, se alega entonces por la existencia de fuertes incentivos privados por el lado de la demanda, se dice que las Universidades Privadas son más eficientes y que podrían constituir el fundamento de un sistema de mucha calidad. Después de todo, se argumenta, los consumidores serían racionales y elegirían a los mejores proveedores del servicio, desplazando fuera del mercado a aquellos otros que no cumplen con estándares de calidad.

En consecuencia, un enfoque de oferta y demanda, operando por medio de la libre operatoria del mercado sería totalmente justificado y quizás apropiado en este contexto. Se presentan, sin embargo tres problemas con este esquema simplista, muy popular. Primero, que no hay forma que los consumidores sean racionales en esta actividad, ya que la información que disponen para la toma de sus decisiones nunca será perfecta. Divisarán los efectos sólo a años de distancia impidiendo el pleno y adecuado uso de esta información en las decisiones contingentes. Considérese, por ejemplo, que los abogados de la Universidad XX no estén teniendo ocupación. Ello nada implicará desde el punto de vista de calidad presente, ya que los actuales abogados formados por la Universidad XX se podrían estar preparando de una manera diferente. El mismo ejemplo, por supuesto, se puede dar a la inversa para abogados de una gran aceptabilidad en el mercado que mañana podrán no tenerla.

Un segundo problema con el esquema simple de mercado es que las decisiones en Educación Superior muestran claramente su característica de operación a futuro, ya que las adquisiciones de hoy se reflejarán solamente en productos observables al final del túnel. Tercero, la normativa sobre calidad es altamente compleja, ya que los distintos proyectos universitarios llevan a producir distintos tipos de profesionales. Por ejemplo, aquellos más intensivos en investigación y sus derivados comparados con aquellos que se producen más por la vía de la repetición de esquemas. A estas tres razones se suma el argumento entregado anteriormente con relación a la existencia de externalidades sustanciales para la mayoría de los campos formativos.

Innegablemente, la operatoria libre de la oferta y la demanda puede cuestionarse en forma muy clara y fundamentada a partir de las condicionantes del sector Educación Superior. El Estado debe regular intensamente este sector por la vía de la acreditación de calidad y en función de diversos proyectos educativos, ciertamente no por medio de plantillas vigentes. Debe también el Estado desempeñarse como proveedor directo en mérito a las implicancias distributivas del proceso educativo y a la necesidad que el sistema estatal constituya un seguro referente de calidad. Este, sin embargo, es un tema en debate, ya que las Universidades Públicas Latinoamericanas no están constituyendo, en la experiencia reciente, referentes de la calidad efectiva para el adecuado desempeño del sector universitario.

La existencia de Universidades Públicas, lección para nuestro país, debe llevar aparejada niveles de financiamiento y de compromiso de gestión que las potencie como referentes de calidad, indispensables para el sistema en su conjunto. Tal financiamiento debe dar lugar al aseguramiento de calidad, diversidad y tolerancia compatibles con los objetivos de Estado. Pero además de los aspectos anteriores referidos al ámbito de la formación profesional es necesario considerar que la Universidad no es sólo un medio de docencia de pregrado, sino también un centro de investigación que va en apoyo a dicha actividad docente, como asimismo al desarrollo de investigación aplicada a los temas de país y al desarrollo de los postgrados.

Las Universidades, como una tarea del Estado, deben desarrollar una actividad de creación y generación de conocimiento en forma preferencial puesto que es de su incumbencia la búsqueda en torno a temas nacionales o públicos, respecto de los cuales no existe un incentivo para un desempeño privado orientado solamente por el sistema de precios. El problema medioambiental es un buen ejemplo de una

temática rentable sólo a nivel social, debiendo el Estado hacerse cargo de dicha investigación que ejerce significativas externalidades. Como este caso, es posible encontrar una infinidad de desafíos científicos, artísticos, humanísticos o sociales que requieren atención directa del Estado por los efectos que ejercerían los resultados derivados de una investigación pertinente y de calidad. Se ha dicho también que las Universidades deben ser centros de reflexión sobre la realidad nacional y proveer una visión sobre los temas de país que son inseparables de su ser, que es el Humanismo.

La Universidad Pública es una responsabilidad del Estado, ya que debe ejercer también esta preocupación en forma activa para así dar base a la política pública, con insumo de interés público como también privado. Todos sabemos que el desarrollo económico depende en forma crucial de la acumulación de conocimiento útil para el desarrollo. En este contexto, el desempeño del Estado por medio de sus entidades de investigación superior es irrenunciable, como lo muestran las experiencias de los países desarrollados, caracterizados todos ellos por Universidades Públicas de primer nivel. Asimismo, el desempeño de estas entidades es fundamental en términos de la orientación de los profesionales y de los postgrados que allí se forman, cuya conexión activa con los problemas nacionales debe ser evidente y fuerte para así cumplir con los objetivos de Estado del gasto universitario.

El caso de una institución pública como la Universidad de Chile puede reflejar bien los riesgos que se corren al no contarse con una definición apropiada de la política pública en Educación. La misión de la Universidad de Chile es la de crear y diseminar conocimiento para el desarrollo económico, social, cultural, tecnológico y político del país. Esa es precisamente una misión de entidad pública con responsabilidad sobre la temática de mayor importancia: el desarrollo integral del país. Por ello, la Universidad de Chile debe privilegiar la docencia, investigación y extensión ligada a los temas y problemas de país. En ese sentido, es una Universidad no sólo Pública, sino también Nacional, no siendo parte de su tarea la producción de ganancias financieras o la competencia en actividades puras de mercado en un sentido privado.

Debemos como institución competir en muchas áreas que corresponden a tareas vinculadas con el mundo profesional, científico o artístico. Pero no debe, por ello, abandonar o poner en el segundo plano a aquellas responsabilidades nacionales y públicas que le son propias. Es evidente que la responsabilidad sobre su misión y en forma consecuente con su trascendencia para el país implica un compromiso del Estado que debe reconocerse en función de las políticas y del financiamiento. De otra forma, se lesiona el cumplimiento de su misión, se lesiona el pluralismo, se privatizan los temas y los enfoques, se debilita el impacto social del trabajo universitario. El descompromiso, por tanto, implica declarar nulos, de hecho, los temas de país, la preocupación por el bien común y por el largo plazo nacional, implica creer que -motu proprio- el sector privado los asumirá independientemente del hecho que otras misiones legítimas como propagar la fe o impulsar ciertas específicas visiones del mundo no son intrínsecamente compatibles con el interés del conjunto social.

La educación es una obligación inexcusable del Estado. Esta afirmación la entendemos como el compromiso de entregar educación gratuita a nivel básico. En realidad, hoy debe interpretarse como un compromiso de mayor rango y trascendencia. Primero, debe el Estado proporcionar un nivel mayor de



educación. Ya no se trata de nuestra antigua Educación Básica, sino niveles superiores que deben establecerse con cuidado y realismo, considerando nuestros antecedentes socioeconómicos y distributivos. Segundo, se trata de un compromiso con la calidad, no con la cantidad, ya que sólo una Educación Pública de excelencia puede garantizar un adecuado comportamiento del sector privado en términos del cumplimiento de estándares mínimos. Puesto de otro modo, la escasa preocupación por la calidad de la Educación Pública pone en riesgo a todo el sistema por la ausencia de incentivos endógenos a que se cumplan con patrones de calidad socialmente deseables. Tercero, se trata de un compromiso con la adecuada regulación en la medida en que la misma debe colocar las reglas del juego en términos aceptables y justos, tanto en relación con el interés público como con el privado. Cuarto, se trata de un compromiso con la equidad para apoyar a quienes son capaces de desempeñarse en los niveles superiores, por ejemplo, pero que no cuentan con las disponibilidades económicas, dando así paso a una movilidad social que debe ser reflejo del crecimiento económico. Quinto, consiste en respaldar la investigación y la docencia a nivel superior por medio de provisión directa que asegure no sólo estándares de calidad, sino el aporte en conexión con temas de país que se espera de las entidades públicas en el estricto cumplimiento de su rol.

El desarrollo es un concepto mucho más amplio y profundo que el de crecimiento económico. El segundo no conducirá al primero a menos que la inversión social en capital humano sea suficiente para garantizar sostenibilidad económica y mayor equidad. Sólo una Educación comprometida con los objetivos de país de largo plazo puede combinar los temas de productividad y movilidad social que haga que los efectos del mayor bienestar económico se den también en mayor bienestar social y se traduzcan en la estabilidad social y política que necesita la propia inversión para que el país pueda crecer. La Educación Pública es –en mi opinión– una palanca fundamental e irrenunciable en la perspectiva de un desarrollo integral.

**Luis A. Riveros Cornejo**

Ph.. D. En Economía, Universidad de California Berkeley, USA. Profesor Titular Universidad de Chile, Especialista en Educación. Rector de la Universidad de Chile

# **El Concepto de Estado Subsidiario y la Educación como Bien de Mercado: Un Bosquejo de Análisis Político**

---

## **I. ESTADO, POLÍTICA Y EDUCACIÓN**

El presente ensayo es un intento de bosquejar de una manera general los cambios del modelo de educación y de las políticas educacionales en Chile en las últimas décadas. Como tal el trabajo es eminentemente exploratorio e interpretativo, privilegiando una perspectiva macro analítica y de carácter sistémico. Esto es, las estructuras y procesos educativos, están condicionados por un entorno específico, que, a su vez, es afectado por las decisiones, indecisiones, acciones e inacciones dentro del ámbito socioeconómico, cultural y político más amplio. Este contexto posee dimensiones domésticas y exógenas, estructurales e históricas. Analíticamente esta constituido por un conjunto de circunstancias que se entrelazan en una matriz compleja, cuyas transformaciones afectan las formas y contenidos del proceso de creación y distribución de valores cognitivos.

Visto desde la óptica de la economía política del desarrollo, existiría una relación estrecha entre las alianzas sociales que controlan el estado, las políticas públicas perseguidas, y los efectos de dichas políticas expresados en términos de incremento y distribución de valores. Las políticas educacionales, como un subconjunto de las llamadas políticas sociales, no son una excepción. Muy por el contrario, la generación y distribución de conocimiento y cultura constituyen un proceso intrínsecamente político que refleja no sólo las ideologías y axiologías predominantes sino que las reglas y mecanismos de legitimación y reproducción de un orden social dado. En otras palabras, el modelo educacional (y cultural) de una sociedad es el producto de una política educacional implícita o explícita. Como tal, tiende por lo general a reflejar los modelos socioeconómico y político vigentes, los que a su vez representan los intereses de los sectores con pretensión hegemónica (1) en esa misma sociedad.

Históricamente, tanto la mantención de un sistema educacional como las alteraciones de sus formas y contenidos dependen de factores internos y de contexto. Las discontinuidades endógenas generalmente tienen que ver con modificaciones en las formas y contenidos educacionales y sus modalidades de implementación en cuanto a variables técnico-pedagógicas. Las discontinuidades exógenas se refieren a cambios en las circunstancias económicas, sociales, culturales y de poder que afectan un modelo o política educacional. En este caso, la intensidad y profundidad de una transformación dependerán del

grado de equilibrio o ruptura del orden socioeconómico donde un sistema cualquiera se inserta. De especial relevancia aquí son los factores políticos que definen el marco de autoridad y poder, y aún de "metapoder." Estos dan a la educación su carácter público y hegemónico, definiendo los parámetros de la cultura política: el conjunto de sentimientos, conocimientos y evaluaciones de una sociedad hacia sus objetos políticos.

La transformación de una concepción de "Estado Docente" (2) a una de "Estado Subsidiario" (3) en el caso chileno no fue el resultado de una evolución progresiva, o de un debate público; ni siquiera de la acumulación de insalvables contradicciones internas que llevaron a la ruptura de un paradigma educacional y su reemplazo por otro. Inequívocamente, el cambio del modelo educacional fue la consecuencia directa de un cambio radical, rupturista y forzoso de un proyecto de sociedad a otro: de una democracia liberal con un estado intervencionista a un régimen dictatorial con una economía neoliberal.

Por lo tanto, para entender los cambios educacionales es menester analizarlos en el contexto de la contrarrevolución neoliberal de los años 70 y 80, cuyos efectos se han proyectado hasta nuestros días. Dicha contrarrevolución no fue un fenómeno limitado al ámbito chileno (4), aunque sus manifestaciones particulares, vigencia y proyecciones aparecen particularmente profundas y persistentes en nuestra república.

## **II. EL ESTADO DOCENTE**

A primera vista, la noción de "Estado Docente" en Chile aparece como la cristalización de un ideario liberal y laico, vinculado a las reformas estructurales de los años 20 durante la administración de Arturo Alessandri. Sin embargo, hay innegables antecedentes históricos e internacionales que precedieron a dichas transformaciones.

En primer lugar el Estado chileno manifestó desde sus orígenes una preocupación por la educación, en particular la educación superior. Ya la Constitución de 1833, en su Artículo 153 señalaba que: "La educación pública es una función preferente del gobierno. El Congreso formará un plan de educación nacional: y el ministro del despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República.

La creación de la propia Universidad de Chile bajo la rectoría de Andrés Bello, la fundación de las escuelas de Minas, de Artes y Oficios y las Normales de Preceptores en la década de 1840, apuntan a una preocupación estratégica con la generación de un sistema científico y tecnológico nacional. Igualmente, las reformas de la educación secundaria, primaria y normal durante el gobierno del Presidente Balmaceda, apuntan a una solución de continuidad intelectual de la elite dirigente; esto a pesar de discrepancias fundamentales en otras materias de política pública. Así, las ideas liberales ya habían echado raíz cuando Valentín Letelier acuñase el término en la primera década del siglo y más aún cuando la Constitución de 1925 diera al Estado Docente el carácter de principio fundamental. En otras palabras, se generó en Chile un consenso histórico en el tema educacional, que se proyectaría

ininterrumpidamente por más de un siglo. En este sentido, la Constitución de 1925, bajo el rubro de la garantía de libertad de enseñanza, en su Artículo 7, establecía que: "La educación pública es una atención preferente del Estado...La educación primaria es obligatoria...Habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del gobierno." (página 10)

En segundo lugar, el *concepto* de dicho estado ya constituía una práctica en numerosos países de Europa y Norteamérica. En los Estados Unidos, la idea de "*public education*" era un valor enraizado en la tradición institucional de ese país. Las ideas de John Dewey sobre el valor progresivo de la educación plasmaron conceptualmente un modo educacional inserto en los cimientos de la República del Norte. También lo eran las instituciones del *Lyceé* francés y del *Gymnasium* alemán, que tanto influyesen en la educación chilena.

En cuanto a proyecto político y cultural, el Estado Docente implicaba un doble proceso de secularización y universalización de la enseñanza como motor de un esquema de desarrollo nacional neo-Bismarckiano con alta cobertura y accesibilidad (y también calidad), al menos en teoría.

El modelo de estado docente, en cuanto a esquema de ingeniería social presupone dos imperativos categóricos trascendentales. Uno es crear una suerte de "religión civil," (o "cultura cívica") orientada a la construcción y unidad nacionales. La otra es la formación y consolidación de una clase media burocrática, central en el manejo de un tipo de conflicto social institucionalizado y cuyos valores fuesen moldeados y transmitidos por medio del sistema de educación nacional. En otras palabras, el esquema de enseñanza estadual se desarrolló en un contexto de consolidación de los estratos medios, de acelerada urbanización y expansión del Estado, de una transición hacia una democracia extendida, y de secularización creciente de la sociedad civil. La educación aquí es tanto un reflejo de esa sociedad en transición, como un factor contribuyendo a dichos cambios sociales.

En cierta medida, lo aquí descrito facilitó en Chile un paso temprano a la *modernidad*, cuyos contenidos se insertaban en una sociedad cada vez más urbana y en un crecimiento acelerado del estado y del sector terciario en general. La base material de esta sociedad urbana, con clara hegemonía de los sectores medios y una cultura eminentemente ciudadana, era sin embargo una economía exportadora con "crecimiento hacia fuera." Esto es, el excedente derivado de las exportaciones hizo posible generar una base fiscal para el desarrollo del sistema educacional. También permitió la configuración de un conjunto de otras políticas sociales en salud, previsión y bienestar social. Estos avances en lo educacional (Estado Docente) y social (las Leyes de Previsión Seguridad Social) no sólo precedieron al *welfare state* europeo y norteamericano, sino que se anticiparon al modelo substitutivo de importaciones (MSI) que vendría a surgir en 1939 con el Frente Popular. En el caso del MSI, las reformas educacionales sentaron la base científica y tecnológica para el desarrollo industrial de las tres décadas siguientes. La CORFO, la ENDESA, la ENAP, la CAP y otra gran cantidad de empresas de punta no hubiesen sido posibles sin un desarrollo educacional, científico y tecnológico previo y sin una previa capacidad administrativa, técnica y gerencial.

### III. CONTRAREVOLUCIÓN Y ESTADO SUBSIDIARIO

En contraste con las constituciones de 1833 y 1925, el documento de 1980, en sus detallados artículos 10 y 11, sobre el derecho a la educación, estableció un número de nuevos principios: "Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho." A pesar de que reconoce que la "educación básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto," también establece que "[e]s deber de la comunidad contribuir... [a su] desarrollo y perfeccionamiento." Sin embargo, el punto central del documento es la afirmación de la libertad de enseñanza. Esta "incluye el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales..." no teniendo "otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional..." En tal sentido, y consecuente con su concepción ideológica, establece que la "enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna..." Finalmente, complementando el principio de la libertad de enseñanza, el documento concluye reiterando que los "padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

El punto pivotal de la contrarrevolución educacional bajo la fórmula constitucional descrita más arriba, fue la atomización y privatización del sistema. En el caso de la educación básica (primaria), humanístico-científica (secundaria) y técnica, la opción preferente por lo privado se concatenó con la transferencia del sistema desde el gobierno central a los municipios, en aras de una pretendida descentralización, paradójicamente elaborada por un régimen autoritario. En este contexto, la educación invertebrada se hizo depender ya sea de Departamentos de Educación Municipal (DEP) en los municipios más grandes, o de las poquísimas transparentes Corporaciones Municipales de Educación. En cualquier caso, el profesorado perdió su carácter de funcionariado público y se transformó en empleado particular dependiendo de precarios contratos de prestaciones de servicios con los municipios y de la aquiescencia política de grupos pro-régimen entronizados en la burocracia municipal.

A la larga, esto significaría un deterioro económico, ocupacional y de status, con claras repercusiones en términos de menor calidad de la educación pública, la que, con la municipalización dejó de ser realmente nacional. Un corolario fue la expansión de la educación privada en sus dos formas, de educación subvencionada y de educación privada autónoma. El resultado fue que la educación se configuró en un bien de mercado más, con diferencias abismales en calidad y accesibilidad. La educación más desmedrada, pero también aquella de mayor cobertura y accesibilidad, quedó en las municipalidades –con grandes desniveles entre las unidades. La educación de mejor calidad, aquella para "ricos," se concentraría en las instituciones no-subvencionadas de elite. La educación privada subvencionada se ubicaría en un lugar intermedio, aunque derivando significativos beneficios del nuevo orden educacional. En todo caso, los incentivos de calidad y oportunidad presentes en la educación pública disminuyeron ostensiblemente. Más bien, se creó un desincentivo sistémico hacia la educación pública, como un vehículo de acceso a la educación superior y a la movilidad social y ocupacional.

En el ámbito de la educación terciaria, se dieron varios procesos convergentes y altamente congruentes con el desmantelamiento del sistema de educación pública. El primero fue la fragmentación forzosa de las universidades estatales tradicionales (5). En segundo lugar, a lo anterior se sumaron los despidos

masivos, el nombramiento de rectores delegados, la eliminación de carreras "cuestionables" y una creciente burocratización de la gestión, la que se concentró en las manos de aquellos adeptos al modelo imperante. En tercer lugar, hubo una proliferación de universidades regionales, resultante de las fragmentaciones mencionadas más arriba. Estas reprodujeron, sólo que en el nivel local, las tendencias mencionadas en el punto anterior. En cuarto lugar, se incentivó enormemente la creación de universidades privadas, lo que fue aparejado a una reducción dramática del poder de los colegios profesionales y del papel rector de las instituciones públicas. Finalmente, y como un resultado de los procesos mencionados más arriba, el rol hegemónico de la educación confesional surgió casi por defecto. Ya la Universidad de Chile no ocuparía el sitio de organismo rector del sistema en cuanto a formadora de formadores ni de productora del "software cultural" del sistema educacional chileno (6).

#### **IV. BIENES PÚBLICOS Y MODELO SOCIOECONÓMICO: LA EDUCACION COMO BIEN DE MERCADO**

Aquí, la educación deja de ser preferentemente un bien público y se transforma en un bien colectivo "privatizable" al cual se accede primordialmente por el mercado, como ocurre con cualquier otro servicio *al público*, por ejemplo la electricidad o la telefonía.

El modelo de gestión educacional bosquejado más arriba es homólogo con de los sistemas impuestos en Chile para el manejo de otros bienes públicos durante el régimen de excepción, como fue el caso de la salud y la previsión social y que se transformasen en lucrativos negocios privados.

Esto apunta a la dificultad de afectar una reversión de los criterios fundamentales detrás de las políticas educacionales actuales. No sólo el mecanismo institucional contiene salvaguardas para evitar un cambio de teleología, sino que existen factores contingentes que complican la posibilidad de un reordenamiento más equitativo del sistema educacional. Entre estos factores se encuentran el enorme poder protegido de las corporaciones educacionales privadas, la deficiente calidad del servicio educativo público en general, los bajos sueldos y status del magisterio y el generalizado prejuicio anti-público de la ideología predominante. Paradojalmente, este elitismo implícito se cimienta tras una pretendida descentralización y autonomía, que protegen enclaves autoritarios, excepcionalidades y desigualdades manifiestas.

A pesar de un aumento relativo real de más de 144 por ciento en el gasto educacional a partir de 1990 (7), *cualitativamente* y en sus lineamientos generales, el modelo educacional del régimen anterior se ha mantenido en vigor. Esta irreversibilidad no es necesariamente debida a la eficiencia o la eficacia del proyecto. Tampoco parece ser el resultado de su calidad substantiva, el beneficio que rinde a la gran mayoría de sus usuarios, ni por su equidad en cuanto a política social. No obstante, las sucesivas reformas intentadas parecen haber afectado el modelo sólo superficialmente. Como en el caso de las otras políticas sociales heredadas del régimen de excepción, hay un reconocimiento amplio de que no funcionan. Pero, sin embargo subsisten. La explicación hay que buscarla quizás en un nivel más macro. O el "apoyo adecuado" (8) es relativamente alto y la "oposición adecuada" es fragmentaria e incompetente, o existe un sesgo institucional ("metapoder", "pacto de elites", etc.) que excluye el tema educación efectivamente de la agenda política. También existe un proceso creciente de burocratización

cuyos efectos compuestos han sido una entronización de prácticas autoritarias y una suerte de legitimación habitual o procesal de las mismas.

## VI. CONCLUSIONES

Este trabajo ha sugerido que la educación chilena en su conjunto ha experimentado una profunda transformación regresiva. Esta se manifiesta claramente en los indicadores económicos. Por ejemplo, el gasto público en educación representaba en 1970 el 5.1 por ciento del Producto Nacional Bruto. En 1975 había caído al 4.1 y en 1990 al 2.7 por ciento. En 1996, pese a que se había recuperado a un 3.1 por ciento, esta recuperación significaba una caída relativa de casi 40 por ciento en relación con 1970. Si se toma el gasto público en educación como porcentaje del gasto de gobierno, las cifras son igualmente dramáticas. Entre 1970 y 1975 la proporción del gasto del gobierno destinado a la educación había caído desde un 22 a un 12 por ciento; una baja de 45 por ciento. En 1996 esta cifra era aún 32.8 por ciento más baja que la de 1970 (9). A estas observaciones hay que agregar el hecho de que hasta los años 70, la mayor parte del gasto público *en* educación era *para* financiar los establecimientos fiscales, una situación que cambió drásticamente entre los años 80 y 90. Como quiera que se le mire, en el período estudiado, la educación dejó de ser un área de alta prioridad relativa en las políticas públicas.

En el plano de la cultura y sus instrumentos de reproducción, los fundamentos de esta transformación han respondido a una contrarrevolución económica y política cuyos efectos aún son sentidos por la sociedad en su conjunto. En el plano político e ideológico, y a pesar de un estado creciente de alienación de vastos sectores de la ciudadanía, ha habido una inhabilidad de dos sucesivos gobiernos democráticos para alterar las reglas del juego. En esto, la educación no es diferente de las demás áreas de política económica y social, en el que la mantención del "orden social" y un pretendido consenso transicionista entre las élites ha tomado preeminencia sobre consideraciones democráticas y de justicia social.

A lo más, se ha discutido bastante, se han creado comisiones y se han realizado numerosos estudios que reconocen que la educación chilena está en crisis (10). Existe, no obstante una creciente brecha operacional. Hasta ahora se han implementado mejoras incrementales y parciales en los sectores básico y primario: desarrollos curriculares, capacitación, o cuando ha habido recursos, se ha asignado mayor financiamiento (11). Pero estas reformas no han cuestionado la naturaleza estructural del sistema, que es donde está la raíz misma de la crisis. En el ámbito universitario, la situación se ha diluido por la propia inercia organizacional, el estancamiento de los procesos de reforma y las complicaciones inherentes a la discusión de la Ley Marco. A pesar de movilizaciones estudiantiles, jornadas de reflexión y otras manifestaciones de amplio rechazo al status quo, el presente modelo de organización y gestión se ha institucionalizado en el quehacer cotidiano. A las fragmentaciones funcionales y territoriales, formalizadas en jerarquías y burocracias propias, hay que agregar los regímenes de financiamiento (12), personal, manejo presupuestario, mecanismos de decisión, y una cultura organizacional que privilegia valores autoritario-burocráticos sobre la participación real (13). Por, último, la misma lógica y ética "de mercado" que prevalece en la sociedad en general, refuerza una tendencia centrífuga.

En este contexto, y a pesar del carácter estructural y estratégico de la educación en una política de

desarrollo con equidad, cambios fundamentales son difíciles de visualizar, al menos en el corto y mediano plazo. Aunque grupos interesados, como el Colegio de Profesores, dirigentes del magisterio, académicos, federaciones estudiantiles, apoderados y otros han hecho presentaciones y propuestas al gobierno, a los parlamentarios, y a las diversas candidaturas presidenciales, es probable que en términos cualitativos y reales, la agenda educacional, como la agenda social, de derechos humanos –en fin, de "seguridad humana" (14) - vuelva a subordinarse una vez más a la agenda económica. Esta última ha estado predeterminada por una preocupación casi obsesiva por hacer funcionar *eficientemente* un esquema económico que es antinómico con la equidad, la democracia y el desarrollo real del país.

## NOTAS

1. Un desarrollo interesante del concepto Gramsciano de hegemonía se encuentra en Robert Cox, "Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay on Method," *Millenium. Journal of International Studies*, Vol. 12, No. 2 (1983), pp. 163-164.
2. El término fue acuñado por Valentín Letelier en su clásico tratado de 1911, *Filosofía de la Educación*, Nueva edición aumentada y corregida (Buenos Aires: Babalut y Cía-Editores, 1927), pp. 619-703. Este concepto se incorporaría en el Artículo 7 de la Constitución de 1925.
3. Una síntesis de la noción de Estado Subsidiario se encuentra en Carlos Cano, *Estado: función pública y modernización*, Cuadernos de formación y capacitación sindical y gremial. Serie Modernidad y sindicalismo No. 1 (Santiago: Centro de Estudios del Trabajo, 1995), pp. 11-13.
4. Véase Carlos Torres y Daniel Schugurensky, "Globalización, neoliberalismo y educación superior," *Revista Chilena de Humanidades*, No. 17 (1996-1997), pp. 33-42.
5. Esta municipalización de la educación se erigió en una de las llamadas "Siete Modernizaciones" como las denominaría uno de los ideólogos del régimen, Miguel Kast. Estas son constitutivas de un nuevo orden neoliberal, inspirado por las ideas de Friedrich von Hayeck y Milton Friedman, los mentores intelectuales del proyecto capitalista-autoritario chileno. Las otras modernizaciones incluyeron una nueva legislación laboral, la privatización de la seguridad social y la salud, la internacionalización de la agricultura, la transformación del Poder judicial y la regionalización y descentralización de la administración del gobierno. En su conjunto, dichas modernizaciones son la parte más visible de la contrarrevolución que mencionásemos más arriba.
6. Véase Carlos Ruiz Schneider. "Educación, Universidad y Política en Chile. Notas de Investigación". *Revista Chilena de Humanidades*. N° 17 (1996-1997), pp. 101-113.
7. Esto a pesar de que la Universidad de Chile mantuvo y ha mantenido la delantera entre las 26 universidades más importantes en cuanto a productividad de conocimiento científico –medido por artículos publicados en revistas (ISI)—en relación con los recursos que recibe del estado (AFD). A menor coeficiente (AFD/ISI), mayor productividad. El coeficiente para 1990 era de 27.3, el mismo para



1997. A modo de ejemplo, la Universidad Católica se ha mantenido en segundo lugar nacional. Su AFD/ISI para 1990 era de 33.0 y el para 1997 había disminuido a 28.6. Véase Unoticias, Año 2, No. 9, (Julio 1999), p. 10.

8. "En 144% se Incrementaron Recursos para Educación 90-98," La Nación, 28 Julio 1999, p.16.

9. El concepto de "apoyo adecuado" ha sido elaborado por David Easton para significar aquel nivel de quantum e intensidad del apoyo, por debajo de cual una política se haría insostenible. He introducido la idea de "oposición adecuada" para indicar apoyo negativo. Véase Easton, loc.cit.

10. Véase Statistics UNESCO, "Public Expenditure in Education. As percentage of GNP and as percentage of government expenditure. Country: Chile", <http://unesco-stat.unesco.org//indicador...as> percentage of government expenditure 20-09-99. Los datos históricos indican un descenso dramático del gasto público en educación entre 1970 y 1975. Esto se da también con la tendencia histórica en la relación gasto en educación y PGB. Las cifras son las siguientes:

### Gasto Público en Educación

Año	como % del PNB	% del gasto del gobierno
1970	5.1	22.0
1975	4.1	12.0
1980	4.6	11.9
1981	5.5	*
1982	5.8	*
1983	5.0	*
1984	4.9	*
1985	4.4	15.3
1986	4.0	*
1987	3.3	*
1988	3.3	*
1990	2.7	10.4
1991	2.7	10.0
1992	2.8	12.9
1993	2.7	*

1994	2.9	13.4
1995	3.0	14.0
1996	3.1	14.8

\* No hay datos para ese año

10. Véase por ejemplo, Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena, designado por S.E. el Presidente de la República, Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI, (Santiago: Editorial Universitaria, 1995), pp. 59-61. El documento, bajo la dirección de J.J. Brunner, entonces Secretario General de Gobierno –y que incluía a prominentes representantes del sector privado-- cuidadosamente evitó entrar directamente a llamar a la crisis por su nombre, prefiriendo en su lugar hablar de las necesidades de "modernización." Véase también Escuela de Gobierno, Gestión Pública y Ciencia Política, Universidad de Chile, Seminario de Gobierno: La descentralización de la educación chilena, Informe de Seminario, Alumnos: Carol Castillo, Paola Cura, Gloria González, Carolina Mora, Carolina Muñoz; bajo la dirección de la Profesora María Cristina Rodríguez (trabajo no publicado, Otoño 1995). El trabajo contiene encuestas de opinión hechas a 15 personeros del gobierno central y local que hubiesen ejercido cargos en educación entre 1964 y 1992.

11. Por ejemplo, el gasto en educación en millones de pesos promedio 1997 ha evolucionado desde 1987 en la siguiente forma:

	MINEDUC	Municipalidades	Inversión	Total	Variación
1987	494.661,40	26.772,40	16.662,70	538.051,40	---
1990	476.319,60	21.958,00	13.783,50	512.061,10	-4.83%
1993	656.000,90	41.532,40	26.507,00	724.040,30	41.39%
1997	1.037.308,40	44.151,70	36.617,20	1.118.077,30	54.42%

Fuente: Ministerio de Educación, Información Estadística 1997 (Santiago: MINEDUC 1997), p.199.

12. Véase "El financiamiento: difícil problema para las universidades estatales," Usach al Día No. 4506 (5 de Agosto 1999), p.4.

13. Véase José Bengoa, "Educación superior chilena: ¿sistema público o sistema privado?", Revista Chilena de Humanidades, No. 17 (1996-1997), pp. 51-64.

14. Para una definición y elaboración del término, véase nuestro trabajo, Human Security and Mutual Vulnerability. An Exploration into the Global Political Economy of Development and Underdevelopment (Ottawa: IDRC Books, 1995), pp. 13-21.

**Jorge Nef**

Director Escuela de Gobierno, Gestión Pública y Ciencia política. Universidad de Chile

---

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

**María del Pilar Romaquera Gracia**  
**Alejandra Cristina Mizala Salces**

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2  
1999-2000  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

# **Brechas de Calidad y Sistemas de Incentivos en Educación en Chile**

---

La situación del sistema educacional en Chile –así como en muchos otros países de la región presenta dos características que hacen necesaria la introducción de un sistema de incentivos: una estructura de remuneraciones de los docentes muy pareja, basada (hasta antes de 1996) sólo en escalas uniformes de remuneraciones con premios a la experiencia; y una enorme dispersión de la calidad en el sistema educativo.

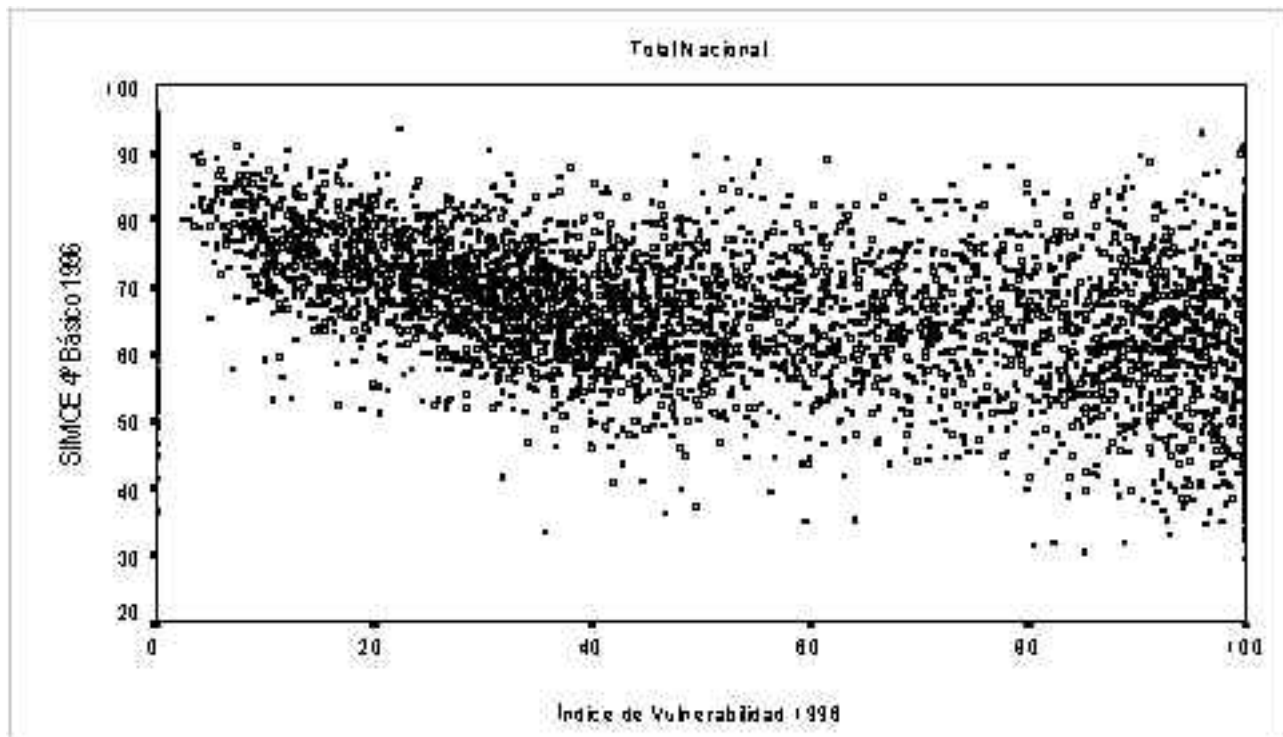
El análisis de los resultados de los test estandarizados de rendimiento, como es la prueba SIMCE, nos señala la enorme dispersión que existe en el rendimiento escolar entre colegios. Como una ilustración de ello, el Gráfico 1 muestra los resultados del test SIMCE de 4° año de enseñanza básica cruzado por un indicador de índice de vulnerabilidad del establecimiento escolar (1).

Observamos que entre los colegios muy vulnerables (muy pobres) hay colegios con una alta varianza de puntajes. Es decir, si bien hay una correlación negativa entre índice de vulnerabilidad y puntaje SIMCE (a mayor nivel de vulnerabilidad menor es el puntaje), es interesante destacar que establecimientos muy pobres también son capaces de obtener un alto rendimiento; se constata una significativa dispersión de calidad en el sistema escolar, más allá de las diferencias que se derivan del distinto nivel socioeconómico de los alumnos y sus familias (2).

El Gráfico 2 muestra un análisis similar para el tamaño del establecimiento, indicando la significativa diferencia de puntajes en los colegios pequeños (especialmente de 1 o 2 profesores). Es interesante destacar la correlación negativa que existe entre la varianza de los puntajes y el tamaño del establecimiento.

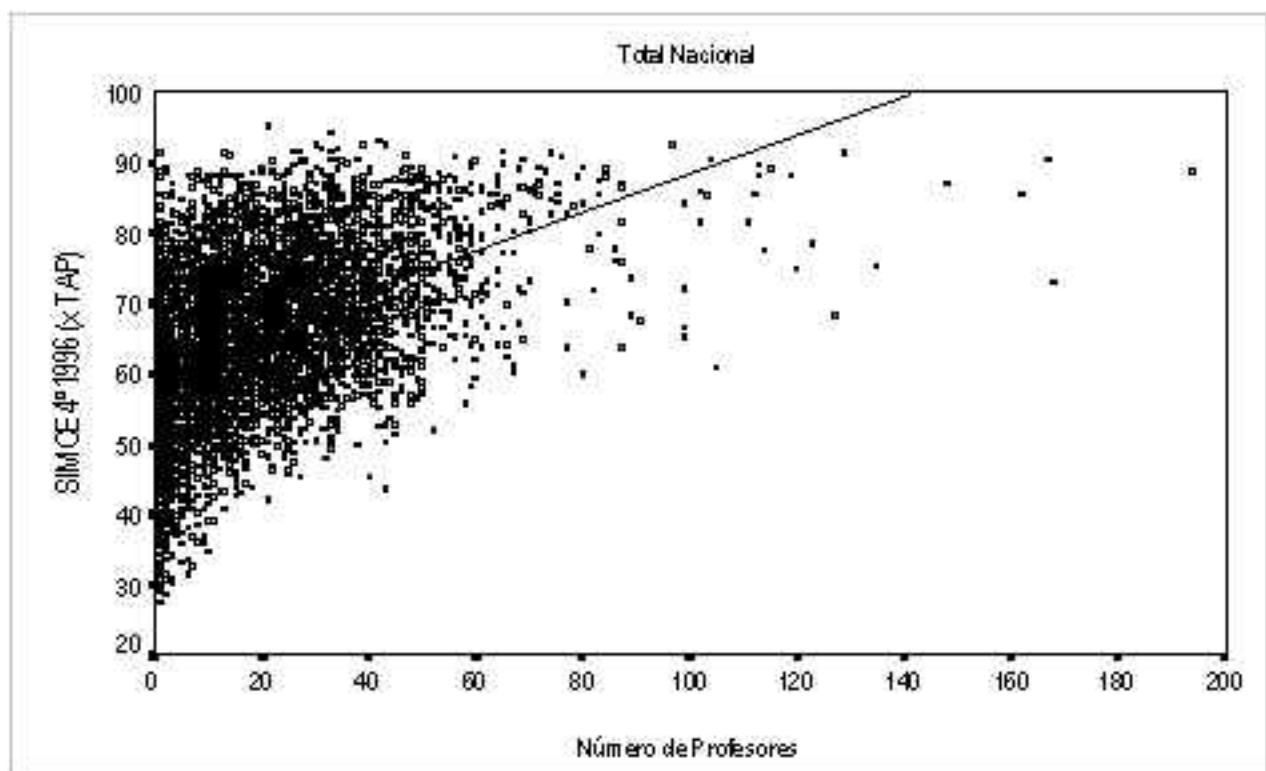
## **Gráfico 1**

Resultados SIMCE, según Índice de Vulnerabilidad 4° Grado 1996



**Gráfico 2**

Resultados del SIMCE 4º Básico 1996, Según Tamaño del Establecimiento (Corregido por tasa alumno/profesor)



Frente a las discusiones sobre los sistemas de incentivos, la posición crítica que surge de algún segmento de los educadores, es que los profesores siempre entregan el mejor rendimiento posible, y que ello justifica un nivel de remuneraciones parejo; sin embargo hay numerosa evidencia que apunta a señalar

que existen diferencias de rendimiento entre colegios que atienden a poblaciones escolares similares en términos socioeconómicos; los gráficos que ilustran la relación entre el puntaje SIMCE y el índice de vulnerabilidad y el tamaño del establecimiento, son una indicación de ello.

Estos antecedentes destacan la importancia de medir desempeño escolar, de otorgar transparencia al sistema educativo y diseñar esquemas de incentivos a los profesores que estimulen la calidad del sistema educativo.

Chile ha optado por introducir un sistema de estímulos monetarios a los docentes. El sistema de evaluación docente que se ha impulsado es a nivel de establecimiento y tiene como un componente fundamental los resultados académicos de los alumnos. El objetivo es que esta motivación tendrá entre sus consecuencias más significativas, un incremento en la calidad del desempeño de los maestros, impactando positivamente en los resultados alcanzados por los alumnos.

Es así como desde 1996 existe en Chile un sistema de incentivos a los docentes: el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED). El SNED, junto con ser un premio al desempeño de los docentes, es también una forma de entregar a la comunidad los resultados corregidos del proceso educativo, lo que introduce mayor transparencia y responsabilidad en el sistema educacional.

Se debe hacer notar que en las distintas evaluaciones que existen sobre el diseño e implementación del SNED (3), los resultados han sido en general positivos.

## **I. Revisión de la experiencia internacional relativa al uso de incentivos en la educación**

Uno de los elementos importantes en la calidad de la educación es la calidad de los docentes. La calidad de éstos se ha relacionado con la estructura salarial en dos aspectos (Cohn, 1996):

(i) bajos salarios y poca dispersión entre ellos impiden reclutar y retener a los mejores alumnos en las carreras de pedagogía.

(ii) salarios parejos no discriminan entre áreas de enseñanza y niveles de desempeño.

Las soluciones que se han propuesto se pueden agrupar de la siguiente manera:

(i) aumento generalizado de salarios, lo cual no discrimina entre buenos y malos profesores; además, como resultado de los incrementos salariales disminuyen las renunciaciones voluntarias y los puestos de trabajo se hacen más escasos; esto no estimula a buenos estudiantes que tienen opciones alternativas fuera del ámbito educacional a seguir la carrera de pedagogía y mantiene a quienes no tienen mejores alternativas (4) (McKean, 1962; Ballou y Podgursky, 1997).

(ii) pagos por mérito, el que tiene dos formas de implementarse: a través de las carreras académicas, y a través del pago de incentivos monetarios (Benson, 1974; Carnegie Forum, 1986).

(iii) mejoras no salariales: mejorar el clima laboral, mejorar el trato a los docentes, dar seguridad en el empleo.

En esta revisión nos centraremos en los pagos por mérito, ya que es más cercano al sistema de incentivos del SNED, que se está aplicando en Chile.

En Estados Unidos hay varias experiencias acerca de sistemas de pagos por mérito, en prácticamente todos los casos estos pagos han tenido carácter individual, lo que no ha generado resultados positivos. Los principales problemas que se han presentado con los pagos al mérito individuales son (Murnane y Cohen, 1986):

- comportamiento oportunista: se incentiva el individualismo, ignorando la necesaria interdependencia que debe existir en el proceso educativo y generando un clima laboral extremadamente competitivo, no cooperativo, en resumen, muy negativo.
- se ha generado una amplia discusión acerca de cómo medir el desempeño de los docentes para otorgar los premios, dada la complejidad del producto educacional. En la mayoría de los casos se ha utilizado como medida de desempeño el logro estudiantil, lo que implica la tarea nada de fácil de asociar a un profesor el logro de los alumnos. Adicionalmente, esto ha generado comportamientos perversos como seleccionar alumnos e impedir que determinados alumnos rindan las pruebas estandarizadas a través de las cuales se mide el logro estudiantil.

Aunque se deben reconocer las limitaciones de medir el logro estudiantil a través de tests estandarizados, es difícil negar la importancia de esta información en el proceso de evaluar el desempeño de los establecimientos; los estudios realizados muestran que los puntajes de los test son un buen predictor del desempeño futuro de los niños y jóvenes en el mercado laboral. En este sentido la experiencia muestra que para utilizar adecuadamente las mediciones obtenidas de los tests, es necesario tener simultáneamente información acerca de otras variables que influyen en estos resultados y que no dependen del establecimiento educacional o de los profesores, de forma de poder corregir los resultados obtenidos (Hanushek, 1996; 1975, Meyer, 1993).

Alternativamente el pago podría basarse en la apreciación que el director del colegio tenga del desempeño de los profesores, en este caso no existe una medida objetiva tangible y cuantificable de la calidad de la labor educativa realizada, lo que sin dudas genera problemas. La literatura de contratos indica que el pago según méritos es efectivo cuando la naturaleza de la actividad es tal que los supervisores puedan entregar respuestas relativamente convincentes a preguntas como ¿por qué un determinado profesor obtuvo compensación por buen desempeño y yo no? o ¿qué debo hacer para obtener un premio por buen desempeño? (Murnane y Cohen, 1986).

En la práctica lo que ha ocurrido con este sistema de pagos individuales es que los premios o bonos han terminado siendo de un monto bajo y por tanto sin un impacto significativo en el comportamiento de los docentes, o en su defecto la gran mayoría de los profesores han sido elegibles para los premios,

diluyéndose la idea de premiar a los mejores y convirtiéndose en un aumento generalizado de salarios.

Hay, sin embargo, algunas experiencias en EE.UU. con premios por desempeño realizados al conjunto del establecimiento educacional, éstas han sido más exitosas que las que sólo incluyen premios individuales. Una de ellas es la del estado de South Carolina en que se le entrega un premio monetario al colegio el que éste utiliza para financiar proyectos educativos diferentes al pago de salarios (Richards y Ming Sheu, 1992).

La otra forma que toman los pagos por mérito son las carreras académicas, en que determinados profesores con buen desempeño son promovidos a cargos de mayor jerarquía. La experiencia con este tipo de incentivos muestra que (Malen, Murphy y Hart, 1988):

- en muchos casos resulta que los mejores profesores dejan de hacer clases para dedicarse a labores administrativas.
- el resultado de este tipo de promoción depende en forma significativa de las características institucionales del establecimiento educacional.
- además depende de la credibilidad de la persona que es promovida, el sistema no funciona si el resto de los colegas piensa que la persona no merece la promoción.
- el rol del director del establecimiento también es muy importante, ya que él o ella es quien debe brindarle apoyo a la persona promovida
- este tipo de carrera académica muchas veces genera conflictos entre colegas.

Experiencias exitosas con este tipo de políticas ha habido en el estado de Tennessee y en Orange County en el estado de Virginia en EE.UU. (Brandt, 1990).

La experiencia internacional destaca algunas conclusiones o lecciones, que debieran ser tenidas en cuenta al diseñar los sistemas de incentivos:

- a. Los incentivos deben ser grupales y no individuales, es decir se debe premiar a todos los docentes del establecimiento, para que no se generen comportamientos tipo "polizone"; es importante que la dirección del establecimiento (quien conoce bien a los mejores profesores) pueda premiar, por encima del resto a los mejores docente ya sea con un bono mayor o a través de premios honoríficos.
- b. Es muy importante que los profesores tengan la percepción que el sistema es justo. Esto significa que al momento de premiar se deben comparar a individuos y/o entidades comparables.
- c. Los criterios de elegibilidad, el indicador utilizado, debe combinar distintos criterios incluyendo diferentes tipos de logros.
- d. Se debe corregir por posibles sesgos que se produzcan, evitando comportamientos perversos como lo es la discriminación de alumnos con problemas de aprendizaje.



e. El sistema debe ser transparente y validado socialmente.

En la próxima sección resumimos la experiencia del SNED, el cual incorpora varios de los elementos que se pueden rescatar del examen de la experiencia internacional.

## **II. La aplicación del SNED en Chile**

Las políticas educacionales en Chile han tenido en los últimos años dos grandes principios orientadores: la mejora en la calidad de la educación y una mayor equidad en su distribución. Es en este contexto que se implementa el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED), a partir del año 1996 por el Ministerio de Educación (MINEDUC).

El SNED estipula que los establecimientos cuyo desempeño ha sido calificado como excelente recibirán como incentivo una subvención mensual por alumno; dichos establecimientos se seleccionan cada dos años y representan a lo más el 25% de la matrícula regional. El 90% de los montos asignados debe destinarse directamente a los profesores del establecimiento premiado y ser distribuido de acuerdo al número de horas cronológicas de desempeño, en tanto el 10% restante se destina a un incentivo especial para aquellos profesores que se hubiesen destacado; la forma de distribución de este 10% es definida por cada establecimiento.

Chile ha introducido reformas novedosas en el sistema educativo: descentralización, subsidios a la demanda y elección de colegios como estímulo a la competencia, evaluaciones estandarizadas como la prueba SIMCE, programas especiales como el MECE, programas de apoyo focalizado a las escuelas más pobres (P-900), extensión de la jornada escolar y renovación curricular, entre otras políticas relevantes.

El SNED introduce dos elementos adicionales muy importantes dentro de este conjunto de reformas, los cuales refuerzan los incentivos para mejorar la calidad de la educación: (i) posibilita una mejor información sobre el resultado educativo de los alumnos; (ii) establece un incentivo a los docentes para mejorar el resultado del proceso educativo, lo que constituye un incentivo a la oferta.

El sistema educacional chileno, luego de la reforma de los años 80, poseía un incentivo a la demanda: la elección de colegios por parte de alumnos y apoderados, asociado a la existencia de una subvención por matrícula destinada a establecimientos subvencionados públicos y privados (González, 1998). El SNED introduce un incentivo adicional, un incentivo a la oferta, que asociado directamente a los docentes, es un complemento importante del actual sistema educativo. Esto es así porque el incentivo a mejorar calidad vía la competencia entre colegios por captar alumnos no es suficiente; por una parte, dado que en muchos lugares por razones de tamaño de las ciudades, accesibilidad geográfica u otras no existen alternativas educacionales y; por otra parte, debido a que la información de que disponen los padres para elegir colegios es insuficiente, lo que limita la racionalidad de sus decisiones al respecto.

Un sistema de evaluación enfrenta dos grandes desafíos de diseño: ¿cómo comparar los resultados del proceso educativo entre establecimientos que atienden a una población escolar muy disímil, provenientes de distintos estratos socioeconómicos?, y ¿qué indicadores utilizar para esta evaluación?.

El SNED es un sistema de evaluación de los docentes que tiene como un componente principal los resultados académicos de los alumnos, a través de la prueba SIMCE. Es un sistema orientado a medir fundamentalmente resultados del proceso educativo, si bien también integra algunos aspectos del proceso educativo. Como veremos, esta forma de evaluación va contra la tradición de la cultura docente, que ha favorecido tradicionalmente la medición de los procesos educativos por sobre los resultados del mismo.

En la actualidad la prueba SIMCE entrega información sobre el logro académico de los alumnos; sin embargo, presenta; por una parte, dificultades de comparabilidad, porque los resultados están determinados en parte por factores no controlados por el establecimiento educacional; y por otra, sesgo de selección, porque puede incentivar la discriminación de alumnos con dificultades de aprendizaje como forma de mejorar los resultados.

Como una forma de ilustrar este punto, el Cuadro 1 presenta los resultados del SIMCE de acuerdo al nivel socioeconómico de las familias, donde A representa el estrato socioeconómico más alto y D el segmento más pobre de la población. Se observa que hay más de 20 puntos de diferencia entre ambos estratos.

**Cuadro 1**  
**Resultados del Simce, según Nivel Socioeconómico**

<b>Nivel Socioeconómico de las Familias</b>					
<b>Puntajes Promedio de la Prueba Simce (matemáticas y Castellano)</b>	A	B	C	D	TOTAL
	83,5	76,1	66,4	58,5	67,9

Fuente: Elaboración propia. Resultados calculados como promedio por establecimiento y categoría correspondiente.

Para poder comparar establecimientos de similares características, tanto socioeconómicas como geográficas, el SNED construye "*grupos homogéneos*" a nivel regional, caracterizados por variables socioeconómicas y geográficas similares, y sólo se comparan establecimientos que pertenezcan a un mismo grupo. La metodología de los grupos homogéneos presenta ventajas y desventajas frente a otras metodologías alternativas, como es, por ejemplo, la corrección de los índices brutos a partir de los coeficientes obtenidos de una función de producción.

En el tema de cómo usar los puntajes en los test para evaluar los colegios, hay autores que han propuesto

no usar los niveles, sino usar la superación de los estudiantes entre dos tests. (Meyer, 1996). Sin embargo, esta alternativa favorece a los colegios de bajo puntaje, dado que es más fácil mejorar a partir de un puntaje inicial menor, y es muy difícil aumentar los puntajes para establecimientos que se encuentran cercanos al tope máximo (100% de las preguntas con respuestas correctas).

En el SNED los rankings no sólo se basan en el puntaje obtenido en las pruebas en un determinado momento, sino también en los incrementos de puntaje a través del tiempo, si un establecimiento tiene bajos puntajes en la prueba SIMCE en un año, pero mejora la próxima vez que se toma esta misma prueba, este esfuerzo es valorado y el establecimiento recibe un puntaje positivo. La experiencia del SNED señala la importancia de que ambos elementos: nivel y superación, que se van a traducir en los factores de Efectividad y Superación (como los define la Ley) estén incorporados en los sistemas de evaluación e incentivos.

Se argumenta también que la existencia de las pruebas SIMCE incentiva la discriminación, lo cual es un problema real que enfrenta nuestro sistema educacional. Sin embargo, este problema está asociado al hecho que los padres puedan elegir los colegios y que los colegios puedan elegir a los estudiantes. Frente a este hecho la alternativa no es eliminar la elección y crear un sistema de educación monopólico o evitar conocer los resultados del proceso educativo. La discriminación continuará existiendo con o sin pruebas SIMCE y la forma de enfrentarla no es eliminar la medición de la calidad de la educación. Los premios de excelencia consideran este aspecto incluyendo indicadores que miden la igualdad de oportunidades en cada establecimiento, información que es recogida por los Departamentos Provinciales de Educación. Aquellos establecimientos educacionales que discriminan en contra de alumnos con menor desempeño relativo ven reducido su puntaje y disminuida su posibilidad de acceder a la subvención que otorga el SNED.

Adicionalmente, es importante puntualizar que si bien el SNED tiene un énfasis en indicadores de resultados, como lo son las pruebas SIMCE, también incluye elementos relacionados con los procesos educativos relevantes para mejorar la calidad de la educación.

En el Cuadro 2 se presentan los factores e indicadores utilizados en el cálculo del índice del SNED para cada colegio; sobre la base de este índice se rankean y premian a los establecimientos.

En el SNED 1996-97 se premiaron 2.274 establecimientos educacionales subvencionados del país en los que laboran más de 30.600 docentes, correspondiente a una matrícula de 733.610 alumnos. Por su parte, en el SNED 1998-99 recibieron este premio de excelencia 1.800 establecimientos, lo que beneficia a alrededor de 31.000 docentes. El SNED que rigió el año 1997-98 consideró una subvención de excelencia por alumno de \$751, para lo cual contó con un presupuesto de \$6.493 miles de millones; es decir, el premio de excelencia corresponde a un monto promedio estimado por docente de \$207.000.

## **Cuadro 2**

### **Factores e Indicadores del SNED 1998-99**

<b>Factor (ponderador)</b>	<b>Indicador</b>
<b>Efectividad (37%)</b>	- Promedio SIMCE (castellano y matemáticas)
<b>Superación (28%)</b>	- Diferencia promedio SIMCE
<b>Iniciativa (6%)</b>	- Constitución Consejo de Profesores - Participación reuniones microcentros - Desarrollo de actividades técnico-pedagógicas grupales - Constitución Centro de Alumnos - Existencia proyecto educacional - Desarrollo de talleres docentes
<b>Mejoramiento de las condiciones trabajo (2%)</b>	- Planta docente completa - Reemplazo profesores ausentes
<b>Igualdad de oportunidades (22%)</b>	- Tasa de Retención de alumnos - Tasa de Aprobación de alumnos - Grupos diferenciales en funcionamiento - Proyectos de integración en desarrollo - No existencia de prácticas discriminatorias
<b>Integración de profesores y apoderados (5%)</b>	- Aceptación de la labor educacional de padres, apoderados y alumnos - Constitución Centro de Padres y Apoderados

Nota: Existen indicadores particulares para los establecimientos de educación especial, que son aquellos que atienden niños con diferentes tipos de discapacidades, y que no fueron incluidos en este cuadro.

Un elemento que es necesario resaltar es que los resultados del SNED 1997-98 son equitativos, en el sentido que no benefician ni perjudican a un tipo particular de establecimiento educacional, especialmente si consideramos que ambos tipos de establecimientos (municipalizados y particular subvencionados) fueron evaluados con los mismos indicadores.

Finalmente, el Cuadro 3 muestra el porcentaje de establecimientos premiados, de acuerdo a su dependencia, por región, también se muestra en él la distribución por dependencia de los establecimientos educacionales en cada región. Esta información nos permite concluir que el SNED ha premiado tanto colegios municipalizados como particulares subvencionados, y la proporción en que éstos son premiados corresponde a la participación que los distintos tipos de establecimientos tienen en cada una de las regiones; es decir, aquellas regiones en que un porcentaje menor de establecimientos

municipalizados es premiado son precisamente aquellas en que éstos tienen una menor participación.

**Cuadro 3**  
**Establecimientos premiados en el SNED 1998-1999**

Región	Establecimientos Premiados		Distribución de Establecimientos por Regiones	
	Municipalizados	Particulares Subvencionados	Municipalizados	Particulares Subvencionados
I	64,3	35,7	69,1	30,9
II	62,2	37,8	73,8	26,3
III	72,0	28,0	83,1	16,9
IV	82,7	17,3	78,1	21,9
V	56,4	43,6	64,4	35,6
VI	80,4	19,6	84,5	15,5
VII	79,7	20,3	87,1	12,9
VIII	77,4	22,6	80,7	19,3
IX	66,4	33,6	56,7	43,3
X	77,9	22,1	78,4	21,6
XI	66,7	33,3	78,6	21,4
XII	73,7	26,3	82,5	17,5
RM	42,4	57,6	45,5	54,5
Total	67,5	32,5	69,1	30,9

Fuente: MINEDUC

## NOTAS

1) Desde el año 1988 se aplica en Chile un test estandarizado, la prueba SIMCE que se aplica en forma alternada a los 4° y 8° años de enseñanza básica y en forma más reciente al 2° año de enseñanza media. Comprende pruebas de matemáticas y castellano, y en los últimos años se han agregado pruebas de historia y geografía y ciencias naturales.

- 2) El Índice de Vulnerabilidad es calculado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y tiene un valor mínimo de 0 (ningún niño en el curso presenta problemas de vulnerabilidad) hasta 100% de vulnerabilidad, que caracteriza a los colegios muy pobres.
- 3) Para mayores antecedentes, ver Mizala y Romaguera (1998), donde se presentan estimaciones de una función de producción educacional, que tiene como variable dependiente el SIMCE y como variables independientes, el índice de vulnerabilidad, el nivel socioeconómico, tamaño del colegio, y otras características del colegio y el alumno
- 4) Existen encuestas y entrevistas que forman parte de un proyecto del BID y otros que han sido encargados directamente por el Ministerio de Educación.
- 5) Ballou y Podgursky (1993), utilizan datos de EE.UU. y una serie de tests para analizar el impacto de los salarios de los profesores sobre la calidad de éstos, la cual es medida por indicadores como la calidad del College en que se graduaron y el grado de dificultad y el rigor de su especialización. Estos autores concluyen que los mayores salarios de los profesores han tenido muy poco impacto en la calidad de los nuevos profesores reclutados.
- 6) Esta discusión estuvo presente en el caso de Chile, cuando se implementó el SNED. La corrección a través de funciones de producción presentaba los inconvenientes de requerir mayor información y de ser de difícil comprensión, particularmente para los profesores.

**María del Pilar Romaquera Gracia**

Ph.D en Economía, Boston University, 1985. Magister of Arts in Political Economy, Boston University, 1985. Magister en Economía (abt), ESCOLATINA, Universidad de Chile, 1980. Profesora Asociada. Profesora Investigadora. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. Area de Especialización: Economía de la Educación y Economía Laboral

**Alejandra Cristina Mizala Salces**

Dra.- en Economía, Universidad de Berkeley, California. Profesora Asociada. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Directora del Magíster en Gestión y Políticas Públicas. Area de especialización: Economía Laboral y Economía de la Educación

**Sergio U. Nilo Ceballos**

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2 1999-2000

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

# **Análisis de Investigaciones Recientes sobre la Incidencia del Mercado en la Calidad y Equidad de la Educación**

---

Extracto del artículo publicado por el autor en Revista de Tecnología Educativa. Vol. XII. Nos. 3-4. Chile. 1999

## **Introducción**

Las últimas décadas se han caracterizado por un natural predominio del discurso político que ha teñido las reflexiones sobre la acción con juicios más bien maniqueos. Está haciendo mucha falta la objetividad de la reflexión académica. Estos Diálogos son una manera de hacer escuchar la voz de la Universidad de Chile, que fue la historia de la educación chilena y que necesita ser expresada nuevamente.

Las investigaciones de esta época, particularmente las internacionales, se generan como reacción interesada -y asaz curiosa- ante la audaz novedad del cambio paradigmático, mercadización de los servicios sociales como una panacea y, consecuentemente, miran con mucho y real interés el experimento chileno.

En nuestro país existe un primer hecho singular que debe ser tomado en consideración: en los últimos 30 años registramos cuatro reformas educativas de alcance general. Tomando en cuenta que sólo tres de estas reformas alcanzaron algún grado de implementación, tenemos entonces un promedio de duración de las reformas de diez años: menos de lo que dura el ciclo de escolaridad. Podemos también intentar un recuento más preciso y concluir que la Reforma Estado-docentista Frei-Gómez Millas se implementó durante, cuatro años o seis años a lo más, según sea el punto en que se establezca el origen, ya que su implementación se discontinuó en 1970.

A partir de 1990, el advenimiento de los gobiernos de transición democrática es marcado por un claro sesgo social, dando efectiva prioridad de gobierno al quehacer educativo.

Las reformas de estas tres décadas ilustran diferentes concepciones de sistema educativo que se expresan no sólo filosóficamente, sino prácticamente en relación a funcionamiento, relaciones entre aparato gubernamental y aparato prestador del servicio, noción de cambio, impulso de la innovación, etc.

En 1960 la única concepción disponible -casi la única concebible racionalmente- era el Estado Docente, no sólo por mandato constitucional, sino también por convicción histórica y por clara valoración de su acción: un sistema educativo era así y no de otra manera; en 1980 el modelo planteado era un extremo opuesto: la plena liberalización, el modelo de opción libre, la privatización, el mercado, la necesaria subsidiariedad o restricción a la acción del estado, el anti-estado por su desvalorización hasta la demonización. En los 90 no hay un modelo teórico disponible para resolver los dilemas que plantea la conjunción de un marco jurídico mercadista y un delicado proceso de democratización. Más bien hay una situación que manejar. No obstante, se puede afirmar que la acción sistemática de esta década ha sido consistente en alto grado, lo que permite sospechar la existencia de un modelo *emergente* de sistema escolar.

### LA ACCION DEL ESTADO SEGUN CONCEPCION DE SISTEMA EDUCATIVO

	ESTADO DOCENTISTA	DEMOCRATICO/ EMERGENTE	MODERNISTA/ MERCADISTA
LA CALIDAD INTRINSECA	- focalizado en insumos incluyendo ajustes reglamentarios	- focalización en procesos de aprendizaje y resultados	- focalizada en la satisfacción de la demanda - requerimientos de mensurabilidad
LA EQUIDAD	- equidad se entiende como una provisión homogénea de educación	- equidad se entiende como una provisión educativa sensible a la diversidad y discriminativa a favor de los grupos más vulnerables	- equidad se entiende como acceso a la oferta escolar, los problemas se resuelven con <i>focalización</i> del gasto hacia los sectores pobres.
REGULACIONES	- regulaciones fundadas en principios burocrático - administrativos	- regulaciones fundadas en principios de evaluación, competición, incentivo e información	- desregulación o regulaciones mínimas que dejen espacio a la acción del mercado - fundada en principios de mensurabilidad, sustitución, e independencia
CONCEPTO SUBYACENTE DE INSTITUCION EDUCATIVA	- instituciones educativas autosustentadas, controladas por una burocracia central y sus propios ejecutores	- instituciones educativas permeables, conectadas a otras esferas institucionales abiertas a las demandas de la sociedad y controladas por ésta	- instituciones educativas autosustentadas abiertas a las demandas de la sociedad, controladas por sus dueños



EL CAMBIO	- búsqueda de ajustes y cambios a través de procesos reformistas globales, que obedecen a conceptos de planificación central o requerimientos principalmente jurídicos	- los cambios se entienden como incrementales, se buscan a través de estrategias diferenciadas que recurren a mecanismos de sustentación, impulso, o incentivo haciendo uso de la capacidad de innovación de las instituciones educativas	- el libre mercado producirá los ajustes que sean requeridos por la sociedad (la demanda) - los diagnósticos deben ser traducidos a una descripción "industrial" del sector
DEFINICION DE POLITICAS	- políticas definidas a partir de los intereses del sector	- definición nacional de políticas fundamentadas en consensos de sectores representativos de la sociedad	- definición de políticas en función de la subsidiaridad
INCENTIVOS	- burocráticos y profesionales (años de servicio, estabilidad, independencia, regimen vacacional)	- profesional - proyectos - trayectoria - distinciones - autonomía - poder decisorio técnico	- propios de la competición: premios al desempeño - diseño industrial
CONTROL	- burocrático, monopolístico	- compartido - social	- social
AMBITO CONCEPTUAL DE ACCION	- público	- público	- privado

Tendríamos, entonces, a nuestra disposición dos modelos plenamente desarrollados desde la teoría y un modelo emergente. Los modelos plenamente desarrollados: el estado-docentista conceptualmente elaborado e históricamente probado; el modelo modernizador/mercadista conceptualmente elaborado y con poco desarrollo empírico; y el modelo emergente, modernizador/democrático sin desarrollo conceptual suficiente y también con poco desarrollo empírico.

La racionalidad de los diseños utilizados por los investigadores se refiere a la verificación de un comportamiento en relación a categorías de análisis provenientes de modelo mercadista, la supuesta novedad. Aun, considerando esta limitante, los hallazgos investigativos arrojan luz sobre tópicos comunes a los tres modelos, puesto que dan cuenta de un proceso y señalan logros e inconsistencias que permiten a su vez aventurar juicios acerca del desarrollo y destino de este sistema educativo emergente. Pero, por otra parte, una entidad de gobierno no tiene la obligación de ser consistente con un modelo teórico, cuestión más bien académica, sino de buscar pragmáticamente la solución -más promisoría posible en un momento dado.

A continuación se interpretaran metodológicamente hallazgos investigativos vinculados con algunas metas de gobierno o valores comunmente aceptados de un sistema escolar, haciendo referencia -para efecto de este artículo- a dos de las opciones de sistema escolar mencionadas en la exposición:

- A. el desarrollo educativo con equidad y
- B. el mejoramiento de la calidad educativa

### **A. El desarrollo educativo con equidad**

La **equidad** se refiere al uso de recursos públicos para redistribuirlos con el propósito de dar satisfacción a necesidades humanas dispares. Desde un punto de vista económico se la entiende como la obligación del estado de proveer igualdad de oportunidades

La actual discusión chilena se ha centrado en el valor equidad considerado como equivalente a igualdad de oportunidades y la insuficiencia de su resolución a través de la cobertura escolar.

La búsqueda del valor equidad puede hacerse por más de una vía. El sistema estado-docentista elige la vía de la homogenización, el sistema emergente la vía pedagógica de atender las diferencias, diferenciando. La homogenización es claramente integrativa en sus principios, aunque puede no serlo en sus resultados dado que los tratamientos pedagógicos homogéneos suelen perjudicar o favorecer a unos u otros; por otra parte, la atención pedagógica a las diferencias en des-integración en el proceso, y llegar a extremos no deseados como el *apartheid*. Por otra parte, hay una diferencia profunda entre los que piensan que la unidad nacional es una construcción en proceso y quienes consideran que fue un logro perdido necesario de ser restaurado. El aporte de la educación será, por supuesto, valorizado diferentemente según sea este punto de vista. Unos querrán que la educación sea movilizador social, otros que la educación contribuya a la perfección de la persona en la situación en que se encuentre. Las investigaciones arrojan luces que algunos consideramos de alarma, porque nuestra opción es hacia una sociedad igualitaria.

Para el modelo mercadista, en su aplicación en Chile, la equidad se resuelve en el acceso. Durante los años 1980 se hacen esfuerzos comunicacionales constantes del gobierno para demostrar la virtud del mercado en términos de satisfacción de la demanda por educación es decir de equidad. La matrícula para la educación básica se puede afirmar que alcanza la universidad y la matrícula en educación media comienza a alcanzar el 80%. La crítica acerca de las diferencias de calidad en la oferta se interpretan como incomprensión de la naturaleza del modelo: este no pretende ser uniforme como en el caso del modelo estadodocentista, sino todo lo contrario.

En el modelo emergente democrático/modernizador, la cuestión de la equidad es central y se la define en términos del acceso a una oferta escolar de calidad equivalente. Para estos efectos la variedad en el tratamiento pedagógico es indispensable.

No hay duda que durante los dos últimos gobiernos el desarrollo de un mejor sistema público de

educación ha sido una prioridad... sin embargo, investigaciones prolongadas como las de Varun Gauri, terminadas en 1996, concluyen en que el problema de la equidad está lejos de ser resuelto:

"Los hallazgos confirman que el abismo social y económico entre el sector subsidiario y el sector particular pagado permanece enorme, y se establece además la existencia de divisiones substanciales al interior del sector de opción subvencionado" (Gauri, 96: 111)

Gauri considera que se ha subestimado el grado de estratificación del sistema escolar chileno.

Según este autor dos serían las fuentes de esta segmentación, una dependiente de los establecimientos a los que el sistema (mercadista) estimularía a actuar selectivamente en términos socio-económicos, ya que resultaría menos costoso seleccionar los estudiantes que diseñar procesos pedagógicos efectivos.

La otra son los propios padres. En una situación de deterioro escolar, el sistema premia a aquellas familias que se informan, que saben qué mirar en una buena escuela, y que se sienten con derecho a elegir. También estas familias están dispuestas a asumir los costos asociados eventualmente a la selección hecha: viajar más lejos, pagar por medios de transporte especiales, contribuir especialmente a la escuela.

No obstante, en un estudio más reciente, (1999) de la CEPAL, Durston y Espíndola al hacer notar que más de los dos tercios de los jóvenes entre 20-24 años poseían 12 o más años de estudio en 1996, en abierta superación de la situación de 1990 en que apenas la mitad de los jóvenes lograba completar el ciclo de doce años, concluyen en que aunque la posesión de un diploma no garantiza la movilidad social si es un avance en la equidad distributivo de la propia educación. Este hecho es aun más favorable si se considera la variable género ya que la tendencia a completar estudios secundarios es aun mayor entre las mujeres (Durston, 99: 7 a 10) Por otra parte, estos mismos autores detectan una tendencia interesante en cuanto al premio salarial por estudios que demostrarían un mejoramiento en la equidad: los estudios medios completos mejoran su posición remunerativa con respecto a los estudios superiores.

También es sugerente lo que indica el modelo de inserción ocupacional de egresados ideado por Bravo y otros de la Universidad de Chile, para evaluar el marco institucional de la educación media técnico profesional, según el cual, los egresados de la EMTP Municipal, de estratos socio-económicos bajos, presentan en términos de empleo formal, continuación de estudios, tasa de desocupación, etc. tasas tan buenas o mejores que las de los egresados del sector particular subvencionado y de los establecimientos en administración por corporaciones, empresariales Bravo, 98: 68-70).

## **B. El mejoramiento de la calidad educativa**

Popularmente calidad significa *lo mejor*, pero en educación su significado preciso suele escaparse. No obstante, en el trasfondo de la idea de sociedad democrática justa se encuentra la noción de la meritocracia como principio de ordenación social. En consecuencia, la **calidad** educacional tiene un sentido que trasciende a la escuela ya que se espera ejerza un efecto directo en la sociedad. Tal vez por

esta razón es que la noción de calidad (entendida como lo mejor, o entendida como la real naturaleza de algo), en educación termina siendo una definición profesional o académica.

Usualmente, en términos prácticos, se termina por aceptar como representativo de la calidad intrínseca de un sistema escolar, los resultados de las mediciones externas al sistema, por razones que en último término son de comodidad (básicamente el poder introducir números en una fórmula) ya que es muy cuestionable poder reducir las nociones de calidad educativa a las posibilidades que brindan los instrumentos de papel y lápiz.

No obstante, este reduccionismo es común en las investigaciones, y las examinadas no constituyen una excepción.

A los investigadores Carnoy y McEwan (1997) les interesó observar el funcionamiento de algunos supuestos del modelo mercadista/modernizador, concretamente la afirmación:

"con la aplicación de vouchers, la escolarización mejora automáticamente (produce más logro estudiantil) porque los mercados competitivos son más eficientes que los monopolios públicos.( ... ) y aun bajar los costos de la educación sin reducir la calidad" (97:3)

Los datos del funcionamiento del sistema escolar chileno que Carnoy y McEwan ponen a prueba porque parecieran confirmar los supuestos mercadistas son, en síntesis, los siguientes:

- a) hay una fuerte indicación de las preferencias de los padres por las escuelas privadas.
- b) los puntajes de las pruebas nacionales han ido subiendo en el tiempo, indicando mejoras generales en el logro estudiantil;
- c) sin ajuste, los puntajes promedio de estas pruebas son significativamente mayores para las escuelas privadas subvencionadas que para las municipales.

La interpretación crítica que Carnoy y McEwan hacen confirmando los hallazgos de Gauri, es la siguiente: la distribución de los niños en las escuelas del sistema no es al azar: mientras más alto el nivel de ingresos familiar, más alta la probabilidad de estar matriculado en escuelas privadas pagadas o privadas subvencionadas. Más aun, un estudio cerca de los procedimientos de selección utilizados en una muestra de escuelas. Indica que las escuelas particulares subvencionadas tienden a utilizar *procedimientos duros* de selección de ingreso, incluyendo tests diagnósticos y entrevistas a los padres. Estos procedimientos de selección explican estadísticamente las diferencias de logros entre escuelas municipales y particulares subvencionadas.

Carnoy y McEwan demuestran que las escuelas municipales comenzaron a ganar en puntajes estrechando la brecha con las escuelas particulares subvencionadas, sólo después que el gobierno comenzara a poner más dinero en el sistema como un todo y, en especial, en las escuelas de menor

rendimiento. De hecho las mayores ganancias en puntajes corresponden a estas escuelas, es decir las escuelas del Programa P-900, y las del M ECE Rural.

Se reconoce, analizando los datos de Romaguera, Mizala y Farren (98), Carnoy y McEwan (97), Winkler y Rounds Parry (96), que las escuelas particulares subvencionadas son en verdad más eficientes que las escuelas municipales. Funcionan con menos personal administrativo, clases más numerosas; gastan menos por alumno con resultados comparables, como ya se ha anotado. Los mayores costos en las escuelas municipales son el resultado de diversos factores diferentes de los burocráticos.

"Primero, las escuelas municipales se hacen cargo de la educación en las áreas rurales escasamente pobladas, por lo que las clases tienden a ser de menor tamaño que en las escuelas particulares que se concentran en los lugares más densamente poblados" (Cox y Lemaitre, 99: 48-9)-. También ocurre que las escuelas municipales no excluyen a los alumnos con necesidades especiales para su aprendizaje, cuya atención implica un mayor costo. Otro factor estaría constituido por las restricciones legales mayores que afectan a la gestión municipal especialmente en relación con la contratación de docentes.

### **Investigaciones y Artículos Revisados**

**Bravo, David y Dante Contreras** Training and Income in Chile: some results from households surveys. Dpto Economía Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile. 1999

**Bravo, David et al.:** Evaluación del marco institucional de la educación media técnico-profesional. Departamento de Economía. Universidad de Chile. 1998

**Aedo, Cristián, Osvaldo Larrañaga** Sistemas de entrega de los servicios sociales: la experiencia chilena. En Aedo y Larrañagaeds: Sistemas de entrega de los servicios sociales: una agenda para la reforma BID, Washington, DC. 1994

**Mizala, Romaguera** Desempeño escolar y elección de colegios, la experiencia chilena. Documento de trabajo, Serie Economía N°36, Centro de Economía Aplicada., Dpto, de Ingeniería Industrial, F. Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile. 1998

**Mizala, Romaguera, Farren.** Eficiencia técnica de los establecimientos educacionales en Chile. Documento de trabajo, Serie Economía N38. Centro de Economía Aplicada, Dpto. de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, U, de Chile. 1998

**Romaguera, Pilar y Alejandra Mizala** Informe Final de la evaluación de la implementación y resultados del SNED 1996-1997. Centro de Economía Aplicada, Dpto, de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, U de Chile. 1997

**Romaguera, Pilar y Alejandra Mizala** Sistema de evaluación del desempeño de establecimientos educacionales subvencionados, Ministerio de Educación, Santiago. 1996

- Riveros, Luis.** The Economic Return to Schooling in Chile. An Analysis of its long term fluctuations. *Economy of Education Review*, vol 9 N°2 (pp 111-121) Gran Bretaña. 1990
- Riveros, Luis.** Retorno económico y mejoramiento de la calidad de la educación media en Chile. CPEIP, MINEDUC, Santiago. 1997
- Riveros, Luis.** Labor markets, economic restructuring and human resource development in Latin America. Paper, Research and Development Policy Division, Inter-American Development Bank, Washington. 1992
- Riveros, Luis.** Analyzing a Quality - Improving Program in the Chilean Secondary Education. Report to the World Bank, Santiago. 1994
- Carnoy, Martin & Patrick McEwan.** Private Investment or private schools? A reconstruction of educational improvement in Chile, Stanford University, Draft. 1997
- Cohen, Ernesto,** comp. Educación, eficiencia y equidad. CEPAL, OEA, SUR, Santiago, Chile. 1998
- Gauri, Varun.** School Choice in Chile, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, U.S.A.. 1998
- Gauri, Varun.** Market forces in the public sector: chilean educational reform, 1980 - 1994. Doctoral Dissertation, Princeton University, June. 1996
- Swope, John y Soledad Teixidó.** Inversión de la empresa privada en la educación pública en Chile. Estudio de análisis de datos regionales y nacionales del funcionamiento de la Ley de Donaciones con Fines Educativos 19.247. art. 3, CIDE, Santiago de Chile. 1998
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación:** Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. UNESCO, OREALC, Santiago de Chile. 1998.
- Díaz Román, William.** Diagnósticos y propuestas para mejorar la calidad de la educación en Chile. Estudios realizados por FLACSO, ILADES, INSTITUTO LIBERTAD Y DESARROLLO. ENERSIS, SA, Santiago de Chile. 1998
- Durston, John y Ernesto Espíndola.** ¿Equidad por movilidad individual o por reducción de distancias? Desafíos de las tendencias recientes en la educación, empleo y el ingreso en Chile. CEPAL, Santiago de Chile. 1999
- Amalia Anaya, et. al.** Las reformas sociales en acción: educación. CEPAL, Santiago de Chile. 1997

**Cristián Cox, et. al.** Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes. CEPAL, Santiago de Chile. 1995

**Cox Cristián y María José Lemaitre.** Market and state principles of reform in chilean education: policies and results, en APEC Education Forum. Internacional Seminar on Education Reform-, The relationship between education reform and a changing economy Ministry of Education, Chinese Taipei. 1999

**Pascual Gerstenfeld et. al.** Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar. CEPAL, Santiago de Chile. 1995

**John Durston, et al.** Educación secundaria y oportunidades de empleo e ingreso en Chile. CEPAL, Santiago de Chile 1995

**Martínez, Marcelo.** Calidad de la educación y redefinición del rol del Estado en Chile, en el contexto de los proyectos de modernización. Revista Paraguaya de Sociología, Año 31, N° 89, (pp 157-177). 1994

**Sergio U. Nilo Ceballos**

Doctor en Educación OSU. Profesor Asistente de Investigación en Estudios Pedagógicos. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Especialista en Antropología Cultural. Miembro de la Unidad de Currículo y Evaluación. MINDEDUC.

**Manuel Silva Aguila**

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2 1999-2000

Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

## **Comentarios sobre Ponencias, Diálogos y Desarrollo Curricular**

---

La posibilidad de acceder a los sistemas formales del saber requiere de condiciones de equipamiento simbólico desigualmente distribuidos en la estructura social de un país. En efecto, la adquisición de mecanismos de decodificación de las múltiples convenciones que enmarcan nuestra vida cotidiana está mediatizada, entre otros, por los contextos en los que transcurre la niñez.

Ello implica que las competencias y habilidades de las personas para interactuar significativamente con los diversos medios que les circundan pueden poseer heterogéneos desarrollos, tanto en cantidad como en calidad.

Ambos aspectos, los conocimientos y las habilidades cognitivas, constituyen fenómenos que pueden ser aprendidos y enseñados. De hecho, los procesos de socialización primaria dotan a los sujetos de valores, conocimientos y destrezas para instalarse en la vida social.

Frente a esta realidad debe operar el sistema escolar. De esta forma, los planes y programas de estudio ofrecidos deben contribuir a hacer accesibles, al conjunto de la población escolar, los bienes simbólicos, las creaciones sociales y culturales, los conceptos, habilidades cognitivas, valores y normas disponibles.

La pregunta esencial respecto a este punto dice relación con los criterios que orientan el proceso de *toma de decisión* sobre **qué enseñar**. En este plano aparecen los principios de discernimiento sobre inclusión/exclusión curricular. Es el sitio de lo que Lundgren llama los "códigos curriculares". También entra en juego el denominado Curriculum Nulo de Eisner.

En nuestro país prevaleció un código curricular que articuló, desde el estado, la construcción de una ciudadanía y de una nación, a través de la Educación Pública. Como recordaba el profesor Nef, en su conferencia del 24 de Agosto, "el Estado chileno manifestó desde sus orígenes una preocupación por la educación... La Constitución de 1833 señalaba que la Educación Pública es una función preferente del gobierno". Por tanto se generó en Chile un consenso histórico en el tema educacional, que se proyectaría ininterrumpidamente por más de un siglo.

En este sentido es funcional el análisis histórico que hace Mario Góngora en su "Ensayo histórico sobre



la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX" (Santiago, Universitaria, 1988) sobre la construcción de la sociedad chilena. Su tesis sostiene que en nuestro país el estado antecedió a la nación, y éste la construyó básicamente a través del sistema educacional, produciendo simultáneamente un sentido de unidad nacional, con una ciudadanía cada vez más consciente de sus derechos y deberes por una parte, y por otra, constituyendo una clase media adherida primariamente al estado, con niveles de escolaridad cada vez mayores.

Este proceso histórico posee una carga de larga duración, que otorga aún fuerza y legitimidad al rol del estado frente a la educación. De hecho, esta ciudadanía otorgó estabilidad a la estructura social de nuestro país por mucho tiempo, al distribuir a un conjunto importante de estudiantes matriculados en los liceos públicos de todo el territorio bienes culturales significativos. Además, en esos liceos, donde compartían alumnos de heterogéneas proveniencias sociales, políticas, religiosas, se creaba y recreaba cotidianamente la democracia como forma de vida. El itinerario de Gabriela Mistral por tales establecimientos (Antofagasta, Punta Arenas, Temuco) hace aflorar lo que allí ocurría.

Testimonio de aquello es la biografía hecha sobre nuestra poetisa por Volodia Teitelboin.

A la hora actual, el profesor Sergio Nilo plantea que el conjunto de fuerzas o circunstancias en las que se desarrolla la gestión educativa de los gobiernos de transición democrática, condujeron a la gestación de una forma de sistema escolar inédito, híbrido distinto del sistema mercadista imaginado por el gobierno militar, distinto también del sistema estado-docentista tradicional de nuestro país. En este sentido, afirma Nilo, citando a Varun Gauri, que dos medidas de los gobiernos democráticos desarman tempranamente el modelo mercadista: 1) la aprobación de la Ley de Estatuto Docente que introduce reglas explícitas que constriñen los procedimientos de contratación y despido de docentes; el restablecimiento de una escala de sueldos nacional que valora los años de servicio; el reconocimiento del derecho de los profesores a ser consultados en las decisiones pedagógicas de los colegios. 2) las modificaciones a la ley de subvenciones que permiten la transferencia de recursos predestinados a sueldos, perfeccionamiento, reparaciones de local, y últimamente construcción de locales.

Un tema presente en el debate se instala en torno a la equidad. ¿Como hacer posible su concreción en un entorno social estructuralmente inequitativo?. En este sentido emergen políticas públicas que buscan asegurar la calidad y equidad. Se plantean políticas macro para su logro.

El profesor Apple plantea en su libro Política Cultural y Educación (Madrid, Morata.1998) que la "reforma" educativa de lo que denomina alianza neoliberal y neoconservadora se centra en un curriculum nacional y un "programa de test de evaluación de ámbito nacional" (p. 43).

No obstante, nuestro Profesor invitado sostiene que el curriculum nacional "legitima la desigualdad"(p. 53) pues "crear la ilusión de que, con independencia de las masivas diferencias entre escuelas, todas tienen algo en común. Los alumnos tienen distintos orígenes y códigos frente a la propuesta curricular"(p. 54).

En Chile, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y sus prescripciones establecidas en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para los niveles básico y medio, abren espacio a la autonomía curricular, donde las instituciones educativas pueden diseñar planes y programas propios, a partir de una base de aprendizajes mínimos, que equipan con un tronco común de saberes y competencias de base a toda la población escolar.

En este plano, el papel de la Fuente Sociocultural –que recoge las singularidades de los grupos humanos- y la Fuente Pedagógica- que otorga un espacio al saber profesional de los profesores para intervenir en el Curriculum, haciéndolo más pertinente y significativo para los alumnos, tienen una incidencia substantiva. El rol del Colegio de Profesores en esta última dimensión es fundamental, en su carácter de competencia técnica.

El profesor Apple plantea que la política cultural en educación no se refiere sólo a las complejas cuestiones de que capital cultural se convierte en saber oficial y a quién pertenece este Capital Cultural. Ello nos conduce a examinar los temas de la legitimidad de las visiones de mundo que se instalan en los procesos de transmisión cultural intencionada a nivel de sistema educativo global. Cuantos mundos caben en lo que se comunica a través de planes, programas, actividades, materiales didácticos, libros de texto, sistemas nacionales de evaluación.

Por otra parte, la forma como interactuamos frente a las relaciones establecidas depende de los códigos que las jóvenes generaciones adquieren en sus instancias de socialización. En esta perspectiva, muchas veces los patrones aprendidos durante la socialización primaria entran en tensión con aquellos que modelan la escolaridad, teniendo estos últimos una fuerza a veces invisible pero poderosa.

Frente a estos temas, el profesor Apple habla de hegemonía, entendida como aquiescencia del orden. No obstante, a través del Curriculum Oculto irrumpen otras visiones idiosincráticas que tensionan las interacciones educativas y los ámbitos del poder simbólico que tienden a lograr la aceptación acrítica de sus planteamientos. Esto que se da a nivel personal, puede ser activado y promovido a través del espacio educativo institucionalizado. De hecho, los profesores en su tarea cotidiana administran espacios donde fluye la coyuntura, lo circunstancial, lo efímero, que es examinado desde las múltiples perspectivas que representan los actores involucrados en la conversación, en la medida que el enmarcamiento pedagógico sea flexible y abierto a la diversidad y al respeto.

Por tanto, la hegemonía no se impone a un rebaño, sino a personas que pueden denominar el mundo de formas diferentes, tensionando los significados existentes y anticipando mundos más dignos y con espacios para el desarrollo humano.

**Manuel Silva Aguila**

Master en Educación, Universidad de Lovaina. Profesor asistente, Programa de Magíster en Educación  
Mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Especialista en Currículo

**Hernán Vera Lamperein**

Revista Enfoques Educativos Vol.2 N°2 1999-  
2000

Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

## La Educación y los Desafíos del Futuro

---

La presente reflexión responde a una propuesta testimonial de lo ocurrido en la educación durante este siglo.

Así, al releer los índices de los documentos acerca del quehacer educacional, me fueron apareciendo nombres y más nombres: Manuel de Salas, Instituto Nacional, Sarmiento, Bello, Montt, Barros Arana, Universidad de Chile, Letelier, Escuelas Normales, Instituto Pedagógico, Universidad Católica, José Abelardo Nuñez, los Amunátegui, Congresos Educativos, Darío Salas, Galdames, Aguirre Cerda, Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, reformas de fines de la década de los veinte, Liceo Experimental Manuel de Salas, Amanda Labarca, Movimiento de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, Irma Salas, Oscar Vera, Daniel Naveas, el Plan Arica San Carlos, Planeamiento Integral del Educación, Superintendencia de Educación, reformas de Frei, la ENU y, por cierto, los 73 hasta hoy.

Si bien es cierto es valioso considerar a todas estas autoridades, tampoco es menos cierto que lo anterior esté escrito en decenas de libros y revistas y en las miles de páginas de Barros Arana, Toribio Medina y Amanda Labarca y de todos los autores actuales, como Iván Núñez, Martín Pino, Emma Salas, por mencionar algunos, fuentes todas a las que, sin duda, todos tenemos acceso. Qué sentido tiene, entonces, ocupar el tiempo en recordar ese pasado ya conocido e incambiable.

Sin duda que es útil tener presente el pasado para, por una parte, no incurrir en los errores cometidos, cosa que ocurre con frecuencia lamentablemente, y utilizando nombres nuevos. Y, por otra parte, útil es también para no olvidar lo positivo y valioso que, por décadas, caracterizó a nuestro sistema educacional gracias a la acción del Estado y del magisterio y de esos nombres que he mencionado, y rescatarlo, reponerlo y mantenerlo ojalá sin usar nombre nuevos.

Creo que es más útil intercambiar ideas acerca de lo que debe hacerse en educación frente a los variados y fuertes desafíos que plantea el futuro, qué debe hacer el Estado, los maestros y la sociedad toda para responder adecuadamente a ellos.

Mi propuesta, entonces, se reduce a hacer algunas reflexiones acerca de la problemática de la educación frente a los desafíos del futuro, empezando por lo que debemos entender por educación y terminando con algunas de las tantas medidas que deben tomarse para dar respuestas por lo menos a algunos de los

desafíos que enfrenta.

Cuando digo educación -o sistema educacional de educación- me estoy refiriendo a todos los componentes curriculares, administrativos y financieros del sistema formal de educación; pero, también, a la educación no formal, a la familia, al libro, la TV, a la radio, a la prensa, etc. En síntesis, a la sociedad toda que educa.

"Nuestra cultura y nuestra época se orientan hacia la realización de un régimen de convivencia social basado en los ideales de solidaridad y respeto de la persona humana, es decir, hacia la realización de la democracia", se afirma en el Informe de la Comisión de Renovación Gradual de la Educación Secundaria, allá por el año 1945, que dio origen a los Liceos de Experimentación y Renovados.

Para cumplir con ese postulado -plenamente vigente, y lo será por años, a mi juicio- se requiere, según se dice en ese Informe, una educación de la mejor calidad igual para todos, esto es una educación:

- que "capacite (a la gente) para hacer mejor uso de sus talentos, sus energías, su tiempo libre" por cuanto ella "ayudará también a mejorar la calidad de vida de todos";
- que ante los desafíos de la "tecnología del mañana forme hombres capaces de juicio crítico, de abrirse caminos en medios nuevos, de contraer rápidamente nuevas relaciones en una sociedad sometida a veloces cambios";
- que, "en suma", pueda "ofrecer no solo una oportunidad de aprender habilidades y conocimientos que son necesarios para vivir y progresar en un mundo más tecnificado sino, además, una oportunidad de formarse, de adquirir una comprensión del mundo, una capacidad reflexiva de juicio y una experiencia de la cultura en sus expresiones más auténticas"

Hay varios futuros y todos ellos, sin duda, planteando desafíos de diversa naturaleza e intensidad a la educación en general y, en particular a quienes se encargan de impartirla y administrarla:

- a los maestros, en primer lugar,
- a la escuela misma, por supuesto,
- a las autoridades superiores del Estado en tanto éste es responsable de velar porque ella acoja, con equidad e igual calidad, a toda la población.

A este respecto, y sólo a título de ejemplo, nos referiremos a algunos de esos futuros.

1.- Hay, en primer lugar, un futuro, que es mañana, mañana mismo, que es ignorado por lo general o no considerado como tal como si de aquí a 24 horas nada nuevo pudiera ocurrir.

Se olvida o se ignora, que los alumnos con quienes ayer se trabajó ya no son exactamente los mismos que hoy vinieron a clases. Y es que, de alguna manera u otra, algo de lo que ocurrió en el aula -en ese

misterioso fluir de la sala de clase- por aburrido que fuese el discurso del profesor y quizá al silencio que los alumnos debieron guardar, dejó una huella en ellos que los transforma.

Y, entonces, descubrir, entender y comprender a ese otro que son, constituye el gran desafío para el maestro "taxi", con 60 ó 70 horas de clases semanales, corriendo de una escuela a otra para obtener los dineros necesarios que le permitan, entre otras cosas, educar a sus hijos en colegios particulares pagados.

2.- Hay otro futuro, cuyos desafíos son más complejos, y es el que va de hoy a un año plazo, y acaso no de diciembre a marzo, cuando los alumnos -de la edad y del nivel y sub-sistemas que fueren- regresan de sus vacaciones. Como que han cambiado, parecen no ser los mismos: más crecidos, con montón de experiencias, otra mirada, otros sentires, otros problemas u otros proyectos. Una cierta mayor madurez quizá.

Y es entonces cuando la Escuela, si de verdad es un ser vivo, que piensa y siente y tiene todos sus sentidos al servicio de sus alumnos -que, por lo demás son su razón de ser- sabe que debe estar preparada para responder con inteligencia y con mucho amor, a ese continente multifacético de individuales, de personas en permanente desarrollo- y desarrollo siempre es cambio, otra postura, novedad-. Hay que imaginar ese futuro, por tan inmediato que sea. Concebirlo, planificar las respuestas. La escuela tiene que cambiar para responder al cambio.

3.- Pero el futuro no sólo es mañana o el próximo año. Hay otro futuro, más lleno de impredecibles y variados desafíos. Se trata de ese futuro de aquí a una década y media o dos a lo más, cuando una nueva generación comienza a formarse, producto biológico de la actual y que deberá desarrollarse dentro de un marco cultural, que en parte respetará sin saber por qué, sumida todavía en un mundo de contradicciones y desigualdades de todo orden dependiente de las más diversas tecnologías, computarizándose y "faxeándose" para comunicarse rápidamente entre sus integrantes, sin que todavía se invente el fax para comunicarse de verdad cada uno consigo mismo... pero que, con todo, irá edificando su propio ritmo de vida y saber cuál y cómo será su futuro.

Ahora bien, el carácter ignoto de esos futuros por breves o lejanos que sean, no deben dejarnos con las manos cruzadas en virtud de que, al decir de Aurelio Peccei en su obra "100 páginas para el porvenir", "ningún hombre, cualquiera sean sus dones, tiene capacidad para preverlos todos. Pero los hombres, todos los hombres en conjunto, pueden - deben - inventarlo y construirlo".

En el Informe preparado por el Comité Asesor de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, de septiembre de 1994, se reconoce que habrá tres desafíos principales, a saber:

"- Primero, hacer frente a la pobreza extrema y superarla en lo que resta del presente siglo, asegurando a todos una efectiva igualdad de oportunidades:

"- segundo, para eso la economía debe crecer continuamente, mejorando las condiciones de su competitividad: y

"- tercero, debe crear las bases de un orden social donde los aspectos positivos de la modernidad puedan ser incorporados sin pérdida de los valores, tradiciones, sentido de identidad y vigor de sus instituciones democráticas."

Como puede apreciarse, no son desafíos nuevos, pero lo importante es que se actualizan y se redefinen.

Con respecto al tercer desafío, debe tenerse presente que la construcción de nuestro sistema democrático es, todavía, un proceso inacabado, al igual que en todas las demás naciones del mundo, aún de aquellas que aparecen altamente desarrolladas. Falta mucho para que los valores a que se alude, determinen realmente las conductas y los modos de ser, de pensar y de sentir de todos los seres humanos, haciendo realidad esa aspiración de una mejor calidad de vida para todos.

Pero ello sólo puede ocurrir, a mi juicio, en la medida que se adquiera alguna conciencia de que tales desafíos lo son efectivamente, que es necesario darles respuestas desde ya y que, por último, se asuma la decisión de hacerlo si de verdad se quiere avanzar en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación que conduzca al mejoramiento de la calidad de vida de los chilenos.

Para adquirir esa conciencia y asumir tal decisión con la inmediatez que se requiere, "es preciso un cambio radical de actitudes, un esfuerzo de imaginación prospectiva, al mismo tiempo que valiente y realista", tal como se dice en el Informe aludido.

Pero ello no es fácil. Los tiempos han cambiado. Lo que sucede es que ahora los desafíos, tanto externos como internos que debe afrontar la educación -sus maestros, las escuelas, las autoridades de los DEM y del Ministerio, la sociedad toda- son mayores, más complejos, más numerosos y polifacéticos en los que intervienen con más fuerza elementos procedentes de otros sectores y ámbitos sociales: la Televisión, NAFTA, MERCOSUR, ASIA, LA UNION EUROPEA, EL SIDA, la violencia, la competitividad manifiesta en todo orden de cosas, los problemas ecológicos, el individualismo acentuado, los medios masivos de comunicación que cada vez incomunican más a los seres y los inducen al aislamiento y a la soledad, la megápolis y la rápida disminución de la población rural, la mayor longevidad y más adultos mayores como ciudadanos de quinta categoría, la ruptura familiar y el aumento del "madresolterismo" y de hijos ilegítimos -que felizmente ya no lo serán gracias a la ley recientemente promulgada- y niños recién nacidos o fetos tirados a los basurales, las miles de hectáreas de bosques que se incendian cada año, etc., etc.

Y agréguese a ello: la municipalización de la educación, -propuesta inicialmente a título experimental para su evaluación pero impuesta a golpe a todo el país-; los sistemas vigentes de evaluación, tanto de los alumnos y de las escuelas como para el ingreso a la Universidades, despersonalizados y dirigidos todos ellos a medir conocimientos y no evaluar y apreciar personas; el maestro, que ha perdido su imagen; contenidos programáticos añejos y mal presentados, métodos poco activos. Bueno, y un sin fin más de situaciones.

No veo con mucho optimismo el futuro. Algo se ha hecho, pero todavía a gran distancia todavía de dar respuestas a los desafíos planteados en el Informe del Comité Técnico Asesor de 1994.

Pienso que no se avanza:

-si no se modifican sustancialmente los criterios con que se maneja la municipalización de la educación y acaso no se suprime, sin que ello signifique ignorar las realidades regionales, provinciales, comunales y de cada escuela y su entorno en particular. Toffler propone la creación de un "consejo futuro" en cada escuela y en cada comunidad para que discutan los problemas de la educación, proyectar "presentes futuros" y encontrar "respuestas docentes adecuadas a éstos". Tales Consejos, afirma, "podrían producir un poderoso impacto en la educación".

-si no se consulta realmente al magisterio, a todo el magisterio, acerca de lo que debe hacerse en educación;

-si no se modifican los sistemas e instituciones que han asumido la responsabilidad de formación del profesorado. A este respecto, existe toda una irracionalidad acerca de planes de estudios, práctica docente, duración de las carreras, variados y numerosos centros de formación, etc.;

-si no se perfecciona y actualiza permanentemente al profesorado en servicio, en forma efectiva y real, tal como se procedió en el pasado- especialmente con el personal de los Liceos de Experimentación y Renovados: si no se termina con ese "perfeccionamiento" de dos meses en el extranjero; y si no se devuelve el CPEIP sus funciones al respecto;

-si no se restablece la Oficina de Planeamiento Educacional, que siempre tuvo una visión integral del pasado, del presente y del futuro de la educación.

-si no se devuelven al Ministerio las atribuciones que se le han ido quitando. La educación es una responsabilidad estatal, pero actualmente lo es casi exclusivamente de su financiamiento; y, en fin,

-si no se logra hacer realidad un sueño, que siempre he tenido, de hacer de la educación el Cuarto Poder Constitucional del Estado, responsable del desarrollo educacional de la nación, que haga posible que los niños de hoy y las nuevas generaciones construyan e imaginen su futuro y creen los instrumentos necesarios para construir una real democracia, en la que imperen la justicia, la igualdad y una mejor calidad de vida para todos, la verdad, la fraternidad, la tolerancia, el respeto mutuo, la alegría de vivir sin competitividad, la paz y el amor.

No es fácil ni ahora, pero sí en los próximos años ¿Por qué no?

## **Bibliografía**

**Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria.** Ministerio de Educación. Santiago, mayo

de 1945, pág. 13.

**Informe del Comité Técnico Asesor de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación.** Mineduc, septiembre de 1994, pág. 35.

**Alvin Toffler:** *"La necesidad de una visión activa del futuro en la Educación, en REVISTA EDUCACION HOY, N° 23, 1974, Colombia.*

**Hernán Vera Lamperein**

Ex Rector de los Liceos de Victoria, Traiguén, "Juan A. Ríos" y "Darío E. Salas". Experto y Consultor de la Unesco y la Organización de Estados Americanos en varios países (1955 - 1970). Asesor de la Superintendencia de la Educación Pública (1973)

---

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



## **Entrevistas**

---

### **PRESENTACIÓN**

El debate público sobre la educación en estos meses ha tenido como tema de especial importancia los actos de violencia en el ámbito escolar. La notoriedad que los medios de comunicación han conferido a algunos episodios de agresividad entre escolares, y vandalismo en escuelas, han sacado a la luz pública un situación que muchos desconocían o, quizás, no querían reconocer.

En el Departamento de Educación de la Universidad de Chile este problema ha venido estudiándose desde hace algunos años. Su existencia e importancia era conocida por nuestros académicos que tienen trabajos de investigación y experiencias de intervención al respecto.

En este número de la revista se incluyen dos trabajos que abordan aspectos relacionados con el tema. Dado el interés que existe sobre la materia, se ha entrevistado a dos de las investigadoras -las profesoras Julia Romeo y Mónica Llaña- para que comenten algunos de los hallazgos y proyecciones de sus trabajos de investigación.

### **ENTREVISTA A JULIA ROMEO**

**Pregunta 1 : En sus investigaciones ustedes han estado preocupadas de estudiar el discurso de los adolescentes, ¿qué importancia tiene este tema para el docente de aula y para la formación de profesores?**

El análisis del discurso de los adolescentes permite descubrir temas que no se conversan en la sala de clases, temas que se dan por sabidos y que no es así.

Hay diferencias importantes en el papel que juegan los agentes socializadores en la formación de los jóvenes; por ejemplo, entre los de nivel socioeconómico medio y los de nivel socioeconómico bajo. Entre los jóvenes de nivel medio consultados, la familia está presente en una acción sancionadora, ritualista y moralizante. Lo que no ocurre con los jóvenes de nivel socioeconómico bajo. La familia debe asumir su función educadora, cualesquiera sean los niveles de pertenencia.

Se ha podido observar la existencia de un divorcio entre lo que se predica en la escuela y lo que realmente ocurre fuera de ella (y hasta dentro de la unidad, también). Alguien tiene que responsabilizarse del cumplimiento de ciertas tareas que en algunos casos nadie realiza. Hay, por ejemplo, que formar personas más tolerantes, más sensibles a los problemas sociales, más participativos, más preocupados de su perfectibilidad. La escuela puede ser la instancia encargada de estas tareas; además de aquéllas que le competen como agencia institucional del sistema escolar.

Para hacer eso, la escuela tiene que transformar su identidad tradicional. Debería ser un centro abierto, en que todos participasen; incluso, que atendiera a los padres en diferentes horas y días, preocupándose, también, entre otras, de actividades de extensión, y de recreación y deporte para todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

Los profesores deberían ser agentes renovadores de cultura. A lo mejor, hasta sobreponerse al saber disciplinario, la habilidad de relacionarse mejor con los estudiantes y su entorno. El profesor debería ser un comunicador social efectivo, provocador de impactos y generador de conocimientos, a partir de las autoexperiencias de los grupos de trabajo.

Este tipo de investigaciones permiten penetrar en las ideofacturas de los y las adolescentes, y así apreciar qué son ellos y ellas capaces de hacer. Permiten darse cuenta que el medio cultural, incluyendo los propios pares y los medios de comunicación, pesan más que la misma escuela o, hasta la familia. El grupo juvenil les da el sentido de pertenencia y, en ocasiones, los *argumentos* para justificar comportamientos no deseables de portar. A modo de casos registrados, llama la atención que la droga sea percibida como un medio para que vaya bien en los estudios, puesto que permite *concentrarse* y *activarse*.

### **Pregunta 2: ¿Desde cuándo están realizando estas investigaciones?**

Las investigaciones acerca del discurso de los y las adolescentes las estamos realizando desde hace tres años, aproximadamente. Sin embargo, desde la década de los años ochenta, hemos venido desarrollando investigaciones acerca de la familia y la escuela, fundamentalmente en los hábitat de pobreza y de nivel medio

### **Pregunta 3: ¿Cuáles son los temas del discurso juvenil que han estudiado?**

En la actualidad, estamos estudiando tres temas : LIBERTAD, PARTICIPACIÓN Y SOLIDARIDAD. Creemos que estos elementos constituyen la base de una sociedad que aspira a una mayor equidad, y que si penetramos en la visión que los jóvenes estudiantes tienen al respecto, contaremos con una información muy valiosa para el desempeño del educador profesional y para otras personas que cumplen con la tarea de educar.

Por otro lado, los procedimientos de enseñanza y los estilos de aprendizaje han cambiado. El y la adolescente necesitan comprobar por sí mismos lo que le informan o plantean. Ahora bien, el educador

es quien tiene que distinguir si la respuesta del estudiante es una agresividad de por sí, o es algo más profundo que el acto mismo de contradecirlo.

Se ha detectado que hay distinciones entre los procedimientos de enseñanza según sea el nivel socioeconómico de los estudiantes. En el nivel bajo, estos aún tienden a sustentarse en la exigencia de repetición y, por consiguiente, observan un énfasis en la memorización. Se llegan a justificar estas prácticas, por parte de los profesores, por el tipo de alumnos y alumnas con que se trabaja. Sin embargo, tampoco aprenden con estas orientaciones, no reconociéndose validez, por consiguiente, a la argumentación que ellos esgrimen, según datos acumuladas. En los niveles medios, en cambio, el método de enseñanza es más heurístico, también si consideramos los comentarios recogidos, los que se refrendan por otras múltiples investigaciones.

**Pregunta 4: Hay dos problemas del ámbito educacional que en este momento llaman poderosamente la atención en el debate público. Uno, que ha aflorado con fuerza recientemente, es el de la *violencia en la escuela* y el otro, que lleva más tiempo en el debate, es el de la *calidad de la educación*. ¿Cómo se relacionan estos problemas con las investigaciones que ustedes realizan?**

El análisis del discurso de los y las adolescentes que hemos realizado permite apreciar que la situación de *violencia* se favorece por la intolerancia y frustración frente al propio discurso que se emite; es decir, por no compartirlo, derivándose en la no confluencia de las políticas y de las prácticas educativa que se establecen.

Se puede percibir que hay un *juego* en la relación con los adultos por el asentamiento del poder. Se debe educar para el compromiso ante metas comunes, no para el cómo imponerse.

En relación a la *calidad* de la educación, la investigación tiene que ver con ella en la búsqueda de criterios y fundamentos para la generatividad de un saber actualizado, profundo y extrapolado a diferentes planos. Tiene que haber un proceso de instrucción, de entrenamiento, de inducción y de iniciación distintos al pasado, tanto en los educandos como en los educadores, implicando una renovada formación de profesores.

La investigación permite conocer como ellos, los jóvenes, plantean sus problemas. Surgen aspectos poco previstos; por ejemplo, el SIDA es una preocupación a nivel de *logos* no de la práctica.

El estudio muestra, una vez más, que no todos los jóvenes son parecidos. Al contrario, se observan heterogeneidades entre sí dentro de un mismo medio. No hay predominio de la rebeldía versus la sumisión, ambas dimensiones se aprecian en las mismas personas, pero en distintas circunstancias.

El trabajo permite también contribuir a través de propuestas innovativas, a nuevas modalidades metodológicas, a temáticas que sean innovadoras para el adolescente y a procedimientos interactivos que le permitan asumir como agente de su propio conocimiento, sobre la base de los planteamientos de las propias necesidades que los y las adolescentes esgrimen como saber.

Deben considerarse las expectativas, desesperanzas y motivaciones de cada grupo, pues la brecha entre los estratos sociales se abre más, día a día, y ello puede derivar en diferencias irreconciliables.

**Pregunta 5 : ¿Qué orientaciones teóricas y metodológicas guían las investigaciones que ustedes realizan?**

Sostenemos una postura holística en curriculum. Ello significa establecer una integración profunda entre los planos cognitivo, socioafectivo y cultural.

En nuestro sistema educativo hemos avanzado en el desarrollo de procesos cognitivos, debiéndose armonizar más con los procesos socioafectivos y culturales. Se necesitan espacios de diálogo, de confrontación de pensamiento; espacios de ciudadanía, de familia, que actualmente no se observan en la escuela.

Nuestra hipótesis es que los profesores no han interiorizado lo suficiente esta necesidad de integración de lo cognitivo, lo socioafectivo y lo cultural. Aún están preocupados de la *materia* que transmiten.

**Pregunta 6 : ¿Cómo financian estas investigaciones?**

Las investigaciones que realizamos en la década de los ochenta fueron financiadas por el DID (Departamento de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile).

Las últimas investigaciones acerca del discurso juvenil han sido autofinanciadas, contando con el patrocinio del Departamento de Educación y de la Facultad de Ciencias Sociales. Especial mención requiere la contribución de los alumnos de los programas de magíster en educación de nuestro departamento; sin su colaboración, no sería posible llevar a cabo este tipo de trabajo.

**Pregunta 7: ¿Cómo difunden los resultados de estas investigaciones y qué interés han observado qué despiertan?**

Los resultados se difunden a través de publicaciones en revistas vinculadas al área de la educación y de presentación de ponencias en congresos. Hay, también, intercambio con centros académicos y con investigadores del extranjero. Además, también en este caso, unos mecanismos de difusión muy importantes lo constituyen los programas y actividades de postgrado, y de postítulo, así como las asesorías técnicas permanentes y los diálogos que se realizan con las distintas unidades educativas que lo solicitan.

Hemos constatado interés entre los egresados y egresadas del postgrado, quienes nos invitan a participar en algunas de sus actividades, incluyendo discusiones con profesores y profesoras de aula. Sin embargo, a nivel de sistema, aún no se ha concretado un programa permanente de transferencia en este sentido.

En la Universidad, falta un espacio de consultas *ad hoc* para poder liderar la aplicación de estrategias innovadoras en educación, atendiendo a las interrogantes prácticas que surgen en la acción. El Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales está preocupándose de dicha tarea, entre muchas más que contribuirán al mejoramiento de la calidad de la educación, tanto dentro como fuera del sistema escolar.

## **ENTREVISTA A MONICA LLAÑA M.**

### **Pregunta 1 : ¿Desde cuándo y por qué estudian ustedes el tema de los conflictos, de la violencia y la resistencia en establecimientos educacionales?**

El tema surgió primero en el año 1997 en un curso de teoría sociológica en que una de cuyas exigencias era que los alumnos hiciesen trabajos de investigación acerca de su realidad laboral.

Una alumna llegó con un trabajo acerca de una pandilla que existía en un colegio que atendía gente con problemas de una comuna de la Región Metropolitana. El líder de la pandilla era un alumno de 18 años que amenazaba a los profesores y que incluso llegó a atentar contra los autos de algunos de ellos. La pandilla incluía tanto hombres como mujeres.

La profesora como estrategia de aproximación al grupo se acercó a las mujeres y se logró hacer la investigación. Se pudo establecer la existencia de una pandilla bien estructurada, con fuertes ritos de iniciación, que se drogaban los fines de semana. Habían amenazado a las autoridades con quemar el colegio. Como consecuencia de esta situación en el establecimiento había una gran rotación de profesores.

Posteriormente, con financiamiento del DID se realizó un proyecto que estudió una escuela con problemas ubicada en otra comuna. En ella no había pandillas organizadas, pero sí había resistencia a las autoridades y a las estrategias docentes desarrolladas por los profesores, a quienes incluso llegaban a escupir cuando estaban de espaldas. Se constató que se fumaba marihuana, pero aunque hubo sospechas, no se pudo establecer la presencia de drogas más *duras*.

Se detectaron definiciones diferentes de la noción de *respeto* entre la cultura escolar y la cultura de la juventud.

De acuerdo con las prácticas de la investigación acción, se diseñaron modelos de intervención en la situación. Se realizaron talleres interdisciplinarios en que se trabajó con la detección y superación de estereotipos, primero en grupos separados los alumnos y los profesores y luego se trabajó con ambos grupos en conjunto. Pudieron observarse una serie de concepciones estereotipadas del futuro y de los *otros*, profesores o alumnos; por ejemplo, en términos de *buenos-malos*. La reunión conjunta entre profesores y alumnos se condujo bien, fue positiva. Surgieron redes de comunicación más expedita.

Resultó interesante con respecto a la visión del mundo de los jóvenes, la creación de dos personajes tipo

"comics" por los alumnos y alumnas, el personaje masculino era ANGUS y el femenino TIADA .

Los alumnos en general en este colegio y en otros que se han estudiado esperan que les pongan límites, pero piden coherencia. Critican mucho las incoherencias de los adultos y de los colegios. Por ejemplo, en un colegio de iglesia aceptaban a las alumnas embarazadas o que fueran madres, pero no las dejaban ir a la ceremonia de su graduación por ser un mal ejemplo.

También demandan clases motivadoras, estilos de enseñanza diferentes, sistemas de evaluación objetivos.

## **Pregunta 2 : ¿Cuales son los temas que piensan seguir investigando?**

Pensamos seguir probando modelos de estudio y de intervención interdisciplinarios en conjunto con los actores involucrados.

También pensamos abordar la perspectiva de género. Pareciera que la mujer profesora, por ser percibida -y también autodefinirse ella misma- como madre, llegaría más a los alumnos lo que favorecería la relación educativa.

No obstante es un tema complejo, y no hay que perder la perspectiva del rol profesional.

Otro tema importante es el del embarazo adolescente. La adolescente que tiene un hijo a los 15 años, dificulta extremadamente su vida futura. Muchas veces esta maternidad prematura le impide establecer una relación de pareja estable.

Estos problemas no se abordan aparentemente en los estudios de pregrado en educación. Asimismo resulta conveniente fomentar la investigación acción. Hay poco trabajo práctico en la formación docente, falta relacionar teoría y práctica. Estas falencias favorecen el predominio de rigideces normativas que generan resistencia al sistema por los alumnos, entre otros aspectos.

Se elaboró una tesis de postgrado sobre la salud mental de los profesores, esa es otra área de interés, las reacciones de los docentes y los efectos de las situaciones problemáticas sobre ellos.

## **Pregunta 3: ¿Qué orientaciones teóricas y metodológicas utilizan en sus investigaciones?**

Teóricamente los trabajos se han guiado por la sociología crítica. Es clave para los profesionales de la educación, orienta hacia el diagnóstico y la consecuente acción.

Metodológicamente se ha recurrido a la metodología cualitativa con énfasis en la etnografía. Se hacen también cuasi-experimentos para evaluar que pasó con la intervención.

Tomando las investigaciones como estudio de casos y perfeccionando los procedimientos, en el futuro podría incrementarse la credibilidad de las acciones aplicadas.

Creemos que en la formación y perfeccionamiento docentes debe abordarse la investigación acción. Puede contribuir a mejorar la autoestima de los docentes, quienes podrían realizar estudios partiendo con problemas sencillos y plantear intervenciones sustentadas en la información obtenida y posteriormente evaluada por ellos mismos.

**Pregunta 4: ¿Como difunden los resultados de estas investigaciones y qué interés han observado qué despiertan?**

La difusión se realiza principalmente mediante la docencia de postgrado que se desarrolla por el departamento, seminarios con departamentos de educación de otros centros académicos, informes al Ministerio de Educación, artículos en revistas del área. Además, se está preparando un libro por el equipo de investigación.

A raíz de la notoriedad que han tenido en los medios de comunicación los recientes episodios de violencia en las escuelas, algunos diarios, radio y televisión han realizado entrevistas a miembros del equipo de investigación y se han interesado por los trabajos realizados.

Sin embargo, aunque entre los profesores que han conocido los resultados se nota el interés, hay dificultades burocráticas en el sistema educativo para llevar a cabo las recomendaciones que los trabajos sugieren.

**Francisco Fernández Mateo**

Sociólogo. Master of Arts. Profesor Titular. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile