

Diversia

Educación y Sociedad

CIDPA //
ediciones //

COMITÉ EDITORIAL

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

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

ISSN: 0718-6789 Versión Impresa

© Ediciones CIDPA, julio de 2010

Condell 1231 Piso 4 Valparaíso Chile

Fono (56-32) 259.69.66

E-Mail: cidpa@cidpa.cl

Página Web Internet: WWW.CIDPA.CL — WWW.CIDPA.ORG

Editor responsable: HÉCTOR RAÚL IRRAZABAL (raul@cidpa.cl)

Composición y Portada: GONZALO BRITO, Área de Comunicaciones CIDPA

Corrección: JUAN VARGAS CISTERNAS

Impresión: Productora Gráfica Andros. Fono (2) 555.87.33 Santiago

Diversia. Educación y Sociedad, es una publicación semestral del Centro de Estudios Sociales CIDPA

Los volúmenes de *Diversia. Educación y Sociedad* están disponibles en formato electrónico en WWW.CIDPA.ORG

HECHO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
EDITORIAL	9
<i>Radicalización en la actual política educativa chilena</i> HÉCTOR RAÚL IRRAZABAL	
POSICIÓN Y TRAYECTORIA ESTUDIANTIL	17
<i>Legítimos aprendices: recuperando al sujeto en el proceso educativo</i> CRISTINA JULIO MATURANA	19
<i>Los jóvenes y la educación para el trabajo: trayectorias de egresados de liceos técnico-profesionales</i> NICOLE BUSTOS y JOSÉ QUINTANA	45
<i>Jóvenes en la educación de adultos: caracterización desde un estudio de la cohorte de egreso 2006 en la Araucanía</i> GUILLERMO WILLIAMSON, CLAUDIA CONTRERAS Y SOFÍA JARAMILLO	71
TENSIONES PEDAGÓGICAS	93
<i>El valor del currículum educacional para los jóvenes</i> VICTORIA VALDEBENITO MAC FARLANE	95
<i>Calificación de aula versus puntajes PSU: incongruencias con consecuencias</i> JUAN ANDRÉS VARGAS	121

DILEMAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO 135

La elección escolar subvencionada particular y la reflexividad de los padres en la comuna de Iquique 2008 137

MIGUEL JUÁREZ PONCE

Tensiones entre fragmentación e inclusión. El trabajo de enseñar en las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires 155

MARIELA ARROYO y NADINA POLIAK

PRESENTACIÓN

Este segundo número de la *Revista Diversia. Educación y Sociedad* se ordena en función de tres temas de alta relevancia en materia educativa: posición y trayectoria estudiantil, tensiones pedagógicas y dilemas en el sistema educativo.

En primer lugar lo relacionado con *posición y trayectoria estudiantil*, CRISTINA JULIO nos presenta el posicionamiento del aprendiz en el proceso educativo, en particular las posibilidades de su potencial educativo y cuánto de este reconocimiento por parte de la cultura escolar incide o no en el eventual éxito o fracaso del estudiante; es una reflexión particular que se hace de los estudiantes en situación de pobreza que asisten a escuelas públicas. NICOLE BUSTOS y JOSÉ QUINTANA entregan antecedentes sobre cómo los estudiantes valoran su experiencia educativa en la modalidad de formación técnico-profesional, confrontándola con los aportes que ella hace en las calidades de las trayectorias laborales y educativas. Por su parte, SOFÍA JARAMILLO, CLAUDIA CONTRERAS y GUILLERMO WILLIAMSON nos dan cuenta de un estudio que explora las razones por qué los estudiantes optan por la educación de adultos y qué impacto tiene esta modalidad de estudio en su inserción laboral.

En el segundo tema referido a *tensiones pedagógicas*, VICTORIA VALDEBENITO interpela al currículo en su sentido instrumental en tanto logra ser o no una herramienta que ayuda a los jóvenes de hoy a movilizarse en el mundo de manera crítica y constructiva. JUAN VARGAS aporta una reflexión sobre

la necesidad de relacionar las notas de enseñanza media y los puntajes de la PSU a partir de las exigencias de los programas de estudio, como una manera de hacer más congruente ambos modos de evaluación.

En materias relativas a *dilemas en el sistema educativo*, se encuentra el texto de MIGUEL JUÁREZ quien entrega antecedentes que explican los argumentos y factores que inciden y afectan la decisión de un grupo de padres respecto del tipo de escuela que eligen para sus hijos. Finalmente MARIELA ARROYO y NADINA POLIAK se internan en las dinámicas educativas en sistemas escolares fuertemente fragmentados desde el punto de vista de la composición social de sus estudiantes, analizan la orientación de las políticas educativas que se focalizan en estos espacios y cómo ello afecta la práctica y el compromiso de los profesores.

COMITÉ EDITORIAL
VALPARAÍSO (CHILE), JUNIO DE 2010

RADICALIZACIÓN EN LA ACTUAL POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA

EN UNA RÁPIDA MIRADA a las medidas anunciadas en el campo educativo, puede sostenerse que el gobierno del Presidente Sebastián Piñera se presenta como continuista de los caminos seguidos por la Concertación de Partidos por la Democracia en los cuatro gobiernos anteriores. Pareciera necesario hacer un esfuerzo de caracterización de la estrategia y propuesta educativa del nuevo gobierno para que los actores sociales puedan asumir una posición más actualizada respecto al debate educacional que se avecina para Chile.

La preocupación se basa en que nos enfrentamos al peligro de una radicalización de la política educativa en ámbitos cuyos resultados generan más incertidumbre que certezas. Ello en tanto el énfasis del actual gobierno estará —al parecer— en profundizar el modelo educativo de mercado de provisión mixta que se ha instaurado en Chile. Un método práctico para hacer el análisis puede ser establecer el acuerdo y el disenso entre las políticas educativas de la Concertación de Partidos por la Democracia y la Alianza por Chile —los dos bloques que han ejercido el gobierno y el poder político durante estas dos décadas— y concluir cómo estas propuestas afectan a la calidad de la educación y a la educación pública.

Primero, *no hay discrepancias respecto a la estructura del sistema educativo* entre ambas coaliciones políticas. Las dos apuestan por la diversidad en la provisión de educación, por tanto reconocen la necesidad de que el Estado financie tanto a sostenedo-

res privados como a los públicos, en este caso las municipalidades. Donde existe una diferencia es en el tratamiento de la educación pública. Hay algunos sectores de la Concertación que desearían terminar con la administración municipal de las escuelas, pues sostienen que ésta sería una de las principales causas del deterioro educativo, y proponen avanzar hacia corporaciones de derecho público —locales o regionales— dedicadas en exclusiva a la educación, que permitan una gestión más estable y profesional de las escuelas: esto ya fue planteado en la propuesta de Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública.¹ Por su parte, la Alianza por Chile no cuestiona la administración municipal, pero postula hoy día una derivación: concesionar las escuelas municipales,² dándole la posibilidad a privados —asociación de profesores u otros— de administrar las escuelas públicas. Se trata, en lo discursivo, de resolver la sustentabilidad y viabilidad de las escuelas, lo que para muchos es privatización a través de tercerización de la educación pública.

-
- 1 En su capítulo III, «La necesidad de fortalecer la educación pública», señala: «Al mismo tiempo se crearán las Corporaciones Locales de Educación Pública, corporaciones de derecho público con dedicación exclusiva a la gestión de la educación en un territorio definido que puede comprender una o más comunas. Serán autónomas, ágiles y flexibles. Dispondrán de personal técnicamente calificado para atender a los establecimientos educacionales a su cargo en los ámbitos técnico-pedagógico y administrativo financiero, uniendo así en una sola entidad ambas funciones que son inadecuadamente separadas en el actual marco legal». Proyecto de Ley que fortalece la educación pública. Mensaje de S. E. la Presidenta de la República. 2 de diciembre de 2008.
 - 2 El Instituto Libertad y Desarrollo, a través de sus investigadores Pablo Eguiguren y Javier Hurtado, propone un fondo para estimular la concesión de escuelas municipales. Su propuesta se basa en el análisis del funcionamiento de los sistemas de concesiones de escuelas de Colombia y Estados Unidos, además de la experiencia de Las Condes en Chile. Señalan: «países tan distintos como Colombia y Egipto o Guatemala y Canadá utilizan la concesión de escuelas públicas para mejorar su administración y resultados académicos». *El Mercurio*, Santiago, 22 de febrero de 2010.

Segundo, *hay un acuerdo en la modalidad de financiamiento de la educación*. Estas coaliciones creen firmemente en la política de subsidio a la demanda y los incentivos, como medio para financiar la educación y mejorar los desempeños, en particular de los profesores. Se mantendría el sistema de *vouchers* —una asignación base de subvención escolar por asistencia— al cual se le agregan más recursos económicos si hay buenos indicadores; pero también se puede restar si los indicadores se muestran deficientes (como el caso de las inasistencias). En este tema el gobierno de Piñera pretende dar un paso de profundización: en su propuesta de carrera docente sugiere una política de reajuste de sueldos para los profesores en base al desempeño académico de los alumnos.³

Tercero, también ambos conglomerados políticos *conducen en los objetivos educativos del currículo chileno*. Participaron y coincidieron como sectores de opinión, en el debate que levantó el diagnóstico de la educación chilena en el año 1994 —en la llamada Comisión Brunner—. Y hoy igualmente ambos aplauden el ingreso de nuestro país, como miembro pleno, a la OCDE, organismo rector en materias educativas, como asimismo en asuntos económicos. En este plano es interesante constatar cómo en el ajuste curricular —proceso pedagógico de actualización curricular llevado adelante durante el año 2006— la definición de competencia, objetivo central del currículo nacional, se hace a partir de las orientaciones y definiciones promovidas por la OCDE.⁴

3 En la llamada hoja de ruta del ministro Lavín, en el punto: negociación con el cuerpo docente, se indica: «En junio de este año, al Mineduc le toca negociar con el Colegio de Profesores y allí piensa abordar asuntos que se arrastran desde la gestión de la ex Presidenta Bachelet. El tema más importante es la aplicación de la Carrera Docente, que se creó con el fin de reemplazar al 'estatuto'. Aquí hay tópicos que están listos para ser puestos en la mesa de negociaciones, como el reajuste de sueldos en base a desempeño de los alumnos. Además, se discutirá el necesario 'empoderamiento' y autonomía de los directores de establecimientos». *El Mercurio*, Santiago, 21 de marzo de 2010.

4 La definición de competencias se basa en las establecidas por la OCDE en el marco del proyecto DESECO, el año 2002. De este modo se indica en el documento ajuste curricular: «Siguiendo una de-

Cuarto, de la misma forma ambas corrientes políticas *coinciden en que la calidad educativa depende del mejoramiento de la gestión de las escuelas*. Se ha creado la ficción de que sólo algunas escuelas proveen mala calidad de educación, de allí el paso de focalización (Liceo para Todos, Escuelas Críticas, Liceos Prioritarios); en consecuencia, se determinan algunas variables que explican esa condición, se incorpora el concepto de escuelas eficaces (modelo SAGCE, sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión educativa); y posteriormente se estandarizan los indicadores (metas en los planes de mejoramiento de la Ley SEP). Ambos bloques políticos hacen abstracción del modelo educativo, y tienen la convicción de que el problema fundamental está en las capacidades de actuación de las comunidades educativas —principalmente docentes y directivos y en algunos casos administradores—; por tanto, el desafío se centra en que los actores deben generar o ejercitarse en las habilidades para gestionar o manejar las variables incidentes en el funcionamiento de una escuela capaz de tener buenos resultados. El actual gobierno también decide ir más allá en la lógica de responsabilizar sólo a las escuelas de sus resultados; ha inventado el mapa del SIMCE, con colores verde, amarillo y rojo, para que los padres puedan elegir dentro de las ofertas educativas la más competente para sus hijos.

Quinto, entre las coaliciones políticas *hay una diferencia en los objetivos de las políticas de mejoramiento educativo*. Las políticas más activas de la Concertación se orientaron hacia la inclusión; las de la Alianza, pareciera se orientarán hacia la selectividad. En las dos décadas anteriores los gobiernos de la Concertación se plantearon desarrollar políticas educativas con un fuerte carácter de equidad social; ellas se propusieron colaborar con la población escolar que tenía grandes dificultades para aprender. Desde la

finición de *amplio consenso* sobre las competencias, éstas aluden a la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una tarea o, dicho de otra forma, corresponden a la capacidad de articular recursos aprendidos —saberes— con vistas a un desempeño de excelencia». «Propuesta ajuste curricular, capítulos introductorios». Documento aprobado por el Mineduc, junio de 2009.

otra vereda, el gobierno de Piñera propone una política educativa orientada hacia los estudiantes que poseen más capacidades para aprender y por esa vía proveer educación de calidad. Pareciera actuar en la convicción de que lo meritorio es apoyar a los que tienen más talentos, de allí su proyecto estrella: los 50 liceos de excelencia, institucionalizando la selección de estudiantes que la Ley General de Educación consagró a partir de 7° básico hasta 4° de enseñanza media.⁵

Sexto, también se *discrepa en el rol de los estudiantes y actores educativos en la educación*. La política educativa de la Concertación ha hecho enormes inversiones en recursos, discursividad, políticas, leyes, normas y programas de acción, para promover la participación de los actores sociales en la educación. Una línea clara han sido las orientaciones para los centros de alumnos, los consejos escolares, la cuenta pública, las políticas de convivencia escolar, participativa y ajustada a las nuevas leyes en infancia y adolescencia, cuyo centro son el respeto irrenunciable a los derechos del niño y adolescente. Caminos por los cuales la derecha tradicionalmente no ha transitado y más bien su discursividad y construcción de opinión pública sobre los estudiantes más pobres ha estado por el lado de patologizar (como las estrategias de abordaje del *Bullying*) y la judicialización de las conductas que provocan alteridad en la convivencia escolar (como la propuesta de instalar detectores de metales a la entrada de escuelas y liceos).

El modelo educativo de mercado de provisión mixta cumplirá 33 años al finalizar el gobierno de la Alianza por Chile el 2014. Ello asumiendo la fecha de su instauración en 1981, cuando el gobierno militar transfirió la educación pública a los municipios y el Estado se hizo cargo de financiar una educa-

5 «En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, que posean oferta educativa entre el primer nivel de transición y sexto año de la educación general básica, en ningún caso se podrá considerar en cada uno de estos cursos el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante». Ley General de Educación, abril de 2009.

ción privada y otra pública. Los antecedentes vistos hasta ahora sugieren que el actual gobierno apostará por profundizar en los aspectos más relevantes de él.

Transcurridas más de tres décadas es pertinente plantearse si este tipo de sistema educativo es eficiente, si provee educación de calidad para todos y si potencia el desarrollo del país y la formación de niños y jóvenes. Al pensar categorías que sirvan para definir estas cualidades de nuestra educación, dos grandes temas se instalan en el debate: el comportamiento de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de la educación pública. A la luz de los antecedentes pareciera que se impone la certeza que este modelo educativo —aun con los remedos y refuerzo hechos durante 20 años— no es capaz de generar calidad educativa. En el terreno de los resultados de aprendizajes, las conclusiones no son las mejores, se aprecia un estancamiento en los números. Aún más: el gobierno de Sebastián Piñera al entregar los últimos resultados del SIMCE, en voz de su ministro de Educación, ha prácticamente ironizado con el desempeño de las escuelas, declarando que a este ritmo vamos a necesitar 50 años para alcanzar los resultados que esperamos. A su vez, la educación pública municipal ha perdido su relevancia dentro del sistema educativo nacional respecto al sistema privado: de tener casi el 80% de la matrícula nacional el año 1981 hoy día sólo registra una cobertura del 46% cayendo en una pendiente difícil de remontar.

¿Se puede afirmar que la mala calidad de nuestra educación es intrínseca al modelo educativo?, ¿que la desigualdad presente en la sociedad y que se refleja de manera brutal en nuestro sistema educativo es la que no genera calidad educativa? La crítica al modelo educativo tiene un fundamento explicable no sólo en el reclamo de mayor justicia social. Esta crítica no es un tema menor, pues todas las políticas educativas se han diseñado e implementado haciendo abstracción del mismo. Los decididores y diseñadores de la política han asumido —posiblemente hasta ahora— dos posturas: una, están conscientes de que el modelo educativo genera inequidad, pero no se puede cambiar por los consensos políticos contruidos y, por tanto, queda sólo generar acciones de carácter remedial tendientes a subsanar aquello

que produce mala calidad de la educación. Otra, consideran que el modelo educativo es algo dado, lo naturalizan, un concepto muy abstracto, lejano al aula, por ello no afecta la calidad de la educación; entonces lo que hay que hacer es actuar en el escenario concreto de la acción educativa: la escuela.

Nos queda la impresión de que es una tozudez intentar seguir adelante con un modelo que en 30 años muestra insuficiencias de carácter estructural. Los datos indican que no son sólo algunas escuelas las que tienen un desempeño deficiente; es el sistema educativo el que produce malos resultados educativos. Los responsables educativos del país deben tener un comportamiento más transparente en esta materia.

En nuestra opinión, ni programas compensatorios —en la lógica de la Concertación— ni radicalizar el modelo actual —en la lógica del gobierno de Sebastián Piñera— nos llevarán a buen puerto. Continuar por esta senda implicará jibarizar aún más la educación pública, asignándole un rol más bien compensatorio social, haciéndose cargo exclusivamente de la educación de los más pobres del país, sumando más desintegración y segregación en nuestra sociedad, abandonando toda pretensión que pueda colaborar al desarrollo del país.

Vemos necesario aprovechar la inflexión que produce el cambio de gobierno para movilizar un debate más global sobre la educación y animarnos a pensar en otras posibilidades para Chile. Hacemos un llamado, en primer lugar, a los que fueron responsables de consolidar este modelo en los últimos 20 años a tener coraje y reconocer que se hizo una apuesta equivocada y a corregir su error. También convocamos a los actores políticos y sociales que creen en un mejor destino para la educación pública a la reflexión de nuevas propuestas educativas que alimenten la acción social por otro sistema educativo.

HÉCTOR RAÚL IRRAZABAL
VALPARAÍSO (CHILE), JUNIO DE 2010

POSICIÓN Y TRAYECTORIA
ESTUDIANTIL

LEGÍTIMOS APRENDICES: RECUPERANDO AL SUJETO EN EL PROCESO EDUCATIVO

CRISTINA JULIO MATURANA*

RESUMEN

El artículo pretende contribuir a la reflexión sobre el problema del «fracaso escolar» en escuelas municipales. Aunque es un tema ampliamente trabajado, es posible seguir profundizando en él ya que, a nuestro juicio, habría un elemento que aún no ha sido considerado suficientemente: el sujeto que aprende en el contexto del proceso educativo formal. Por lo expuesto, nos ocupamos del tema desde una perspectiva de educación inclusiva, intentando develar algunas barreras que en dicho proceso invisibilizarían a cada niño, niña y/o joven de establecimientos municipales con el propósito de revalorar su legitimidad como aprendices. Iniciamos la reflexión explicitando nuestra comprensión sobre el fracaso escolar. Continuamos entregando algunos elementos del problema que evidencian cierta invisibilización de los aprendices que viven en situación de pobreza y que deslegitimarían su identidad de tales, incidiendo en el proceso de aprendizaje escolar. Finalmente proponemos el aprendizaje sociocultural para revalorizar y legitimar sus identidades de aprendices.

PALABRAS CLAVE: INCLUSIÓN, APRENDIZAJE, APRENDIZ

-
- * Profesora de Educación Diferencial mención Audición y Lenguaje (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, Chile), Magíster en Ciencias Sociales y Ética Social (Universidad Gregoriana de Roma/Instituto Latinoamericano de Estudios Sociales, ILADES, Chile) y © Doctora en Educación (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC, Chile). Desde el año 2002 a la fecha académica de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Correo electrónico: cristina.julio@ucv.cl

1. INTRODUCCIÓN

EN UNA ALIANZA ENTRE los Movimientos de Educación para Todos (EPT) y de Educación Inclusiva, sobre los cuales me referiré a continuación, la UNESCO y sus países miembros, entre los que se encuentra Chile, pretenden garantizar que la educación deje de ser el privilegio de unos pocos y pase a ser un derecho de todos.¹

Cabe recordar que EPT equivale a «educación básica para todos». Ciertamente, según nos plantea Rosa María Torres (2000), la declaración mundial de Jomtien (1990) acordaba como prioridad la educación básica y ésta respondía «no a razones técnicas sino a razones sociales y políticas, razones de equidad y de justicia con los más pobres y con los más vulnerables del planeta. «Educación para aliviar la pobreza» fue la consigna de la época y la consigna, concretamente, que dio sustento a la Educación para Todos (Torres, 2000:131). Efectivamente y de manera concluyente, el Artículo 1 de la Declaración Mundial sobre «Educación para Todos» indica: «La educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento del aprendizaje permanente y del desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir, de manera sistemática, otros niveles y tipos de educación y capacitación».

En el mismo contexto de los compromisos adquiridos, es conveniente recordar que en Salamanca (1994 y 1999) los representantes de la Educación Especial en el mundo se comprometen a través del Movimiento de Educación Inclusiva aportar al Movimiento de EPT, declarando y adoptando por unanimidad un marco de acción basado sobre el *reconocimiento y valoración positiva de la diferencia* y en el principio de *inclusión*. Es así como se indica que «cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades» (UNESCO, 1994; en UNESCO 2004:20).

1 Se sustenta en la Carta Fundamental de los Derechos Humanos y en la Convención de los Derechos del Niño.

Este reconocimiento demanda el imperativo de *inclusión*, lo que implica que: i) «las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados» (UNESCO, 1994: Marco de acción: 6). ii) «deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades» (ídem:11-12).

A pesar de que los compromisos siguen vigentes, aún en Chile y en el mundo existen muestras de vulneración del derecho a la educación de muchos niños y niñas, en especial de quienes provienen de familias en situación de pobreza (CASEN, 2000, 2003 y 2006) y que asisten a escuelas municipales.²

Ciertamente el artículo pretende contribuir a la reflexión sobre el problema del «fracaso escolar» en escuelas municipales. Aunque es un tema ampliamente trabajado, es posible seguir profundizando en él ya que, a nuestro juicio, habría un elemento que aún no ha sido considerado suficientemente: el

2 Dentro de la estructura del sistema escolar chileno existen cuatro tipos de escuelas, según dependencia administrativa: i) Establecimientos particulares pagados (privados, con 100% de financiamiento por parte de las familias). ii) Establecimientos particulares subvencionados sin financiamiento compartido (privados, con financiamiento estatal). iii) Establecimientos particulares subvencionados con financiamiento compartido (privados, con financiamiento mixto: estatal y familiar) y iv) Establecimientos subvencionados municipales (privados-municipios, con 100% de subvención estatal). Sobre la base del informe de la OCDE (2004) el sistema escolar chileno está sustentado en una organización por clases sociales, en donde los aprendices de los primeros quintiles se concentran en las escuelas municipales.

sujeto que aprende en el contexto del proceso educativo formal. Por lo expuesto, nos ocupamos del tema desde la perspectiva de educación inclusiva planteada, intentando develar algunas barreras que en dicho proceso invisibilizarían a cada niño, niña y/o joven de establecimientos municipales, con el propósito de revalorar su legitimidad como aprendices.

La reflexión se desarrolla en cuatro partes. La primera, explicitando nuestra comprensión sobre el fracaso escolar. En segundo lugar, entregamos algunos elementos del problema que evidencian cierta invisibilización de los aprendices que viven en situación de pobreza, en tanto su identidad de aprendiz se anula superponiéndose a la «marca de pobre». Esta primacía de la marca en cuestión deslegitimaría su identidad de aprendices incidiendo en el proceso escolar. En tercer lugar presentamos una idea, aún preliminar, para revalorizar la identidad de aprendiz de los niños, niñas y jóvenes en situación de pobreza, a partir de la resignificación del aprendizaje y desarrollo, sobre la base de un enfoque sociocultural. Finalmente, presentamos unas palabras de cierre.

2. UNAS PALABRAS INICIALES SOBRE FRACASO ESCOLAR

En este artículo voy a entender el *fracaso escolar* como «un referente para indicar una situación individual o grupal de vulnerabilidad educativa» (Julio, 2009:6). Al mismo tiempo, entendiendo la vulnerabilidad educativa como «la fragilidad que pueden tener los niños y niñas, como legítimos aprendices, de fracasar en el sistema escolar para lograr las metas que éste les impone, a través de formas mandatadas por ley y por el currículo nacional explícito» (ibídem). Ciertamente las metas educativas nacionales están establecidas por la antigua Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y la reciente Ley General de Educación (LEGE); por el currículum escolar que ellas prescriben y en el que se establecen los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) para cada nivel educativo y en sus planes y programas de cada sector y subsector de aprendizaje para cumplir dicho currículo.

Es así como comprendo el fracaso escolar desde una perspectiva restringida al «*no logro* de las metas educativas prescritas a nivel nacional a través de la modalidad organizativa dada por el propio sistema escolar nacional para hacerlo» (ibídem). Desde esta concepción, los aprendices NO fracasan como tales, de hecho continúan aprendiendo en la vida, con o sin currículum escolar. Ellos y ellas sólo «fracasarían» en el logro de las metas estandarizadas a través de las formas de organización específicas para hacerlo, también estandarizadas a nivel nacional e internacional.

3. LA INVISIBILIZACIÓN DEL SER APRENDIZ: UNA NUEVA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA

Desde la concepción de «fracaso escolar» que asumo, es posible abrir la mirada hacia los sistemas educativos y sociales y sus prescripciones y dejar de centrar el problema en los educandos en tanto aprendices.

Indudablemente, «el éxito o el fracaso se definen de acuerdo a normas de excelencia sobre las que los alumnos y sus padres (o las familias) poco tienen que decir. Dichas normas configuran una ‘caja negra’ que se les imponen sin darle participación en su contenido» (Devalle de Rendo y Vega, 1999:90). Sobre estas normas homogéneas y prescritas, algunos profesionales de la educación, algunas escuelas y sus integrantes, así como el sistema educativo y social en su conjunto, sustentan y emiten sus juicios respecto de los aprendices, sus familias y de sus procesos educativos. Por cierto, los juicios generalizan esta situación de «fracaso» —asociada a criterios normativos— a la totalidad de los educandos que obtienen logros bajo la norma, poniendo la mirada en la fragilidad educativa del aprendiz, asumiendo erróneamente, a nuestro juicio, que el que fracasa es precisamente éste, es decir, cada uno y una de los educandos que no logra las metas esperadas por la norma, según los procesos escolares prescritos por el currículum.

Entonces nos preguntamos ¿quién fracasa, el aprendiz porque no logra los estándares normativos prescritos según los procesos establecidos por currículo o la escuela como comunidad

educativa, que no adapta los procesos educativos y el currículo a las características peculiares de cada cual para ofrecer un proceso formativo que los continúe desarrollando como personas? Desde una perspectiva de *educación inclusiva* podemos responder que el problema estaría en la escuela, en el contexto de un sistema escolar que genera barreras al aprendizaje de los educandos y que obstaculizarían el desarrollo de cada cual a partir de sus peculiaridades.

En esta oportunidad nos hacemos cargo de una de estas barreras, la de la invisibilización del sujeto que aprende. Si no veo al aprendiz y no visibilizo sus peculiaridades en contextos situados cómo podría adecuar el proceso escolar y el currículo a sus características; cómo podría favorecer su participación en el proceso pedagógico para que aprenda y se desarrolle; cómo podría formarlo para su pleno desarrollo. Ciertamente nos parece que la invisibilización de cada aprendiz podría transformarse en un obstáculo para su aprendizaje y desarrollo, por lo que nos ocuparemos de aportar algunos elementos a la reflexión para develar dicha invisibilización y comprender su relación con el proceso de aprendizaje.

Como ya fue indicado, postulamos que la invisibilización de la identidad de aprendiz de los niños, niñas y jóvenes que pertenecen a familias en situación de pobreza ocurre fundamentalmente porque la «marca de pobre» se superpone a esta identidad, anulándola. A continuación me referiré a este fenómeno y su relación con el proceso pedagógico.

a) *Sobre la «marca de pobre» en algunos aprendices*

Si entendemos por marca la «señal hecha en una persona, animal o cosa, para distinguirla de otra, o denotar calidad o pertenencia» (RAE, 2001), cada uno de los niños, niñas y jóvenes que provienen de familias que pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos de la población portaría la «marca de la pobreza». Expongo esta afirmación considerando que esta marca, al igual que la realidad, ha sido construida socialmente (Berguer y Luckmann, 1995) en un contexto modernizador y a partir de criterios fundamentalmente económicos (Veiga-Neto, 2001). Evidencia

de esta construcción en nuestro país es la calificación de alumnos «prioritarios» (Ley N°20.248, 2008) que tienen estos educandos para la política pública, el sistema escolar y social, por el hecho de ser «pobres», en tanto provienen de familias pertenecientes al primer quintil. Precisamente en el contexto de la política pública, esta marca tendría un propósito de focalización y discriminación positiva y al mismo tiempo, en contextos educativos y especialmente pedagógicos, ésta se convertiría, paradójicamente, en una barrera para el aprendizaje escolar de estos niños y niñas, desde el inicio de sus trayectorias educativas formales. ¿Por qué? ¿Qué implicancias tiene para cada uno de ellos y ellas transitar su proceso educativo formal o escolar con esta marca de aprendiz «pobre»? Para problematizar en torno a esta pregunta, a continuación se presentan algunas implicancias.

b) *La «marca de pobre»: incapacidad para aprender y desarrollarse en la escuela*

Los alumnos «pobres» o «prioritarios» se incorporan a la escuela y transitan en el proceso pedagógico como aprendices «carentes» o «incapaces», fundamento esta afirmación. Si entendemos la pobreza, en cualquiera de sus dos acepciones, absoluta o relativa (Larraín, 2008; Filgueira, 2001, Dockendorff, 1993; Gissi, 1992; Kaztman, 2000), podemos entender que ésta refiere a un grupo de la población «*carente*» de recursos, bienes o en palabras de Max-Neef (1986) «satisfactores» de sus necesidades básicas y/o humanas (Maslow, 1993 y Max-Neef y otros, 1986), o bien, a un grupo de la población «incapaz» de tenerlos de manera permanente o en algún momento de su vida, en oposición a *otro* (Hall, 1996; Segato, 1998; Larrosa y Skliar, 2001; Peñalver, 2001; González, 2001; Pérez de Lara, 2001; Duschatzky, 1999; Duschatzky y Skliar, 2000 y 2001; Marí, 2007) en este caso, a otro grupo de la población, «no pobre» (Gissi, 1992; Dockendorff, 1993) que no es carente o que sí es capaz de acceder a los satisfactores de sus necesidades.

Sobre lo expuesto, pareciera entonces que los niños, niñas y jóvenes del primer quintil por formar parte de este grupo «ca-

rente» de satisfactores o «incapaces» de producirlos, serían también carentes como personas. Esta carencia socioeconómica se extendería a todo su ser, especialmente a sus posibilidades de asumir un proceso educativo formal y, lo que es peor aún, en sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Es decir, existiría por parte de la escuela, como comunidad de práctica, la creencia de que todos los educandos del primer quintil, por el solo hecho de pertenecer al grupo más bajo en la escala social, tendrían una situación de riesgo (Holzman y Jorgensen, 2003; Donovan y otros, 2008) y vulnerabilidad social (Busso, 2001; Hopenhayn, 2001; Katzman, 2000 y 2001) y automáticamente, todos y todas tendrían una situación de vulnerabilidad educativa (Julio, 2007 y Julio, 2009) que los condicionaría a trayectorias de «fracaso escolar» (Devalle de Rendo y Vega, 1999; Duschatzky, 1999; Espíndola y León, 2002; López y Steinberg, 2005; Raczynski, 2002).

c) *La «marca de pobre»: una identidad de aprendiz estereotipada y deslegitimada*

Desde las creencias construidas se les otorga a los aprendices en situación de pobreza una identidad estereotipada que los y las predeterminaría al «fracaso escolar». Ciertamente los estereotipos (Berguer y Luckmann, 1995; Garcés, 2006; Herrero, 2006) de la infancia «pobre» se han ido construyendo en el imaginario colectivo a través de un discurso público que los significa, en plural, es decir, a todos y todas por igual. En este caso como: *vulnerables, en riesgo, deprivados, marginados, desheredados, anómicos* y, por lo mismo, muchas veces, *enfermos y peligrosos* por sus conductas violentas, delictivas y adictivas, entre otras. En definitiva, fuera de la norma, «anormales» (Foucault, 2001 y 2002; Montecino, 2008; Vasilachis, 2007; Serra y Canciano, 2006; Duschatzky y Skliar, 2000 y 2001; Veiga-Neto, 2001; Pérez de Lara, 2001; Dávila y otros, 2006).

Algunos de los estereotipos del discurso público, ya planteados, también son asumidos, la mayor parte de las veces, por el sistema escolar y más específicamente por la escuela como comunidad de práctica. Se significan como educandos carentes de los códigos universales y culturales propios de la escuela (Berns-

tein, 1988; Cox, 1987); o bien con capacidades cognitivas, biológicas y socioafectivas limitadas, las que asociadas a competencias básicas para el aprendizaje se evidenciarían en algún handicap, déficit o trastorno (Devalle de Rendo y Vega, 1999; Duschatzky y Skliar, 2000 y 2001; Dávila y otros, 2006; Serra y Canciano, 2006; Baquero, S/Fb y 2006) o bien carentes de las condiciones de educabilidad (López y Tedesco, 2002; Navarro, 2002; Baquero, S/Fa) requeridas para iniciar el proceso escolar.

Cualquiera sea la representación o el referente imaginario de los «alumnos prioritarios» o educandos del primer quintil que tengan las comunidades de práctica escolar y en ellas las que tengan los profesores, los aprendices «pobres» estarían reducidos a estereotipos y estigmatizaciones de «carentes» y/o «incapaces», deslegitimando su identidad de aprendices. En efecto, los estereotipos invisibilizarían sus peculiaridades como seres humanos, únicos e irrepetibles. Sus diferentes identidades no serían reconocidas y menos valoradas; entre éstas encontramos la identidad de aprendiz que se configura en relación con un maestro.

Entonces, ante los estereotipos y deslegitimaciones pareciera que los aprendices en situación de pobreza estarían condenados al «fracaso escolar». Sus posibilidades de aprendizaje, desarrollo y sus trayectorias escolares estarían predeterminadas desde antes de su ingreso a la escuela, por el sólo hecho de ser pobres. Al mismo tiempo, serían trayectorias que desde su partida irían consolidando el círculo vicioso de la pobreza o asumirían la profecía autocumplida propia de la desesperanza aprendida (Gissi, 1992; Vasilachis, 2003) en estos contextos. Evidencia de estas trayectorias son las historias de vida de «desertores», niños y niñas de calle y/o jóvenes recluidos (Duschatzky, 1999; Raczynski, 2002; Julio y otros 2005; Mettifogo y Sepúlveda, 2005).

d) *La «marca de pobre» condena al fracaso escolar:
un problema intrínseco y de estratos*

En definitiva, sobre la base de los estereotipos planteados, los aprendices del primer quintil transitan su escolaridad marcados

por dos creencias. La primera, de que todos y todas tendrían trayectorias escolares similares orientadas al fracaso escolar, por el solo hecho de pertenecer a este segmento socioeconómico, y la segunda, de que esta situación de fracaso se debería a razones intrínsecas a ellos y ellas o a sus familias. Ambas creencias dejarían fuera de toda responsabilidad al propio sistema escolar, aun cuando por definición éste es la concreción de la institución social llamada educación que, en tanto bien público, tiene la función social de formar a sus ciudadanos (Tezanos, 1992). Y también liberaría de toda responsabilidad a sus profesores, que en tanto pedagogos tienen el deber que les confiere la sociedad de hacerse cargo de los contenidos y modos de esa formación (ibid).

Ante esta visión de fracaso escolar, centrada en razones intrínsecas a los educandos y/o sus familias, podría pensarse que el tema del fracaso es una cuestión de estratos sociales, es decir, todos los «pobres» fracasan y podría pensarse entonces que todos los «no pobres» son exitosos, por el sólo hecho de pertenecer a estratos socioeconómicos diferentes, cuestión que en palabras de Skliar y Duschatzky (2000) pone «la diversidad bajo sospecha» y también en tela de juicio la equidad en el ámbito educativo.

e) *Implicancias de la «marca» en las interacciones pedagógicas:
zombi y/o asistencial*

Si se entiende la relación pedagógica como «mediadora de la formación» y el «núcleo articulador» de todo proceso pedagógico (Tezanos, 1992) entonces las interacciones entre los sujetos de la comunidad de práctica llamada escuela son fundamentales para el mutuo desarrollo.

Sobre la base de este supuesto, nos centramos en aquellas comunidades de práctica que concentran a la mayoría de los aprendices del primer quintil, que en el caso chileno corresponden a las escuelas municipales. Comparativamente, éstas tienen los más bajos resultados educativos, si se consideran los proporcionados por las encuestas de caracterización socioeconómica ya referidas y las mediciones de aprendizaje escolar

como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Desde esta mirada, pareciera que los niños y niñas del primer quintil no alcanzarían los requisitos mínimos para cada nivel educativo y en cada sector y subsector de aprendizaje y menos aún lo harían en las etapas organizadas para ello. En definitiva, pareciera que desde una perspectiva cuantitativa estos niños y niñas estarían aprendiendo menos. Sin embargo, si se analizan los resultados de una misma escuela se pueden encontrar evidencias de diversidad en los procesos, niveles de aprendizaje escolar y resultados educativos entre sus aprendices. Es decir, no todos los educandos de los estratos bajos tendrían la misma situación educativa y tampoco habría relación directa entre vulnerabilidad social y vulnerabilidad educativa (Julio, 2009).

Considerando el promedio de los resultados educativos de las escuelas municipales se podría afirmar que estas comunidades de práctica concentrarían los más bajos resultados y los mayores índices de fracaso escolar, reforzando aún más la profecía autocumplida antes planteada. Es decir, estas escuelas, independiente del proceso educativo que realicen, obtendrían los más bajos resultados educativos por el solo hecho de concentrar aprendices «pobres», manteniendo resultados más bajos que los «no pobres».

Evidentemente si la relación pedagógica está sustentada sobre la base de un aprendiz estereotipado como «carente» e «incapaz» y, por lo mismo, predeterminado al fracaso escolar, se generaría una desesperanza aprendida en los miembros que se relacionan. Ante tal situación las comunidades se podrían sustentar en una de dos tipos de interacciones. La primera, como «zombi» y la segunda, «asistencial». Cualquiera de las dos modalidades les haría perder su centro en la formación de ciudadanos.

La interacción tipo «zombi» refiere a una suerte de paralización en las comunidades de práctica. Éstas se comportarían como autómatas debido a la influencia de la desesperanza generada en las interacciones maestros-aprendices, pues no habría nada que hacer. Haga lo que se haga pedagógicamente no se generarán los resultados esperados. Esta situación de

paralización o automatismo incidiría en la participación de los aprendices en las mismas, afectando su desarrollo y aprendizaje, en el bien entendido de que no tendrían posibilidades de desarrollo por el mismo hecho de ser «pobres» y sólo habría que compensar, contener y en el mejor de los casos remediar sus carencias e incapacidades, cuestión que generaría el segundo tipo de interacciones.

Efectivamente, la segunda interacción, del tipo «asistencial», supedita la función pedagógica a las tareas psicosociales. Este tipo de interacciones en las comunidades generaría tensión entre lo pedagógico y lo psicosocial pues en ellas se dicotomiza e hipertrofia la oferta programática, concentrándose preferentemente en los aspectos biopsicosociales de sus educandos, por sobre aquellos propiamente pedagógicos. La escuela va asumiendo que mientras las necesidades básicas no estén satisfechas o mientras no existan «condiciones de educabilidad», no se podría aprender, o bien, se dificultaría el aprendizaje escolar, relegando a un segundo lugar la labor pedagógica de la escuela y de sus profesores. Esta situación traería consigo la externalización de las responsabilidades y, al mismo tiempo, bajas expectativas³ (Ossandón, S/F) de las comunidades de práctica y de sus profesionales respecto de sus estudiantes, pues, como se ha redundado antes, asumen que por el solo hecho de pertenecer a estratos socioeconómicos bajos, los educandos no aprenderían.

f) ¿Por qué las implicancias antes señaladas se presentan como un problema?

Para finalizar este acápite nos preguntamos por qué las implicancias de las que hemos dado cuenta se configuran en un

3 Sobre las expectativas docentes y su influencia en el desarrollo intelectual y rendimiento escolar de sus estudiantes, ver teoría sobre el «efecto Pigmalión» en la escuela, con la que Robert Rosenthal (1968) explica que el maestro actúa convirtiendo sus percepciones sobre cada alumno en una didáctica individualizada que le lleva, constructiva o destructivamente, a confirmar esas percepciones.

problema educativo referido al fracaso escolar en escuelas municipales. Al mismo tiempo, y sobre la base de lo expuesto, podemos responder porque los educandos del primer quintil, ya desde su ingreso al sistema escolar verían restringidas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo y, por lo mismo, vulnerado su derecho a la educación.

Ciertamente, en la comunidad de práctica, llamada escuela, les identifican como educandos «carentes» e «incapaces», limitando su participación en el proceso educativo a las carencias e incapacidades que se les adjudican estereotipadamente. Precisamente se les restringen la relación pedagógica, sus interacciones y sus posibilidades de implicación en las situaciones educativas. Estas restricciones finalmente les condenan al fracaso escolar desde el mismo momento en el que inician sus trayectorias escolares. Así entonces, esta identidad estereotipada de educandos «carentes» e «incapaces» construida socialmente y otorgada por la propia comunidad de práctica a la que pertenecen, sumada a una política pública de educación que no ha sido capaz de favorecer la integración de los aspectos biopsicosociales y culturales en los procesos pedagógicos de las escuelas municipales, agudizarían la inequidad en la que hoy se encuentra sumido el sistema escolar. Es así como esta identidad construida y adjudicada a los educandos en situación de pobreza, hoy «alumnos prioritarios», deslegitimaría su identidad de aprendices y se constituiría en una barrera al aprendizaje escolar y al desarrollo de estos educandos. Por lo mismo, se convertiría en un obstáculo para la inclusión escolar y social de ellos y ellas y en el principal cerrojo del círculo de la pobreza dura, dejando con pocas alternativas a las comunidades de práctica donde estos educandos se concentran.

4. ¿CÓMO RECUPERAR LA IDENTIDAD DE APRENDIZ EN EL PROCESO PEDAGÓGICO?: UNA PROPUESTA INICIAL

Dos son las respuestas iniciales que propongo como profesora que suscribe al principio de Inclusión y al movimiento de Educación Inclusiva. La primera, y retomando los plantea-

mientos iniciales de Rosa María Torres, colocando al centro del proceso educativo al sujeto que aprende y sus necesidades básicas de aprendizaje. Y la segunda, derivada de la anterior, resignificando el aprendizaje, para revalorar la identidad de aprendiz. Es sobre esta última respuesta en la que profundizaré para sustentar la propuesta que comparto.

a) *Comprensiones sobre el aprendizaje*

En términos generales, el aprendizaje puede ser definido desde tres corrientes teóricas diferentes. Desde las teorías conductuales, desde las teorías cognitivas clásicas y las cognitivas sociales (interaccionistas y constructivistas) y desde la teoría humanista. A modo de recuerdo, presento una síntesis de ellas sobre la base de la sistematización realizada por Violeta Arancibia (1997).

La *teoría conductual* define el aprendizaje como un «Cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia» (Arancibia, 1997:46). Sin embargo, este cambio se lograría a través de diferentes procesos, según sea la corriente teórica que la sustente al interior de esta misma teoría. El condicionamiento clásico (Pavlov) plantea que «el aprendizaje es un proceso a través del cual se logra que un comportamiento —respuesta— que antes ocurría tras un evento determinado —estímulo— ocurra tras otro evento distinto». Desde el conexionismo (Thorndike), el aprendizaje se produciría «por ensayo y error; grabándose respuestas correctas y borrando respuestas incorrectas». Según el aprendizaje asociativo (Guthrie) se produciría «por el principio de asociación de dos estímulos, memorización». El condicionamiento operante (Thorndike y Skinner) afirma que «es la consecuencia que sigue a una respuesta determinada y en el efecto que ésta tiene sobre la probabilidad de emisión de la respuesta en el futuro» y el aprendizaje social (Bandura) plantea que el aprendizaje se produciría «por la observación, la que incide en mecanismos internos de representación de las asociaciones estímulo-respuesta, es decir, las imágenes de los hechos determinan el aprendizaje».

Las *teorías cognitivas* del aprendizaje plantean que «El aprendizaje ocurre gracias a un proceso de construcción, organización y reorganización cognitiva de la información, proceso en el cual el individuo juega un rol activo». Dentro de estas teorías encontramos el cognitivismo clásico y las cognitivo-sociales. El *cognitivismo clásico* aporta a la educación el estudio de las características cognitivas en distintas etapas del desarrollo. Así encontramos la teoría de las estructuras lógicas de Piaget y la teoría del procesamiento de la información de Bruner. Ambas teorías postulan una relación entre aprendizaje y desarrollo, donde es necesario conocer las características del individuo a una determinada edad para adaptar el aprendizaje a ellas. Es decir, lo que el sujeto aprende estaría determinado por el nivel de desarrollo. Las segundas, las *cognitivo-sociales*, sustentadas inicialmente en la propuesta de Vigotski, plantean que no podemos limitarnos a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales de desarrollo con el aprendizaje, postulando la existencia de dos niveles evolutivos: Uno real y otro próximo. El primero, definido por el nivel de desarrollo de las funciones mentales, que resulta de ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad. El segundo, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que sería la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro/a compañero/a más capaz. La ZDP define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, caracterización del desarrollo mental prospectivo con una instrucción adecuada. Esta propuesta caracteriza una nueva forma de relación entre aprendizaje y desarrollo. Entre ellos habría una interacción donde el aprendizaje potencia el desarrollo de ciertas funciones psicológicas. La planificación de la instrucción debería considerar las restricciones del desarrollo real y enfatizar aquello que hay en su ZDP y sacar provecho de su desarrollo potencial. Desde esta concepción, el aprendizaje constituye la base para el desarrollo y «arrastra» a éste en lugar de ir a la zaga.

Cabe destacar que desde este paradigma cognitivo social deriva un nuevo enfoque, el *sociocultural* (Rogoff, 1993 y 1997; Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991; Baquero, 2006). A él adherimos y sobre el mismo daremos cuenta, como una posibilidad de revalorizar la identidad de legítimos aprendices que tienen los educandos en situación de pobreza. Antes de profundizar en esta corriente teórica, daremos cuenta de la tercera teoría de aprendizaje, la humanista.

La *teoría humanista* indica que «El aprendizaje significativo es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo». Existiría un espacio entre estímulo y respuesta en que la persona piensa, reflexiona y considera las implicancias de su comportamiento. Por lo mismo, el organismo, tiene un rol activo en su aprendizaje. Desde esta consideración el aprendiz es relevante en la transacción y relación profesor/alumno, docente/dicente, maestro/aprendiz. Si el aprendiz es activo, entonces también es necesario considerar un aprendizaje experiencial. Según Carl Rogers, el desarrollo de la personalidad y las condiciones de crecimiento existencial se logran a través de experiencias conscientes subjetivas del ser humano y sobre el cual propone el ciclo del aprendizaje experiencial. Coherente con la valoración de la persona del aprendiz, la teoría humanista tiene una orientación No directiva y sí, una tendencia a favorecer la autoactualización y autorrealización de la persona.

b) *Aprendizaje sociocultural:*
una resignificación del aprendizaje y del desarrollo

Habiendo realizado un breve recorrido por las teorías del aprendizaje, estamos en condiciones de profundizar en la corriente de *aprendizaje sociocultural*.

Esta visión del aprendizaje tiene sus raíces en la psicología y antropología cultural actual, y se nutre de los planteamientos e investigaciones sociohistóricas desarrolladas en los años treinta por Vigotski y sus seguidores Leontiev y Luria, específicamente asociadas a la acción humana y la mediación. Sin em-

bargo, se aparta de esta tradición por su crítica al evolucionismo centrado en la herencia y a las distinciones dicotómicas del funcionamiento mental que sustentaba su creencia en «alguna forma universal de racionalidad y progresos humanos» (Wertch, 1997:13). Esta crítica se sustenta en los planteamientos de Franz Boas (antropólogo de principios del siglo XX) que reconoce diferencias cualitativas entre culturas, en el bien entendido de que cada una posee su propia configuración histórica, psicológica y social y que, por lo mismo, debe ser comprendida en sus propios términos (Wertch, 1997). En definitiva, si bien la tradición *sociocultural* se nutre de la perspectiva sociohistórica Vigotskiana (Vigotski, 1993 y 2000; Bruner, 1990 y 1997; Cole, 1990; Pozo, 2003), al mismo tiempo se distancia de ella (Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993 y 1997; Baquero, 2006) tomando su propio rumbo en *estudios cognitivos culturales*.

Se opta por un enfoque social y cultural de aprendizaje y desarrollo porque nos parece que supera el concepto tradicional de desarrollo cognitivo que a nuestro juicio, y siguiendo a Joan Lave (1991), en una visión dicotómica, separa mente de cuerpo, abstracción de acción, pensamiento cotidiano de pensamiento científico. En efecto, este enfoque tradicional nos parece restringido a la acción racional y centrado en procesos mentales individuales como memoria y procesamiento de la información entre otros, asociado a la adquisición de conocimiento del tipo piagetano, como *adaptación* a una realidad externa a través de procesos de asimilación y acomodación o del tipo vigotskiano, como *internalización* de información externa a dispositivos internos a través de procesos de transferencia o mediación.

Desde esta perspectiva sociocultural el *aprendizaje* es «un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada en la que los aprendices se convierten en participantes más responsables» (Rogoff, 1997:114) y el *desarrollo* refiere a «las transformaciones de tipo cualitativo (y también cuantitativo) que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le portan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales» (Rogoff, 1993:34). Enton-

ces, desde este enfoque, el aprendizaje refiere a la *participación* y ésta a su vez la comprendemos como un proceso al mismo tiempo *social e individual* en el bien entendido de que implica la movilización de esfuerzos creativos por parte de los individuos para comprender la actividad social y contribuir en ella en la construcción de puentes entre las diferentes formas de entender una situación (Rogoff, 1997) al interior de la propia comunidad y entre comunidades. En definitiva, desde este enfoque el aprendizaje consiste en «participar de una manera activa en las *prácticas* de las comunidades sociales y en construir *identidades* en relación con estas comunidades [...] esta participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos» (Wenger, 2001:22).

Desde esta perspectiva sociocultural, cada cual configura sus propias *trayectorias de aprendizaje*, entendidas como un itinerario en el derrotero biográfico de cada persona. Si las asociamos, como es en nuestro caso, al aprendizaje escolar, podrían definirse siguiendo a Wenger (2001) como historias vitales de aprendizaje constituidas por el «incesante entrelazamiento» de dos procesos: el de participación (la propia experiencia de participación) y la cosificación (formas de artefactos de representación: instrumentos, conceptos, términos, etc.). A través del recuerdo de la propia experiencia y su interpretación y reinterpretación en el proceso de interacción social, o en lo que hacemos conjuntamente con los demás en una historia compartida y situada, las personas, por una parte, usamos artefactos que tienden a perpetuar repertorios de práctica de las comunidades a las cuales pertenecemos y, por otra, negociamos la coherencia de nuestra propia vida. Así nos vamos convirtiendo en personas, dentro de la continuidad de nuestras mismas trayectorias de vida.

c) *Aprendizaje sociocultural: revalorando y legitimando la identidad de aprendiz*

Sobre la base del enfoque de aprendizaje y desarrollo sociocultural antes planteado, asumimos que todos los niños, niñas y jóvenes, en su condición de seres humanos, son legítimos

aprendices. Cada cual —independiente de su condición socioeconómica— recorre una trayectoria vital en la que aprende, se desarrolla y *construye* su *identidad* de tal, en el contexto de sus *comunidades de práctica* a través de un proceso personal de *apropiación participativa* generado por medio de un proceso interpersonal de *participación guiada* en un *sistema de aprendizaje* comunitario o institucional (Rogoff, 1997). En efecto, son aprendices en el contexto de sus comunidades de prácticas locales (familiares y comunitarias) porque en ellas participan de la vida cotidiana en compañía de otros y continúan siéndolo en las nuevas comunidades de práctica (escuela, liceo), pero sólo podrán continuar aprendiendo y desarrollándose en ellas si las interacciones favorecen su plena participación. Es decir, sin participación en las interacciones de la comunidad se restringe la posibilidad de aprendizaje y desarrollo.

En definitiva, si «el desarrollo cognitivo [...] es un aprendizaje: tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros/as que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura» (Rogoff, 1993:21), entonces el desarrollo está, inexorablemente, ligado a las características del contexto sociohistórico y cultural de su ambiente social: sus metas y sus formas de organización para lograrlas (guiones o prácticas cotidianas, intersubjetividades, comunicación).

5. PALABRAS FINALES

A modo de cierre de la reflexión compartida y sobre la base del principio de inclusión y de los planteamientos del aprendizaje sociocultural, a continuación expongo algunos desafíos pendientes para las escuelas, profesores y formadores de formadores.

i) Reconocer que todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de los estratos sociales de los que provengan, son legítimos aprendices, por el solo hecho de pertenecer a comunidades de prácticas locales y familiares en las que existen metas y formas de organización para lograrlas, aunque éstas sean diferentes a las metas esperadas y a las formas de organización de la educación formal.

ii) Valorar las peculiaridades de los aprendizajes no formales y desarrollos alcanzados por los aprendices en sus contextos situados, sociohistóricos y culturales propios del ambiente donde participan. Valorarlos como punto de partida para la continuidad de los procesos de aprendizaje y desarrollo, esta vez en nuevas comunidades de práctica de educación formal.

iii) Considerar que el aprendizaje escolar no se inicia desde el no aprendizaje. Sino, por el contrario, se inicia del aprendizaje y desarrollo de cada aprendiz logrado a través de la participación en la propia historia de vida, antes y durante la trayectoria escolar.

En síntesis, se trata de recuperar al sujeto en el proceso educativo preguntándonos permanentemente por «el posicionamiento que asumimos frente al otro y sus aprendizajes, pero también por las múltiples posibilidades que ofrecemos» (Serra y Canciano 2006:34) como profesionales de la educación, a nuestros aprendices, para favorecer en ellos y ellas la continuidad del aprendizaje a través de su participación en el proceso educativo formal y así iniciar un proceso de eliminación de la barrera de la invisibilización de la identidad de aprendiz o, dicho en positivo, fortalecer un proceso de promoción de la visibilización de los educandos en situación de pobreza como legítimos aprendices.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANCIBIA, VIOLETA y otros (1997): *Manual de Psicología Educativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BAQUERO, RICARDO (2006): *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- (S/Fa): *La educabilidad bajo sospecha*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- (S/Fb): *Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- BERGUER, PETER y THOMAS LUCKMANN (1995): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amarrortu Editores.

- BERNSTEIN, BASIL (1988): *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- BUSO, GUSTAVO (2001): «Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI». Documento presentado en el seminario internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe». Santiago, 20 y 21 junio.
- COX, CRISTIÁN (1987): «Clases, reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein». *Serie Documento de Trabajo* N°6. Santiago: CIDE.
- DÁVILA, OSCAR; FELIPE GHIARDO y CARLOS MEDRANO (2005): *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- DEVALLE DE RENDO, ALICIA y VIVIANA VEGA (1999): *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- DOCKENDORFF, CECILIA (1993): *Solidaridad: la construcción social de un anhelo*. Santiago: MIDEPLAN, UNICEF y FOSIS.
- DONOVAN, PATRICK y otros (2008): «Niñez y juventud en situación de riesgo: la gestión social del riesgo. Una revisión bibliográfica». *Última Década* N°28. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- DUSCHATZKY, SILVIA (1999): *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- y CARLOS SKLIAR (2001): «Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación». En LARROSA y SKLIAR (2001): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Alertes.
- y — (2000): «La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas». *Cuaderno de Pedagogía*, Año 4, N°7. Rosario: Editorial Bordes.
- ESPÍNDOLA, ERNESTO y ARTURO LEÓN (2002): «La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional». *Revista Iberoamericana de Educación* N°30. Madrid: OEI Ediciones.
- FILGUEIRA, CARLOS (2001): «La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en Latinoamérica». *Serie Estudios Sociales* N°51. Santiago: CEPAL.
- FOUCAULT, MICHEL (2002): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2001): *Anormales. Curso en el College de France, 1974-1975*. México: FCE.

- GARCÉS, ANGELA (2006): «Juventud y escuela. Percepciones y estereotipos que rondan el espacio escolar». *Última Década* N°24. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- GISSI, JORGE (1992): «Psicología de la pobreza». *Cuadernos de Psicología* N°5. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- GONZÁLEZ, FERNANDO (2001): «El otro hoy: una ausencia permanentemente presente». En LARROSA Y SKLIAR (2001): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Alertes.
- HALL, STUART (1996): «¿Quién necesita identidad?». STUART HALL y PAUL DU GAY (compiladores) (2003): *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amarrortu Editores.
- HERRERO, JUAN (2006): «La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas». *Espéculo. Revista de Estudios Literarios* N°32. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HOLZMAN, ROBERT y OTEEN JORGENSEN (2003): «Manejo social del riesgo: un nuevo marco conceptual para la protección social y más allá». *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, Volumen 21, N°1. Medellín: Universidad de Antioquia.
- HOPENHAYN, MARTÍN (2001): «La vulnerabilidad reinterpretada: asimetrías, cruces y fantasmas». Documento presentado en el seminario internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe». Santiago, 20 y 21 junio.
- JULIO, CRISTINA (2009): «Diversidad educativa en educandos del sistema de protección social Chile Solidario de la comuna de Valparaíso: resultados de un estudio exploratorio». *Estudios Pedagógicos*, Volumen XXXV, N°1. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- (2007): «Índice de vulnerabilidad educativa: un aporte de la educación especial a la inclusión escolar y social de niños y niñas del sistema de protección social Chile Solidario de la comuna de Valparaíso. Ponencia presentada en el «V Encuentro Internacional de Educación Especial». Talca: Universidad Católica del Maule.
- y otros (2005): «Informe final de la asesoría técnico pedagógica en el marco de reescolarización comunitaria. Dos experiencias en la comuna de Valparaíso: Centro Juvenil El Puerto y Corporación Servicio Paz y Justicia». Convenio entre el Ministerio de Educación de Chile (Programa de 12 años de Escolaridad) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Escuela de Pedagogía). Valparaíso: MINEDUC y PUCV.

- KAZTMAN, RUBÉN (2001): «Seducidos y abandonados: pobres urbanos, aislamiento social y políticas públicas». Documento presentado en el seminario internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe». Santiago, 20 y 21 junio.
- (2000): *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- LARRAÍN BASCUÑÁN, FELIPE (2008): «Cuatro millones de pobres en Chile: actualizando la línea de pobreza». *Estudios Públicos* N°109. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- LARROSA, JORGE y CARLOS SKLIAR (2001): «Babilonios somos». En LARROSA y SKLIAR: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Alertes.
- LAVE, JEAN (1991): *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- y ETIENNE WENGER (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LEY N°20.248 (2008): «Subvención Preferencial Escolar». Promulgación el 25 de enero de 2008 y publicada el 1 de febrero de 2008.
- LÓPEZ, NÉSTOR y JUAN CARLOS TEDESCO (2002): *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO (Documento para discusión, versión preliminar).
- y CORA STEINBERG (2005): *Proyecto: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Informe de integración de los cuadros de situación regionales*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- MARÍ Y TARTE, ROSA (2007): *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Gedisa.
- MASLOW, ABRAHAM (1993): *Hombre autorrealizado: hacia una nueva psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- MAX-NEEF, MANFRED y otros (1986): *Desarrollo a escala humana*. Santiago: CEPUR.
- METTIFOGO, DECIO y RODRIGO SEPÚLVEDA (2005): *Trayectoria de vida de jóvenes infractores de ley*. Santiago: Universidad de Chile, Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana.
- MIDEPLAN (V/A): «Encuestas de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), 2000, 2003 y 2006». Santiago: MIDEPLAN.
- MONTECINO, LÉSMER (2008): «Personas en situación de calle en Santiago de Chile: identidad y futuro». *Discurso & Sociedad*, Volumen 2, N°2.
- OSSANDÓN, JOSÉ (S/F): «Objeto pedagógico perdido. Una interpretación luhmanniana de las bajas expectativas en liceos subvencionados en Chile». Santiago: Universidad de Chile, Magíster en Antropología y Desarrollo.

- PEÑALVER, PATRICIO (2001): «Ellos y nosotros, y los otros». En LARROSA y SKLIAR: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Alertes.
- PÉREZ DE LARA, NURIA (2001): «Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta». En LARROSA y SKLIAR: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Alertes.
- RACZYNSKI, DAGMAR y otros (2002): «Procesos de deserción en la enseñanza media. Factores expulsores y protectores». Santiago: Asesorías para el Desarrollo e Instituto Nacional de la Juventud.
- ROGOFF, BÁRBARA (1997): «Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje». WERTCH, DEL RÍO y ÁLVAREZ (editores): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (1993): *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- SEGATO, RITA (1998): *Alteridades históricas/identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global*. Brasilia: Universidad de Brasilia, Instituto de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología.
- SERRA, MARÍA SILVIA y EVANGELINA CANCIANO (2006): *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- TEZANOS, ARACELI (1992): «Acerca de los significados de educación y pedagogía. Aportes para una reforma del sistema educativo». Santiago (documento de trabajo).
- TORRES, ROSA MARÍA. (2000): *Educación para todos. La tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.
- UNESCO (1994): «Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad». UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, España. París: UNESCO.
- (1990): «Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Foro consultivo internacional de la educación para todos». París: UNESCO.
- y OREALC (2004): «Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas». Santiago: UNESCO.
- VASILACHIS, IRENE (2003): *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

- VEIGA-NETO, ALFREDO (2001): «Incluir para excluir». En LARROSA y SKLIAR: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Alertes.
- WENGER, ETIENNE (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- WERTCH, DEL RÍO y ÁLVAREZ (editores) (1997): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

LOS JÓVENES Y LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO: TRAYECTORIAS DE EGRESADOS DE LICEOS TÉCNICO-PROFESIONALES

NICOLE BUSTOS A.*
JOSÉ QUINTANA G.**

RESUMEN

El artículo indaga en las condiciones laborales y académicas de los jóvenes egresados de tres Liceos técnico-profesionales de la provincia de San Antonio. El interés del presente texto es contribuir de modo crítico y empírico a la comprensión de la problemática del empleo en la región y la orientación de la modalidad técnico-profesional de enseñanza. Se logra caracterizar a las instituciones que alojaron a estos jóvenes en su etapa escolar, describir y valorar sus trayectorias y su situación actual en relación al trabajo y los estudios, además de rescatar la percepción sobre su formación en la Educación Media. En general, se sostiene que la condición de estos jóvenes es precaria, tanto en su relación con el mundo laboral como en cuanto a su escasa permanencia en la educación superior. Los egresados que se han titulado en estos Liceos valoran su experiencia formativa en términos técnicos, mientras que los no-titulados la valoran como aprendizaje de habilidades para la

* Licenciada en Psicología, Universidad de Chile. Practicante y tesista en el programa de Liceos Prioritarios, Programa Equipo de Psicología y Educación de la FACSO, Universidad de Chile. Correo electrónico: nicole.v.01@gmail.com.

** Licenciado en Psicología, Universidad de Chile. Practicante y tesista en el programa de Liceos Prioritarios, Programa Equipo de Psicología y Educación de la FACSO, Universidad de Chile. Correo electrónico: jose.antonio.quintana@gmail.com.

vida. Estos resultados abren una discusión en torno al sentido de la modalidad técnico-profesional, y al hecho de que esta formación tenga como interés más bien el desarrollo productivo sobre la posibilidad real de los jóvenes de salir del círculo de la pobreza.

PALABRAS CLAVE: TRAYECTORIAS, JÓVENES,
MODALIDAD TÉCNICO-PROFESIONAL

1. INTRODUCCIÓN

A MÁS DE 60 AÑOS de la creación de la modalidad técnico-profesional de enseñanza, orientada a la generación de mandos medios para el desarrollo productivo del país, el panorama actual de ésta es de apogeo y desarrollo. Durante la década de los ochenta tuvo un masivo aumento de matrícula, pasando de un 29% inicial a un 36% en 1990, y llegando al 44% en 1998, año en que se estabiliza esta cifra. Este aumento sustancial podría explicarse por la privatización que la educación universitaria sufrió durante el periodo, la que al comenzar a ser pagada deja a las clases bajas sin posibilidades de acceder a ella. Esta modalidad se visibiliza, entonces, como la única posibilidad de tener una calificación para insertarse en el mundo laboral (Miranda, 2003:378). Al 2002, el 46% de la matrícula de la educación media correspondía a la modalidad técnico-profesional, y un 30% de ellos proseguía alguna carrera de educación superior (Concha, 2002:4). Sin embargo, el 2006 esta proporción disminuye al 38%, cambiando la tendencia (Mineduc, 2006a).

Esta modalidad posibilitaría la inmediata inserción laboral de los alumnos durante y tras egresar de este tipo de formación y, a su vez, respondería a las demandas concretas del desarrollo económico, siendo su centro neurálgico de acción el campo de la empresa privada. Entonces, desde esta perspectiva que comprende ciertas necesidades del aparato productivo, se puede sostener que «un síntoma serio de la transformación modernizante que introduce la tecnología es el de que el factor de calificación de la fuerza de trabajo pasa a ser decisivo para determinar la ubicación laboral de las personas y sus posibilidades de carrera ocupacional» (De Simone, 1993:7).

Dentro de las características que diferencian esta modalidad de la científico-humanista, se encuentra principalmente la formación en base al desarrollo de competencias concretas orientadas a la práctica laboral, asociada a una progresiva y temprana especialización, generando como producto mano de obra calificada para ejercer labores en el ámbito de la empresa productiva. Como se podría suponer, este modelo presenta una tensión con la educación científico-humanista impartida por el Estado, debido principalmente a las distintas orientaciones y sentidos en las que se desarrolla la tarea formativa de los alumnos. Por esto, también existen diferencias en las características institucionales, las culturas escolares específicas, el tipo de formación de los docentes que imparten las clases, entre otros.

Considerando la especificidad de la formación técnico-profesional aquí argumentada, es que surge la necesidad de recabar información acerca de ella. Sin embargo, la literatura existente en educación en nuestro país no ha abarcado suficientemente el estudio de esta modalidad, pese a que casi la mitad del alumnado se educa en ella. Esta carencia se torna más preocupante cuando notamos que la mayor parte de los educandos que se incorporan en esta opción pertenecen a los niveles socioeconómicos más bajos (Bitar, 2005:37), lo que se condice con la proporción de establecimientos educacionales municipales que la imparten (46%), que en el contexto del llamado *apartheid educativo*¹ atienden principalmente a estudiantes de nivel socioeconómico bajo, en comparación a las instituciones educativas privadas.

Es así que la presente investigación pretende dar cuenta de algunos aspectos característicos fundamentales de esta modalidad que no han sido abarcados por otros esfuerzos investigativos. En concreto, se ha intentado conocer cuáles son las diferen-

1 Este concepto tiene relación con lo que se denomina exclusión incluyente, en la cual «los pobres pueden tener acceso al sistema escolar, siempre que no se cuestione la existencia de redes educacionales estructuralmente diferenciadas y segmentadas, donde la calidad del derecho a la educación a la cual se accede está determinada por la cantidad de recursos que cada uno tiene para pagar por ella» (Gentili, 2001:9).

cias entre las trayectorias laborales y/o académicas que siguen los jóvenes egresados de la modalidad técnico-profesional que obtuvieron el título *técnico de mando medio* y los que no, en contextos urbano-populares, y qué otras variables podrían estar afectando estas trayectorias. Para esto se han tomado como población de referencia liceos técnico-profesionales pertenecientes al Programa Liceos Prioritarios,² del Ministerio de Educación, de la Provincia de San Antonio, Región de Valparaíso.

El fundamento de esta selección poblacional se basa en el hecho de que para estos liceos se hace patente la necesidad de conocer qué sucede con sus alumnos una vez que egresan, para así retroalimentar sus procesos internos, tales como la construcción del currículo, la acreditación de sus especialidades, entre otros. Por otra parte, la provincia de San Antonio justamente atraviesa una de las realidades más difíciles a nivel nacional, debido a que presenta una tasa de desempleo provincial significativamente más alta que la media nacional, especialmente en mujeres y en áreas urbanas.

Por lo tanto, la presente investigación no solamente tiene relevancia para el quehacer de los liceos que constituyen la población del estudio, sino también para constatar el cumplimiento de la promesa que históricamente se le ha atribuido a la enseñanza media técnico-profesional, desde su instauración en el país, y las consecuencias que su ejecución tiene en los jóvenes en situación socioeconómica vulnerable.

2. ANTECEDENTES GENERALES

a) Historia de la enseñanza media técnico-profesional en Chile

La educación media técnico-profesional (EMTP) surge en Chile como fruto de una reforma educacional, impulsada desde un contexto económico que comenzó a criticar al sistema educati-

2 El Programa Liceos Prioritarios atiende a aquellos liceos que presentan índices de vulnerabilidad altos, bajos resultados en pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU, altas tasas de deserción, repitencia, entre otros.

vo general por su orientación «enciclopedista», y a demandar de él la formación de los recursos humanos que se requerían para los procesos de industrialización y urbanización de ese entonces (Núñez, 1997:2). Es así como en el año 1942 se dicta el decreto supremo de la dirección de educación profesional que abre esta nueva modalidad de enseñanza secundaria, con orientación hacia lo laboral, pero abierta hacia la continuidad de estudios superiores (Equipo Revista Docencia, 2007:35). Con este mismo propósito es que se inaugura la Universidad Técnica del Estado (UTE) y dentro de ella el Instituto Pedagógico Técnico, cuyo rol era formar docentes para la educación secundaria técnica, comercial, industrial y agrícola (Aedo y González, 2004:65). De esta forma, la matrícula en esta modalidad hacia el año 1950 había ascendido de 3.456 alumnos a 9.422.

La reforma a la educación chilena iniciada a fines de 1965 introduce el modelo actual de enseñanza media. Es decir, en vez de cinco o siete niveles se realizan cuatro en la modalidad científico-humanista y cinco en la modalidad técnico-profesional (Núñez, 1997:3). En los años ochenta se divide la enseñanza media en los dos ciclos actuales. El primer ciclo contempla primero y segundo medio como niveles de formación general, común a ambas modalidades, mientras que el segundo ciclo es de especialización, que en el caso de la EMTP se caracteriza por formar en las habilidades propias de la especialidad escogida. Sin embargo, en 1987 la EMTP vuelve a ser de cuatro niveles (Equipo Revista Docencia, 2007:35).

Desde 1983, los liceos tuvieron plena libertad para definir las especialidades que impartirían, sus planes y programas respectivos. El Mineduc sólo entregaba matrices con las cuales los liceos podían hacer una investigación de mercado en el barrio. Esto cambia en los noventa, en una reforma curricular que tuvo por objetivo mejorar la calidad de esta modalidad de enseñanza y permitir al currículo ser adaptable a los cambios tecnológicos y productivos. De este modo, se hace un catastro de todas las especialidades ofrecidas, agrupándolas por área de producción, dando por resultado la existencia de 403 especialidades ofrecidas, organizadas en quince grandes campos ocupacionales. Tras varias reestructuraciones de las especialidades

según su validez, su excesiva especificidad, calificación restrictiva, inexistencia de oferta en actividades claves y un análisis de las demandas del sistema productivo, en el 2001 quedan un total de cuarenta y seis, divididas en catorce áreas productivas: sector maderero, agropecuario, alimentación, construcción, metalmecánica, electricidad, marítimo, minero, gráfico, confección, administración y comercio, programas y proyectos sociales, química y hotelería y turismo. Esta nueva estructura se basó en el modelo de competencias (Equipo Revista Docencia, 2007:36).

Durante la década de los ochenta, la EMTP tuvo masivo aumento de la matrícula, de aproximadamente un 15% sobre el total, en quince años (Miranda, 2003:378).

b) Situación actual de la EMTP en Chile y la Región de Valparaíso

Según el anuario estadístico del Mineduc del 2006, a nivel nacional, el 37,9% de los alumnos pertenecían a la modalidad técnico-profesional. De ellos, el 45,6% pertenece a la educación municipal, 42,1% a colegios particular subvencionados, el 12,27% a corporaciones y menos del 0,01% a educación particular pagada.

La Región de Valparaíso representa el 8,6% de la matrícula técnico-profesional del país. El área de especialización con mayor demanda es la industrial con un 37,2%, la sigue la comercial (30,8%), luego la rama técnica —que involucra especialidades como alimentación, hotelería y turismo y programas y proyectos sociales, entre otras— (19,4%), la marítima (6,5%) y la agrícola (6,1%).³

En cuanto a las diferencias de género, a nivel nacional el porcentaje de hombres matriculados en esta modalidad es superior al de mujeres, alcanzando un 53,3%, mientras las mujeres suman sólo el 46,7%. La tendencia es mayor a nivel regional, donde los hombres representan el 55,4% y las mujeres el 44,6%.

3 Estas cifras se diferencian de la tendencia nacional, que sitúa al área comercial en primer lugar, seguida de la industrial, técnica, agrícola y marítima, en orden decreciente.

Sobre las preferencias de especialidad de los varones, se puede decir que a nivel nacional, en primer lugar se encuentra el área industrial seguida en orden decreciente por el área comercial, agrícola, técnica y marítima. A nivel regional, se mantiene la preferencia en primer término por el área industrial seguida del área comercial, técnica, marítima, y agrícola en último lugar.

En tanto, a nivel nacional las preferencias femeninas apuntan hacia el área comercial, en primer lugar, seguida del área técnica, industrial, agrícola y marítima. En la Región de Valparaíso éstas inclinaciones sólo cambian en la preferencia del área marítima por sobre la agrícola, siendo esta última la menos elegida.

c) Contexto productivo y económico de la Provincia de San Antonio

La actividad comercial principal en la provincia es el turismo, la cual implica el despliegue de una amplia oferta hotelera y gastronómica, especialmente en las comunas de Cartagena y San Antonio en la época estival. Esto implica un aumento del empleo en la zona sólo en cierto período del año, lo que muestra un alto grado de inestabilidad en la generación de ingresos para sus habitantes. En general, el sector comercial ha tenido un aumento importante entre la década de los ochenta y los noventa, sobre todo en San Antonio.

En relación a la actividad industrial, se puede sostener que la particularidad del puerto de San Antonio de ser una de las zonas de intercambio más importantes del país, ha fomentado la inmigración de ciertos sectores industriales desde Santiago hacia la provincia, y su consecuente vinculación con la emigración de los trabajadores y sus familias. El puerto es el principal ámbito de desarrollo económico de la provincia, sin embargo, esto no se traduce en un aumento en la empleabilidad ni de la calidad de vida de sus habitantes, debido a la automatización de sus procesos productivos y la escasa necesidad de mano de obra. Esto podría en alguna medida explicar los altos índices de cesantía en una de las provincias con mayor actividad económica del país.

La pesca ha sido uno de los ámbitos productivos más afectados debido a la industrialización del sector portuario en la ciudad de San Antonio, mostrando una decreciente importancia como fuente de empleo en la provincia, lo que ha desembocado en constantes conflictos entre las agrupaciones de pescadores, el gobierno local y las empresas involucradas. Aún así, continúa siendo fuente de ingresos para familias de la zona.

Como es posible apreciar, la problemática del empleo es una de las características del sistema productivo de la provincia, y un aspecto fundamental a considerar a la hora de interpretar la realidad de los egresados de la modalidad técnico-profesional. En este sentido, los indicadores sostienen que hasta mayo del 2008 la tasa de desempleo correspondía al 9,8%, mientras que la tasa nacional es de un 7,6%, mientras en el área urbana aumenta al 13%. Las tendencias descritas se mantienen con respecto a otros años, ya que la mano de obra ha emigrado a otras comunas de la región buscando empleo, y en menor medida a otras regiones y la capital. En relación a las mujeres, esta tasa aumenta al 14,4% y en hombres el 7,4%.

d) Trayectorias laborales

El concepto de *trayectoria* es útil para indagar en el mundo juvenil, ya que logra articular en un mismo análisis, variables estructurales, educacionales y laborales en el ámbito social de las relaciones de poder (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005:33). Es necesario distinguir este concepto del de *transición*, en la medida que este último es un proceso evolutivo que refiere al paso de la juventud a la adultez, en cambio las trayectorias tienen un raigambre estructural, es decir, refieren a una posición inicial desde la cual se sitúan los jóvenes —su nacimiento— con cierto patrimonio de *capitales* económicos, sociales y culturales que poseen, la serie de acciones que ejercen desde la mencionada posición en sus propias biografías y sus implicancias subjetivas de valoración social y simbólica en la sociedad. Ambos conceptos se relacionan dialécticamente, ya que las trayectorias modifican las estructuras de transición, y las representaciones sociales acerca de los conceptos de juventud y

adultez transforman de algún modo las trayectorias individuales y la historia social de los sujetos (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005:80, 119-122).

Un aspecto fundamental dentro de las trayectorias en la EMTP son las expectativas de los jóvenes, para lo cual se abordará la investigación *Los desheredados* de Dávila, Ghiardo y Medrano (2005), realizada con estudiantes de enseñanza media de liceos populares de las comunas de Viña del Mar, Puchuncaví y Quillota, en la Región de Valparaíso, la que proporciona datos empíricos vigentes y pertinentes para comprender la realidad estudiada.

En estos resultados, se sostiene que la elección de un liceo de modalidad científico-humanista aparece vinculada a la expectativa de una mayor preparación de los estudiantes para los estudios superiores en las áreas científicas o humanistas, mientras que la modalidad técnico-profesional es vista como una ayuda para insertarse rápidamente en el mundo laboral o seguir estudios técnicos a nivel superior. Es una opción para obtener una certificación de competencias laborales. Al ser consultados sobre sus expectativas al egresar del liceo, los alumnos de liceos técnico-profesionales contestaron en una mayor proporción (25%) que los científicos-humanistas (8%), que esperan insertarse en el mundo laboral inmediatamente. Por el contrario, los alumnos de la modalidad científico-humanista tienen principalmente como proyecto el continuar estudios superiores (48%), mientras que sólo el 25% de los de liceos técnico-profesionales tienen el mismo proyecto. Es decir, en estos contextos particulares las expectativas de los jóvenes sobre sus trayectorias se diferencian de acuerdo a la modalidad educativa a la que se incorporan en su época escolar (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005:187-206).

Respecto a los proyectos de proseguir estudios superiores en diversos tipos de instituciones, este estudio constata que sólo el 6,9% de los estudiantes de la modalidad técnico-profesional tiene como horizonte estudiar en un Centro de Formación Técnica o un Instituto Profesional, en tanto el 39% aspira estudiar en la Universidad. Para estos alumnos, lo más importante que les entrega el liceo es la preparación para enfrentar el

mundo laboral (61,3%, en contraste con el 9,5% de los alumnos de científico-humanista) y herramientas para desenvolverse socialmente (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005:187-206).

También en la línea de las trayectorias, en el 2005 el Ministerio de Educación informa que el 85% de los egresados tiene empleo, y un 60% se relaciona con su especialidad. A su vez, comparando con los resultados de la Formación Dual⁴ —la que corresponde a sólo un 5% del total de la EMTP— una encuesta aplicada el 2001 por el mismo organismo indica que sólo el 27% de los egresados trabajaba en la especialidad que estudió (Equipo Revista Docencia, 2007:39).

Estos datos producidos, junto con los presentados anteriormente, proporcionan antecedentes empíricos desde los cuales es posible establecer contrastes y comprensiones acerca de los resultados en términos de trayectorias a explorar en la presente investigación.

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Las instituciones contempladas en la presente investigación pertenecen al programa Liceos Prioritarios, generado desde el Mineduc para atender a 50 liceos municipales en las regiones de Valparaíso, Bío Bío y Metropolitana, en condiciones consideradas críticas. Estas instituciones presentan como aspectos comunes índices de fracaso escolar que promedian un 17% (repetencia y retiro), alumnos con padres con escolaridad básica incompleta, un ingreso promedio del hogar alrededor de los 100 mil pesos, un promedio de 216 puntos en la prueba estandarizada SIMCE —lo que se encuentra bajo la media nacional de 254 puntos— en liceos de todas las modalidades, además de prácticas de gestión directiva y de enseñanza deterioradas; equipos directivos, técnicos y docentes débiles; ausencia de liderazgo técnico y pedagógico; y falta de expectativas de los actores con

4 La *Formación Dual* refiere a una metodología que complementa la preparación de los alumnos en sus liceos con experiencia práctica en el sector de la empresa, de este modo resolviendo la falta de articulación entre el mundo laboral y la formación otorgada en la escuela (Equipo Revista Docencia, 2007:38).

respecto a sus alumnos, que tienen como consecuencia el descentramiento de la tarea pedagógica y la disminución de las posibilidades de cambio institucional (Mineduc, 2006b).

Tanto éste como los diversos modelos de focalización que son utilizados en el campo de las políticas públicas en educación se basan en el concepto de *discriminación positiva*. Este concepto se sostiene sobre el supuesto de la existencia de una desigualdad producida por la discriminación negativa que ejerce un grupo, una institución o la sociedad en su conjunto hacia un grupo social en particular. Para paliar esto, se plantea que una *acción positiva* es la que promueve eliminar esta diferencia favoreciendo al grupo que se encuentra más vulnerable ante esta situación de discriminación. Entonces, «la acción positiva se concibe como una serie de medidas o planes vinculados de un modo u otro al derecho y destinados a eliminar la desigualdad o discriminación intergrupala» (Barrère, 2003:18-19). Esto se operacionaliza, en este caso, incorporando asesorías técnicas a dichas instituciones con el fin de mejorar dichos indicadores y procesos. En este marco normativo, el Programa Equipo de Psicología y Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile ejerce como institución asesora en los tres liceos a presentar.

Liceo A

Fundado a fines de la década de los ochenta, tiene un total de 498 alumnos en la jornada diurna y 60 alumnos en la nocturna. Sus especialidades son electricidad, construcciones metálicas, administración y vestuario y confección textil. La de vestuario, sin embargo, cesó su funcionamiento a fines del 2007 por falta de recursos económicos municipales. El 55% de los estudiantes proviene de la misma comuna, mientras los demás habitan sectores rurales y otras comunas de la provincia. La situación económica de las familias de los alumnos es bastante precaria. Sobre el nivel educacional de los padres, la mayoría no ha cursado estudios superiores o no los concluyó. Sus estudiantes trabajan en empleos temporales generados en la comuna dado que es un balneario turístico.

Tanto en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) del año 2007 como en el SIMCE, los puntajes promedio obtenidos en el liceo se encuentran muy bajo la media nacional. Respecto a los proyectos de vida juveniles, la impresión que hay desde los docentes es que sólo un porcentaje mínimo de alumnos tiene aspiraciones diferentes a incorporarse al mundo del trabajo tras su egreso. Asimismo, refieren que existen pocas expectativas de finalizar sus carreras en la especialidad y titularse. En segundo medio cuando se elige la especialidad, se aplica un instrumento que recoge los intereses de los estudiantes y apoderados, sus notas y habilidades para orientar sus decisiones.

La población en estudio corresponde a 357 egresados en el período 2004-2007. El 57% de éstos son de género masculino y el 47,5% obtuvo el título técnico-profesional.

Liceo B

Liceo polivalente de más de cincuenta años. La modalidad técnico-profesional imparte las especialidades de administración, mecánica industrial, vestuario y confección textil y elaboración industrial de alimentos. El liceo es percibido por la comunidad local con una imagen deteriorada, además sus estudiantes presentan altos índices de vulnerabilidad educativa, con padres de baja escolaridad y con alumnos con altos índices de sobreedad, repitencia y deserción mayores que los promedios nacionales. Los puntajes SIMCE giran alrededor de los 210 puntos. El año 2005 un 28% de los alumnos egresados rinde la PSU, y de ellos el 5% obtuvo un puntaje superior a 450 puntos.

Respecto a los proyectos de vida juveniles, se observa en algunos el deseo por insertarse rápidamente en el mundo laboral, sea en la especialidad que están estudiando u otra, teniendo también la intención de profundizar en el área de la especialización cursada, adquiriendo de esta forma una mayor calificación. El liceo realiza actividades de orientación vocacional, de educación postsecundaria y laboral. Se aplican tests de intereses y personalidad. A través de la gestión de los profesores de la modalidad, se visitan industrias y empresas locales para conocer la realidad laboral a la cual deberán enfrentarse.

La población en estudio de este colegio es de 437 egresados en el periodo 2004-2007. El 35,7% de estos egresados son de género masculino y el 35,7% obtuvo su título técnico-profesional de mando medio.

Liceo C

Liceo polivalente fundado hace más de treinta años y que imparte las especialidades de alimentación colectiva, operaciones portuarias y servicios turísticos. La evolución de la matrícula ha experimentado un acelerado crecimiento desde la década de los noventa, pasando de 300 alumnos en los ochenta a 783 el 2007. Se atiende a la población escolar de la comuna y alrededores, la cual presenta altos índices de pobreza e indigencia, por lo que el liceo ha pertenecido a los programas Liceo para Todos y Liceos Prioritarios. En la comuna, la actividad laboral se asocia principalmente al turismo, además de la construcción, pesca y pequeña agricultura, siendo su tasa de desempleo del 22%.

El puntaje promedio en la PSU en el 2007 fue de 432 puntos, y en el SIMCE de 212 puntos en matemáticas y de 234 en lenguaje, estando bajo la media nacional. El currículo del liceo cuenta con orientación vocacional, que articula distintas actividades relacionadas con los proyectos de vida de los estudiantes. Ellos valoran la oferta técnico-profesional —en especial, alimentación— como una forma de insertarse rápidamente al campo laboral, además de existir programas de pasantías en empresas, y sólo algunos pretenden proseguir estudios superiores. El trabajo estacional en la época estival caracteriza a estos jóvenes.

La población estudiada corresponde a un total de 613 egresados entre el 2004 y el 2007, distribuida en una proporción de dos tercios de mujeres y un tercio de hombres.

4. METODOLOGÍA

Se inició el proyecto de investigación con una propuesta de seguimiento de egresados generada por el equipo asesor del Programa EPE y posteriormente acordada con los equipos di-

rectivos de los tres liceos participantes. Paralelamente, se construyó como instrumento de recolección de datos una encuesta compuesta por una primera parte que pretende caracterizar la trayectoria en términos laborales y/o académicos tras la titulación o egreso, y una segunda parte que apunta a registrar la percepción sobre las fortalezas y debilidades de la formación recibida en el liceo, ya sea para emprender estudios o para los trabajos ejercidos, además de los niveles de satisfacción de los egresados respecto de sus ocupaciones actuales y trayectorias laborales y/o académicas.

La población estudiada está compuesta por estudiantes titulados y no-titulados de las especialidades técnico-profesionales de tres liceos municipales de la Provincia de San Antonio que participan del Programa Liceos Prioritarios, egresados entre los años 2004 al 2007. Al interior de cada liceo se recolectaron datos para generar la base de datos de la población total, utilizando distintos registros tales como libros de matrícula y clases, planillas de resultados generados por el SINEDUC y actas anuales de notas, entre otros.

En la fase siguiente se realizó un muestreo estratificado proporcional para la aplicación del instrumento, seleccionando los casos en cada estrato sistemáticamente para obtener una proporción representativa con respecto a la población, según sexo y especialidad. La muestra corresponde a un 9,2% de la población.

Luego se aplicó el instrumento a la muestra mediante llamadas telefónicas a 126 egresados, con una duración aproximada de cinco a diez minutos cada una.

Para el análisis de los datos generados, una primera etapa consistió en obtener cálculos estadísticos descriptivos e inferenciales de los datos cuantitativos generados en las preguntas de respuesta cerrada, a través del programa computacional SPSS y su posterior interpretación a la luz de las particulares realidades de los liceos. Por otra parte, las preguntas de respuesta abierta fueron sometidas a un análisis cualitativo, a través del levantamiento de categorías de contenido e interpretándolas según su peso representativo.

Finalmente, los resultados obtenidos fueron presentados a los equipos directivos de los liceos y serán utilizados por los

equipos docentes durante el presente año para la planificación y la incorporación de un sistema de seguimiento de sus egresados.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el presente artículo, los resultados tanto cuantitativos como cualitativos y la discusión se sintetizarán en los siguientes ejes: a) hacia un panorama general de las trayectorias de los egresados, b) la inexorable y desigual realidad de las especialidades técnico-profesionales, c) la titulación de técnico de nivel medio: ¿factor de movilidad?, d) la pertenencia a programas sociales y la paternidad/maternidad en su relación con la pobreza y la movilidad social, y e) políticas públicas en el ámbito de la EMTP: tendencias locales y proyecciones.

a) **Hacia un panorama general de las trayectorias de los egresados**

En general, los jóvenes egresados de estos liceos se muestran conformes tanto con la trayectoria laboral y/o académica que han cursado como con la actividad que actualmente realizan, y en promedio han experimentado un tiempo de espera de casi tres meses antes de comenzar su primera actividad luego de su egreso.

En relación a sus *trayectorias académicas*, el 45% de ellos ha iniciado estudios superiores alguna vez desde que egresaron del liceo; los que rindieron la PSU obtienen como promedio 408 puntos —bajo la media nacional— y sólo al 6,7% le alcanzó para postular a una universidad del Consejo de Rectores, es decir, que casi la totalidad de los egresados que han estudiado lo ha hecho en una institución privada. Un dato relevante es que el promedio de notas de enseñanza media de estos alumnos correlaciona mediana y significativamente con los puntajes PSU, lo que convierte a este indicador en un buen predictor de rendimiento en la población estudiada. Además, existe una disminución superior a un 25% de egresados que no rinden la PSU desde el 2004 al 2007.

Luego, caracterizando una trayectoria tipo, los que han estudiado lo han hecho en promedio una vez y con una duración de unos quince meses. De estos estudios, un tercio se ha relacionado de algún modo con la especialidad que estudiaron en el liceo y la mitad fue realizada en institutos profesionales, un 23,4% en universidades y sólo un 15% en centros de formación técnica. En cambio, el porcentaje de egresados que actualmente se encuentran estudiando disminuye drásticamente al 30%, diferencia asociada a dificultades, por un lado, para el ingreso a la educación superior, y por otro, para mantenerse en ella.

En esta línea y aludiendo a las posibles causas por las cuales estos estudiantes no se mantienen en sus carreras, es posible afirmar que el factor económico es relevante si se consideran las condiciones de origen de estos jóvenes y que la mayoría de los que estudian lo hacen en una institución privada. Como es sabido, en este tipo de instituciones las becas son dirigidas a quienes obtienen resultados sobresalientes en la PSU, los apoyos crediticios bancarios son de difícil acceso —necesitan de avales que demuestren una buena situación económica— o el crédito con aval del Estado que sólo cubre a instituciones privadas acreditadas, y generalmente sólo una fracción del arancel de referencia —no el real, habitualmente más alto— quedando así un margen sin posibilidades de ser cubierto por el estudiante. En síntesis, estos modos de financiamiento en las instituciones privadas son insuficientes para promover la permanencia en los estudios superiores, y si se suma la limitada formación general y preparación para estos estudios que la modalidad técnico-profesional supone, preparando a sus estudiantes preferentemente para una rápida inserción laboral y formando competencias principalmente técnicas, las posibilidades de sostenerse en el tiempo en la educación superior disminuyen.

La afirmación de las dificultades económicas para mantenerse en la educación superior se refuerza al constatar que el 52%, de los egresados que actualmente están estudiando ingresaron durante el año 2008, lo que implica que la diferencia de porcentajes entre quienes han estudiado en sus trayectorias y quienes lo hacen actualmente se podría explicar por un abandono o congelamiento de los estudios. En consecuencia, sólo

un 6% de los egresados que alguna vez estudió egresó de su carrera.

Por otra parte, en relación a las *trayectorias laborales*, se observa que el 77% de los egresados ha trabajado alguna vez, y de ellos un poco menos de la mitad de sus trabajos se relacionan con la especialidad cursada. Al describir una trayectoria tipo, se sostiene que han trabajado dos veces y con un tiempo de permanencia de once meses en promedio, percibiendo una media de sueldo de \$159.385, lo que es equivalente al sueldo mínimo actual. A medida que pasa más tiempo desde el egreso, los jóvenes tienden a tener una mayor cantidad de puestos de trabajo, pero sin aumentar significativamente sus salarios. Sin embargo, se observa una relación significativa entre una baja permanencia en los trabajos y una mayor cantidad de éstos, con mejores sueldos y mayor vinculación con las especialidades de los egresados. Esta dinámica puede tener como fundamento que aquellos que se cambian de trabajo una mayor cantidad de veces, lo hacen en busca de mejores sueldos y de emplearse en aquello para lo cual tengan mayores competencias.

Estos egresados, casi en un 60% de las veces han trabajado con contrato —en el 36% de los casos, indefinido—, mientras que el 40% ha sido en forma independiente sin boleta, es decir, «atrato». Las últimas generaciones tienden a ser contratadas en mayor proporción que las primeras generaciones de egresados consultados. Esto implica un aumento sostenido de egresados que cotizan en sistemas previsionales para la vejez y salud, y por ende una mejora progresiva de sus condiciones laborales.

En la actualidad, cerca de la mitad de los egresados se encuentra trabajando y un 3% además estudia. El 56% de ellos trabaja con contrato y un 41% trabaja en forma independiente sin boleta, una cifra preocupante al comparar su situación actual con sus trayectorias. Cerca de la mitad de los trabajos se vincula de algún modo con la especialidad.

Complementando estos datos levantados, los egresados actualmente *inactivos* ascienden al 22,9%, y un tercio de ellos señala como motivo no encontrar trabajo, lo que es congruente en gran medida con la situación del empleo en la provincia y la región. Otras razones importantes son la inactividad volunta-

ria, el encontrarse descansando o haber renunciado a sus empleos. Al consultarles acerca de su situación académica, cuatro de cada cinco egresados nunca han sido seleccionados en la educación superior, y quienes fueron seleccionados en su mayoría no se matricularon por problemas económicos.

b) La inexorable y desigual realidad de las especialidades técnico-profesionales

Llevando a cabo un análisis según las áreas de especialización técnico-profesional, en relación al *tiempo que demoran en insertarse académica o laboralmente* se sostiene que las especialidades de hotelería y turismo y alimentación colectiva —ambas del Liceo C— demoran más tiempo que las otras especialidades. En cambio, la especialidad de construcciones metálicas tiene el menor tiempo de espera antes de la inserción, pese a que las actividades laborales o académicas que realizan tienen escasa vinculación con la especialidad.

Con respecto a las *trayectorias académicas*, por una parte los egresados de administración tienen la mayor cantidad de estudios relacionados con su especialidad, y por otra, los egresados de las especialidades de construcciones metálicas y electricidad son quienes permanecen más tiempo en los estudios superiores, mientras mecánica automotriz tiene el menor tiempo de permanencia promedio en éstos.

Ahora, en relación a las *trayectorias laborales* los egresados de electricidad y mecánica automotriz han tenido la mayor cantidad de trabajos, en cambio los de operaciones portuarias la menor cantidad y con mínima vinculación con la especialidad. Los egresados de las especialidades del sector metalmeccánica reciben los salarios más altos —promediando sobre \$250.000— y por el contrario las especialidades de vestuario y confección textil, hotelería y turismo y el sector de alimentación perciben los más bajos —bordeando los \$130.000—. Cabe destacar que las especialidades en las que sus egresados perciben mejores sueldos, la vinculación de éstas con los empleos es escasa, y en cambio las con peores remuneraciones tienen las mayores tasas de vinculación con sus especialidades. Se puede constatar en-

tonces la cruda realidad que viven los egresados de la modalidad técnico-profesional de estos liceos de la Región de Valparaíso en relación a sus condiciones salariales, desde la cual es posible inferir que la única posibilidad de mejorar sus ingresos es dedicándose a otras actividades, ya que no les es posible hacerlo desde las precarias ofertas actuales existentes para sus especialidades.

Finalmente, las especialidades en las cuales sus egresados *inactivos* llevan más tiempo son las de alimentación colectiva —promediando dos años— y los que llevan menos tiempo son los de operaciones portuarias, y vestuario y confección textil —sólo un mes—. Por lo tanto, entre las diversas especialidades existen formas de inserción, condiciones laborales, y vivencias de desocupación juvenil muy heterogéneas entre sí, no obstante presentan como factor común —en la mayoría de los casos— sus pobres condiciones laborales y las dificultades para la inserción al mundo académico de sus egresados.

**c) La titulación de técnico de nivel medio:
¿factor de movilidad?**

El 41% de los egresados obtuvo el título técnico-profesional de mando medio. Sin embargo, casi la mitad de este total declara haber hecho su práctica, por lo que se infiere que el proceso de titulación de algunos puede estar en trámite o pendiente, lo que explica esta diferencia. La mayoría de quienes no realizaron su práctica, arguyen como principales motivos que «no quisieron», por seguir estudios superiores, trabajar o bien su titulación se encuentra en trámite o pendiente. Las especialidades de administración y vestuario y confección textil presentan la mayor proporción de titulados, en cambio las del sector metalmecánica tienen bajos índices de titulación y de realización de prácticas. Por su parte, la especialidad de administración presenta la mayor tasa de realización de prácticas.

En relación a la *trayectoria académica*, los egresados no titulados tienden a proseguir estudios superiores en mayor proporción que los titulados, lo que en muchos casos puede ser la razón por la cual no se han titulado. A su vez, entre ambos

grupos existen escasas diferencias en la cantidad de veces que han estudiado, su permanencia en éstos y su vinculación con las especialidades. De acuerdo a sus *trayectorias laborales*, los titulados han trabajado en mayor proporción que los no-titulados y sus trabajos tienen mayor vinculación con sus especialidades y duración, pero reciben menores sueldos con respecto a los que no han obtenido título.

Se observan diferencias significativas entre titulados y no-titulados en relación a su percepción de la formación recibida en el liceo y sus grados de satisfacción tanto con sus trayectorias como con su situación actual. En este sentido, los titulados describen en términos de competencias técnicas lo valorado como fortalezas y debilidades en su formación escolar. En contraste, los no-titulados resaltan aspectos de desarrollo personal, valores y habilidades interpersonales —destacando entre éstas las habilidades comunicativas como la dicción, lo que denominan «tener personalidad», «el saber hablar con un adulto» y «saber comportarse»—. Los titulados se perciben preparados con conocimientos específicos en relación a su trabajo, mientras que los no-titulados valoran haber adquirido habilidades más generales para sus vidas y el mundo laboral.

En síntesis, se puede afirmar que en las diversas especialidades técnico-profesionales abarcadas en el estudio, si bien existe un *valor agregado*,⁵ en términos de aprendizaje de competencias específicas, no existe una correlación de éste con la valoración social, la retribución económica esperada, condiciones laborales mínimas, y en muchos casos el ejercicio de labores correspondientes a trabajos no-calificados, obteniendo como consecuencia un escaso incentivo para la titulación en estos egresados. En este sentido, podría plantearse que la promesa de la modalidad técnico-profesional de formar mandos medios para el desarrollo productivo del país no se cumple en relación a la inserción laboral dentro de los campos de especialización

5 Para efectos de la presente investigación, el concepto de *valor agregado* se define como los aprendizajes de los alumnos que van más allá de lo esperado según sus condiciones sociales, económicas y culturales de origen en sus familias, efecto que sería otorgado por la institución escolar (Murillo, 2007:83).

cursados, ni en cuanto a la posibilidad de estos jóvenes de mejorar sus condiciones de vida y salir del círculo de la pobreza.

d) La pertenencia a programas sociales y la paternidad/maternidad en su relación con la pobreza y la movilidad social

El 17,1% de los egresados tiene hijos, no obstante existe una tendencia sostenida al aumento de egresados con hijos en las últimas generaciones con respecto a las anteriores. Estos egresados tuvieron un tiempo de espera desde el egreso hasta su primera actividad casi tres veces mayor que quienes no tienen hijos. Los que no tienen hijos ganan un 9% más, probablemente ya que al tener menos responsabilidades inmediatas, ellos pueden ser algo más selectivos con sus trabajos, pues no necesitan insertarse con el mismo grado de premura al mundo laboral. Es coherente con este argumento, el que los egresados con hijos tienden a trabajar en mayor proporción y estudiar en una menor que los egresados sin hijos.

En relación a los egresados que vivían en condición de extrema pobreza mientras fueron alumnos del liceo —que fue operacionalizada con el indicador de pertenencia a programas sociales, tales como Familia Puente, becas Presidente de la República, entre otras— se sostiene que el 16% perteneció a éstos durante la enseñanza media, considerando a este grupo como aquellos alumnos que tuvieron las peores condiciones socioeconómicas antes de su egreso. Ellos obtuvieron mejores promedios de notas de enseñanza media, pero actualmente estudian significativamente en menor proporción (12%) que los que no pertenecieron a estos programas (33%). Sin embargo, la mitad de sus estudios se relacionan con sus especialidades, proporción superior a sus pares que no cursaron por esas condiciones de pobreza.

Estos egresados se titulan en una proporción de dos tercios del total —en comparación al tercio titulado entre los que no pertenecieron a estos programas—, en sus trabajos tienden a ganar un 30% más de sueldo y han tenido una mayor cantidad de trabajos en sus trayectorias. Además, tienden a afiliarse

en sistemas de previsión para la vejez y de salud en una proporción significativamente mayor que los que no pertenecieron a estos programas, lo que implica que son contratados en una mayor cantidad de veces a lo largo de su trayectoria. Por otra parte, cuando se encuentran sin actividad permanecen por mucho menos tiempo en esta condición que los que no pertenecieron a estos programas. Lo anterior puede interpretarse como un comportamiento que tiende al aprovechamiento máximo de las oportunidades presentes asociadas a la mejora de su condición socioeconómica y de este modo salir del círculo de la pobreza. En este intento avanzan hacia el cumplimiento de dicho objetivo, ya que sus salarios y sus condiciones laborales mejoran, sin embargo este grupo tiende a asumir más riesgos y como costo cargan con una menor estabilidad laboral.

A partir de lo anteriormente señalado, podría sostenerse que la paternidad o maternidad de estos jóvenes es un factor que limita las posibilidades de tener trayectorias exitosas en términos de incursión en estudios superiores y/o la ocupación en empleos con condiciones laborales más favorables. Además, en estos casos se promueve la inactividad por la necesidad de proporcionar cuidados a sus hijos, reduciendo así las posibilidades de mejora en sus condiciones de vida.

En cambio, la pertenencia a programas sociales para la pobreza durante la etapa escolar pareciera promover en estos jóvenes una conciencia crítica y responsable con respecto a su formación académica en el liceo, una mayor motivación emprendedora en sus trayectorias, y en consecuencia, un aumento de las posibilidades de *movilidad social* de los egresados y eventualmente de sus familias. De esta manera, la promesa de la educación técnico-profesional en el círculo de la extrema pobreza pareciera tener efectos tangibles en este grupo de jóvenes, no obstante corresponden a una minoría y de ningún modo un caso representativo de la realidad en estos contextos vulnerables.

Al manifestarse este fenómeno como excepcional, se impugna la tesis sustentada ideológicamente que plantea que la movilidad social no depende de factores estructurales como las condiciones de origen de los estudiantes, sino que de esfuerzos

personales y familiares en torno a la superación de la pobreza. Si a esto se agrega que ciertas variables demográficas —como la paternidad/maternidad juvenil— inciden como factores reproductores de la situación de pobreza, se puede sostener entonces que la gran mayoría de los jóvenes pertenecientes a sectores vulnerables tienen escasas posibilidades de movilidad y que ciertas políticas de discriminación positiva como los programas sociales que abarcan una población minoritaria, promueven en estos estudiantes la validación de la tesis del esfuerzo personal como fuente de emergencia hacia mejores condiciones de existencia.

**e) Políticas públicas en el ámbito de la EMTP:
tendencias locales y proyecciones**

En relación a la realidad local, se sostiene que casi el 90% de los egresados viven en la provincia de San Antonio, en tanto un 6,7% ha emigrado a otras regiones. Respecto a los egresados que estudian fuera de la Quinta Región, estos permanecen menos tiempo estudiando que aquellos que se mantienen dentro de la región, probablemente por los costos asociados a la mantención fuera de la ciudad de origen —pensión, alimentación, entre otros—. En relación al trabajo, en otras provincias de la Región de Valparaíso las condiciones laborales son peores que en la provincia de San Antonio, en términos de estabilidad laboral y salarios. Por su parte, el salario de los egresados en otras regiones es superior en un 57% a los de la provincia de San Antonio y a los de la región, por lo que se infiere que la emigración hacia otras regiones del país se debe a motivos económicos.

Las precarias condiciones laborales mencionadas necesariamente deben ser contrastadas con la situación de empleo de la provincia y la región, la cual es una de las peores en el país. Entonces, es posible problematizar el hecho de que la planificación de las especialidades técnico-profesionales en estos liceos ha sido llevada a cabo sin el suficiente análisis de las condiciones productivas de la zona, sin coordinar adecuadamente los servicios educativos entre los liceos con el campo ocupacional local en la gestión municipal y el ámbito empresarial, es

decir, con las posibilidades de inserción posterior al egreso de sus estudiantes. Sin embargo, esta planificación está mediada por la complejidad de la administración educativa, la escasa posibilidad de tomar decisiones autónomas de las instituciones escolares y la gestión de los gobiernos locales que pueden dificultar el desarrollo de los liceos en torno a las necesidades de sus estudiantes y su inserción laboral. En este sentido, es necesario generar un modelo de gestión pública que pueda resolver estas problemáticas, produciendo investigación para evaluar las necesidades productivas locales, vincular los distintos niveles de gobierno —comunal, provincial y regional— en la generación de oferta laboral, entre otras medidas a explorar.

Finalmente, los presentes resultados y conclusiones abren una discusión política en torno al sentido último de la modalidad técnico-profesional en la educación media, acerca de si realmente se están formando *técnicos de mandos medios* o simplemente obreros calificados para servir de mano de obra barata al sistema productivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEDO, C. y L. GONZÁLEZ (2004): «La educación superior en Chile». *Calidad en la Educación* N° 2. Santiago: Consejo Superior de Educación.
- BARRÈRE, M. A. (2003): «Igualdad y discriminación positiva: un esbozo de análisis teórico-conceptual». *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho* N°9. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- BITAR, S. (2005): *Estrategia Bicentenario: más y mejores técnicos para Chile*. Santiago: Chilecalifica.
- CONCHA, C. (2002): *Chilecalifica, educación y capacitación permanente, la hora de acción*. Santiago: Chilecalifica.
- DÁVILA, O.; F. GHIARDO y C. MEDRANO (2005): *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- DE SIMONE, J. (1993): «Papel de la educación técnico-profesional en el mejoramiento de las capacidades de los trabajadores ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos». *Revista Iberoamericana de Educación* N°2. Madrid: OEI.

- EQUIPO REVISTA DOCENCIA (2007): «Un primer acercamiento a la relegada enseñanza media técnico profesional». *Docencia* N°32. Santiago: Colegio de Profesores de Chile.
- GENTILI, P. (2001): «La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento». *Docencia* N°15. Santiago: Colegio de Profesores de Chile.
- MINEDUC (2006a): *Anuario estadístico provisorio*. Santiago: Mineduc.
- (2006b): «Especificaciones técnicas y administrativas para la asistencia técnica de las universidades a los liceos prioritarios». Santiago: Mineduc.
- (2006c): «Procedimiento y formulario de solicitud para acreditación de una especialidad». Santiago: Mineduc.
- MIRANDA, M. (2003): «Transformación de la educación media técnico-profesional». En C. COX: *Políticas educacionales del cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- MURILLO, F. J. (2007): *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello Ediciones.
- NÚÑEZ, I. (1997): *Historia reciente de la educación chilena*. Santiago: PIIIE.

JÓVENES EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS: CARACTERIZACIÓN DESDE UN ESTUDIO DE LA COHORTE DE EGRESO 2006 EN LA ARAUCANÍA

GUILLERMO WILLIAMSON C.*
CLAUDIA CONTRERAS IRRIBARREN**
SOFÍA JARAMILLO LEFICURA***

RESUMEN

Desde el año 2004, Chile se encuentra en un proceso de reforma de la educación de adultos que considera una serie de medidas políticas y de gestión para asegurar su desarrollo y crecimiento y asegurar el derecho a la educación obligatoria de 12 años. El artículo tiene como objetivo mostrar los resultados de una investigación que ha buscado determinar las razones que llevan a las personas a optar por la modalidad de educación de adultos y su incidencia en las oportunidades laborales de los individuos. Recoge aprendizajes generados por la línea de educación de adultos de la Universidad de La Frontera, Chile. El estudio arrojó aprendizajes como descubrimientos, confirmó sospechas y abrió preguntas para el debate y las decisiones políticas.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN DE ADULTOS,
EDUCACIÓN SUPERIOR, JUVENTUD

-
- * Profesor Asociado del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
Correo electrónico: gwilliam@ufro.cl.
 - ** Ingeniera Comercial y Licenciada en Ciencias Económicas y Administrativas por la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Correo electrónico: klaudyta_77@hotmail.com
 - *** Ingeniera Comercial y Licenciada en Ciencias Económicas y Administrativas por la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Correo electrónico: topi_1307@hotmail.com.

1. INTRODUCCIÓN

CHILE ESTÁ DESDE EL año 2004 en un proceso de reforma de la educación de adultos (EDA): hay un nuevo marco curricular y se han tomado una serie de medidas políticas y de gestión para asegurar su desarrollo y crecimiento. El derecho a la educación obligatoria es hoy de 12 años y la población joven y adulta busca alcanzar esta exigencia legal y ciudadana de acuerdo a sus intereses, necesidades y anhelos en un contexto de diversidad social, generacional, de género. Sus intereses son muy variados, relacionados al desarrollo personal, a la inserción o mejoramiento laboral o a la continuidad de estudios. En ese contexto es que este artículo plantea como objetivo principal mostrar los resultados de una investigación que ha buscado determinar las razones que llevan a las personas a optar por la modalidad de Educación de Adultos y la incidencia de esta modalidad de estudios en las oportunidades laborales de los individuos.¹ Recoge en las reflexiones e información que la complementa aprendizajes que genera la línea de Educación de Adultos de la Universidad de La Frontera (UFRO), a través de programas de perfeccionamiento docente en relación al marco curricular, de formación de directivos y apoyo a la gestión a través del trabajo sostenido con redes pedagógicas, de la realización de un preuniversitario para estudiantes de EDA, desde la educación popular y formación técnica superior, a la innovación pedagógica en EDA y los resultados de otras tesis e investigaciones referidas a este nivel educacional. De la experiencia de apoyar —con reflexión crítica y autonomía de pensamiento—

1 Esta investigación de Claudia Contreras Iribarren y Sofía Jaramillo Leficura corresponde a su tesis de administración y economía, integrada a la línea de educación de adultos del Departamento de Educación: «Educación de adultos: un estudio aplicado a la comunidad autogestionada de aprendizaje Paulo Freire y a dos empresas exportadoras de la comuna de Temuco», guiada por la profesora Violeta Cantero del Departamento de Administración y Economía y co-guiada por el profesor Guillermo Williamson del Departamento de Educación, ambos de la Universidad de La Frontera, Temuco, 2009.

al Ministerio de Educación y Programa Chilecalifica, a los centros educacionales, a los directivos y docentes, emerge la necesidad de producir conocimiento, sistematizar experiencias e investigar temas específicos en profundidad, como de los que trata este artículo que se pregunta ¿por qué egresados de la educación de adultos eligieron esta modalidad educacional? Y responde desde el descubrir dónde están y qué están haciendo hoy, dos años después de haber egresado.

2. EL CONTEXTO

Desde el año 2004, Chile está en un amplio y profundo proceso de reforma de la educación de adultos: hay un nuevo marco curricular y se han tomado una serie de medidas políticas y de gestión para asegurar su desarrollo y crecimiento. La principal de ellas ha sido convertirla por primera vez en una modalidad educacional, gracias a la controvertida Ley General de Educación (LEGE) promulgada en septiembre del año 2009, no sin desacuerdos de diversos sectores políticos, sociales y educacionales; sin embargo, en lo que respecta a la EDA constituyó un hito histórico: la EDA pasaba a tener cuerpo e identidad propia y reconocida en el conjunto del sistema educacional chileno. El año 2002 el país aumenta de ocho a doce años de estudio la escolaridad obligatoria en el mismo acto algo más de 4 millones de chilenos y chilenas, que en su mayoría cumplen la exigencia anterior pero no alcanzan este nuevo requisito de formación obligatoria, quedan excluidos del derecho a una ciudadanía plena: el desafío del país salta a un mayor nivel de calidad y equidad. El analfabetismo formal está bajo el 6% del país, la escolaridad media supera los 10 años, con ello la cuestión central de la educación en Chile es asegurar la permanencia en el sistema y lograr que la población alcance por diversas vías, ahora dos, la escolar y la EDA, la meta formal y ciudadana de cumplir el derecho a la educación. Por ello la nueva modalidad se plantea como una opción educacional legítima y de derecho reivindicada por los sujetos sociales individuales y colectivos al Estado y la sociedad civil, a lo que responde el gobierno y sostenedores municipales y particulares con apoyo de universidades y sociedad civil.

La situación de la juventud en la sociedad es uno de los mayores desafíos de esta época y se constituye en una fuerte presión social, pedagógica, cultural para la educación de adultos. Por ello requiere de una preocupación especial en este trabajo. En realidad la juventud está empezando a transformar la tradicional EDA desde adentro y sin que el sistema esté preparado ni institucional ni culturalmente —menos aún en lo pedagógico— para acoger a esta generación con toda la diversidad interna que conlleva.

Un diagnóstico general de la juventud nos indica que el universo total de jóvenes entre 18 y 24 años corresponde aproximadamente a 2 millones de habitantes, de los cuales el 50% se encuentra en la fuerza del trabajo: 1.034.000, pero 2 de cada 3 de ellos trabajan de manera informal, generalmente con sus remuneraciones inferiores al mínimo legal y ganando en promedio el 56% de lo que ganaría un adulto en el mismo puesto. Además carecen de seguridad social. En lo educacional el 18% no estudia ni trabaja: 356.842; de éstos un 71,1% son mujeres y 28,9 hombres. Socialmente el 4,1% es jefe de hogar: 82.172 y el 45,3% vive en los hogares de ingreso más bajos: I y II quintil (OIT, 2007). Estos jóvenes buscan mejorar sus condiciones de acceso al mercado de empleo o al menos cumplir los requisitos básicos que se lo permitan; otros aspiran a formalizarse desde la informalidad y para ello deben contar con certificaciones formales de estudio.

A ello debe agregarse la creciente presencia de jóvenes en la EDA. La Reforma Procesal Penal otorgó una serie de deberes y obligaciones a la juventud a través de una serie de leyes y medidas específicas, así como al Servicio Nacional de Menores (SENAME), ha tenido como consecuencia el que se integren a los Centros Integrados de Educación de Adultos (CEIAS) jóvenes en conflicto con la justicia o en situación de alta vulnerabilidad social, para lo cual el sistema no está preparado, dada la complejidad que requiere su trato social y pedagógico. En general —como lo plantean directivos y docentes en los cursos que dicta la universidad— la EDA y sus centros entienden y asumen que la inclusión es su sentido y misión principal, sin embargo reconocen la dificultad de la tarea a la que se han visto enfrentados en los últimos años.

Los diagnósticos que hicieron las Redes Pedagógicas de Directivos de la Región del Bío-Bío, Paulo Freire de La Araucanía y Entre Lagos y Volcanes de Osorno,² coinciden en señalar que los temas/problemas sociales y de empleo o ingreso son los principales que atañen a los jóvenes que están fuera del sistema formal escolar de educación, grupo que se integra y participa cada vez más de la EDA.

Hay otro factor juvenil de presión sobre el sistema de EDA, entre otros, que se refiere a la intención de ingresar a la educación superior como condición de desarrollo personal, movilidad social y mejoramiento de ingresos. El capital humano en Chile sólo se desprende de una lenta curva de aumento salarial cuando se egresa de la educación superior (Brunner y Elacqua, 2003), condición para dar un salto sustantivo en los niveles de ingresos: la educación superior es el factor determinante para la movilidad social, ya no basta «la educación»: debe ser superior y en especial universitaria. Un grupo de jóvenes cada vez mayor saben eso, por ello aumenta progresivamente la demanda sobre los CEIAS, diurnos y vespertinos principalmente, en la esperanza de mejorar promedios de notas, terminar su enseñanza media y en lo posible mejorar puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En Chile 4 de cada 10 jóvenes entre 18 y 25 años estudian en el nivel superior técnico o universitario; es una cantidad significativa y eso constituye un estímulo —se lee como una oportunidad— a mantenerse estudiando en el sistema para aquellos a los que el sistema escolar regular les ha sido esquivo o fueron expulsados de él.

Finalmente hay un grupo de jóvenes de todas las categorías anteriores que se autoexcluyen o son expulsados del sistema por razones de conductas culturales transgresoras de las normas escolares o de la ideología de los establecimientos expresada en su misión y visión, pero sobre todo en los reglamentos

2 Diagnósticos de razones de la deserción en la EDA, en el marco de los cursos de mejoramiento de la calidad de la gestión directiva que ha dictado entre 2007 y 2009 con apoyo del programa de perfeccionamiento de docentes directivos de educación de adultos y del programa de redes pedagógicas, ambos del Programa Chilecalifica/Ministerio de Educación.

internos. Estos jóvenes llegan a la EDA buscando finalizar —por razones diversas— sus estudios en espacios pedagógicos que sienten más próximos, pero no por ello necesariamente alternativos al sistema general.

3. LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la investigación fue conocer las razones que llevan a las personas a optar por la modalidad de Educación de Adultos y la incidencia de ésta en las oportunidades laborales de los individuos. Originalmente no se buscaba estudiar a los jóvenes, ello resultó de la realidad emergente del universo estudiado. Este fue un estudio exploratorio considerando que en Chile no se conocen estudios formales de seguimiento de estudiantes de educación de adultos, lo que se comprobó tanto en internet como en consultas a expertos y a diversas bibliotecas universitarias, al menos de Temuco. Hay Centros Integrados de Educación de Adultos que han realizado por su propia cuenta algunos esfuerzos de averiguación informal a fin de orientar su oferta educacional, pero, a los que se consultó, no contaban con una sistematización mínima de resultados.

Esta situación no es anecdótica, nos muestra la falta de información y de conocimiento sistemático y sistematizado que hay en Chile sobre la EDA, específicamente en la modalidad regular (CEIAS, terceras jornadas, recintos penitenciarios). El Informe de la Confintea Chile 2008 reconoce esta carencia aunque señala algunos estudios de oferta en educación de adultos.³ Los esfuerzos realizados —en parte a través de tesis y

3 Indica que se han realizado varios estudios sobre distintos aspectos de oferta de la educación de adultos: estudio evaluación del programa de nivelación básica de trabajadores en comparación con CEIAS y terceras jornadas (Departamento de Sociología de la Universidad Católica, 2002); Diagnóstico de los centros de educación integrada de adultos (Asesorías para el Desarrollo, 2003); Evaluación de la oferta de educación de adultos en las terceras jornadas (Asesorías para el Desarrollo, 2004); Estudio de evaluación de impacto de la modalidad flexible de nivelación

publicaciones de sistematización por la línea de educación de adultos de la Universidad de La Frontera y, en otra, por el Programa Chilecalifica y el Ministerio de Educación, así como por otras entidades académicas— son aún muy limitados, casuísticos, escasos y no alcanzan a conformar un corpus público, pedagógico y académico, que pueda constituir una base de conocimiento sólida como para establecer una teoría sobre esta modalidad.

Aún hay mucho camino por recorrer en la producción de conocimiento sobre este sector de la educación, a ello quiere contribuir este artículo. La investigación tuvo como fin principal analizar las incidencias de la educación de adultos en las personas, desde su propia evaluación experiencial, específicamente en los egresados del año 2006 de 6 CEIAS pertenecientes a la Comunidad Autogestionada de Aprendizaje Paulo Freire (Williamson y otros, 2008).

Esta investigación buscó verificar si el nivelar estudios medios (es decir, completar estudios de enseñanza básica o media) por esta vía genera alguna repercusión a estas personas en su situación económica, además de averiguar cuáles fueron las motivaciones que los llevaron a continuar sus estudios después de haberlos dejado, por propia voluntad/necesidad o por exclusión del sistema regular. De acuerdo a los supuestos de diversas teorías y planteamientos políticos (v. gr. teoría de capital humano; Brunner y Elacqua, 2003) la mayor educación (medida en años de estudios formales) implicaría la obtención de mejores ingresos; en base a este postulado —reforzado por la cultura chilena y sus representaciones sociales que consideran que la educación tiene un alto valor para el desarrollo integral y movilidad social de las personas— y a la investigación realizada, se analiza si el vínculo existente entre la educación y

de estudios, del programa de educación y capacitación permanente, Chilecalifica (Consultores en Economía y Desarrollo, 2004). Nombra un estudio (Estudio de Economía y Desarrollo, sobre el impacto de la modalidad flexible, 2003) en que se indagó sobre motivaciones de demanda centrada en la modalidad flexible. Ministerio de Educación, Programa Chilecalifica. (2008:15-16).

los ingresos se ha estado produciendo en forma positiva en los egresados de la educación de adultos, según la información y opinión entregada por estos mismos. Además y consecuentemente se exploraron las repercusiones que la educación tendría en la movilidad de las actividades de estos individuos.

4. RESULTADOS Y APRENDIZAJES

A continuación se presentan los resultados del estudio de educación de adultos realizado a una muestra de 278 personas, varones y mujeres, egresadas el año 2006, de CEIAS participantes de la CAA Paulo Freire, de la Comuna de Temuco.⁴

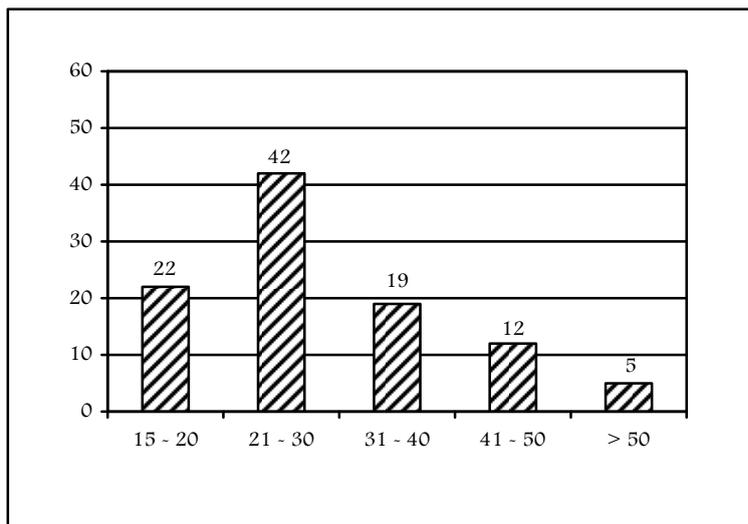
a) Características de los encuestados/egresados

Los encuestados fueron los propios egresados, por lo que se produce un factor de identidad entre el conjunto de los encuestados y el conjunto de los egresados: los encuestados y sus características expresan a los egresados y sus características. En relación a esta condición de identidad deben leerse los resultados.

De acuerdo a la distribución por género: un 57% corresponde a mujeres, quienes superan en un porcentaje importante al total de hombres (43%), casi 6 mujeres por cada 4 varones.

Respecto a las edades de los egresados: mayoritariamente corresponden a personas jóvenes menores de 30 años, concentrándose entre los 21 y 30 años.

4 El universo del que se extrajo la muestra representativa lo constituyeron 848 egresados el 2006 de 6 CEIAS de la ciudad de Temuco, La Araucanía. Se buscó una cohorte que al año 2008 llevara al menos un año y medio de egreso y que fuese posible de ubicar a través de algunos de los medios escogidos: celular, correo electrónico, entrevista personal y eventualmente un referente confiable (familiar directo principalmente). Los CEIAS participantes fueron: Selva Saavedra, Miguel de Cervantes, Sol de América, Paulo Freire, Futuro y Andes a quienes agradecemos su cooperación (la mayoría localizados en el centro de la ciudad).

CUADRO 1: EDAD DE EGRESADOS DE CEIAS,
TEMUCO, COHORTE 2006

El primer tramo en importancia, entre 21 y 30 años, alcanza al 42% y el segundo es el de 15 a 20 años (22%), lo cual evidencia la tendencia de una mayor demanda de población joven por este tipo de educación: entre ambos está el 64% de los egresados. Al usar la definición de juventud de Unesco (entre 15 y 25 años) y dividir arbitrariamente el tramo 21-30 años por la mitad, se concluiría que un 43% de los egresados correspondería a la categoría etaria de «joven». Finalmente el tercer tramo, de 31 a 40 años corresponde a un 19%, los adultos jóvenes y mayores, sin dejar de ser significativos son minoritarios (36%) y según nuestra experiencia y entrevistas, tiende a disminuir porcentualmente cada año.

A ello debe agregarse que, en cuanto a estado civil, es una población principalmente soltera (70%) lo que es coherente con esta categoría etaria: el 64% con menos de 30 años ya que el resto (30%) era casado (22%), convivía (1%) o estaba viudo o separado (7%).

Esta es una situación peculiar, ya que desde sus orígenes la educación de adultos estuvo orientada a personas adultas, prin-

principalmente trabajadores, lo que es corroborado por la V Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos;⁵ no obstante, como se refleja en este estudio, este tipo de educación en la actualidad está siendo demandada por la población juvenil y de adultos jóvenes con las situaciones de género y estado civil ya señaladas. Una de las razones que explican esta situación es la legislación chilena vigente que rige a la educación de adultos, ya que la edad mínima exigida para el ingreso está entre los 15 años para la educación básica y de 18 años para la educación media, pero una nueva norma (Decreto N°6/2007) permite que en algunos casos el director del establecimiento tenga la facultad de autorizar el ingreso de estudiantes con edades inferiores a las señaladas, hasta un 25% del total de estudiantes del establecimiento.

De acuerdo a información aportada por los directores de los CEIAS encuestados, en las jornadas diurnas (mañana y tarde) hay mayor asistencia de jóvenes entre 15 a 25 años y en las jornadas vespertinas (en realidad nocturnas) se concentran las personas de mayor edad. La experiencia del preuniversitario de educación de adultos que impulsó la línea de EDA de la UFRO el año 2009 confirmó esta apreciación de los directivos: un alto porcentaje de sus estudiantes, mayoritariamente jóvenes, era de la jornada diurna, aunque hay una cantidad que estudia en las terceras jornadas (horario vespertino en establecimientos donde durante el día estudian niños o jóvenes en enseñanza regular).

Desde el punto de vista étnico y de acuerdo a los resultados de la encuesta, la mayor parte de los egresados no pertenecen a algún pueblo indígena (en La Araucanía el principal es el mapuche) alcanzando los que se autodefinen como chilenos o no mapuches un 81% del total; por tanto sólo un 19% de los egresados son mapuche considerando que cerca de un tercio de la población regional pertenece o se autodefine como tal y se encuentra en situación educacional desmejorada.⁶

5 Realizada en Hamburgo, Alemania, el 17 y 18 de julio de 1997. Organizada por la Unesco.

6 En Chile, de acuerdo al Censo del año 2002, el total de la población nacional es de 15.116.435 habitantes, de los cuales 692.192

En general, contamos una población de egresados de EDA en la que predominan mujeres, jóvenes menores de 30 años, no mapuche y solteras. Esto ya es un indicador de un cambio sustancial que se está produciendo en la EDA en Chile —y en el resto de América Latina como lo hemos comprobado en las conversaciones con autoridades y expertos de Argentina y Brasil— y se refiere a la creciente presencia de los jóvenes en esta modalidad. Por ello en otros países, e inicialmente en algunos círculos de Chile, se identifica como educación de jóvenes y adultos (EJA o EDJA, según el país).

b) Educación

i) Deserción del sistema educacional formal

La deserción escolar del sistema educacional formal en Chile en la actualidad ha ido en aumento. De hecho, las cifras indican que un cuarto de la población no ha completado su educación básica y media.⁷ Por ello, un elemento importante para el análisis es conocer hasta qué curso estudiaron los entrevistados antes de tomar la decisión de abandonar el sistema escolar formal. Es distinta la situación y los esfuerzos que hay que

(4,6% del total nacional) mayores de 14 años declararon pertenecer a alguna de las ocho etnias reconocidas por la Ley 19.253 (Ley Indígena). Los mapuche —que constituyen el 4% de la población del país— representan el 87,3% del total de indígenas (604.349 habs.). En La Araucanía este pueblo es absolutamente predominante en relación no sólo a otros pueblos sino al total de los habitantes de la Región (29,5%). En la población de 5 años o más, en Chile un 5,6% de la Población Indígena (PI) nunca asistió a la escuela y en la Población No Indígena (PNI) es un 2,5%; el 51,6% de la PI tiene sólo educación básica (8 años), mientras en la PNI es un 40%; sin embargo la PI que finalizó la educación básica (obligatoria hasta el año 2002 cuando aumenta a 12 años de estudio) es de un 95,4%, cifra semejante a la de la PNI. En educación media la tasa neta de matrícula de la PI es de un 61,8% y en la PNI de un 70,6%, en el caso de los indígenas varones es de un 58,4% y en el de las mujeres de 64,7%.

7 *Revista Docencia*, N°34, 2008.

realizar para que los jóvenes retomen sus estudios si es que éstos toman la decisión de no continuar estudiando antes de terminar la enseñanza básica, que si lo hacen antes de finalizar la enseñanza media. Los resultados del estudio arrojan que un 51% de los entrevistados sólo alcanzó a completar entre el primer y segundo año de educación media formal en el liceo, un 26% alcanzó a cursar pero no a finalizar el tercer y cuarto año. Además un 21% de los encuestados sólo cursó en la escuela la educación básica, de los cuales un 2% no la completó. Según Unesco (1997), la mayor cantidad de matrícula en centros de educación de adultos en Chile, se concentra en las modalidades de educación media, por lo cual el estudio sigue la tendencia nacional, ya que, como se mencionó, el porcentaje de personas que ingresaron a los CEIAS para nivelar estudios medios es de un 98% (incluye básica completa y media incompleta); sólo un 2% de los encuestados comenzaron a nivelar estudios desde la educación básica. Lo anterior es coherente con el avance educacional medio del país que supera los 10 años de escolaridad y con el interés y exigencia cada vez mayor del empleo y de la educación superior de contar con enseñanza media completa.

ii) Razones de deserción del sistema educación formal

Diversas son las razones por las cuales los entrevistados indican que desertaron del sistema educacional. El mal rendimiento académico que poseían los alumnos en el sistema educacional tradicional es determinante a la hora de desertar, con un 26% del total de la muestra. El ingreso temprano a la actividad laboral es también otra razón de peso a la hora de decidir abandonar el colegio o liceo, representando el 25% del total. Por su parte, con un 16% se ubica la maternidad, paternidad o embarazo. Estas son situaciones complejas que impiden el desarrollo normal del ciclo educativo. Además, el 12% de los encuestados consideró otras situaciones no encasilladas en la encuesta como determinantes a la hora de dejar su colegio o liceo: motivos médicos o enfermedad. Con un 8% del total de encuestados, los problemas económicos y de adaptación son determinantes

a la hora de abandonar el sistema educacional formal y finalmente, un 5% del total lo abandonan por problemas conductuales.

El bajo rendimiento parece ser la principal razón de la deserción escolar producida entre otras causas por ese 13% que indica problemas de adaptación y conducta que podrían probablemente sumarse al 26%. Pero también deben indagarse variables institucionales: pedagógicas, de discriminación, de negación de la interculturalidad, de carencias de acompañamiento y apoyo psicosocial, de bajo piso escolar en educación básica que afectan el rendimiento escolar. La EDA ¿les hace suponer que este y estos problemas podrán ser enfrentados y superados?

iii) Motivaciones para optar a la educación de adultos

La principal motivación de los encuestados para ingresar a la educación de adultos es la continuación de estudios superiores, alcanzando un 41% del total. Esto se explica debido a que un gran porcentaje de los encuestados son personas jóvenes menores de 30 años (respondieron esta opción el 60% de los egresados entre 15 y 20 años y un 53% de los entre 21 y 30 años). Luego, en segundo lugar se encuentra la realización personal con un 25%. En tercera posición y con un 11% se ubica «mejores expectativas laborales y de ingresos» (mayoritariamente entre 31 y 50 años). En la categoría «otros» (9%) se encuentran las personas que sólo deseaban egresar de 4º medio y lograr su licencia media.

Esto es muy interesante: hay un interés por continuar estudios superiores, dejar o ser expulsados del sistema formal de educación no les hace abandonar el deseo mayor de acceder a la educación superior. La presencia de jóvenes «desertores» (según el sistema) aún coloca en sus expectativas la movilidad social a través de la educación superior como un objetivo deseable y alcanzable: se convierten en resistentes a través de los nichos que ofrece el sistema y continúan su educación permanente, a pesar de su experiencia negativa en el sistema regular escolar. Cabe destacar que no son todos, son sólo 4 de cada 10 estudiantes de EDA; el resto privilegia el desarrollo personal y

el mejoramiento de sus condiciones de ingreso al mundo laboral, estos últimos constituyen otro grupo de jóvenes, principalmente de adultos jóvenes y mayores.

El grupo de jóvenes interesados por continuar estudios superiores demandan una mejor preparación para poder rendir la Prueba de Selección Universitaria e intentar ingresar a la Universidad. Ante ello y como ejemplo que refuerza lo detectado por el estudio, el año 2009 entre la CAA/EDA Paulo Freire, la línea de educación de adultos y el preuniversitario de la Federación de Estudiantes de la UFRO (FEUFRO), se organizó un primer preuniversitario abierto en Chile para estudiantes de esta modalidad⁸ (algunos CEIAS realizaban talleres de preparación). Se inscribieron 67 estudiantes —ante la demanda no satisfecha, algunos centros abrieron preuniversitarios propios— de los cuales finalizaron 45 que rindieron la prueba con diversos resultados, pero lo interesante es que este factor de preparación para rendir la PSU —clave en todas las evaluaciones e informes que intentan explicar los éxitos y no-éxitos de estudiantes de diversos establecimientos— empieza a ser considerado en la EDA como respuesta a los cambios demográficos, sociales y culturales que empiezan a producir los jóvenes en este nivel educacional (con el probable y cada vez mayor «arrinconamiento» de los efectivamente mayores o adultos).

5. ACTIVIDAD E INGRESOS

a) Distribución según actividades

Este estudio se realizó el año 2009, en medio de la mayor crisis económica del país de las últimas décadas, por ello los indicadores deben leerse en ese tiempo histórico.

Al comparar las actividades que desempeñaban los egresados de los CEIAS, anterior a la nivelación de estudios y la que

8 Coordinado conjuntamente por Claudia Rodríguez, directora del PREU-FEUFRO, y Guillermo Williamson, director de la línea EDA de la UFRO, y el apoyo de Victoriano Seguel, coordinador de la CAA/EDA Paulo Freire de La Araucanía. *La Tercera*, Santiago, 20 mayo 2009.

actualmente⁹ realizan, el porcentaje de trabajadores remunerados en la actualidad ha sufrido un fuerte aumento. Del total de encuestados un 40% cuenta con un trabajo remunerado. Antes de la nivelación de estudios los encuestados que realizaban esta misma actividad correspondían a un 28% del total. Al analizar estas cifras se desprende que muchos de los encuestados pasaron a ser parte del mundo laboral. No se puede atribuir mecánicamente a la integración a la EDA su mejoramiento de condiciones laborales, sin embargo, dada la cantidad es posible suponer, al menos como hipótesis, que en algo pudo influir.

En cuanto a trabajo ocasional, el porcentaje de personas que realizaban en el año 2006 esta actividad era de un 12%; este porcentaje disminuye ahora a un 7%. Otra actividad que se reduce son las dueñas de casa: del total de los encuestados, un 12% realizaba esta actividad antes de nivelar su educación, actualmente esta cifra representa un 9% del total de la muestra. Es decir, y nuevamente sin atribuir causalidad, los que participaron de los cursos de EDA dejaron actividades ocasionales por otras más permanentes y las que cumplían labores domésticas disminuyeron, pasando en consecuencia al empleo formal o informal.

Los resultados de la encuesta arrojan que muchos de los encuestados han continuado estudios superiores luego de haber nivelado su educación. El porcentaje de población estudiantil es un 26% del total. Además existe un 3% de la población que compatibiliza estudios y trabajo. Es decir, un 29% (casi un tercio) se encuentra en educación superior, técnica o universitaria; en general instituciones privadas según indicaron los entrevistados, lo que denota bajos puntajes logrados en la PSU (las universidades del Consejo de Rectores exigen puntajes más altos),¹⁰ y algún grado de capacidad de pago de las mensualidades (lo que indica que no pertenecen a los sectores más pobres de los quintiles I y II o que sacaron puntaje sufi-

9 La palabra «actualmente» a lo largo del texto debe leerse como a la fecha de la recolección de información: abril 2009.

10 La Universidad de La Frontera, en Temuco, por ejemplo, exige 500 puntos ponderados.

ciente para acceder a ayudas del Estado),¹¹ pero también el haber logrado su objetivo de continuar estudios en la EDA habiendo abandonado el liceo.

En cuanto a la población desocupada, ésta aumentó fuertemente a un 11%, cifra representativa de la situación que ha vivido Chile en estos años, ya que la encuesta fue realizada en pleno periodo de crisis económica, por tanto no es raro ver que un grupo de los egresados estén desempleados. La EDA no les habría servido para mantenerse en el empleo ni para encontrar otro en tiempos de crisis, lo que no depende sólo de la educación.

b) Distribución según nivel de ingresos

En cuanto a los niveles de ingreso, al analizar comparativamente los resultados de la encuesta respecto de lo informado por los egresados al año 2006, se observa que el porcentaje de personas que actualmente no perciben ingresos ha disminuido de un 55% a un 46%. Además, se puede observar que aunque el porcentaje es mínimo, actualmente un 2% del total de encuestados perciben un nivel de ingreso superior a 400 mil pesos.

A excepción de los porcentajes antes mencionados en cuanto a los niveles de ingresos, podemos observar en el estudio que, en general, la población encuestada que tiene ingresos —mayor que en el año 2006— no ha sufrido cambios significativos en ellos. Es decir, si bien han disminuido los que no perciben ingresos, ello se puede deber, por ejemplo, al hecho de retirarse del sistema escolar —cuando no trabajaban— y haberse integrado al mundo laboral, por lo que no sería posible atribuir a la educación de adultos un atributo de factor decisivo de mejoramiento de ingresos. Desde el punto de vista de ingreso autónomo, las personas tenderían a mantenerse en el mismo nivel pese a la EDA; otra lectura podría ser que, en tiempos de crisis, el mantener ingresos —para los que los tienen en estos niveles de precariedad— resulta finalmente como algo positivo: no los disminuyen ni los pierden.

11 475 puntos.

i) Movilidad positiva de ingresos

Al analizar a las personas cuyos ingresos han aumentado —sobre un total de 56% que reciben ingresos— luego de haber completado su educación media en EDA, se plantean dos situaciones: a) aquellas que el 2006 no percibían ingreso alguno y un año y medio después los reciben y b) los que trabajando hace unos años hoy los han aumentado. Estas situaciones corresponden a un porcentaje total de 31%, que ha experimentado movilización a alguno de sus rangos superiores de ingreso. Sólo un 1% del total de las personas sin ingresos anteriores en la actualidad ha mejorado considerablemente sus ingresos.

En el caso de los encuestados que antes de completar sus estudios ganaban menos de 50 mil pesos, en la actualidad un 20% considera que ha mejorado levemente su nivel promedio de ingresos, pasando así a percibir entre 50 a 100 mil pesos más; el 47% señala que tuvo un aumento mayor, de esta manera luego de finalizar su educación media perciben entre 200 a 250 mil, lo que supera sus ingresos anteriores. Existe un 8% de personas que han tenido un aumento aún mayor, llegando —según señalan— al rango promedio mensual superior a 400 mil pesos.¹²

Entre las personas que percibían ingresos de 100 a 150 mil pesos, un 59% de ellas han elevado su nivel de ingresos, pasando a otros rangos superiores como se refleja en la matriz de distribución de ingresos.

Del total de los encuestados que generaban un ingreso promedio mensual de 150 a 200 mil pesos, en estos momentos un 87% ha mejorado sus ingresos pasando a los otros rangos superiores.

12 Éstos, como los siguientes, son valores referenciales ya que no se indexaron los valores según el Índice de Precios al Consumidor (IPC) o la Unidad de Fomento (UF) o algún otro indicador de actualización que ajustara el valor efectivo del peso del año 2006 al 2009. De cualquier forma la Unidad de Fomento a diciembre 2006 era de \$18.336,38 y a abril de 2009, cuando se aplicó la encuesta, era de \$20.993,97 (valores obtenidos del Banco Central de Chile), lo que constituye un cierto referente para analizar este punto.

Otro porcentaje de personas que ha visto una mejora en sus ingresos es la que antiguamente percibía entre los 250 a 300 mil pesos de ingreso promedio mensual, actualmente un 33% de ellos está generando ingresos superiores a los 400 mil pesos.

ii) *Movilidad negativa de ingresos*

En la actualidad del total de encuestados según los diferentes rangos de ingresos, aun cuando han completado sus estudios medios, hay un grupo significativo cuyos ingresos son menores a los que percibían antes de completar los estudios. De los egresados que antes de completar los estudios ganaban menos de 50 mil pesos, en la actualidad un 33% de ellos no perciben ingresos, lo cual denota la contracción que ha experimentado este grupo. Los 3 rangos que le siguen en el Cuadro 2 mantienen la misma tendencia: el ingreso actual disminuye respecto al percibido anterior a la nivelación de estudios.

Para el caso de los encuestados que ganaban entre 250 a 300 mil pesos, antes de completar sus estudios, en la actualidad un grupo de ellos ha sufrido una caída considerable en su nivel de ingresos, disminuyendo al rango de 100 a 150 mil pesos mensuales.

En lo que respecta al rango de 350 a 400 mil pesos, de los que se encontraban en éste antiguamente, un 55% de ellos en el periodo actual se encuentran sin ingresos. El otro 45% disminuye considerablemente su nivel de ingresos, generando hoy un ingreso de entre 200 a 250 mil pesos. El gran porcentaje de personas de este rango que perdieron sus empleos se debe a que en periodos de crisis, de modo general y según indicaron entrevistados, las empresas despiden a las personas de mayor ingreso para disminuir costos.

El estudio muestra que hay un sector que, trabajando, o no aumentó sus ingresos o simplemente pasó al sector desempleado. Sin duda que el factor crisis económica global influyó sustancialmente en este hecho.

iii) Inmovilidad de ingreso

Un 68% de los encuestados que no poseían ingresos mantienen tal condición en la actualidad. Entre los que percibían de 50 a 100 mil pesos, en la actualidad un 38% continúa con igual nivel de ingresos. Un 16% de las personas que percibían ingresos en el rango de 100 a 150 mil pesos promedio mensual, en la actualidad continúan en este mismo rango. En el rango de 250.001 a 300.000 hay un grupo que bajó ingresos, pero el total de personas que percibía un ingreso entre 200.001 a 250.000 antes de completar sus estudios, no sufrió cambio alguno, por tanto continúan generando el mismo nivel de ingresos.

6. CONCLUSIONES

En síntesis, del total de la muestra de egresados y entrevistados (mayoritariamente mujeres, personas menores de 30 años, solteros, no indígenas), es decir de los 278 egresados encuestados de los CEIAS, en la actualidad, un 41% mejoró sus ingresos, un 46% mantiene igual nivel de ingreso y el restante 14% disminuyó su ingreso.¹³

No se puede establecer fehacientemente una correlación estadística verificable y cierta entre haber estudiado en la EDA y esos resultados. Se caracteriza a estudiantes de educación de adultos menores de 30 años, principalmente jóvenes, dos años después de su egreso de la modalidad y a partir de ello se levantan hipótesis y preguntas referidas a las consecuencias que la EDA puede tener en el acceso al empleo, manutención de fuentes laborales, mejoramiento de ingresos y movilidad social. Puede señalarse para este grupo de egresados de la educación de adultos que un 87% de ellos o mejoró o mantuvo sus ingresos en tiempos de crisis; otras explicaciones quedan pendientes como desafíos de investigación generadas por las conclusiones de este estudio y de las preguntas emergentes de él.

La EDA en Chile está acogiendo cada vez más estudiantes de menor edad y con una amplia diversidad sociocultural; casi

13 La suma total da 101%, es una diferencia por aproximación.

nada se ha estudiado sobre este hecho que va modificando poco a poco y desde dentro la modalidad en sus orientaciones y prácticas pedagógicas, dinámica que los directivos y docentes enfrentan aún de modo intuitivo, con un dejo de asombro o aplicando medidas de la educación regular formal ante las carencias de experimentación e investigación, de la precariedad de metodologías, materiales, textos de estudio y de fuentes complementarias de investigación. Este es un hecho innegable que justifica plenamente la reforma en desarrollo, pero que también se plantea como un desafío para la educación del país, más aún, la demanda por continuidad de estudios superiores expresa un cambio, no sólo demográfico-etario, sino en la conciencia de acceso a oportunidades objetivamente mayores por parte de los jóvenes. Esto, a su vez, muestra que la EDA se ha desplazado desde la alfabetización y educación básica a la educación media, planteando así la relación entre educación y trabajo o desarrollo productivo y la continuidad de estudios superiores como temas principales de la preocupación política, técnica y académica para los próximos años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEYER, HARALD (2005): «Productividad, desigualdad y capital humano: los complejos desafíos de Chile». Estudios Públicos N°97. Santiago: CEP.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN y GREGORY ELACQUA (2003): «Informe capital humano en Chile». Santiago: UAI.
- CONTRERAS, CLAUDIA y SOFÍA JARAMILLO (2009): «Educación de adultos: un estudio aplicado a la comunidad autogestionada de aprendizaje Paulo Freire y a dos empresas exportadoras de la comuna de Temuco». Tesis para optar al grado de licenciadas en administración y economía. Temuco: Universidad de La Frontera.
- LETELIER, MARÍA LUISA (2006): «Modalidad flexible de nivelación de estudios para personas adultas. Análisis de la experiencia». Santiago: Programa Chilecalifica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PROGRAMA CHILECALIFICA (2008): «El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Informe nacional de Chile». Informe del Estado de Chile sobre la educación de adultos a la conferencia

internacional de educación de adultos, que se realizó en Belem, Pará, 2009.

MINISTERIO DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL (2009): «Jóvenes hacia el Bicentenario. Primera etapa año 2008». Presentación entregada por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo en jornada de redes pedagógicas Región del Bío-Bío.

UNESCO (2003): *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe*. Hamburgo: UNESCO.

— (1997): «Informe quinta conferencia internacional sobre educación de adultos». Hamburgo: UNESCO.

WILLIAMSON, GUILLERMO y otros (2008): «Comunidades autogestionadas de aprendizaje. Una propuesta de cooperación docente para la transformación de la educación de adultos». Temuco: UFRO, Mineduc, Instituto Paulo Freire, Programa Chilecalifica.

TENSIONES PEDAGÓGICAS

EL VALOR DEL CURRÍCULUM EDUCACIONAL PARA LOS JÓVENES

VICTORIA VALDEBENITO MAC FARLANE*

RESUMEN

Los complejos problemas que enfrenta la educación en Chile exigen avanzar en la búsqueda de soluciones para ellos. La expresión práctica del proceso educativo es el currículum educacional, concepto que articula los objetivos y tareas que la sociedad encarga a la enseñanza. Es por eso el campo donde mejor se revelan las contradicciones educativas y en él enfocaremos nuestra mirada en este trabajo.

Para los fines de esta investigación comprenderemos al currículum en cuatro temas: la inserción laboral; la formación y desarrollo personal; los contenidos del aprendizaje y, por último, los valores sociales.

Un grupo de jóvenes de un establecimiento de formación técnico-profesional de la ciudad de Valparaíso (el Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett) nos muestra la manera en que ellos perciben y valoran este elemento del sistema educativo. Los resultados: hegemonía de ciertos contenidos y valores (sobre todo por parte de los contenidos de interés económico y laborales); distancia o valoración negativa hacia contenidos y asignaturas, metodologías de enseñanza, valores personales y sociales.

Estos jóvenes, mediante su experiencia, su mundo de vida y su cultura, nos ayudaron a examinar el currículum, demostrando su potencialidad como agentes activos y propositivos, exponentes de un discurso crítico, el cual ha sido silenciado muchas veces por el mundo adulto y el poder hegemónico.

**PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN, JÓVENES,
CURRÍCULUM EDUCACIONAL**

* Socióloga de la Universidad de Valparaíso, Chile. Artículo sobre la memoria de obtención de título «Valoraciones del currículum educacional desde la cultura juvenil», defendida en marzo de 2008. Correo electrónico: ponetvaldebenito@gmail.com.

1. SOCIEDAD EN MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN

LA INVESTIGACIÓN QUE AQUÍ presentamos tiene como propósito describir las valoraciones del currículum escolar en un contexto de múltiples cuestionamientos en el ámbito de la educación en nuestro país, las que, a su vez, se enmarcan en una serie de transformaciones generales de la sociedad, tales como: los procesos de mutación cultural, la revolución de las comunicaciones y los cambios en los canales de reproducción, las nuevas lógicas de acción y las nuevas formas de comportamiento infantiles y juveniles, los cambios en el sistema capitalista, especialmente el acento del neoliberalismo (Sandoval, 2004), así como por los cambios en la concepción del empleo (Echeverría, 2002).

Si preguntamos a una chilena o chileno de más de cuarenta años por el tipo de establecimiento donde cursó su educación básica y media, seguramente nos responderá que lo hizo en un liceo y/o escuela fiscal. Los menores de cuarenta años, en su gran mayoría, habrán accedido a la enseñanza municipalizada o particular subvencionada, fruto de la Ley de Municipalización de la Educación de 1981.

La municipalización de las escuelas y liceos, así como la privatización de la educación superior, como parte de la Reforma Educacional del gobierno militar, fueron herramientas destinadas a imponer el modelo económico y social neoliberal en el campo de la educación. En efecto, la Reforma formó parte de una política «modernizadora» cuyo objetivo era la redefinición del papel del Estado y su repliegue desde aquellos sectores en que el capital privado podía cumplir un rol relevante. Esto implicaba, en el área de la educación, trasladar la responsabilidad de la administración de los establecimientos educacionales públicos a los municipios, para permitir la descentralización administrativa del Estado (Urzúa, 2007). A la vez, se buscaba la despolitización del sistema educativo chileno, eliminando así progresivamente el «paradigma estatal» e implementando la desestatización de la gestión educativa.

Estos hechos, de la mano de la introducción masiva de agentes privados en la educación, han resultado nocivos para el

sistema mismo. El amarre legal de estas transformaciones, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), se perpetúa hasta nuestros días como el eje organizativo de la educación.

Las medidas legales que sirvieron a la vigilancia e intervención militar en la educación se establecen ya en la circular N°866 del 6 de noviembre de 1975, en la que se explicita que el Ministerio de Educación tiene la facultad legal y reglamentaria en materias pedagógicas, técnicas y administrativas y la «tutela» sobre la educación pública y particular. Otra forma de control sobre la comunidad escolar fue el Decreto N°1284 de diciembre de 1974 que suprimió la personalidad jurídica del Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación (SUTE) y la prohibición total de las federaciones de estudiantes (Urzúa, 2007). Paulatinamente, otras reglamentaciones perfeccionaron y consolidaron este nuevo modelo educacional.

Las normativas generadas por la dictadura en materia educativa modificaron los elementos del currículo escolar anterior. La constitución de un mercado educacional diversificado, desde 1980 en adelante, fue el escenario de este proceso y, muy especialmente, se convirtió en una forma de comprender la nueva base de constitución del sujeto social. Asimismo, este mercado estableció las nuevas plataformas de representación para los diversos grupos sociales dentro de una sociedad, que se caracterizó por el crecimiento ilimitado de los bienes y servicios (Urzúa, 2007). En este punto, el Estado adopta un rol subsidiario en materias educativas, consecuentemente, se busca que los actores privados presten servicios educativos, guiados por criterios que trasciendan la solidaridad colectiva auspiciada por el Estado Docente antecesor, cuya finalidad era alcanzar un sociedad más igualitaria, justa y menos clasista.

Este proceso de municipalización se realiza sin ninguna discusión ni participación social, lo que al largo plazo funda un sistema que agudiza las desigualdades al interior de la población chilena (Urzúa, 2007).

Chile es un país de profundas desigualdades. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sitúa a Chile en el lugar 12 entre los países con peor distribución de la riqueza, es decir, sólo once países tienen una peor distribución

que Chile (Palma, 2007). A esta estructura diferencial contribuyen, en buena medida, el mundo del trabajo y el mismo sistema escolar. Escuela y trabajo son los mecanismos principales por medio de los que los sujetos reproducen, tanto estas desigualdades entre las diferentes posiciones sociales y económicas, así como sus *habitus* de clase, sus gustos y sus trayectoria de vida (Bourdieu, citado en Dávila et al., 2005). La escuela se ha convertido en uno de los espacios principales de diferenciación social de capital, no sólo económico, sino también cultural y social, además de ser un lugar donde se reproducen las posiciones que ocupan los individuos en la estructura social (Bourdieu citado en Dávila et al., 2005). Estas profundas desigualdades, de las que la Región de Valparaíso no queda excluida, nos motivan a preguntar y a reflexionar sobre las variables y elementos contenidos en la llamada «crisis de la educación»; en un momento en que se afirma que es precisamente la educación el camino para dar término a la pobreza y al subdesarrollo.

Los jóvenes han sufrido las consecuencias de la desigualdad de nuestro actual sistema. Su entorno está administrado por el mundo adulto y los jóvenes se ven obligados a adoptar patrones y esquemas culturales preestablecidos que, como vemos, ni siquiera otorgan seguridades:

La incapacidad del sistema educativo del Estado para ofrecer y garantizar educación para todos, el crecimiento del desempleo y de la sobrevivencia a través de la economía informal, indican que el marco que sirvió como delimitación del mundo juvenil, a través de la pertenencia a las instituciones educativas y a la incorporación tardía a la población económicamente activa, está en crisis (Reguillo, 2000a:27).

El tipo de sociedad que se quiere construir, en términos políticos, económicos y culturales, incide en la forma en que se concibe y organiza la educación para sus nuevas generaciones. El exceso de desigualdad provoca exceso de pobreza (PNUD, 2007). Vemos, entonces, que el sistema educativo está en estrecha relación con lo que experimenta el resto de la estructura social, y así como éste influye en el resto de los campos sociales, ellos también afectan a la educación. Luego, la desigualdad

en la distribución del ingreso y la riqueza —que afecta también a la juventud del país— podría ser explicada, además de otros factores, por las anomalías y dificultades de la educación en Chile.

Por lo tanto, se hace necesario abrir espacios para un debate serio y comprometido con estos temas, utilizando las herramientas teóricas y metodológicas de la sociología en particular. Estos debates y estudios son ahora necesarios para lograr que la educación contribuya, y no reste, a la construcción de una sociedad de mayor bienestar para todos.

La desigualdad en educación se vincula con las diferencias entre el sistema público (que provee el Estado), el particular subvencionado y el particular. Los dos últimos comparten la característica del lucro y, como se ha planteado, los mecanismos de mercado; en la práctica son, generalmente, débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional (OCDE, 2004). El fin del lucro de los establecimientos educativos no se acaba con el nuevo proyecto de ley. Este proyecto se desglosa en nueve puntos expresados en el «nuevo acuerdo por la calidad de la educación», firmado en noviembre del 2007 por el Gobierno de Chile, la Alianza por Chile y la Concertación de Partidos por la Democracia, para reemplazar a la normativa vigente y que ya ha sido aprobado por ambas Cámaras del Congreso Nacional.

Los esfuerzos por enfrentar las anomalías de nuestro sistema educativo no sólo han sido abordados desde la política oficial. Desde las ciencias sociales, se distinguen dos grandes debilidades en materia de educación. En primer lugar, el anacronismo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, lo que se traduce en una desmotivación de los actores del sistema. En segundo lugar, se evidencia una inequidad educativa tanto en los resultados que se obtienen en este proceso educacional como en la calidad de estos mismos procesos, que se muestran especialmente en las diferencias entre los estudiantes de los distintos sistemas en los puntajes del SIMCE y la PSU.

Respecto de ello, es posible plantear que estas flaquezas se vinculan con la «esquizofrenia» que vive el mundo escolar según Martín-Barbero (2002), en relación al desajuste de los

procesos educativos con las necesidades y los desafíos de la actualidad. Los jóvenes de los sectores populares experimentan estas contradicciones tanto al interior del sistema educacional como en el ingreso al mundo laboral.

¿Por qué estudiar un caso de Valparaíso? La ciudad, con una población de 275.982 habitantes (Censo 2002), y como región, se encuentra entre las con menor dinamismo en cuanto a crecimiento económico, puesto que se localiza bajo el promedio nacional de 5,0% anual entre 1990 y 2004, según el Informe del Banco Central (citado en Riffo, 2007). Este proceso de estancamiento económico en Valparaíso va acompañado de un deterioro social y de procesos de despoblamiento, que se podrían producir por dos fenómenos principales según los estudios: «por un lado, debido a la creciente concentración de los capitales y las actividades industriales y de manufactura en Santiago (en desmedro no sólo de Valparaíso, sino también de muchas otras ciudades chilenas) y la concentración de decisiones políticas y administrativas en la capital» (De Carlos, Piwonka, Ruiz y Welz, 2006). Conforme a la misma fuente —Censo 2002— se suma el hecho de que un 21,3% de su población se ubique bajo la línea de pobreza, segmento del cual un 6,7% corresponde a indigentes, esto es, personas que ni siquiera pueden cubrir con sus ingresos las necesidades básicas alimenticias. Junto a ello, Valparaíso presenta altos niveles de desempleo en el contexto nacional.

Los altos niveles de desocupación, cuando persisten en el tiempo, obligan a la población a emigrar, a aumentar el número de miembros de cada familia que buscan empleo, o a poner en ejecución estrategias de supervivencia que permitan allegar recursos al hogar. La experiencia chilena indica que, en este último caso, aumentan significativamente las actividades económicas informales: comercio ambulante, trabajos en el domicilio al margen de toda regulación, el desarrollo de pequeños trabajos ocasionales («pololos»), etc., incluso mendicidad y delincuencia.

Esos elementos en un primer instante se constituyen como inquietudes que dan pie a la investigación, y más tarde informan al desarrollo y al análisis del estudio. Los jóvenes son

un grupo que sufre las consecuencias de la desigualdad con características propias. La desigualdad afecta al sistema escolar, y esta última, a su vez, afecta al resto de la estructura social. La desigualdad escolar se traduce en la coexistencia de tres subsistemas: la educación municipal, la educación particular subvencionada y la educación particular. El fin de lucro que tiene para algunos la educación es uno de los mecanismos generadores de diferencias esenciales en los procesos educativos de nuestro país, y por tanto un productor de dificultades para ella.

En la ciudad seleccionada gran parte de la población estudiantil se concentra en la educación municipal y, dentro de ella, más de un 12% en la modalidad TP. Los problemas educativos de la comuna se muestran también en los resultados del SIMCE, que en esta ciudad son bajos en relación con otras realidades, tanto al interior de la región como en relación a la Región Metropolitana.

Los jóvenes de sectores populares y más desfavorecidos socioeconómicamente viven en el presente las contradicciones de la desigualdad, tanto al interior de la escuela, como en sus familias, y a futuro las experimentarán en el mundo laboral. Pese a todo eso, ellos disputan el poder agenciando acciones a nivel cultural que subvierten la hegemonía de la cultura escolar, que pretende inculcar los valores y normas de la cultura hegemónica adultocéntrica y reproducir las estructuras de poder y posiciones sociales. Esto se relaciona con lo que Pierre Bourdieu dice respecto de la juventud en el texto «La juventud no es más que una palabra» (Bourdieu, 1990). Allí este autor remite la juventud a las relaciones de poder entre generaciones, esto quiere decir que los jóvenes son los que luchan por el poder frente a los viejos. Esta disputa en nuestro país se evidencia desde comienzos del siglo XX (desde la fundación de la FECH en adelante). El último movimiento juvenil relevante surge y se manifiesta en torno a la problemática de la educación (los denominados Pingüinos del 2006). Impulsada por ese movimiento surge la Nueva Ley General de la Educación; cuerpo legal que, no obstante su génesis, no resuelve los conflictos en estas materias, puesto que no cambia la anterior normativa —LOCE— ni acaba con el fin de lucro de las institu-

ciones educativas, mecanismos que han tenido un rol central en la creación de un modelo educativo con desigualdad.

Los problemas de la calidad de educación que reciben los jóvenes (como han mostrado, entre otros, los estudios del OPECH), señalan la importancia de conocer la percepción de los mismos estudiantes respecto de este sistema. Para buscar soluciones en ellos, una buena forma es utilizar herramientas teóricas y metodológicas desde las ciencias sociales, en pos de la construcción de una mejor sociedad para todos.

2. EL PROBLEMA

El caso en exposición se refiere al Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso, correspondiente a la modalidad Técnico-Profesional; este establecimiento cuenta con más de 1.750 estudiantes, de los que más del 70% proviene de la misma educación municipal. El Índice de Vulnerabilidad Escolar de la JUNAEB le otorga un puntaje de más de 65% a su estudiantado, lo que indica que se trata de jóvenes de sectores medios bajos.

En concreto, el problema de investigación que guió el estudio fue «¿Cuáles son las valoraciones que tienen hoy los jóvenes estudiantes del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso respecto de los objetivos del currículum escolar de este establecimiento?». La delimitación de esta problemática nos permitió conocer la visión de los jóvenes sobre la educación, de sus problemáticas y de las variables sociales asociadas a ello.

3. HIPÓTESIS PRINCIPAL

Al comienzo de la investigación, se establecieron ciertas hipótesis que impulsaron y motivaron el desarrollo del estudio, especialmente la intuición que dice que los jóvenes perciben de manera crítica los objetivos en los que están siendo educados. Esta idea puede ser resumida en la siguiente hipótesis: «Los objetivos curriculares del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso son cada vez más distantes para la juventud, esto

producto de cambios, especialmente en las formas de socialización y de difusión de la información, donde los medios de comunicación juegan un papel central».

Desde esta perspectiva, el distanciamiento entre la escuela y los jóvenes se evidenciaría en la deslegitimación de las opiniones juveniles de parte de una institución que no aceptaría las prácticas, discursos y pautas que los jóvenes portan; en este caso, el Instituto. Este rechazo se establece tanto en consideración a la condición generacional como socioeconómica de los jóvenes. El sistema educativo, por tanto, pretende cambiar los discursos juveniles por aquellos que son socialmente aceptados para insertarse en el mundo de los adultos; la escuela transforma así la cultura de los jóvenes, o al menos tiene la función-intención explícita de hacerlo. Este desencuentro podría explicar muchos fracasos de la institución escolar.

Este trabajo considera que los jóvenes no desempeñan un rol pasivo al interior del campo educativo, ya que éstos no siempre actúan siguiendo los patrones que la escuela detenta, sino que más bien adaptan estas pautas y crean nuevas formas conductuales, e incluso culturales.

Además, en este contexto de distanciamiento, las expectativas juveniles habrían variado. Al parecer los jóvenes tendrían hoy aspiraciones diferentes a las de insertarse al mundo laboral una vez que egresan de la educación técnico-profesional (TP), tales como optar por ingreso a la universidad o postular a alguna institución militar.

4. ENFOQUE TEÓRICO

En el marco teórico se definieron como las variables principales del estudio: educación (comprendida desde la teoría de la resistencia), jóvenes y culturas juveniles y el currículum educacional.

Para comenzar la revisión teórica se hizo repaso a las principales corrientes de la sociología de la educación, estas son las perspectivas centradas en la socialización e integración como lo hace Emile Durkheim y la tradición funcionalista, las teorías críticas y la línea weberiana.

De los enfoques teóricos de la educación, optamos por las teorías críticas y, al interior de ellas, por la teoría de la resistencia. Estas corrientes se nutren del paradigma marxista de investigación y explicación de la realidad, es decir, la educación se concibe como un espacio en que se refleja una sociedad estructurada en clases sociales en conflicto, traduciéndose, por lo tanto, en una crítica a la mirada funcionalista de la educación.

De acuerdo a la mirada de la resistencia, detrás de la LOCE habría una concepción antropológica de los estudiantes, esta es la que los concibe como pasivos, y la que los limita a ellos a una formación para servir al mercado. A diferencia de esto y consecuentemente con la opción teórica hecha en el curso de la investigación, se comprendió a los jóvenes como sujetos activos, capaces de revertir esta reproducción. Los jóvenes crean una cultura de resistencia, no sólo al interior del espacio escolar, sino también en el resto de la sociedad. Paul Willis, Michel Foucault, Fernández Enguita, Antonio Gramsci, Paulo Freire y Jürgen Habermas nos aportaron sus visiones en este sentido. Para ellos, los jóvenes no reciben pasivamente la información que los docentes y establecimientos entregan, sino que más bien ellos resignifican esos conocimientos y valores, proponiendo y originando nuevos contenidos.

¿Desde dónde los jóvenes podrían precisamente crear esos intersticios? Es aquí donde queremos introducir la noción de mundo de la vida. El concepto de mundo de vida ha sido parte de variadas perspectivas sociológicas, sin embargo su tratamiento ha sido definido la mayoría de las veces de manera unilateral. Por ejemplo, los culturalistas y la fenomenología (basado principalmente en los postulados de Edmund Husserl y Alfred Schütz) entienden al mundo de la vida como un mundo intersubjetivo (Habermas, 1990), cuya estructura básica es común a todos, cuyos límites no pueden trascenderse y que se caracteriza por ser aproblemático. En la tradición de Durkheim, el funcionalismo, esta noción se define a partir de la idea de interacción social (Habermas, 1990). En la perspectiva de George Mead, la teoría de la sociedad se basa en un concepto de mundo de vida reducido en el aspecto de la socialización (Habermas, 1989).

La teoría de la acción comunicativa, centrada en el lenguaje y alejándose de la visión ultrasubjetivista de conciencia de la fenomenología, propone un concepto de mundo de la vida que integra los elementos sociedad, cultura y personalidad, dando cuenta de la complejidad de esta realidad. Jürgen Habermas (1989) sostiene que la teoría de la sociedad planteada en términos de comunicación supone un sistema de reglas abstractas para la generación de relaciones intersubjetivas en las que también los sujetos se forman.

De acuerdo a eso, a la noción de mundo de vida la podemos entender como un repertorio organizado de patrones que se transmiten por cultura y por comunicación, a través de la vida cotidiana de los actores, distanciándose de una estructura institucional especial. En este espacio se dan el sentido y la comunicación, lo cual les permite organizar acciones. Este modelo de mundo de la vida da cuenta del ser histórico de los actores en la sociedad (Canales y Merino, 2003).

Los jóvenes, como grupo social que detenta y comparte ciertas características, poseen una intersubjetividad, la cual se forma en su convivencia. Las acciones de los jóvenes, el lenguaje que ellos comparten no es el mismo que el del Estado ni el de la escuela. Este mundo de la vida llega incluso a tener relativa autonomía al interior del espacio escolar, el cual puede presentarse bajo la forma de uno o varios proyectos curriculares, los que se ajustan o no al currículo manifiesto o explícito de la institución educativa en la cual se encuentran los jóvenes. Es decir, podemos hablar del mundo de la vida como un ámbito que la institucionalidad no logra controlar. Por ejemplo en el lenguaje, donde se comparten ciertos patrones comunes.

La noción de mundo de la vida de Habermas se inserta en el debate entre las relaciones sociales versus lo simbólico (cultura-lenguaje). Este autor pretende mezclar la cultura con las relaciones sociales, integrar las perspectivas estructurales y culturalistas, argumentando que tanto la sociología como las ciencias sociales en general han separado estas nociones, lo cual ha significado cierta infertilidad al conocimiento de los fenómenos sociales (Habermas, 1989). La sociología de Habermas es normativa en tanto propone una integración, en

donde no haya dominación de un paradigma sobre otro. En el mundo de la vida hay un proceso de comunicación dándose. Intersubjetividad significa que hay comunicación, pero el cual se ve interrumpido, se corta por la interferencia de la escuela, el Estado, el currículo, etc. Se esboza así un tipo de sociedad caracterizado por un tipo de comunicación. Este autor alemán propone que la comunicación debe ser total para el fortalecimiento de las sociedades, lo cual incluiría considerar a los diversos sectores juveniles en la toma de decisiones.

Para ser consecuente con lo anterior, para entender al fenómeno juvenil (juventud y culturas juveniles) se recurrió a una mirada amplia, impulsada desde la metodología cualitativa, que comprende a esa categoría como un concepto heterogéneo e históricamente situado, lo que se traduce en que al ser definida deba ponerse atención a las características culturales propias de acuerdo a los contextos donde se produzcan y donde se sitúen. En concordancia, se buscó autores que partieran desde este tipo de miradas, tales como Claudio Duarte, Rossana Reguillo, la francesa Dominique Meda y Margaret Mead, quienes sirvieron para definir las tendencias de las culturas juveniles en la actualidad.

El currículum escolar, del que serían las valoraciones juveniles analizadas, es el concepto que hace referencia a los contenidos que se enseñan en la escuela y las metodologías utilizadas para ello, que en este caso son las definiciones de los planes y programas del Mineduc y las normativas que componen al reglamento interno del INSUCO, del que se desprenden las cuatro funciones que tiene la escuela: preparación para el trabajo; la entrega de contenidos de aprendizaje-enseñanza; la entrega de valores personales y la inculcación de valores sociales. Además, se considera que el currículum, junto con esta dimensión manifiesta, tiene aspectos que escapan a las delimitaciones formales, es decir, se compone de una dimensión que no se halla explicitada en normativas, lo que se conoce con el término de currículum oculto (Torres, 1994). La mirada de Torres es especialmente interesante para develar uno de los mitos que imperan tras el proceso escolar, el de que este se trata de la neutralidad y la objetividad de este, mito sobre el

que se estructuran la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en las sociedades capitalistas.

El concepto de currículum sirve para brindar una visión de la cultura que se da en el instituto, tanto en su dimensión oculta como manifiesta. Asimismo, el currículum educacional se trata de un proyecto históricamente condicionado que responde a las fuerzas sociales presentes en una sociedad determinada, y, junto con eso, en el desarrollo del currículum en educación interactúan la teoría y la práctica.

Para enlazar las ideas, entendimos que todas las nociones anteriormente descritas están en estrecha relación con los cambios en el concepto de empleo, para cuya conceptualización, en este trabajo, se consideró a Manuel Castells, Magdalena Echeverría, Martín Hopenhayn. Para los autores presentados el trabajo y las relaciones laborales hoy se caracterizan por la inestabilidad y la flexibilidad. Al estar en estrecha vinculación con el mundo del trabajo, la escuela debe redefinirse y posicionarse ante estos cambios. El distanciamiento entre la formación que la escuela entrega y las nuevas exigencias del trabajo se traduce en incertidumbres para los jóvenes, los que viven en una sociedad en la que el trabajo les da sentido a sus vidas (Hopenhayn, 2001).

5. LA METODOLOGÍA

Con el objeto de conocer cuáles son las valoraciones que los estudiantes del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso tienen respecto del currículo escolar y dar por tanto una respuesta al problema de investigación este estudio se organizó en torno a la metodología cualitativa, entendiéndola como «lo referente a los discursos y al lenguaje, al significado y al sentido, que constituye una dimensión de la realidad social de importancia esencial para su conocimiento científico» (García, Ibáñez y Alvira, 2002:46), al mismo tiempo, que la concebimos como al tipo de «investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (Taylor y Bogdan, 1986:20).

Esta investigación se llevó a cabo entre los meses de agosto y diciembre del año 2007. Como ya se mencionó, la metodología seleccionada es del tipo cualitativa, dados los objetivos a los cuales se quería responder. Es a la vez un estudio de caso, para el cual se ha escogido el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso Francisco Araya Bennett, seleccionado de acuerdo a criterios pragmáticos de accesibilidad, de los recursos económicos disponibles y en consideración del tiempo con que se contaba para llevar adelante el estudio, los cuales se caracterizaron por ser escasos. Además, se seleccionó este lugar como caso a estudiar pues es una institución de larga data y prestigio en la ciudad, teniendo preferencia en las postulaciones de los jóvenes que egresan de octavo año básico hacia la enseñanza media, lo que produce que a este instituto asistan jóvenes de los distintos sectores de Valparaíso.

Para evitar los peligros que conlleva el estudio de caso al observador, como por ejemplo el riesgo de pensar que se conoce al grupo estudiado en profundidad y aventurar respuestas a la problemática estudiada a partir de esta certeza (Goode y Hatt, 1970), se consideró establecer un plan de investigación que considerara este riesgo, siguiendo los pasos que evitan este sesgo, los cuales son: i) se utilizó una pauta de muestreo adecuada; ii) además, se estableció un marco teórico desde el comienzo; iii) junto a lo anterior, se categorizó y se definieron las variables que guiarían el estudio; iv) y se puso en claro tanto las operaciones que se harían tanto para el levantamiento de datos como las técnicas para el análisis posterior de estas informaciones.

Asimismo, se escogió la técnica de estudio de caso por una de las ventajas que posee esta práctica, la cual dice relación con la entrega de hipótesis para estudios posteriores.

El estudio llevado a cabo en esta investigación corresponde al tipo descriptivo, debido a que se busca realizar una descripción de las valoraciones, en cuanto a percepción, que los jóvenes estudiantes del establecimiento en cuestión tienen acerca del currículum y el proyecto educativo de esta institución. Se trata de un diseño no experimental, donde por lo tanto no hay manipulación de variables.

El universo de este trabajo es la totalidad de estudiantes de la educación técnico-profesional de Valparaíso. La muestra corresponde, en este estudio de caso, al estudiantado del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de la comuna de Valparaíso. Como en la aplicación de la metodología cualitativa interesa lo particular más que la generalidad, no se tienen pretensiones de generalizar los resultados y conclusiones a la totalidad y particularidad de las instituciones educativas de la región y el país. Lo que se pretende es realizar una descripción lo más completa y de calidad, que dé cuenta de las valoraciones de los jóvenes estudiantes con respecto al currículo, en este contexto particular, para aventurar y relacionar las significaciones de las problemáticas locales con un contexto sociocultural más amplio: la sociedad chilena.

Para definir la cantidad de grupos de discusión que se realizarían se utilizó una «matriz de representación estructural para muestras».

El trabajo de campo para levantar los datos se dividió en dos etapas, utilizando para ello dos técnicas diferentes. En un primer momento se llevaron a cabo cinco entrevistas a informantes claves, para determinar qué preguntas y a quienes entrevistar en la segunda parte. Esta segunda etapa consistió en la ejecución de cuatro grupos de discusión (GD), el primero con estudiantes mujeres de primero y segundo medio; el segundo con hombres de estos mismos cursos, y el tercero y cuarto GD fueron mixtos con estudiantes de tercero y cuarto medio, según la tabla para la representatividad de la muestra. En cada GD participaron, en promedio, entre 6 y 8 personas.

6. LAS VALORACIONES

Luego de realizado el acercamiento y el diálogo con este grupo juvenil, lo primero que salta a la vista es que sus discursos y por tanto sus percepciones y valoraciones están cargadas de matices y contradicciones, mostrando que no existe una homogeneidad en sus visiones, opiniones y críticas, lo cual no significa que no haya consensos entre ellos. En consecuencia, las valoraciones son por lo general heterogéneas respecto de un

mismo punto u objetivo del currículum abordado, confluyendo percepciones positivas y negativas, mostrándose en parte en consenso con los acuerdos sociales (hegemonía) y mostrándose a veces críticos y resistentes ante otros.

En el primer párrafo del reglamento interno del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett, lo primero en expresarse es que esta institución tiene la misión de «Formar profesionales idóneos, capaces de insertarse positiva y activamente en la sociedad y en el mundo del trabajo» (Reglamento Interno INSUCO, 2007). Es decir, la preparación para el mundo laboral es, en un instituto técnico profesional, el objetivo principal. Para dar cumplimiento a esta finalidad, la institución ofrece cinco especialidades: contabilidad, administración, secretariado, ventas y servicio de turismo.

De acuerdo a los objetivos que se proponía responder la investigación, respecto de la función que tiene la escuela en la preparación para el desempeño profesional de los jóvenes, para la que el INSUCO tiene la función expresa, los jóvenes manifestaron que a ellos les gustan las carreras pero consideran que estas no son suficientes. Los jóvenes ante el rol de su escuela que se limita a prepararlos para el mundo del trabajo muestran una mirada contradictoria, pues por un lado apelan a nuevos contenidos que desean que el instituto les entregue y nuevas formas de enseñanza y por otro valoran positivamente esa formación actual que tienen en este establecimiento para el mundo del trabajo, mostrando acuerdo con muchas de las normas estructurales que componen el currículum actual. De la misma manera, la percepción juvenil del currículum se encuentra marcada por su mundo de vida, por sus lenguajes, sus intereses, sus maneras contradictorias de ver el mundo, sus formas de relacionarse entre pares, es decir, todos aquellos comportamientos e ideas que no se hayan colonizado ni por el Estado ni por las instituciones. Los jóvenes consideran que las carreras que allí se imparten son buenas pero no son suficientes. Esto significa que esos títulos son considerados por ellos como sólo el inicio, sirven para desenvolverse en la vida cotidiana, pero no son suficientes para insertarse correctamente en el campo laboral, por carencias teóricas y por no adaptarse co-

rectamente a las nuevas tecnologías. Saben que hoy se requieren trabajadores autoprogramables. Respecto de las metodologías de enseñanza, consideran fundamental incorporar de manera creciente el uso de las nuevas tecnologías, pues perciben que esto será una exigencia cada vez mayor que ellos tendrán al salir a trabajar. Para los docentes este uso debe ser guiado adecuadamente.

Por otro lado, los entrevistados del estudio consideran que el INSUCO ya no es el de ayer. Docentes y estudiantes coinciden en que ha cambiado. ¿Qué hay detrás de este discurso que habla de una transformación? Para los docentes, los cambios se relacionan con tres factores: la calidad de esfuerzo desde los jóvenes, la baja en el nivel de exigencia de la escuela hacia ellos y por la transformación de los intereses y las maneras de ser de la juventud. Por otro lado, los jóvenes estudiantes dicen que ello se debe a que ven más opciones y más exigencias de lo laboral, para las cuales el INSUCO no se ha actualizado. Al respecto, las investigaciones coinciden en la idea de que antes el estudiantado de la educación municipal provenía de los sectores medios, donde habría un mayor interés por la cultura escolar, producto a su vez de un mayor capital cultural. Las transformaciones no son exclusivas de este liceo, sino que más bien son hechos compartidos por gran parte de la educación municipal del país. Vemos además que las problemáticas educativas particulares que enfrenta el instituto se enmarcan dentro de falencias estructurales del sistema educativo chileno en general, tal y como son los problemas económicos del profesorado, que llevan años, están asociados a la municipalización de la educación y que no han sido totalmente resueltos.

Ser jóvenes nos da la posibilidad de proyectarnos en un mañana que no ha ocurrido. La transición entre la niñez y la adultez que representa la juventud implica interiorizar en este periodo los requerimientos para ser parte de la sociedad. Según sus opiniones, para los jóvenes entrevistados, ser parte de la sociedad significa necesariamente ser parte del mundo laboral. A futuro, les gustaría estudiar carreras distintas a las que están siendo preparados, y para ello ingresar a la universidad o las fuerzas armadas, donde, a su entender, hay más posibilidades.

Para surgir hay que estudiar más, pero para ello debiesen rendir la PSU, obstáculo para el cual no están siendo preparados. El deseo por estudiar es influenciado por el interés que tienen de obtener buenos puestos de trabajo, y por la presión familiar al respecto. Sin embargo, no cuentan con los recursos económicos como para proseguir sus estudios, lo que además los obliga a trabajar inmediatamente después de egresar del instituto. Para cuando ellos sean adultos, saben que deberán trabajar. El sistema escolar actual no abarca la totalidad de intereses según sus opiniones, sin embargo, nunca especificaron cuáles eran esos intereses. El trabajo se hace *habitus*. El poseer un «cartón» (título) es más una expectativa social que un sueño propio de la juventud.

Por otra parte, de lo que les enseñan, es decir, respecto de los objetivos del currículum de aprendizaje-enseñanza, compuesto por los ramos de formación general y los módulos especiales que el INSUCO imparte, los estudiantes consideran que muchas veces la formación general que el instituto entrega no tiene mucho sentido y no es de su agrado (especialmente las ciencias naturales y la historia), y no les sirven para trabajar, pero sin embargo los consideran conocimientos básicos que ellos deben poseer. Por otro lado, las asignaturas de especialidad son más de su gusto o al menos les interesan más.

De acuerdo a las expresiones de los docentes entrevistados, hoy el instituto debiese privilegiar la formación valórica de los estudiantes, puesto que es eso lo que exigen las empresas que contratan a los jóvenes. Sin embargo, el acento en la formación valórica no es una novedad, puesto que siempre se ha requerido que la escuela fomente y difunda ciertas normas y valores para la mantención del sistema económico y político.

Al preguntarles qué les gustaría aprender a ellos, responden con una gama de intereses amplia y difusa, la cual además les cuesta imaginar pues nunca han tenido la posibilidad de proponer y ser realmente escuchados. Los jóvenes manifestaron que les gustaría saber más de las temáticas al respecto de la actualidad de Chile y el mundo. Esto se debe especialmente a que buscan posicionarse de mejor manera en la estructura laboral y social, cambiando la estrategia de reproducción para

salir de su condición de origen. Desean lograr mejores posiciones sociales y económicas, por lo que el estudio se vuelve parte esencial de su estrategia. Hay por lo tanto una resistencia a la reproducción de sus condiciones de vida de origen. A pesar de ciertas muestras de subalternidad, vemos que hay resistencia, lo que se ve en que los acuerdos con la escuela son parciales y están llenos de críticas. La resistencia juvenil, por lo visto, es parcial, se muestra en pequeños recodos, mientras que la hegemonía y la colonización del mundo adulto y del mercado en su mundo de vida parecen ser mayores. En sus discursos nos muestran que su identidad y su cultura están fuertemente influenciadas por los intereses laborales, por los conocimientos establecidos, los que tienen mayor relación con la cultura hegemónica. La aceptación total no existe, pero tampoco la oposición ciega al currículum y a la educación, hay matices en sus dichos, que se entremezclan en una valoración llena de contradicciones.

Se les consultó también respecto de los conflictos con la calidad de la educación. Vinculado con estos problemas, de acuerdo a lo que ellos manifiestan, estaría el hecho de que sus opiniones y apreciaciones sobre distintos temas no son consideradas, siendo tratados como niños y no haciéndose valer sus derechos a participar. La exclusión de los jóvenes es un problema de calidad a su juicio.

La tercera función de la escuela es ser un espacio para el desarrollo personal de los jóvenes. En relación al objetivo de establecer las valoraciones de los jóvenes respecto a los objetivos para inculcar valores para desenvolverse en situaciones personales, vemos que en ellas están fuertemente en consenso con el discurso adulto hegemónico junto con ser un consenso entre ellos.

En específico, hay consenso en la opinión de que este tipo de valores «proviene de la casa» de cada uno de los estudiantes, es decir, que lo que el instituto pretende inculcar en cuanto a formación valórica depende de la labor que el hogar de cada uno de los estudiantes haga en ese sentido. Esto quiere decir que para los jóvenes el discurso familiar tiene un peso decisivo, contradiciendo a los últimos estudios en sociología de

la educación que hablan de un desplazamiento, no sólo de la escuela, sino también de la familia como agentes socializadores primordiales. Sin embargo, reconocen que el ambiente cercano y los amigos también influyen en sus comportamientos. Manifiestan que para que ellos se porten bien, esto es, de acuerdo a las normas y valores que el liceo les enseña, deben estar bajo vigilancia adulta. Aquí se contradice su opinión de que los valores provienen de la casa, puesto que afirman que influye más en la práctica la influencia de las amistades. Por lo tanto, la transmisión cultural en el INSUCO posee diferentes matices a explorar.

Por otro lado, afirman que en este sentido los adultos se contradicen todo el tiempo y severamente, puesto que les exigen a ellos una conducta acorde a estos valores pero no predicán con el ejemplo en sus actos, lo que se mezcla con un desinterés que perciben desde los profesores hacia ellos, lo que muestra que al interior del instituto hay cambios culturales a todo nivel, puesto que antes este tipo de situaciones no se daban antes, según su opinión. Todo esto se vincula con los cambios en los liceos de los que se habló anteriormente

Según los relatos de los jóvenes, entre ellos tampoco hay una consecuencia total con estos valores, pero se justifican diciendo que en el caso de ellos quienes no actúan de acuerdo a estos valores son los grupos de jóvenes «desordenados» y no todos los estudiantes.

Nuestra hipótesis inicial suponía un distanciamiento entre los jóvenes y la propuesta curricular. No obstante, al consultar a los estudiantes acerca de su percepción de los valores personales que el INSUCO quiere enseñarles, los jóvenes afirman estar de acuerdo con la mayoría de esas normas, argumentando que ellas les van a ser útiles a futuro, así como opinan lo mismo de ciertos contenidos del aprendizaje, de los valores sociales y de la preparación para el mundo laboral. Según su propia opinión estos valores se relacionan con ser buenos trabajadores, signo de hegemonía cultural, de un consenso del que ellos son parte.

Como ya se planteó, en las respuestas concedidas por los jóvenes del instituto hay una percepción positiva y compartida

de la parte valórica vinculada al desarrollo personal del currículum escolar. Sin embargo, esa valoración sufre de ambigüedades, es decir, las opiniones presentan poca claridad, inconsistencias y contradicciones. Tal y como propone Willis (1988) las ideas y prácticas desarrolladas por los actores son producidas al interior de relaciones sociales y culturales específicas, en vez de ser impuestas simplemente de arriba abajo por los grupos dominantes, y además las culturas de «resistencia» son en parte incorporadas y en parte deslegitimadas por las instituciones como la escuela. Siempre habrá resistencia, pero ésta se conjuga con aceptación de los consensos sociales por los jóvenes, así como también esa resistencia pasa a ser parte de la convivencia en el espacio social, sin constituir necesariamente cambios o quiebres en la hegemonía.

Por último, para responder a los objetivos de la investigación había que indagar en la percepción de los valores sociales. La opinión de los jóvenes respecto de ellos coincide con la idea de una cultura pefigurativa (Mead, 1971), idea que expresa que son los pares quienes entregan las pautas culturales, reemplazando a los padres, puesto que los jóvenes manifiestan poco interés por estos valores.

Respecto de los valores sociales, tal y como sucedía con los personales, los jóvenes critican la inconsecuencia de quienes les enseñan, pues no predicán con el ejemplo. Los jóvenes se remiten en sus discursos a la estratificación educacional (Cortés, 2003), haciendo notar las diferencias en el trato que reciben los estudiantes en colegios particulares, donde a su juicio no suceden estas asimetrías en la cotidianeidad. Esto confirma además que la opción por la modalidad TP ha quedado reservada para jóvenes de más escasos recursos, y que los jóvenes perciben y critican una estructura educacional desigual.

En particular, evalúan positivamente la totalidad de los valores sociales que la escuela quiere enseñarles, exponiéndose así la hegemonía del mercado, volviéndose parte de sus deseos el acceso al consumo y la inserción laboral. De acuerdo a eso, por lo general los jóvenes tienen poco interés en intervenir en otras instancias institucionalizadas e históricamente legitimadas, tales como los centros de alumnos, o por cualquier otra

actividad con contenido político. El movimiento pingüino sólo fue un *pick* de cuestionamiento a los consensos sociales en torno a la educación, que no se tradujo en un cambio más amplio. Lo que sí esos hechos nos demuestran que la escuela no es sólo un espacio para desplegar la hegemonía, sino que éste puede ser también resignificado como un espacio de existencia y de creación de nuevas propuestas, donde es posible tejer sueños, con modos de ver el mundo que difieren del orden establecido, orden que pretende quebrantar los modos de escape y de rebelión, pero que finalmente no logra este aterrador cometido, gracias a la acción de quienes resisten y creen que es posible cambiar el statu quo.

Pero, sin embargo, más que lamentarse ante las comparaciones con un tiempo pasado, habría que comenzar a pensar en qué modificaciones y cambios se requieren para motivar a los jóvenes con el proceso escolar. Incluir sus opiniones, intereses y visiones en las decisiones organizativas no solo de la educación, sino también dentro de otros espacios sociales puede ser una respuesta. El movimiento secundario del 2006, que significó un cambio en las relaciones de poder, puede entenderse como un intento de reapropiación de los espacios de decisión. Sin embargo, la gran mayoría de sus propuestas no fueron tomadas en consideración por la administración gubernamental, representante de la cultura hegemónica.

Quizás algunas pistas para las soluciones a los diversos desafíos de la sociedad estén en las voces de los históricamente acallados, uno de ellos el sector juvenil. Poner atención a sus discursos, sus opiniones y valoraciones, no solo del currículum escolar, sino que respecto a diversos ámbitos y temáticas, nunca será un gesto que esté de más.

7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Hablar de quiebres en la hegemonía en este estudio debe relativizarse, puesto que no hay claridad de un discurso de resistencia en el caso estudiado. Las contradicciones en sus percepciones, el hecho de que a los jóvenes no les guste nada, o que nada los satisfaga, puede ser producto de las exigencias sociales,

de un mundo que corre cada vez más rápido, que nos estresa, nos extralimita y exige en demasía. El mundo muchas veces los entristece y frustra. La vida en el mundo actual nos confunde, tanto a nosotros como a ellos.

Así también, asociado a mis hipótesis e intuiciones iniciales, quería comprender todo en términos de mundo de vida, hegemonía y subalternidad, pero los discursos me mostraron que en este estudio había que matizar esa mirada. Por lo general, tendemos a concebir a los movimientos sociales de manera evolutiva; sin embargo, la lucha social, la toma de conciencia y la maduración de esta en un discurso político, no es un proceso lineal. Siempre hay resistencia, lo que sucede es que no siempre se traduce en un discurso ni en una práctica consciente y coherente. A 40 años de los sucesos de mayo del 68 en Francia, momento hito de la presencia y lucha juvenil, en el contexto histórico actual tal vez no es posible entender y ver los efectos del fenómeno pingüino, o alguna propuesta política, a través del análisis del currículum educacional, posiblemente en otro momento, con otras condiciones sociales y políticas, si pudiese serlo.

Es por ello que luego de la investigación es posible ver que quizá el currículum no era un concepto en cuyo abordaje se pudiera conocer la cultura juvenil, y por ende la resistencia, el cuestionamiento y la dimensión política presente en los discursos juveniles. Posiblemente el concepto de currículum no era el que permitía ver plenamente la resistencia, sino que sirve más bien para ver la reproducción del orden. Además, no fue posible encontrar en sus discursos elementos identitarios como para describir una cultura juvenil propia, lo que limitó al análisis.

Sin embargo, la articulación teórica y de antecedentes, el trabajo de campo, el procesamiento de los datos y las conclusiones obtenidas, permitieron plantear interrogantes y conclusiones en el campo de la educación, y el esfuerzo realizado cumple con mostrar aspectos que son introductorios y decisivos en torno a los tópicos de la cultura juvenil y la educación. Se trata ante todo de un estudio que abre debates e interrogantes necesarios de ser abordados en un futuro próximo, el cual espero sea uno en que los acallados y pasivos abandonen esa condición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, PIERRE (1990): «La juventud no es más que una palabra». En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- CORTÉS, PABLO (2003): «Estratificación educacional y equidad social». En ALFONSO ARRAU (editor): *Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual*. Santiago: PREDES-RIL Editores.
- DÁVILA, OSCAR; FELIPE GHIARDO y CARLOS MEDRANO (2005): *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- DE CARLOS, PATRICIO; ELIZABETH PIWONKA, JUAN CARLOS RUIZ y JULIANE WELZ (2006): «Plan Valparaíso reconversión borde costero». En: www.plataformaurbana.cl.
- ECHEVERRÍA TORTELLO, MAGDALENA (2002): *Tiempo de trabajo, tiempo de sociedad*. En: www.rau.edu.uy.
- GARCÍA, MANUEL; JESÚS IBÁÑEZ y FRANCISCO ALVIRA (2002): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- GOODE, WILLIAM y PAUL HATT (1970): *Métodos de investigación social*. México: Trillas.
- HOPENHAYN, MARTÍN (2001): *Repensar el trabajo: historia, profusión y perspectivas de un concepto*. Buenos Aires: Norma.
- MARTÍN BARBERO, JESÚS (2002): *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago: FCE.
- MARTÍN CRIADO, ENRIQUE (1997): «El grupo de discusión como situación social». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N°79. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MEAD, MARGARET (1971): *Cultura y compromiso*. Barcelona: Editorial Granica.
- PALMA, ANDRÉS (2007): «Sobre la distribución del ingreso y la riqueza en Chile (I)». *Informe N°623*. En: www.asuntospublicos.org.
- REGUILLO CRUZ, ROSSANA (2000): *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- RIFFO, LUIS (2007): «Desarrollo económico regional y movimientos de población en Chile». Santiago: CEPAL, CELADE y BID.
- SALAZAR, GABRIEL y JULIO PINTO (2002): *Historia contemporánea de Chile. Volumen V. Niñez y juventud*. Santiago: LOM Ediciones.
- SANDOVAL, MARIO (2004): «Juventud: nuevas lógicas de acción». Seminario «Sociología hoy: los desafíos del desarrollo». Valparaíso: Universidad de Playa Ancha, 29 y 30 de mayo.

- TAYLOR, S. y R. BODGAN (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TORRES, JURJO (1994): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- URZÚA BRAVO, JAIME (2007): «El sistema educativo chileno y su apertura a las concepciones de mercado». Tesis de grado para optar al título profesional de sociólogo. Santiago: Escuela de Sociología, Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS).
- WILLIS, PAUL (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

CALIFICACIÓN DE AULA VERSUS PUNTAJES PSU: INCONGRUENCIAS CON CONSECUENCIAS

JUAN ANDRÉS VARGAS C. *

RESUMEN

El tema que, en lo medular, aborda este artículo se refiere a un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), proceso de admisión 2010, su relación con los logros de los planes y programas oficiales del Ministerio de Educación (Mineduc) para cada subsector y esboza la necesidad de emprender estudios correlacionales entre los puntajes PSU de cada prueba con las notas de enseñanza media (NEM) del subsector respectivo.

PALABRAS CLAVE: ESTÁNDARES, RENDICIÓN DE CUENTAS, CURRÍCULUM PRESCRITO, CURRÍCULUM IMPLEMENTADO, VALIDEZ, PSU, EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN

* Profesor de Estado en Castellano.
Correo electrónico: juanandresvargasster@gmail.com.

*El aprendizaje, y consecuente y simultáneamente,
la evaluación, deben estar orientados y dirigidos
por el currículum, —como idea global de principios
y marco conceptual de referencia que concreta
en prácticas específicas la educación como proyecto social
y político— y por la enseñanza que debe inspirarse en él.*

JUAN ÁLVAREZ: *Evaluar para conocer, examinar para excluir*

1. PROLEGÓMENOS

ASÍ COMO EN LA tauromaquia el lidiador debe realizar una serie de verónicas con su capa para provocar al toro y lograr una buena faena, es necesario efectuar algunas disquisiciones previas para abordar el tema central de este artículo.

Aún hay quienes continúan atribuyendo a la educación un factor de promoción social importante; razón por la cual la responsabilidad de los educadores que atienden a los sectores sociales menos favorecidos cobra mayor relevancia, pero las inequidades afloran ante cualquier evaluación estandarizada que se aplique. En esta línea Casassus (1997:12) afirma: «la educación sigue siendo percibida como el principal vehículo de movilidad social, pero las inequidades se han mantenido, en cuanto al acceso de los sectores menos favorecidos hacia niveles superiores de educación».

Relacionado con el tópico anterior, otra arista, no menos importante del problema, se refiere a la «rendición de cuentas» (Ravela, 2006) por parte del establecimiento y también del sistema educacional. Los apoderados han confiado la formación de sus hijos a un determinado establecimiento y esperan ciertos resultados, pero qué sucede cuando no se responde a sus expectativas.

Mutatis mutandi, se puede aplicar similar criterio a la sociedad respecto de su sistema educacional.

Estrechamente ligado al tema en comentario —«rendición de cuentas»— se encuentra el controversial tópico de los estándares; en tal sentido el autor concuerda con Cassassus (1997:4) en la dimensión práctica, ligada al quehacer concreto, que pueden aportar los estándares: «Los estándares son propios

del ámbito de la pragmática. Si no existiera esta relación con la acción, no tendría mucho sentido elaborar estándares en educación, pues la observación de la calidad en la educación conlleva la necesidad de formular acciones para mejorarla. La vinculación con la acción significa que los estándares se construyen para generar acciones que conduzcan a la implementación de tareas para alcanzarlos».

Desde el punto de vista administrativo, el sistema educacional chileno posee establecimientos educacionales de diversa dependencia, a saber, particulares, subvencionados y municipales. Los sostenedores de ellos necesitan indicadores para poder conocer de manera más objetiva los resultados de los procesos de aprendizaje y enseñanza en sus respectivos establecimientos. En el caso de los colegios particulares el problema es de una solución más directa: cada sostenedor opera con la libertad (y los recursos) suficientes para monitorear sus rendimientos y tomar las decisiones pertinentes; de igual forma los apoderados en esos establecimientos tienen 'mayor peso' en las decisiones.

El problema es un tanto más complicado de abordar en el sistema subvencionado y, muy especialmente, en los colegios de dependencia municipal, precisamente aquéllos en que los apoderados poseen un capital cultural menor y que, por lo tanto, tienen menos posibilidades de opinar fundamentadamente y solicitar respuestas al establecimiento acerca de los resultados (CIDE, 2008:12).

Aquí los estándares tienden la mano en la búsqueda de elementos de juicio; «la ausencia de estándares no les permite a los padres ejercer el derecho a demandar cuentas», afirma Cassasus (1997:7). No obstante cabe efectuar algunas precisiones al respecto.

La puntualización más relevante en este sentido se refiere a diferenciar la distinta naturaleza y finalidad de las evaluaciones intraaula con las estandarizadas. Ambas tienen en común el hecho de obtener información pertinente para efectuar mejoras en los procedimientos pedagógicos, pero se debe aprender a 'leer' la información obtenida: «Parte del proceso de consolidación de una cultura de la evaluación es aprender a *ver los resulta-*

dos de las evaluaciones estandarizadas en sus justos términos, es decir, como información necesaria pero no suficiente, que permite describir la situación del sistema educativo y orientar el trabajo de los docentes, a partir de un recorte o parcela de conocimientos y competencias que han sido definidas como fundamentales para todos los estudiantes y que son necesarias para el desarrollo de sus capacidades en otras áreas formativas» (Ravela, 2006:5).

Cuando surgen disparidades entre las evaluaciones locales, propias de cada establecimiento (e incluso de cada docente) el apoderado tiende a preguntarse ¿por qué?, ¿cómo se explica que un estudiante de un elevado rendimiento en el colegio obtenga resultados bajos en una medición externa? En lo específico, ¿cómo explicarse que un alumno de alto rendimiento en el colegio obtenga bajos puntajes en la PSU? El estudiante puede haberse forjado expectativas motivadas por sus logros en el colegio, pero ¿qué pasa si los niveles de exigencia eran muy bajos y por eso obtenía altas notas que no se relacionan con sus puntajes en la PSU?

El autor considera que, entonces, la dimensión ética de la evaluación de un docente asume ribetes muy serios: se está hablando de sentimientos y proyectos de vida tan decisorios como una intervención quirúrgica o la prescripción de medicamentos.

El problema se agudiza más aún si se consideran las diferencias naturales que se producen entre el currículum prescrito —lo planteado por Mineduc— y el currículum que efectivamente se lleva a cabo en cada establecimiento y cada profesor. Loureiro (2009:11) lo enfatiza al analizar las relaciones entre la evaluación en el aula, el currículo y las evaluaciones externas: «[...] resulta necesario, en primera instancia, distinguir entre currículo prescrito y currículo implementado. A partir de dicha distinción, cabe preguntarse qué relación existe entre el currículo prescrito por los ministerios de educación y el currículo realmente enseñado en las aulas. Inevitablemente, siempre existe una distancia entre ambos, dado que la tarea de enseñar exige siempre hacer algún tipo de selección de contenidos y actividades, que puede ser de mayor o menor magnitud». Entonces la heterogeneidad de los contenidos adquiridos y las habilidades

desarrolladas en cada estudiante es inevitablemente mayor.

Con justa razón el paciente lector puede haberse preguntado: ¿a título de qué tantos escaresos antes de abordar el tema central enunciado? o ¿cómo se relacionan estos temas abstractos y controversiales con algo muy tangible como son las notas de la enseñanza media y los puntajes en la PSU?

Algunas últimas y necesarias precisiones. La PSU es un tipo de evaluación de las denominadas ‘con consecuencias’ para sus actores (GRADE/PREAL, 2002:8; Ravela et al., 2008:14-16), es decir, sus resultados los afectarán directa e inmediatamente: podrán o no ingresar a la carrera y/o universidad que desean.

Es un instrumento estandarizado de selección, cuyo principal atributo ha de ser su ‘validez predictiva’ y se encuentra determinado por el currículum vigente para cada uno de los subsectores que miden sus instrumentos.

Para ratificarlo, basta leer los documentos oficiales del DEMRE, institución responsable de la PSU:

La prueba de Lenguaje y Comunicación es un instrumento de medición con fines de selección, que se articula sobre una estructura doble: por una parte, el conocimiento de los contenidos propios del subsector (*representados por los CMO del marco curricular*) aplicables a los textos y estímulos que dan origen a las preguntas, y por otra, la utilización de las habilidades cognitivas y de las *competencias* propias del razonamiento verbal (representadas por los *objetivos fundamentales del marco curricular*).

La elaboración de la PSU Matemática considera tanto los contenidos como las habilidades cognitivas desarrolladas durante los doce años de estudio, por cuanto ellas son condiciones mínimas de entrada a la educación superior. Los contenidos que se miden en esta prueba se agrupan en cuatro ejes temáticos, que corresponden a los contenidos mínimos obligatorios del marco curricular, pertenecientes al plan de formación general de primero a cuarto año de la enseñanza media.

La PSU de Historia y Ciencias Sociales consta de 75 preguntas que son comunes para todas las personas, cualquiera sea su región de origen. Este instrumento de medición forma parte de la batería de Pruebas de Selección Universitaria y se ajusta al marco curricular de enseñanza media vigente.

La prueba de Ciencias contiene ítems denominados de «*módulo común*», que comprenden sólo contenidos de primero y segundo año medio, centrando el énfasis en habilidades cognitivas de menor complejidad; por otra parte, hay preguntas llamadas de «*módulo electivo*», pertenecientes a los subsectores de *Biología o Física o Química*, y que son ítems que abarcan contenidos que van desde primero a cuarto año medio y que exigen del postulante un mayor nivel de profundización de dichos contenidos y la puesta en práctica de habilidades cognitivas más complejas (www.demre.cl/material.htm).

Cabe destacar la particularidad de la prueba de Ciencias: los alumnos eligen uno de tres formatos: *Biología, Física o Química*. Cada formato o módulo posee una parte en común, constituida por 58 ítems (18 de cada subsector) y una parte electiva que corresponde a los 26 ítems restantes. El módulo común abarca contenidos sólo de 1º y 2º año de enseñanza media, con lo que podría esperarse que al menos este segmento fuera respondido casi en su totalidad de manera acertada; no obstante como se advierte en la tabla que se analiza más adelante, al ponderar los resultados, se aprecia que el promedio nacional alcanza sólo a 13 ítems; es decir, sólo a una parte de los contenidos curriculares del primer ciclo de la enseñanza media.

Como se puede visualizar, cada uno de los instrumentos se encuentra ligado al currículum prescrito; luego, todos los estudiantes que han aprobado las asignaturas respectivas se encuentran en condiciones de rendir satisfactoriamente los diversos instrumentos. Desde luego con la especificidad y expectativas propias de la naturaleza de su establecimiento de origen y de sus intereses y habilidades (cf. Contreras et al., 2007); aún así existe innegablemente un elemento unificador: el currículum prescrito (los planes y programas de estudio oficiales del Mineduc).

2. CIFRAS LAPIDARIAS: UNA GRAN TAREA

La Tabla 1 contiene la información relativa a los resultados de la PSU rendida por los alumnos de la promoción 2009; es decir, se refiere al proceso de admisión 2010.

TABLA 1: PSU, RELACIÓN DE ÍTEMS, PC, PS, PERCENTILES, μ

Prueba	Nº de ítems	50% del total como PC			μ nacional	PC	% del total
		Nº ítems	PS	Per-centil			
Lenguaje	80	40	557	71	485,19	26	32,50
Matemática	70	35	596	81	488,30	11	15,71
Historia y ciencias sociales	75	38	578	77	484,86	20	26,66
Ciencias	80	40	614	85	487,22	13	16,25

Fuente: elaboración propia con datos oficiales DEMRE, proceso de admisión 2010.

Para la intelección de la tabla es necesario considerar las siguientes abreviaturas: PC (Puntaje Corregido); PS (Puntaje Estándar); μ : promedio o media; percentil: ubicación relativa del PC en relación a la población que rindió el instrumento.

De igual forma conviene enfatizar que la PSU se construye en un marco de *evaluación referida a norma* (Bracey, 2006:12; Esquivel, 2001:20), en el que lo importante para comparar los rendimientos de los postulantes es la posición que ocupa cada uno dentro del grupo que rinde una prueba; los percentiles cumplen a cabalidad con este propósito. A partir del proceso de admisión 2005 todas las pruebas de la batería se ‘normalizan’, es decir, transforman la distribución original a una distribución normal (referida a la norma). Se utiliza una escala de puntaje estándar con promedio 500 y desviación estándar 110. Los puntajes extremos serán fijos de 150 puntos y 850 puntos.¹

En la prueba de Lenguaje: i) basta obtener el 50%, la mitad, de las respuestas como PC para alcanzar 557 de PS y ubicarse en el percentil 71. Es decir el 71% de los alumnos que rindió esta prueba obtuvo un PC inferior al equivalente de responder en forma correcta la mitad del instrumento. ii) El promedio nacional se ubica en 485,19 de PS, lo que equivale a responder en forma correcta sólo 26 preguntas, es decir, a un 32,50% del instrumento.

1 Mayores antecedentes, explicaciones técnicas y fundamentos epistemológicos de la PSU, en: www.demre.cl/doc_tecnicos.htm y www.cta-psu.cl/documentos.asp.

En la prueba de Matemática: i) basta obtener el 50%, la mitad, de las respuestas como PC para alcanzar 596 de PS y ubicarse en el percentil 81. Es decir, el 81% de los alumnos que rindió esta prueba obtuvo un PC inferior al equivalente de responder en forma correcta la mitad del instrumento. ii) El promedio nacional se ubica en 488,30 de PS, lo que equivale a responder en forma correcta sólo 11 preguntas, es decir, a un 15,71 % del instrumento.

En la prueba de Historia y Ciencias Sociales: i) basta obtener el 50%, la mitad, de las respuestas como PC para alcanzar 578 de PS y ubicarse en el percentil 77. Es decir, el 77% de los alumnos que rindió esta prueba obtuvo un PC inferior al equivalente de responder en forma correcta la mitad del instrumento. ii) El promedio nacional se ubica en 484,86 de PS, lo que equivale a responder en forma correcta sólo 20 preguntas, es decir, a un 26,66 % del instrumento.

En la prueba de Ciencias: i) basta obtener el 50%, la mitad, de las respuestas como PC para alcanzar 614 de PS y ubicarse en el percentil 85. Es decir, el 85% de los alumnos que rindió esta prueba obtuvo un PC inferior al equivalente de responder en forma correcta la mitad del instrumento. ii) El promedio nacional se ubica en 487,22 de PS, lo que equivale a responder en forma correcta sólo 13 preguntas, es decir, a un 16,25 % del instrumento.

No existe evidencia si estos puntajes se conciben con las calificaciones (notas) que obtuvieron los alumnos en los respectivos subsectores durante la enseñanza media; surge la interrogante ¿las evaluaciones intraaula se corresponden con los respectivos puntajes obtenidos en los diversos instrumentos de la PSU? La respuesta la tiene cada estudiante al comparar sus puntajes con las ‘calificaciones’ —se supone, producto de evaluaciones válidas— de su concentración de notas.

Se reitera que, por cierto, las evaluaciones intraaula son muy distintas en naturaleza, extensión, contexto y finalidad que las evaluaciones estandarizadas; en efecto, las evaluaciones que realizan los profesores tienen como ámbito de acción el aula y, como sujeto de evaluación, al estudiante individual, mientras que las evaluaciones estandarizadas se hacen a escala

mayor (comunal, regional o nacional) y tienen como sujeto de evaluación al sistema educativo en su conjunto y no a los alumnos de manera particular. No obstante, si el profesor ha calificado los logros de cada alumno en diversos tramos, aspectos o contenidos del currículum implementado, debería haber una mínima correspondencia con el currículum prescrito y, por lo tanto, con los puntajes obtenidos en la PSU que mide los contenidos del respectivo subsector.

Así lo destacan estudios alusivos al tema: «Cuando el maestro evalúa a sus alumnos en el aula, lo hace para conocer qué han aprendido, para conocer sus procesos de aprendizaje, para identificar sus dificultades y potencialidades, para ofrecer oportunidades de desarrollo, así como para calificarlos, promoverlos o reprobarlos. Cuando un país evalúa su sistema educativo, lo hace para obtener información que le permita tomar decisiones de política educativa dirigidas a mejorar la calidad y equidad de la educación que ofrece. Estos dos niveles de evaluación, el de aula y el de sistema, no se excluyen sino que se complementan, son dos miradas complementarias de una realidad» (Ravela, 2006:22); siguiendo estas afirmaciones, entonces debería existir una correspondencia de los valores asignados en cada evaluación.

Más aún, si los análisis técnicos a los que ha sido sometida la PSU parecen irrefutables en cuanto a su confiabilidad, como lo señala Donoso (2006:27): «Todas las pruebas, tanto a nivel de grupo completo como por cada uno de los subconjuntos determinados por las variables región, género, dependencia y año de egreso, presentan coeficientes de confiabilidad α iguales o superiores a 0,92, valor que, de acuerdo a estándares internacionales y nacionales, es considerado muy satisfactorio, por cuanto indica que el 92% o más de la varianza de los puntajes es producto de las diferencias individuales en rendimiento que presentan los postulantes. Este resultado asegura que la ordenación que se hace a partir de los puntajes es muy precisa, lo que, a su vez, avala la calidad de la selección que se lleva a cabo, que es el fin último del proceso». Entonces es necesario ocuparse de la confiabilidad y validez de las notas de enseñanza media.

Otros estudios relativos a la PSU ratifican estas aseveraciones, especialmente Manzi (2008:61): «1. La gran mayoría de las preguntas de las 4 pruebas presenta parámetros adecuados en términos del grado de dificultad y nivel de discriminación. Estos resultados son equivalentes a los observados en los procesos de admisión 2004 y 2005 y son compatibles con la naturaleza selectiva de estas pruebas. Dado que la calidad métrica de las preguntas es determinante con respecto a las características que debe tener un instrumento de medición cuyo producto se empleará con fines de selección, este resultado es fundamental. 2. Las cuatro pruebas poseen una alta confiabilidad (0,92 o más), característica técnica básica en un instrumento de medición, que refleja el grado en que las puntuaciones obtenidas están libres de error de medición. Nuevamente, este rasgo confirma lo ya encontrado en los procesos de admisión 2004 y 2005».

El mismo autor (Manzi, 2008:61) explicita en forma más categórica la preocupación por las NEM: «El comité técnico asesor recomienda continuar homogeneizando las distribuciones de los puntajes de los factores de selección, para lo cual *se requiere abordar el tema del promedio de notas de la enseñanza media*»; y entrega los fundamentos para ello (Manzi, 2008:62): «El promedio de notas que allí se exhibe es de 5,6. Un 8,8% de los postulantes tenía una nota promedio inferior a 5,0, mientras que, por otra parte, el 21,4% tenía una nota superior a 6,0».

Si bien es cierto estas afirmaciones corresponden a procesos anteriores, no es esperable mayores variaciones dadas las características del instrumento: Entonces *estas cifras se contraponen a los resultados que evidencia la PSU del proceso de admisión en análisis*.

Como este artículo no constituye una investigación exhaustiva y empírica —que excede con creces las limitaciones de éste— cabe reiterar la interrogante que dimana de estas líneas: ¿existe congruencia entre las notas de enseñanza media y los resultados obtenidos por los alumnos en las diversas baterías de ítems de la PSU? Si no es así, como parecen concluir estas evidencias, ¿cómo alinear evaluaciones de distinta naturaleza y objetivos para establecer la esperada equivalencia?

El desafío o tarea queda planteado y pendiente.

Estudios actualizados apuntan en ese sentido Molina (2008:120) asevera: «En este contexto de análisis surge la siguiente paradoja: si la enseñanza media tiene como principal sentido el ‘prepararse para el futuro’, *sus actuales niveles de logro académico amenazan seriamente el cumplimiento de dicho sentido primario destacado por los jóvenes estudiantes de liceos municipales*. En la perspectiva de superar esta paradoja, el liceo municipal tendría entre sus principales desafíos la tarea de (re)construir el carisma y la fuerza movilizadora que tuvo la enseñanza pública en momentos claves del desarrollo de la sociedad chilena».

Aunque con un sesgo distinto, al mismo problema apunta Prieto (2008:246): «*No es posible considerar la enseñanza y la evaluación como procesos neutros o inocuos, no sólo porque influyen en la calidad de los procesos formativos y producen efectos en los estudiantes que les impactan de manera crítica sino que, dado que es una actividad esencialmente subjetiva y valorativa, constituyen un reflejo de las concepciones de los profesores, entre las que se encuentran las creencias y/o conocimientos especializados*».

Se reitera que, según el autor, *ésta es una tarea pendiente*; sobre todo si se relaciona con lo planteado por Velásquez (2008:124) respecto a una habilidad básica, elemental, para los estudios en la educación superior: la comprensión lectora. En efecto, el estudio aludido analiza los niveles de comprensión lectora de estudiantes de primer año en diversas carreras universitarias y sus implicancias: «Profesores e investigadores del área educativa y sobre todo del área lingüística han señalado la urgencia de diseñar e implementar programas de desarrollo de habilidades en comprensión lectora en todos los niveles escolares. Podría pensarse que los estudiantes que ingresan a la universidad escapan a este común denominador, pues alcanzaron un rendimiento satisfactorio en una prueba de aplicación nacional que evalúa comprensión de textos breves y extensos. Sin embargo, es común escuchar comentarios de los profesores que trabajan en primer año acerca del bajo nivel de comprensión evidenciado por los alumnos y que se traduce en un rendimiento deficitario, especialmente en las asignaturas base de la formación inicial». Este interesante estudio indica que los alumnos de la población estudiada, que incluye carreras de alta

demanda y altos puntajes de ingreso en universidades del Consejo de Rectores, apenas alcanzan un promedio de 56,8% de logro en comprensión lectora.

Desde esta visión surge la necesidad de estudiar y alinear las evaluaciones del docente con las evaluaciones externas. Sin duda y por diversas causas esta sugerencia ha de contar con detractores, lo que no inhabilita una incursión en el área; Phelps (2007:32) contempla y comenta esta problemática: «El hecho que pueda darse un mal uso a las pruebas y a los resultados de las pruebas es indiscutible. Los seres humanos son responsables de administrarlas y de interpretar sus resultados y los humanos son criaturas imperfectas. De nada sirve negar que las pruebas sean mecanismos de medición imperfectos. *Si los ítems en el canon anti-pruebas también fuesen indiscutibles, uno bien podría estar dispuesto a perder el interés en las pruebas estandarizadas de altas implicancias. Pero ése sería un enorme error [...] Si bien es injusto evaluar lo que no ha sido enseñado, no se puede reclamar por evaluar lo que ha sido enseñado. Y si lo que se evalúa es la currícula, entonces los ataques contra ‘el enseñar para la prueba’ parecen absurdos, ya que los maestros están enseñando lo que deberían estar enseñando».*

Situación que, desde otro ámbito, también es acotada por Ravela (2006:6): «No siempre los profesores evalúan de manera apropiada y justa. Asimismo, en un país puede existir una gran heterogeneidad en los niveles de exigencia de las evaluaciones elaboradas a nivel local. Por eso muchos países optan por establecer exámenes nacionales al final de algunos niveles clave de la enseñanza, en especial al final de la educación media».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACEY, GERALD (2002): «Sobre pruebas y mediciones de aprendizaje: un breviario para la ‘alfabetización evaluativa’». Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación del PREAL y GRADE.
- CASASSUS, JUAN (1997): «Estándares en educación: conceptos fundamentales». Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, Unesco.

- CIDE (2008): «VII Encuesta Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, informe final». Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- CONTRERAS, MARISOL; FRANCISCA CORBALÁN y JESÚS REDONDO (2007): «Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU». Santiago: OPECH.
- DONOSO, GRACIELA y PAOLA CONTRERAS (2006): «Estudio de la confiabilidad de las pruebas de selección universitaria». *Documento de Trabajo* N°03/06. Santiago: DEMRE.
- ESQUIVEL, JUAN (2001): «El diseño de las pruebas para medir logro académico: ¿referencias a normas o a criterios?». En «¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?». *Documento PREAL* N°20. Santiago: PREAL.
- FERRER, GUILLERMO (2009): «Estándares de aprendizaje escolar: proceso en curso en América Latina». *Documento PREAL*. Santiago: PREAL.
- GRADE/PREAL (2002): «¿Consecuencias ‘fuertes’ o evaluación ‘formativa’? ». *Foro de Discusión* N°1: «Las políticas de evaluación de logros de aprendizaje en los sistemas educativos de América Latina».
- LOUREIRO, GRACIELA (2009): «Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas». Santiago: PREAL.
- MANZI, JORGE (2008): «Resultados de la aplicación de pruebas de selección universitaria admisión 2006-2008». *Documentos Técnicos*. Santiago: CRUCH.
- MOLINA, WALTER (2008): «Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales». *Estudios Pedagógicos*, Volumen 34, N°1. Valdivia: UACH.
- PHELPS, RICHARD (2007): «Por qué los expertos en pruebas detestan las pruebas». Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación del PREAL y GRADE.
- PRIETO, MARCIA y GLORIA CONTRERAS (2008): «Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar». *Estudios Pedagógicos*, Volumen 34, N°2. Valdivia: UACH.
- RAVELA, PEDRO (2009): «¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?». Santiago: PREAL.
- (2006): «¿Debemos creerle a las evaluaciones estandarizadas externas o a las evaluaciones que realiza el docente en el aula?». *Fichas Didácticas* N°5. Santiago: PREAL.

- et al. (2008): «Las evaluaciones educativas que América Latina necesita». Santiago: PREAL.
- VELÁSQUEZ, MARISOL et al. (2008): «Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores». *Estudios Pedagógicos*, Volumen 34, N°1. Valdivia: UACH.

DILEMAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

LA ELECCIÓN ESCOLAR SUBVENCIONADA PARTICULAR Y LA REFLEXIVIDAD DE LOS PADRES EN LA COMUNA DE IQUIQUE 2008

MIGUEL JUÁREZ PONCE*

RESUMEN

La siguiente investigación social tiene como objetivo responder cómo los padres eligen la educación subvencionada particular en la comuna de Iquique. Interesa este fenómeno debido a que el modelo de subvenciones escolares está basado en la libre elección y en la competencia entre los colegios públicos y privados. Chile fue uno de los primeros países en implementar este plan nacional de bonos educativos, conocidos internacionalmente como *vouchers choice*. En Chile los expertos en políticas públicas y en educación no conocen cómo los padres eligen escuela. Existen dos visiones teóricas sobre la elección escolar. La primera está basada en la elección racional y la conducta del consumidor, que pretende explicar y predecir la elección escolar mediante modelos matemáticos importados desde la economía. El segundo enfoque postula, desde la teoría social reflexiva, principalmente con los conceptos de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens, que la elección escolar es una práctica social, que implica una estrategia y reflexividad de los padres.

Para responder esta pregunta de investigación se utilizan métodos de investigación social cualitativa. Se diseña una estrategia de investigación social entrevistando a nueve padres electores de escuela en la comuna. Estos apoderados han optado por la educación subvencionada particular en la comuna de Iquique.

PALABRAS CLAVE: SISTEMA DE SUBVENCIÓN ESCOLAR, LIBRE ELECCIÓN DE ESCUELA, REFLEXIVIDAD DE LOS PADRES

* Sociólogo, licenciado en sociología. Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.
Correo electrónico: migueljuarezsociologo@yahoo.es.

1. ELECCIÓN ESCOLAR Y REFLEXIVIDAD DE LOS PADRES

a) Problema de investigación

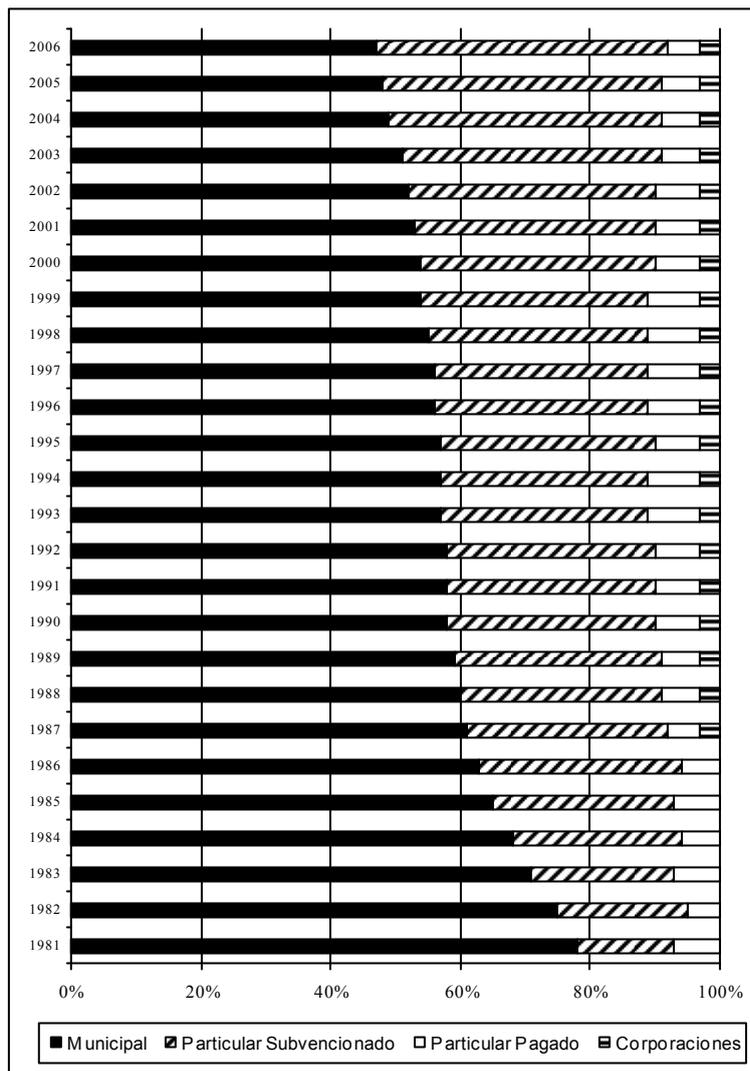
EN CHILE HAN PASADO 27 años desde que, en 1981, el Ministerio de Educación (Mineduc) estrenó el diseño de subvención escolar: un modelo que financia la libre elección de los padres y la libertad de selección de los establecimientos, inyectando, así, la competencia entre sostenedores públicos y privados en el sistema educativo chileno. Vale decir, existen servicios educacionales públicos ofrecidos por la municipalidad y servicios educacionales ofrecidos por un establecimiento subvencionado particular; estas dos modalidades del sistema reúnen el 90% de la matrícula nacional (Mineduc, Guía de Subvenciones, 2007).

La educación subvencionada particular aparece en 1981 y cada año se expande y crece sostenidamente su matrícula, mientras la educación municipal disminuye en cifras (Mineduc, Departamento de Planificación, 2007). La evolución, regulación y estructura del tamaño de la matrícula, la composición socioeconómica del alumnado y la dimensión cultural de los sostenedores de la educación subvencionada particular no es homogénea y simple de analizar, aunque su funcionamiento, operaciones financieras sean semejantes. Su crecimiento, estructura y funcionamiento es compleja en el más amplio sentido de la palabra. Según CONACEP,¹ en Chile existen más de 1.550.000 alumnos provistos de educación particular subvencionada.

Existe una elevada participación privada a través de colegios particulares pagados y subvencionados, segmento en que coexisten establecimientos educacionales con y sin fines de lucro (Mineduc, Guía de Subvenciones Escolares, 2007). Existe libertad para distintos grupos sociales, instituciones religiosas y de beneficencia para actuar como sostenedores de establecimientos educacionales; también pueden operar como tal personas naturales e incluso empresarios de diversos giros comerciales.

1 Los dueños de los establecimientos subvencionados particulares y particular privado, denominados sostenedores en Chile. Éstos se afilian a esta institución que defiende sus intereses corporativos.

GRÁFICO 1: DISTRIBUCIÓN DE MATRÍCULA, SEGÚN DEPENDENCIA, CHILE 1981-2006



El sistema de subvenciones escolar en Chile tiene su eje central en la «libre elección escolar de los padres», doctrina conocida internacionalmente como *voucher choice* (Almonacid, 2003; Mizala y Romaguera, 2002; Urquiola, 2003; Tokman, 2003;

Aedo y Sapelli, 2003). Se conoce por las siguientes características: la coexistencia de agentes públicos y privados en la provisión de la enseñanza. Estos agentes públicos y privados se denominan sostenedores. Además se permite la libre elección de los padres y la libre selección de alumnos por parte de la escuela o colegio, excepto en colegios municipales, en los que no se puede seleccionar, salvo si existe una sobredemanda por parte de padres; sólo en esta situación procede la selección.² En cuanto al financiamiento, éste se canaliza vía subvención tipo: los fondos siguen al niño (Mizala, González y Romaguera, 2003). Las características fundamentales de un mecanismo de voucher son las siguientes: i) cada padre recibe un voucher o un cheque educativo más conocido como una subvención. ii) Para ser elegible una escuela debe satisfacer ciertos requerimientos mínimos establecidos por la autoridad. iii) El financiamiento sigue al alumno y los colegios compiten por la elección de la familia. iv) El valor del voucher o el cheque es generalmente el valor promedio de los costos de educación.

A cada niño se le asigna una subvención escolar expresada en un monto económico, que en Chile es, aproximadamente, \$54.000 (Mineduc, 2007). Los sostenedores públicos y privados deben en este escenario competir por la matrícula. Este sistema de subvención escolar basado en la libre elección es diseñado para que la familia elija el establecimiento de sus hijos según sus intereses, valores e información.

Por ello el mercado de la educación que se basa en la libre elección de las familias funciona en base al manejo y distribución de la información del mercado manifestado en el supuesto básico de las reformas de mercados y de otros bienes, y que los padres manejen la información y sepan usarla (Elacqua, 2007). Así los principios y mecanismos del mercado educativo se encargarán de sacar a los sostenedores ineficientes y de proveer los sostenedores de calidad, ya que los padres se pueden

2 Esto es lo que sucede con los escasos establecimientos municipales que mantienen una calidad educativa, como son el Instituto Nacional, José Victorino Lastarria y Carmela Carvajal. En Iquique el establecimiento municipal emblemático es el Liceo A-7 Bernardo O' Higgins y en educación básica, Manuel Castro Ramos.

informar sobre la calidad de un establecimiento y tienen la libertad de elegirlo (Friedman, 1962 y 1980).

Al no existir muchas investigaciones desde la sociología sobre la experiencia del plan nacional de bonos educativos, esta investigación desea conocer esa nebulosa de la elección escolar. Los mitos, leyendas, prejuicios y creencias no son válidos para diseñar, revisar, implementar y mejorar una política pública (Elacqua, 2005). Es necesario conocer la percepción del usuario de la educación subvencionada particular y, en general, a los padres de todos los sectores de la educación en Chile, ya que no se sabe cómo los padres eligen la escuela de sus hijos.

Claudia Córdoba, doctoranda española, realizó un trabajo de investigación sobre la «elección escolar pobre y el sistema de voucher educativo» en la comuna de El Bosque, Santiago de Chile, 2005. Sus hallazgos más importantes fueron la segmentación socioeconómica en este sistema de elección escolar, el desprestigio de la educación municipal. Por recibir a *niños pobres con aspectos descuidados*. Córdoba también recurre a Pierre Bourdieu y su concepto de capital cultural, demostrando que existen padres que están mejor informados que otros; éstos, además, tienen más escolaridad y herramientas para utilizar la información del mercado educativo.

Hallazgos más interesantes y precisos sobre la elección escolar y el sistema de subvenciones en Chile encontramos en Hsieh y Urquiola (2003): *Vuelo de clase media*; este concepto se refiere a una fuga real de la matrícula municipal a la educación subvencionada particular en los últimos 20 años.

Fenómenos presentes en otras experiencias se repiten en Chile, como el '*descreme*'. Esto funcionaría de tal manera que los colegios subvencionados descreman lo mejor de los colegios municipales para llevárselos a su sector y aumentar su rendimiento educativo (Aedo y Sapelli, 2001). Así, además, los sostenedores buscan a las familias con mayores ingresos y educación; aquí hay '*descreme*', ya que se selecciona a los usuarios más rentables y fáciles de educar.³ Mientras los usuarios más

3 Así como pasa en el sistema de salud en Chile que es un diseño de política pública primo, modalidad de libre elección en FONASA y en ISAPRES. Se genera un sistema de mercado que provee el

conflictivos y difíciles de educar, además con menos recursos, se van al sector municipal.

También incide el fenómeno del efecto *de pares*; según éste, los padres buscan pares para sus hijos. Vale decir, un padre con ingreso medio, con escolaridad superior conoce las ventajas de que su hijo asista a un colegio donde los padres sean también profesionales y con cierto nivel socioeconómico. La tesis que defienden estos expertos es que la clase media chilena abandonó el sistema público de educación durante la década de los noventa e intensamente desde el año 2000 en adelante (Casen y Mineduc 2007). Esta matrícula se va al sector subvencionado particular. Dentro de esta línea también Carnoy y McEwan (2005) encuentran interesantes evidencias sobre segmentación socioeconómica en la elección escolar; estudio donde se evidencia una fuga de la clase media y cómo los padres con más educación buscan colegios donde sus hijos encuentren a sus pares y, además, les provean de una educación de calidad.

Sin embargo, la incógnita para los expertos es la elección escolar: ¿cómo efectúan su elección escolar los padres? Esta interrogante es clave para los diseñadores de política educativa en Chile y en el mundo —donde se han implementado más de 70 experiencias de programas de financiamiento de la elección escolar, en los que la experiencia chilena es un referente⁴ (Patrinos, 2005)—. Este estudio tiene como objetivo general conocer ¿cómo efectúan su elección escolar los padres de la educación subvencionada particular en la comuna de Iquique?

servicio, donde el usuario posee la libertad de elegir de acuerdo a su interés y renta.

- 4 Chile es efectivamente la experiencia piloto de esta política pública, basada en el financiamiento de la libre elección de los padres. Es un modelo neoliberal de educación pública. Inglaterra en la década de los ochenta. Estados Unidos, en distintos Estados, lo ha implementado. En 1990 Suecia, República Checa, Polonia, Francia, Italia, España. En estos países se han implementado planes y programa de libre elección escolar.

2. DISCUSIÓN TEÓRICA SOBRE LA ELECCIÓN ESCOLAR

Un tema reciente en la teoría social que ha despertado una apasionada discusión entre la teoría del actor racional y las teorías de la reflexividad, que se inicia en las ciencias sociales en la década de 1960, sobre cómo hacer elecciones; la economía estudia la elección de bienes, la ciencia política el comportamiento electoral y la teoría social sobre la acción social. Existen dos visiones teóricas sobre la elección escolar. La primera está basada en la elección racional y la conducta del consumidor, que pretende explicar y predecir la elección escolar mediante modelos matemáticos importados desde la economía. El segundo enfoque postula, desde la teoría social reflexiva, principalmente con los conceptos de Bourdieu y Giddens, que la elección escolar es una práctica social, que implica una estrategia y reflexividad de los padres. Que no es una simple elección desconectada de situaciones sociales y escenarios culturales.

En Chile poco se sabe cómo los padres eligen los establecimientos educativos. Los expertos en diseño de políticas públicas no conocen cómo las familias eligen la educación de sus hijos (Elacqua, 2007). Inclusive este sistema incorpora una concepción teórica de las familias. Estas políticas plantean a las familias como electores racionales, económicamente orientados por una conducta del consumidor. Esta concepción es importada por los análisis de la microeconomía a la elección escolar. Existen expertos en políticas públicas en Chile que proyectan modelos de probabilística y herramientas matemáticas para conocer la elección escolar del padre, tomando como variables categorías socioeconómicas la distancia del establecimiento y escolaridad de los padres. En Chile los economistas utilizan sistemas computacionales como el LOGIT, regresiones, funciones y ecuaciones para explicar la elección escolar. Ingenieros y científicos políticos también construyen modelos para explicar la elección escolar. Estos análisis no consideran las variables culturales, ideológicas de los padres como electores de escuela.

La historicidad de la elección escolar es anulada por los análisis de la microeconomía y los estudios cuantitativos y

estadísticos de variables. Todo este enfoque se encuentra inmerso en una tradición de teoría sociológica norteamericana, principalmente por la corriente de la elección racional y los análisis del *public choice*, asumiendo que las personas se mueven por principios universales y mecánicos, como es la racionalidad económica que se expresa en un cálculo financiero de costes y beneficio. Estos argumentos se desprenden desde la conducta del consumidor de la microeconomía.

Pero la elección escolar no es una elección del mercado tradicional. No es un consumo de un bien o servicio como cualquier otro en la industria o el mercado. Esto implica valores, principios, identidad de pertenencia de clase y cultural. También cálculo económico. Pero la elección escolar no es lineal ni monocausal, como lo imponen los modelos de la microeconomía del consumidor.

En Europa en la década de los ochenta aparece un enfoque teórico basado en la reflexividad de los actores, que postula comprender la elección escolar como una práctica social donde se expresa el nivel cultural, ingresos, credos de los padres y clase social, utilizando conceptos de Bourdieu y Giddens como «estrategia, reflexividad y práctica escolar». Donde los padres son sujetos reflexivos conscientes de sus actos, condicionados por elementos estructurales de clase social, identidad religiosa, ideología y cultura. Este agente social genera y recibe entendimiento de sus actos, eso lo hace reflexivo, las prácticas sociales no son como las elecciones (racionales) mecánicas sin historia y sentido subjetivo.

La elección escolar no se entiende como una conducta racional económicamente orientada sino más bien como estrategia, una práctica escolar. Este es un paradigma emergente en el análisis de los programas de elección escolar o *school choice programs* de Francia y España (Van Zanten, 2006; Rambla, 2003). Mediante métodos cualitativos de investigación como las entrevistas en profundidad, *focus group* se ha investigado la elección escolar e, incluso, se han evaluado los programas. Ya en Europa —específicamente en España y Francia— los expertos abordan el tema desde la reflexividad de los padres y no desde la tradición de la elección racional. Se sostiene que la elección escolar es una práctica social que requiere de una estrategia

escolar que las familias poseen internalizadas. Estas prácticas sociales implican reflexividad de los padres.

En ese sentido, se pretende aportar a la discusión de cómo los padres eligen la educación particular subvencionada en Chile. Un tema reciente en la teoría social que ha despertado una apasionada discusión entre la teoría del actor racional y las teorías de la reflexividad. En España (Andrada, 2008) se investigan las preferencias de los padres; en Francia e Inglaterra⁵ se plantea la reflexividad de los sujetos con los aportes teóricos de Bourdieu, analizando con mayor profundidad y precisión sobre la clase media francesa y su elección escolar.

Existe evidencia internacional de que los elementos que constituyen la elección escolar son más bien religiosos, de identidad de clase social, de calidad y de búsqueda de pares, logrando así demostrar los límites claros de la teoría de la elección racional para comprender cómo eligen escuela los padres. La elección escolar es una práctica social que se recrea y reproduce en una estructura que la hace posible. Donde las estrategias familiares van variando de acuerdo al nivel socioeconómico y clase social de las familias (Rambla, 2003). Estudios en España investigan acerca de la elección escolar de la clase media, las desigualdades de clase en la elección escolar. En Francia —Agnes Van Zanten, investigadora de la elección escolar— estudia la elección escolar desde la reflexividad de los padres. Dejando explícita su posición teórica del actor social. Los padres de clase media en Francia utilizan la información de las encuestas sociales para elegir la escuela de su hijo. También consideran tradiciones y segmentación socioeconómica.

Este debate de cómo los padres eligen la escuela de su hijos es un tema que ha despertado el interés dentro y fuera de la teoría social. En políticas públicas y en los programas de elección escolar también se hacen la misma pregunta sobre este tópico. Hoy aparecen investigaciones que utilizan otros métodos. Éstos priorizan métodos y enfoques cualitativos para conocer la elección escolar. Las sociologías reflexivas utilizan la

5 Tal como Chile estos países también implementaron durante la década de los 80 la privatización de los sistemas educativos basados en la libre elección de colegio.

hermenéutica y la comprensión para entender la elección escolar. A través de los relatos, el entendimiento del sujeto de su propia agencia hace evidentes sus intenciones tras su conducta o mejor dicho de su práctica.

La elección escolar, en último término, se recrea como una práctica escolar, ya que la elección no es una elección libre de condicionamientos de la estructura de la realidad objetiva. También la práctica social es constitutiva y constituyente de la realidad objetiva. Los agentes la recrean. La elección escolar como práctica escolar devela que los padres se orientan por elementos ideológicos, de identidad cultural, de clase social. La reflexividad de los padres, en el proceso de elección escolar, es un elemento constitutivo de la práctica escolar. Una práctica condicionada por una realidad objetiva y otra realidad subjetiva. Las prácticas son coherentes y continuas. El *habitus* permite esa conexión entre un acto y otro. Entre el pasado y el presente, la reflexividad comprende y logra el entendimiento de acciones pasadas. Los padres al elegir la escuela consideran elementos extraeconómicos, más bien ideológicos y culturales.

3. DISEÑO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVO

Esta investigación social se realizará con métodos y técnicas de investigación cualitativa, principalmente a través de la entrevista en profundidad semiestructurada. El diseño de investigación es cualitativo-descriptivo, de alcance exploratorio. Se entrevistará a nueve (9) familias electoras de la educación subvencionada particular en la comuna de Iquique. La selección de los entrevistados es una construcción teórica de la muestra. Una muestra cualitativa, por saturación, que pretende seleccionar de acuerdo a la especificidad y potencial de cada caso. El objeto de estudio son las familias electoras de educación subvencionada particular. Y la unidad de análisis es la elección escolar subvencionada particular. Con fines metodológicos se han construido analíticamente cuatro categorías, que permiten sistematizar y codificar la información recolectada a través de los informantes.

Estas familias se adscriben a establecimientos particulares subvencionados de diversa índole: Colegio Salesiano Don Bosco, Colegio de la Costa, Young College, Academia Iquique, Colegio Hispano-Británico, Colegio Unap, etc. Ésta es la estrategia para responder la pregunta de investigación ¿cómo deciden la elección escolar los padres de la educación subvencionada particular en la comuna de Iquique? Así se busca entender y, principalmente, describir desde la reflexividad del actor social el proceso de su elección escolar. Más que desde los modelos de explicación de la microeconomía del consumidor racional. Porque los valores, las ideologías y el sentido de pertenencia social y cultural no caben dentro del plano cartesiano con sus dos coordenada de oferta y demanda.

Para responder la pregunta de investigación se utilizará la técnica de investigación entrevista en profundidad semiestructurada, con lo cual se buscará comprender e interpretar el modo en que los padres llegan a elegir la educación subvencionada particular en la comuna de Iquique. En la comuna de Iquique existen 30 establecimientos subvencionados particulares y 15 municipales. La educación subvencionada particular constituye todo un fenómeno en Chile y, en particular, en la Región de Tarapacá. Es un nuevo actor dentro de la educación, en un escenario que le es totalmente favorable.

Por ende, el objeto de estudio de esta investigación son los padres electores de colegios de la educación subvencionada particular en la comuna de Iquique. Y la unidad de análisis es la elección escolar subvencionada particular, que se operacionaliza en cuatro categorías.

Se entrevistará a nueve (9) apoderados —de distintos establecimientos de la educación subvencionada particular en la comuna de Iquique— sobre la elección escolar y sus categorías. La primera categoría se refiere al conocimiento y entendimiento del sistema de subvenciones. El segundo nivel, o categoría, se refiere al Simce y su importancia en la elección escolar. El tercer nivel de análisis es la opinión de los «pares» y la segmentación social de la educación subvencionada particular. Y la cuarta categoría será la opinión de los padres de la educación subvencionada respecto de la educación municipal.

4. ANÁLISIS DE DATOS

El diseño cualitativo descriptivo de esta investigación social nos entrega estos datos, para ser analizados e interpretados. La entrevista en profundidad semiestructurada, se utilizó para conocer la elección escolar subvencionada particular en la comuna de Iquique. Esta elección escolar es una práctica social, en el sentido conceptual como lo plantea Bourdieu, que implica una reflexividad y entendimiento de los padres sobre su propia agencia. La elección escolar se dividió en cuatro categorías de análisis. Donde se mostrarán los hallazgos más relevantes por cada entrevistado, en los cuatros ejes temáticos y categorías de la entrevista en profundidad. En los datos recolectados queda muy en claro. Temas culturales, ideológicos con respecto a las segmentaciones socioeconómicas.

Se expresa una reflexividad de los padres, como plantea Giddens, y una elección escolar como práctica escolar en palabras de Bourdieu. Frases de informantes como «cada niño está donde debe estar» plantean una segmentación socioeconómica y naturalización de las desigualdades sociales. Eso demuestra la carga de identidad de clase y de pertenencia que tienen los padres electores de escuela subvencionada particular. O también la visión negativa de la educación pública como «Yo nunca pondré a mi hijo ahí... olvídale... no» (Alejandra). Eso no expresa un padre elector que se rige por una conducta del consumidor. Más bien se interpreta como unos juicios y prejuicios insertos en su subjetividad, condicionados por su lugar socioeconómico en la estructura social. Por relatos de sus redes sociales cercanas, de la reflexividad de sus pares. También del *habitus* de clase social al negar posibilidad de la educación pública.

La elección escolar como práctica social implica reflexividad de los padres de la educación subvencionada particular, y se expresa en cuatro categorías que componen nuestra unidad de análisis.

La primera categoría es del entendimiento y la información del sistema. Ningún padre sabía que era partícipe de un programa de financiamiento de la libre elección. Sino que, más

bien operaban dentro un mercado educacional, pero no un programa vouchers educativo.⁶

La segunda categoría de análisis sobre la importancia del indicador Simce en la elección escolar. Muchos padres no conocen el Simce, ni lo que mide. Tampoco cuáles son buenos o malos resultados. Hay una carencia de información entre los padres electores de escuela con respecto al Simce. No es tan matemático como lo plantea la teoría de la elección racional, sino más bien que se consideran como una parte de la elección escolar. No se sabe si es 210 puntos o 270. Lo cual implica una diferencia de rendimiento educacional significativa.

La tercera categoría de análisis es la influencia de los pares en la elección escolar. Sobre este eje temático que planteaba la existencia de ciertas segmentaciones socioeconómicas de los establecimientos, los padres electores de escuela ratifican ciertos elementos de la hipótesis de investigación, como la existencia de juicio en torno a migrar de las escuelas que eran consideradas como pobres o feas. Mostrando que la elección escolar es una práctica social que es posible dentro de una estructura social. Frases como «Sí, hay segmentación... aquí hay un nivel medio para arriba» indica y muestra la evidencia de una elección escolar que se orienta a buscar pares socioeconómico para sus hijos. No hay una racionalidad económica en esta categoría de análisis.

La cuarta unidad de análisis se refiere a la opinión de la educación pública. Los padres de la educación subvencionada ni siquiera consideran una posibilidad a la educación pública dentro de la comuna de Iquique. Eso implica que no hay un análisis de mercado por parte del consumidor o por parte del portador de la subvención educacional. Este juicio y este prejuicio en torno a la educación pública no permiten una elec-

6 Existe, al final del texto, un anexo con los datos, separados por la cuatro categorías de análisis. A la vez, son cuatro ejes temáticos del instrumento guía de la entrevista en profundidad. Se exponen máximo cuatro informantes por cada categoría. Ahí se encuentran en profundidad los datos que corroboran el carácter reflexivo de la elección escolar subvencionada particular en la comuna de Iquique.

ción racional. Muy al contrario, expone como evidencia que la elección escolar es una práctica social que expresa tradición, identidad cultural y de clase o pertenencia social. Todos elementos insertos en las subjetividades de los padres, que obran u orientan su agencia, en este caso su elección escolar por signos y espacio que le dan sentido y significado. Éstos lo ubican dentro de la estructura social, se insertan como reglas y normas para actuar. Esto permite coherencia y continuidad de las prácticas sociales. La elección escolar es coherente dentro y junto de otras elecciones que efectúan las familias, ya que existe un registro de vivencias y experiencias que se entiende desde su lugar en la estructura social (Bourdieu, 1987).

En síntesis, los padres efectúan su elección escolar como una práctica social. Esto implica un grado de reflexividad de los padres. Las prácticas sociales se dan en un lugar otorgado por la estructura social, pero no obligada. Hay condiciones estructurales que constriñen las prácticas sociales, como la elección escolar. Por ejemplo, si algún padre que quisiera matricular a su hijo en cualquiera de estos establecimientos subvencionados particulares y no pudiese pagar la mensualidad, éstos simplemente no podrían ir. Por ende, la elección no es tan libre, no es una simple elección de un bien o un servicio tradicional.

Hay un grado de reflexividad y entendimiento del actor social. Sobre sus experiencias y vivencias de inclusión / exclusión social. Un entendimiento sobre su agencia y el significado de sus actos. Y que sus actos no están dislocados de una realidad objetiva y estructural. Que existe más allá de nuestra voluntad (Giddens, 1987). Pero también un rango de libertad para actuar. Por ejemplo, muchos de los padres que se entrevistaron, si pudiesen pagar otro colegio mejor y aunque sea más costoso lo harían.

Los padres de la educación subvencionada particular utilizan un sentido práctico para elegir la escuela. Una elección escolar es compleja entre sus posibilidades reales y estructurales de poder acceder a la oferta educativa. Pero también con un rango de libertad donde ejerce y se manifiesta una reflexividad en la elección escolar, que es una práctica social. Por ende, vemos en el análisis de los datos la existencia del concepto de *práctica escolar*.

La elección de escuela es una práctica escolar. Y como toda práctica social se somete a los condicionamientos de la estructura social y mediación de un agente que obra dentro de sus posibilidades. Es así como efectúan la elección escolar los padres de la educación subvencionada en la comuna de Iquique.

5. CONCLUSIONES

En la investigación «la elección escolar de la educación subvencionada particular en la comuna de Iquique» se concluye y ratifica la hipótesis de investigación de que la elección escolar es una práctica social que implica reflexividad de los padres. Hallazgos interesantes de elementos de juicios y prejuicios sociales, en las creencias ideológicas y culturales de los padres electores. Los datos y su interpretación notifican el carácter comprensivo y reflexivo de la elección escolar. Permiten que las personas incluyan variables no consideradas por la microeconomía para explicar la elección escolar. La teoría de la estructuración en la versión de Bourdieu y los elementos de Giddens nos propone otro enfoque de la ciencia social, uno reflexivo y hermenéutico.

Este argumento teórico conecta con las conclusiones finales metodológicas, debido a que la elección escolar explicada desde la microeconomía y la elección racional tiene un enfoque de ciencia social heredada desde el positivismo lógico. Haciendo relaciones de causa y efecto al intentar explicar, además predecir, la elección escolar. El enfoque teórico utilizado, el de la reflexividad, nos permite utilizar un diseño y estrategia cualitativa de investigación social. La metodología cualitativa de investigación social tiene orígenes epistemológicos en la fenomenología y la interpretación. La elección escolar como práctica social implica reflexividad y entendimiento del sujeto con respecto a la información del mercado educativo. Esos objetivos se consiguen con las herramientas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales, basadas en la reflexividad del sujeto. Tanto el sujeto que estudia la elección escolar (investigador) como los sujetos informantes, los padres electores de la escuela.

Otras conclusiones de investigadoras expertas como Mizala y Romaguera (2003), Tokman (2005) concluyen sobre la discusión, si es más eficiente el proveedor público o privado en educación. Los argumentos están divididos, ya que la educación subvencionada particular tiene mejor rendimiento académico que las escuelas públicas (Urquiola y Hseih, 2003). Pero también porque trabaja con usuarios más fáciles de educar, en condiciones favorables tanto económicas como conductuales y culturales, especialmente en los colegios que seleccionan por religión y también por costo de mensualidad. También se evidencian estos fenómenos de la fuga de la clase media de la educación pública y la segmentación en la elección escolar.

En la Región de Tarapacá existe más matrícula de alumnos en establecimientos subvencionados particulares que alumnos inscritos en establecimientos municipales. Donde no existe un comportamiento estrictamente económico los padres que eligen esta opción educacional. Existe un proceso complejo, de un monitoreo reflexivo de su agencia, los padres al escoger involucran identidad de clase social y cultural, cosmovisión, ideologías políticas y un *sentido práctico* de la vida social. Citando tanto a Giddens como a Bourdieu, se expresa una reflexividad en la elección escolar, convirtiéndola en una práctica social, en una agencia humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEDO, CRISTIAN y CLAUDIO SAPELLI (2001): «El sistema de vouchers en la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile». Santiago: PUC.
- BOURDIEU, PIERRE (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- CARNOY, MARTIN y PATRICK MCEWAN (1999): *Does privatization improve education? The case of Chile's National voucher's Plan*. New York: Columbia University, School of Education.
- ELACQUA, GREGORY (2004): «Información y libre elección en educación». *En Foco* N°25. Santiago: Expansiva.
- (2004): «El consumidor de la educación: el actor olvidado de la educación». Santiago: UAI.

- (2003): «School choice in Chile. It is class or the classroom?». *Journal of Policy and Management*, Vol. 25, N°3.
- FRIEDMAN, MILTON (1979): *Libertad de elegir*. Barcelona: Grijalbo.
- (1962): *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- GIDDENS, ANTHONY (1987): *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1980): *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ, PABLO; ALEJANDRA MIZALA y PILAR ROMAGUERA (2002): «Recursos diferenciados a la educación subvencionada en Chile». Santiago: Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada.
- MINEDUC (2007): «Guía de subvenciones escolares». Santiago: Mineduc, Departamento de Estudios y Desarrollo.
- (2005): «Estadísticas de la educación». Santiago: Mineduc, Departamento de Estudios y Desarrollo.
- MIZALA, ALEJANDRA and PILAR ROMAGUERA (1999): «School performance and choice. The Chilean experience». *Serie Economía* N°36. Santiago: Universidad de Chile.
- PATRINOS, HARRY (2005): «Educating Contracting: Scope of the future research», prepared for the conference «Mobilizing the private sector for public education (report)». Kennedy School of Government, Harvard University.
- RAMBLA, XAVIER (2003): «Las desigualdades de clase en la elección escolar de escuela». *Revista de Educación* N°330. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- SAPELLI, CLAUDIO (2002): «La economía de la educación y el sistema educativo chileno». *Cuadernos de Economía* N°118. Santiago: PUC.
- TOKMAN, ANDREA (2002): «Is private education better? Evidence from Chile». *Documento de Trabajo* N°147. Santiago: Banco Central de Chile.
- URQUIOLA, MIGUEL and CHANG HSEIH (2003): «When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's Nationwide school voucher program». Cambridge National Bureau of Economic Research.
- VAN ZANTEN, AGNES (2006): «Reflexividad y elección de escuela por los padres de clase media en Francia». París. Centro Nacional de Investigación en Ciencias Sociales, Observatorio de la Sociología del Cambio.

**TENSIONES ENTRE
FRAGMENTACIÓN E INCLUSIÓN.
EL TRABAJO DE ENSEÑAR EN LAS ESCUELAS DE REINGRESO
DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

MARIELA ARROYO*
NADINA POLIAK**

RESUMEN

Este artículo presenta una serie de reflexiones producto de una investigación sobre una política educativa vigente en la Ciudad de Buenos Aires: las Escuelas de Reingreso (ER). Estas instituciones, de nivel secundario, están destinadas a jóvenes que por algún motivo no comenzaron sus estudios de nivel medio o han visto interrumpida su escolaridad. En un escenario social y educativo fuertemente fragmentado, son instituciones que adoptan un formato escolar flexible, desde una perspectiva inclusora.

Se abordan en primer término cuestiones relativas a la fragmentación del sistema; en segundo, se presenta una caracterización de esta política, para luego discutir las continuidades y rupturas con aquellas políticas de modalidad focalizada características de la década del noventa, poniendo en tensión el binomio particular-universal.

A continuación, y como aporte específico de este artículo, se analizan las identidades de los docentes que se desempeñan en las ER considerando las particularidades de los procesos de selección y so-

* Máster en ciencias sociales con orientación en educación, licenciada en ciencias de la educación y candidata doctoral en educación (Universidad de Buenos Aires). Becaria de la ANPCYT Argentina. Correo electrónico: marroyo@flacso.org.ar.

** Máster en ciencias sociales con orientación en educación, licenciada en ciencias de la educación y candidata doctoral en educación (Universidad de Buenos Aires). Becaria de la ANPCYT Argentina. Correo electrónico: npoliak@flacso.org.ar.

cialización que atraviesan. Para concluir se toman los múltiples sentidos que adquiere en estas instituciones el compromiso docente, con matices que van desde posiciones vinculadas a la militancia política hasta aquellas que adoptan un carácter más cercano a la redención o la compasión.

PALABRAS CLAVE: TRABAJO DOCENTE, POLÍTICAS EDUCATIVAS,
ESCUELA MEDIA

1. INTRODUCCIÓN¹

LAS ESCUELAS DE REINGRESO (en adelante ER) de la Ciudad de Buenos Aires (CBA) son instituciones de nivel secundario creadas por la gestión educativa de esta jurisdicción,² en el año 2004. Efectivamente, entre el 2004 y el 2005 se crearon en esta jurisdicción diez Escuelas de Reingreso; enmarcadas en la denominada *campaña deserción cero*, que se propuso que los jóvenes vuelvan a la escuela secundaria mediante la puesta en funcionamiento de una Red de Promotores de Educación, el Programa de Becas Estudiantiles, la creación de estas escuelas de Reingreso y el Programa Club de Jóvenes.

En este artículo, nos proponemos indagar en el desarrollo de estas escuelas como una política pública de carácter inclusor en el marco de un sistema educativo fuertemente fragmentado.

1 Este artículo es producto de una investigación realizada en el año 2007 dentro del Área de Educación de FLACSO Argentina, bajo la dirección de Guillermina Tiramonti. Incluyó análisis de normativa, de datos estadísticos de la Ciudad de Buenos Aires y trabajo de campo de carácter cualitativo en cinco Escuelas de Reingreso en las que se realizaron observaciones y entrevistas abiertas a diferentes actores.

2 Es importante tener en cuenta que actualmente la Ciudad de Buenos Aires es una jurisdicción autónoma, sus habitantes eligen en forma directa su jefe de gobierno. La Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, del año 1996, establece que la jurisdicción goza de autonomía política y también económica, al tiempo que queda sin efecto la denominación de «municipal».

En primer término, nos interesa discutir las continuidades y/o discontinuidades de esta política educativa en relación con la lógica de las políticas focalizadas de la década del 90 y revisar las tensiones que la misma plantea entre la posibilidad de incluir en horizontes comunes y los riesgos de cristalizar las desigualdades.

Luego indagaremos acerca del lugar de los docentes en la concreción de estas políticas. Particularmente nos preguntamos acerca de la existencia de un circuito particular de profesores para estas escuelas, que podría abonar la consolidación de una configuración fragmentada de nuestro sistema educativo. A partir del proceso particular de selección y socialización que atraviesan los docentes que trabajan en estas escuelas, indagaremos en qué medida se produce una identidad institucional y profesional también diferencial.

2. FRAGMENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

En Argentina, el sistema educativo fue «creado» por el Estado como un instrumento de integración y articulación social y la escuela fue un dispositivo efectivo para la incorporación de distintos sectores a un universo compartido. La promesa de inclusión funcionó como elemento integrador tanto dentro como fuera del sistema educativo hasta avanzado el siglo XX (Dussel, 2000; Sarlo, 1998; Tenti, 2003). Puede sostenerse, como rasgo particular del proceso histórico de conformación del sistema educativo argentino, que se trató de un modelo 'eficaz' en cuanto a la conformación de una matriz educativa unificante y la consecución de la homogeneización que la misma se proponía.

Si la escuela en nuestro país había sido hasta avanzado el siglo XX un espacio de integración de diferentes sectores sociales que emergían a la vida social y económica, la situación actual es sumamente diferente.

Ya a inicios de los años 80 surgen estudios que denuncian el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades (Braslavsky, 1985) marcando la existencia de circuitos socio-educativos diferenciados. Siguiendo la tradición francesa, esa

línea de investigación mostró la correspondencia de estos circuitos con el origen socioeconómico de los alumnos. La educación se encontraba desigualmente distribuida, con segmentos de diferente calidad.³

Podríamos afirmar que hasta los años 90 nos encontrábamos frente a un sistema educativo segmentado, pero quienes pasaran por él formarían parte de una sociedad integrada. Sin embargo, la actual configuración social plantea nuevas formas de desigualdad que atraviesan el sistema educativo poniendo en cuestión su función integradora. Producciones recientes avalan la hipótesis de un incremento en la fragmentación educativa, como correlato de procesos generales de polarización y fragmentación social, en el marco del desdibujamiento del Estado Nacional como articulador simbólico (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Por un lado, dadas las consecuencias sociales del modelo económico, y por otro, por la implementación de la reforma educativa, que entre un conjunto de medidas modificó la estructura del sistema.⁴

3 Básicamente se caracterizaba al sistema educativo argentino como desarticulado y segmentado (Braslavsky, 1985). Los distintos colegios de nivel secundario se diferencian por la dependencia (público/privado); la modalidad y, sobre todo, el nivel de exigencia que cada colegio secundario tenía para admitir a sus alumnos. En ese momento en Argentina regía el examen de ingreso para las escuelas medias.

4 En el marco de la reforma educativa, se ha dictado en 1992 a nivel nacional la Ley Federal de Educación (24.195/92), que establece, entre sus notas más salientes, una modificación en la estructura del sistema. De la tradicional estructura primaria/secundaria se pasa a una de educación general básica/polimodal. Las distintas jurisdicciones —a excepción de la CBA— se han adecuado a estos cambios, con resultados muy dispares. Incluso se afirma que el antiguo sistema educativo nacional se ha transformado en una federación de subsistemas provinciales desarticulados (FLACSO, 2000). Asimismo, se señala que el conjunto de legislación en que se basó la reforma educativa transfirió responsabilidades a las jurisdicciones al tiempo que recentralizó el control del sistema (Feldfeber; 2000). De esta manera el Estado Nacional —ahora sin el sostenimiento di-

Algunos autores señalan que los cambios ocurridos en nuestra sociedad hacen inapropiado el uso de la categoría segmento, ya que implicaba la existencia de un Estado que garantizaba la inclusión de las escuelas en una totalidad. Introducen la categoría de *fragmento* entendido como un espacio autorreferido que actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado sino que se trata de un agregado institucional que tiene pautas normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2004). En cada fragmento se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan sus límites o las fronteras, las otras señalan la heterogeneidad de esos espacios. Por tanto, referirse a fragmentos implica un contrapunto con la idea de segmentos o de escala social con grados o sectores claramente delimitables que pueden ordenarse jerárquicamente.

¿Cómo se expresa esta fragmentación en el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires? Aquí es necesario considerar la heterogeneidad y la rápida expansión del nivel medio dependiente la CBA por un lado, a la luz del proceso de transferencia del nivel medio que se llevó adelante en la década del 90,⁵ y por otro, en el marco de las transformaciones sociales que fueron impulsando la masificación del nivel y modificando los sentidos eli-

recto de las escuelas— asumió nuevas funciones, como la formulación de los contenidos mínimos (CBC), la evaluación del sistema educativo, el financiamiento de capacitación docente y la definición de políticas compensatorias.

En el año 2006 se ha aprobado una nueva ley que abarca el conjunto del sistema (Ley N° 26.206 / 2006 de Educación Nacional), que propone una estructura única para la escuela media.

- 5 A partir de 1992 con la transferencia de establecimientos nacionales a la jurisdicción (Ley 24.049, sancionada el 6 de diciembre de 1991 y promulgada en enero de 1992) los establecimientos antes dependientes del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación (escuelas técnicas, de comercio, liceos, normales, escuelas artísticas, de educación especial y las escuelas privadas) pasan a la órbita de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. De este modo, de sólo 19 colegios que dependían de la jurisdicción, la Ciudad pasa a tener bajo su órbita 211 instituciones.

tistas de su origen.⁶ Con la transferencia de establecimientos nacionales los colegios antes dependientes del Ministerio de Educación de la Nación pasan a la órbita de la entonces Secretaría de Educación de la Ciudad, produciéndose una gran expansión del nivel medio de esta jurisdicción.

Como resultado de este proceso, los establecimientos de nivel secundario quedaron divididos en dos grandes grupos según su procedencia: escuelas «transferidas» (las que originariamente pertenecían a la órbita nacional) y escuelas «históricas» o EMEM (las creadas por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires). Luego de la creación de las EMEM a partir de 1990 podemos identificar, entre los años 2004 y 2006, una segunda etapa de creación, entre las que se encuentran las escuelas de reingreso.

Así, el sistema fue conformándose en distintas etapas en las que se fueron creando instituciones de diferente procedencia y modalidad: Las escuelas creadas en distintos momentos se fueron superponiendo, en una suerte de «capas» que conllevan una coexistencia de planes de estudio, dependencias, sectores y también diferentes modalidades de acceso a la docencia. Esta heterogeneidad y dispersión puede ser leída, en la actualidad, como fragmentación.

En trabajos anteriores (Tiramonti, 2004; Poliak, 2007) definimos grupos de escuelas al interior de la Ciudad en base a

6 En nuestro país, en el nivel medio, las primeras instituciones fueron los Colegios Nacionales, nacidos en la proclama mitrista para la formación de la élite y con un claro propósito político (Tedesco, 1986) que poseían un carácter fuertemente propedéutico para garantizar el ingreso a la universidad. La intención de formar cuadros para la administración pública marca su carácter elitista originario, que lo diferencia del mandato homogeneizador de la escuela primaria y del normalismo. De este modo, una racionalidad selectiva signó los inicios de la educación media argentina (Tenti Fanfani, 2003), de la mano de los colegios nacionales. Dirigida a sectores urbanos altos y medios en ascenso su función social era seleccionar a quienes continuaría estudios superiores, con base a un currículum de corte humanista clásico (Dussel, 1997).

diferentes criterios.⁷ Partimos de una caracterización de sus culturas institucionales,⁸ atendiendo especialmente a los elementos de contraste que profundizan las distancias entre los grupos. Distintos rasgos o factores institucionales (religiosos; laicos; de diferentes colectividades; mixtos o no, entre otras particularidades) deben considerarse para comprender la complejidad del sistema. En el caso específico de nuestra Ciudad, sus instituciones tienen un origen diferente, producto de la mencionada conformación heterogénea del sistema. Sobre esa conformación en «capas» se superponen las dimensiones institucionales que van delimitando los nuevos grupos que caracterizamos como fragmentos. La cultura institucional —que incluye su matriz de origen, los discursos fundantes y circulantes, los distintos actores de esa comunidad— imprime en las escuelas características y modos particulares de trabajo, que no se limitan al estrato social de la matrícula que reciben.

En el caso de las ER, como señalamos, se constata la vigencia de esta dinámica de fragmentación en tanto que para abordar el problema de escolarización de los jóvenes que abando-

7 Tiramonti (2004) realiza una agrupación de escuelas a partir de diferentes perfiles institucionales: las escuelas como espacio para la conformación de posiciones ya adquiridas; escuelas que apuntan al conocimiento y la excelencia; escuelas para anclar en un mundo desorganizado; escuelas para resistir el derrumbe.

8 «La cultura escolar [...] estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas» (Viñao, 2002:73). Esta definición, que entiende a la cultura escolar como un conjunto amplio de elementos que se pueden observar en el día a día de una escuela, hace hincapié en los cambios históricos y las diferencias entre instituciones. «Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas» (Viñao, 2002:80).

nan la escuela el Estado recurre a la creación de nuevas instituciones que pueden identificarse como un nuevo fragmento. Podríamos pensar que estas escuelas operan como una suerte de «colador» o «malla» que retiene a jóvenes que son expulsados del sistema, en un tipo de institución con características diferentes (Tiramonti et al; 2007). ¿Qué sucede cuando se institucionaliza un circuito particular para determinado grupo de jóvenes? ¿Qué riesgos podría acarrear, en relación a la experiencia educativa de quienes por allí transitan?

Sin embargo, esta política abre también una serie de interrogantes y cuestiones ya que más allá de la dinámica de fragmentación, estas escuelas contribuyen favorablemente en la escolarización de los grupos más vulnerables.

3. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA POLÍTICA DE ESCUELAS DE REINGRESO

Como mencionamos en la introducción, las escuelas de reingreso son escuelas creadas en el año 2004 en la CBA con un plan de estudios y un régimen académico particular, diseñados para un sector particular de la población joven, aquella que «por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel medio, o ha visto interrumpida su escolaridad» (Resolución 814/SED/04).

Esta propuesta presenta un régimen distinto en función de una población particular al tiempo que entrega un título común (bachiller), con el fin de no establecer diferencias de acreditación. Se propone lograr objetivos universales, poniendo énfasis en los aspectos comunes con el conjunto del sistema, al tiempo que plantea estrategias diferenciales para lograrlos. De este modo, ya desde la normativa que impulsa esta política, aparecen las tensiones entre los pares inclusión-adaptación y universalización-diferenciación.

Así, es en relación con las características de la población destinataria y, más precisamente, con el diagnóstico de los motivos por los cuales abandonaron la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, etc.) que se plantea la necesidad

de un plan de estudios y un régimen académico flexible para «adecuarse» a las posibilidades de cursado que tiene este grupo de jóvenes. Desde esta perspectiva, el plan ofrece un número reducido de asignaturas de cursado simultáneo («las materias básicas de la currícula») al mismo tiempo que «admite la construcción de *diversos trayectos formativos*, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar» (Resolución 814/SED/04).

Para la construcción de estos trayectos, este plan dispone de un sistema de cursado y promoción por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores, de tal modo que durante el mismo año lectivo un alumno puede cursar y aprobar asignaturas de distintos cursos o niveles del plan de estudios. Los estudiantes no deberán recursar ninguna asignatura ya aprobada, pudiendo avanzar en su trayectoria aún sin poder cursar la totalidad de las asignaturas de un año.⁹ En la misma dirección, son consideradas válidas aquellas asignaturas equivalentes aprobadas en cualquier institución de nivel medio oficialmente reconocida, independientemente de la aprobación del año escolar completo. Así el único requisito para cursar una asignatura es tener aprobadas las correlatividades definidas en el plan de estudios. Este formato contempla también un *régimen de asistencia por asignatura*.

Otra particularidad es que incluye una combinación de materias anuales y cuatrimestrales, y de unidades curriculares de cursado optativo (artes, actividad física y taller práctico). Asimismo, estas escuelas cuentan con tutorías,¹⁰ un sistema de

9 Queda sin efecto la promoción por año de cursado y por lo tanto la situación de repitencia del año completo para los alumnos que no aprobaran más de dos asignaturas de un curso, establecido por el régimen de evaluación, calificación y promoción del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución Ministerial 94/92 y Resolución 1664/SED/00).

10 Los estudiantes cuentan con un profesor tutor que los debe orientar sobre su desempeño académico, asesorando a los estudiantes para su inserción en el nivel medio y para la organiza-

apoyo escolar,¹¹ y asesores pedagógicos, con el fin de facilitar y acompañar la cursada.¹² También prevé horas institucionales para el trabajo con estudiantes y reuniones entre docentes.

En síntesis, las escuelas de reingreso suponen una flexibilización novedosa en el régimen académico tradicional.

De esta manera, si analizamos las líneas generales del plan de estudios podríamos pensar que el mismo habilitaría su aplicación al resto del sistema educativo de la ciudad. En otras palabras, muchas de las particularidades que presenta se vinculan con flexibilizaciones de los planes tradicionales que podrían ser pensados para toda la población y que darían respuesta a algunos problemas propios del nivel medio en general. Sin embargo, este plan de estudios requiere que el número de alumnos sea acotado ya que el armado de los trayectos implica un seguimiento personalizado, el cual sería muy difícil de lograr en instituciones de gran envergadura, sin que esto implique aumentar proporcionalmente el número de docentes, asesores, preceptores y equipo directivo. De todos modos, aun incrementando el personal algo del clima de confianza construido en la interacción entre los miembros de la institución —y que parece ser central para posibilitar la inclusión en estas escue-

ción de su itinerario de cursado. Es el encargado de brindarle orientación y apoyo en su formación en general, en la organización de su tiempo y en el manejo de los materiales de estudio.

- 11 Son espacios destinados a la orientación de los alumnos y las alumnas que requieren un espacio de trabajo más individualizado y se organiza a través de grupos pequeños de trabajo en los que se abordan específicamente aquellos contenidos que presentan más dificultades. De acuerdo con la normativa que regula esta experiencia, a través del sistema de diagnóstico o durante la cursada, los profesores junto con el tutor determinan qué estudiantes deben tomar clases de apoyo escolar. Asimismo los estudiantes pueden solicitar apoyo de manera voluntaria. En los casos que la participación en apoyo escolar fuese decidida por los docentes, la asistencia será obligatoria.
- 12 Cabe destacar que la presencia de tutores y asesores pedagógicos es común a muchas de las instituciones de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, aunque en estas escuelas por las características del plan asumen un rol particular.

las— sería sumamente difícil de conseguir. Así, podemos hipotetizar que el tamaño acotado de los establecimientos es condición necesaria para cumplir con su principal objetivo.

4. ANÁLISIS DE POLÍTICA PÚBLICA: TENSIÓN UNIVERSAL-PARTICULAR Y SUS CONSECUENCIAS EN TÉRMINOS DE FRAGMENTACIÓN

Durante los años 90, en el marco de la reforma del Estado, proliferaron las políticas focalizadas que tenían por finalidad compensar las consecuencias producidas por las políticas económicas y de reducción del Estado.

La focalización parte del supuesto de que la intervención del Estado es ineficiente pues al interferir en las fuerzas del mercado obstaculiza el desarrollo económico y el logro de mayores niveles de eficiencia. Desde esta perspectiva, demasiada intervención del Estado impide la libertad de elegir de los individuos y por lo tanto la expresión de los méritos y capacidades diferenciales. Basadas en los supuestos de libertad de elección y responsabilidad individual, estas políticas fueron pensadas desde las corrientes neoliberales como políticas transitorias, con el fin de compensar y contener aquellos sectores que no pudieron adaptarse a las transformaciones del mundo productivo y que quedaron desprotegidos. En este contexto, la intención era mitigar la caída en la pobreza de amplios sectores de la población, sin la implementación de modificaciones estructurales ni de políticas universales.

Estas políticas en general se presentaron como la contracara de las de privatización, de modo que para aquellos sectores que por razones económicas no pudieran ingresar en el mercado se creaba un subcircuito estatal a fin de contener y responder a sus necesidades mínimas. Desde esta perspectiva, los servicios brindados por el Estado debían ser subsidiarios a los de la actividad privada y de menor calidad (dado que están destinados a aquellos que no tuvieron la capacidad o no tuvieron los méritos para acceder a los beneficios del mercado) pues si se tratara de servicios sumamente bondadosos, los grupos mejor posicionados pugnarían por acceder a ellos (Isuani,

1998). De este modo, se impulsa a aquellos que tienen los medios para acceder al circuito privado direccionando el gasto público para los sectores más desfavorecidos.

Desde una perspectiva crítica, se trataría de propuestas asentadas sobre programas asistencialistas, poco eficaces para superar la persistencia de las desigualdades. Distintos autores (Torres y Coraggio, 1999; Tiramonti, 2001, entre otros) analizaron las consecuencias que este tipo de estrategias presenta en relación con la política distributiva, el conflicto político y las subjetividades que configura. Analizan su implementación para el sector educativo y sus consecuencias en la construcción de sujetos destinatarios como tutelados y asistidos, al crear a través de un modelo de asistencia «la figura del necesitado» que sustituye al sujeto de derecho (Duschatzky y Redondo, 2000).

En la misma dirección, Birgin, Dussel y Tiramonti (2001) analizan los cambios curriculares impulsados por la reforma educativa como parte de la definición de una nueva cartografía escolar. Así, las reformas estarían impulsando procesos de reterritorialización a través de los cuales se redefinen los límites y las relaciones que tienen lugar en la educación argentina rompiendo con el imaginario común construido históricamente.

Si bien no vamos a profundizar aquí en estas críticas, retomaremos algunos elementos de las mismas para contrastarlos con la política de las ER. En nuestro análisis, encontramos algunas continuidades y algunas rupturas con las políticas focalizadas. No por ello las ER dejan de compartir algunos de sus riesgos, especialmente el de profundizar la fragmentación del sistema educativo, a través de la construcción de determinados tipos de sujetos (tanto docentes como estudiantes) en función y para un circuito particular de educación.

En una primera aproximación a la propuesta de las ER podríamos pensar que se trata de una política focalizada ya que se acota a una población objetivo cuyos rasgos se definen en relación con variables vinculadas con la pobreza material y simbólica. Este es un rasgo central de las políticas focalizadas, que por lo general imponen un criterio excluyente para la selección de la población. Sin embargo, en las ER, aunque se ponen requisitos para el ingreso, éstos son flexibles y no dependen tan-

to da las condiciones materiales y simbólicas sino que se definen en relación con la exclusión del sistema educativo. Este punto nos permite empezar a vislumbrar algunos de los supuestos de los que parte esta propuesta: la *falla* es de la política de Estado (o de los servicios educativos que brinda el Estado), y no de la población o poblaciones a la que está destinada. Se trata de un Estado que no logra incorporar a todos los sectores y produce desigualdad y no un Estado que es intrínsecamente ineficiente y debería intervenir lo menos posible.

Otra diferencia se vincula con el objetivo universalizador de la política de ER y la concepción de derecho subyacente. Se intenta a partir de la creación de una propuesta diferencial —en función de tener en cuenta las características de esta población incluyendo las desigualdades económicas y simbólicas que dieron origen a la expulsión del sistema educativo— conseguir un objetivo universal como es el cumplimiento del derecho a la educación (en este caso a partir de la universalización de la educación media). Así, esta política intenta un mejoramiento del plan de estudios de la escuela media que podría ser generalizable a toda la población (si no fuera por las limitaciones que la propia estructura del sistema establece: características de los establecimientos, formas de contratación del personal, formación del personal, etc.). No se trataría de una oferta devaluada, sino que se intenta resolver algunas de las dificultades de la escuela media tradicional, que, además, propicia la exclusión de estos jóvenes.

Aquí encontramos una de las tensiones que atraviesan la propuesta —tanto en la norma como en los relatos de los actores—: el reconocimiento de que el plan fue pensado a partir de las necesidades de una población con características distintas a las que tradicionalmente el sistema albergó, sin perder de vista que es el sistema educativo el que falló en relación con esta población. Esto último implica pasar de pensar la política desde el déficit de sus destinatarios al déficit del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación de los jóvenes. Podríamos afirmar que las hipótesis de creación del plan se centran más en las características expulsivas del sistema que en las «características personales» de los jóvenes que deben atender. Sin

embargo, estas características expulsivas del sistema se miden en relación con las características de los jóvenes que las escuelas excluyen, ya que la forma de la escuela tradicional no está preparada para recibir esta nueva población con características distintas a las que tradicionalmente albergó.

[...] si hay una cosa casi común es que son chicos que vienen de fracasos escolares [...] que los han marcado: el grado de agresividad que tienen los chicos, con el grado de desprotección que han recibido de la escuela media en general (profesor escuela 3).

En los relatos de los profesores hay una tensión constante entre la posibilidad de generalización de la experiencia, la disolución de la misma y la necesidad de mantener una propuesta diferencial. En este punto parecen estar tan imbricadas las características del plan con la situación de desigualdad social y educativa que hizo necesaria su creación, que hace difícil por un lado pensar en generalizarlo a toda la población y por otro indeseable sostener una propuesta diferencial. Así, sostienen muchos docentes que una política diferencial no es deseable porque implica la existencia de desigualdades materiales y simbólicas que son las que llevaron a los estudiantes a fracasar en el sistema educativo. Si no existieran esas desigualdades o se modificara el carácter expulsor del resto del sistema educativo, estas escuelas no serían necesarias. Por otro lado, la convicción de que la propuesta de este plan es superadora de los planes anteriores y por eso tendría que generalizarse. Sin embargo, parece difícil diferenciar las características del plan de la población para el que fue pensado, con lo cual la posibilidad de generalización quedaría trunca.

[...] a mí me gustaría que esta experiencia se generalizara a toda la educación, porque las EMEM crecieron casi desmesuradamente y a veces el tratamiento de los chicos es el grupo escolar, acá es el alumno fulano de tal, ¿no? [...] Otra cosa fundamental es el grupo reducido, en el que el chico realmente se siente protagonista (director escuela 3).

Pero no tenés ese espacio para súper poblarlo y la otra es que no podés trabajar con aulas súper numerosas, acá vos atendés casos

puntuales Juan es Juan y tenés que atender el problema de Juan, [...] no es esa cosa así abstracta del alumno. No podés tener treinta pibes porque en definitiva no tenés estructura tampoco y no da, no da, son pibes que vienen, vamos a ser sintéticos de fracasos escolares y amerita una atención personalizada (director escuela 1).

Por otra parte, y este punto es central a la hora de pensar la tarea de los docentes, parecería que la misión de incluir a los jóvenes que abandonaron la escuela es lo que le otorga sentido, cierta identidad y una mística particular al trabajo en estas escuelas.

Tal como lo venimos señalando, una de las características de estas escuelas es que se construyen poniendo en cuestión algunas de las características exclusoras del resto de las escuelas. Ahora bien, esta característica puede asumir distintas formas, según el tipo de articulación que estas escuelas tengan con el resto del sistema. Nos referimos a que la existencia de estas escuelas puede servir para interpelarlo, ya que pone en evidencia los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen a los estudiantes, pero también puede legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan.

Hay gente que cree que el responsable de los resultados es el alumno porque estudió poco, porque no fue lo suficientemente inteligente... yo no comparto ese criterio [...] Me gusta dar el ejemplo del hospital: se lleva un familiar al hospital para que lo curen, no para que un médico se queje que le llevo un enfermo. De la misma manera que se va al hospital a curarse otro viene acá a aprender [...] Esa cláusula [se refiere a que no sea alumno regular en otra escuela] fue puesta porque las autoridades de los colegios que expulsaban a todo el mundo pusieron el grito en el cielo, decían «qué vivos, entonces de esos colegios lo van a tomar y nos vamos a quedar sin alumnos», un razonamiento realmente estúpido (asesor escuela 4).

Nos encontramos aquí ante uno de los riesgos centrales de este tipo de políticas: generar una diferencia de experiencia sustancial para aquellos que transitan por estas escuelas a partir de de la construcción de identidades diferenciales, que termine por

encerrar aquello que se visualiza como diverso en sus propios territorios cristalizando así la fragmentación.

5. DOCENTES DE REINGRESO: IDENTIDADES Y FRAGMENTACIÓN

En el marco que venimos describiendo, otro de los elementos que dan cuenta de las relaciones entre desigualdad social y desigualdad educativa es que «hoy no sólo los estudiantes y las condiciones materiales de escolarización son diferentes y desiguales en cada circuito, también lo son quienes en ellos enseñan» (Birgin, 2000:8). En estudios recientes se comienza a marcar la existencia de recorridos de formación distintos para los docentes, haciendo tambalear uno de los elementos característicos de la escuela pública argentina: el docente homogéneo e intercambiable. En un escenario fragmentado, que ha sido históricamente así configurado, profesores que portan títulos formalmente equivalentes (que los habilitan para ejercer en sus cargos) y que se desempeñan en cargos también formalmente equivalentes, circulan por circuitos sociopedagógicos y están sujetos a procedimientos de reclutamiento que no lo son.

Como decíamos, los docentes que se desempeñan en estas instituciones tienen títulos docentes, pero si bien la mayoría es egresada de profesorado de nivel terciario, muchos otros han obtenido sus títulos en profesorado universitario. Esto da cuenta de distintas trayectorias formativas, que remiten a distintas percepciones sobre diferentes aspectos de la vida social¹³ (Arroyo, 2007).

Nos interesa indagar aquí la especificidad de los docentes que se desempeñan en las ER (directivos y profesores) para ver si es posible abonar esta hipótesis para este caso particular. Para ello, nos detendremos en los mecanismos de selección, socialización y los perfiles de los docentes que allí trabajan.

13 Arroyo (2007) ha estudiado los distintos sentidos que asume lo público en las representaciones de los profesores de educación media de la Ciudad de Buenos Aires, a través de analizar en qué medida distintas trayectorias de formación pueden incidir en la construcción de ciertas representaciones y formas de mirar y abordar la realidad social.

En primer término, los directores de las ER fueron seleccionados por un mecanismo excepcional. En efecto, las autoridades educativas de la CBA de ese momento consideraban central para un buen desarrollo de la propuesta, contar con determinados perfiles para la conducción de estas escuelas. Así, aunque se tomó en cuenta que cumplieran con los requisitos mínimos que debe tener cualquier docente para acceder a un cargo directivo (haber aprobado el curso de ascenso), los equipos técnicos y funcionarios de la ex Secretaría de Educación realizaron una serie de entrevistas a quienes reunieran estas condiciones.¹⁴ Respecto de este proceso, se explica:

[...] lo que hicimos fue una selección que finalmente en términos formales termina siendo una selección de la administración, pero tomamos la lista de los que habían quedado en el orden de mérito de concurso de directores del año anterior. Hubo dos motivos. Uno relativo a la coyuntura política nuestra, que es que estábamos en plenos concursos y queríamos legitimar los concursos como vía de acceso al cargo directivo [...] y por otro lado queríamos evitar cualquier acusación (funcionaria de la ex Secretaría de Educación de la CBA).

Sin embargo, en la percepción de los directivos sobre este proceso ha quedado más presente el recuerdo de la recomendación y la selección por medio de entrevistas que el cumplimiento de los requisitos institucionales de ascenso. Algunos de ellos fueron recomendados por el gremio UTE,¹⁵ en reconocimiento a su trayectoria en otras escuelas, o bien otras personas del campo educativo sugirieron sus nombres, ellos presentaron su currículum y luego tuvieron las entrevistas.

La importancia que tuvo la forma de selección de los directivos puede observarse en la fuerte adscripción y el com-

14 Actualmente todos los cargos de estas escuelas están ocupados en forma interina, es decir, no están efectivizados o titularizados, dado que, ante la creación de un cargo de acuerdo con el Estatuto del Docente de la CBA, esta es la única forma de ocupación posible hasta tanto se sustancien concursos abiertos.

15 Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) es uno de los gremios que nuclean a los docentes de la Ciudad de Buenos Aires.

promiso que ellos manifiestan en relación con el proyecto. El perfil de los directivos —que parece adecuarse al espíritu de la política de las ER— parece central a la hora de entender el funcionamiento y la impronta inclusora y pedagógica de estas escuelas: la mayoría está convencido del sentido de estas escuelas y cumple la función de difundir la propuesta y «socializar» al resto de los actores institucionales.

En segundo término, para la selección de los demás docentes (incluyendo vicerrectores y asesor pedagógico) se utilizaron los mecanismos «clásicos» vigentes en la jurisdicción: concurso público por medio de un listado.¹⁶ Lo que nos interesa destacar en este artículo es que más allá del mecanismo formal en las ER opera un proceso de *selección y socialización* de los docentes, que tiene un fuerte impacto en la construcción de su identidad profesional.

La socialización profesional es definida por la literatura específica (Davini, 1995; Terhart, 1987) como una etapa¹⁷ central del proceso de formación de los profesores; precisamente la etapa en que en cada escuela van aprendiendo de sus colegas más cercanos. Lo que nos interesa señalar aquí es que en las ER opera un proceso de socialización particular —o privativo— de este circuito de escuelas.

Así, en las entrevistas realizadas, un número importante de profesores dan cuenta de cómo tuvieron que «adaptarse» a distintas cuestiones de la vida institucional y también a algunas de las características de los estudiantes. Los encargados de ofi-

16 El Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires —Ordenanza 40.593 del año 1985— es la instancia formal de regulación de la actividad docente de todo el sistema educativo dependiente del Ministerio de Educación de dicha jurisdicción. Allí se especifica que el ingreso al área de educación media y técnica «se hará por concurso de títulos y antecedentes, con el complemento de pruebas de oposición en los casos específicamente determinados y con la intervención de la Junta de Clasificación respectiva».

17 Las fases o etapas de la formación pueden dividirse para estos autores en: biografía escolar previa, formación inicial y socialización profesional.

ciar en la socialización de los profesores «nuevos» han sido, en la mayor parte de los casos, docentes con más antigüedad en esa escuela, los asesores y directivos. Podríamos señalar que en esa socialización profesional se transmite el «ser docente de estas escuelas de reingreso».

[...] Bueno, la idea es pensarse y traer a lo cotidiano todo el tiempo qué es un docente de reingreso, que no es lo mismo ser un docente de un Nacional Buenos Aires [colegio tradicional de la Ciudad de Buenos Aires dependiente de la Universidad de Buenos Aires], que no es lo mismo ser un docente de una EMEM histórica, que no es lo mismo ser docente comercial. Tenés que correrte del lugar, tenés que empezar a asumir otras cosas (vicedirector escuela 1).

Uno de los elementos que sobresalen en esta etapa de socialización es el trato personal «cara a cara» con los alumnos, la escucha, el seguimiento de cada uno de ellos, que lo diferencian del que suele darse en otras escuelas del sistema, más impersonal. La frase «los chicos acá saben que pueden contar con nosotros» resuena en muchos de los testimonios. Relevamos en estas escuelas una modalidad de trabajo particular en relación con lo vincular, que es parte de la identidad profesional de un docente de reingreso. Los docentes lo van aprendiendo a medida que se desempeñan:

[...] no estaba muy al tanto de cómo era. Me costó un año de adaptación. No fue tan fácil, porque vos venís con un ritmo de las otras escuelas donde te manejas con el chico de manera prácticamente adulta. Creo que hay que acomodar un montón de cosas en este tipo de escuelas (profesor escuela 3).

El problema se presenta con el docente que llega, que es especialmente con los cursos de 1^a y de 2^a que son chicos que necesitan aprender a ser alumno, es que a veces la hora se le hace muy difícil, en cuanto al control de grupo, entonces hasta que transcurren los primeros tres meses y se logra un proceso de socialización con los chicos al profesor nuevo le cuesta mucho (asesor escuela 4).

En otros casos, los directores destacan que esas mismas condiciones ya funcionan como «filtro», y quienes deciden incorporarse al plantel lo hacen porque tienen intención de trabajar en condiciones adversas, «aceptando el desafío que implica». Quienes no están dispuestos, o no se acercan, o al poco tiempo se alejan. Más de un miembro de los equipos directivos ha admitido que los profesores que no se han adaptado, han renunciado. Sin embargo, muchos profesores cuentan que no eligieron la escuela porque conocían el proyecto, sino que se «anoticiaron» de qué se trataba una vez que ingresaron, y se fueron adaptando. Serían dos caras del mismo proceso de selección/socialización.

Podría pensarse que si los chicos aprenden el oficio de alumnos (disciplinamiento en horarios, normas, etc.) los profesores también deben hacer lo suyo en su rol: se van construyendo como docentes de reingreso. Esto incluye también un conjunto de cualidades personales que debería tener un profesor para desempeñarse en estas escuelas.

Una de ellas, que retomaremos en el apartado siguiente, es el fuerte compromiso, que es vivido por casi todos los docentes como un requisito necesario para poder desempeñarse en las ER. Se percibe como una de las características de la identidad de un docente de reingreso junto con la cuestión vincular. Otra investigación¹⁸ llevada adelante en las ER coincide en la hipótesis del alto compromiso de los equipos docentes hacia el proyecto, en base a un 50% de respuestas que señalan como motivo por el que trabaja en una ER la «sensibilidad y el compromiso social».¹⁹ También señala el amplio porcentaje de docentes que tiene experiencia previa en contextos de pobreza: 71% de los entrevistados arriban con experiencia en escuelas de este contexto. «La alta incidencia de este tipo de trayectorias puede haber intervenido

18 El informe realizado por el Ministerio de Educación de la CBA da cuenta de 151 entrevistas a docentes de ER.

19 Las respuestas por motivo de elección se agrupan del siguiente modo: 50% sensibilidad y compromiso social; un 29,5% interés por el régimen de las ER; 18,2% el desafío profesional que implica trabajar en una ER; y sólo un 27% la cercanía o el horario conveniente.

en la elección de las ER como espacio de desempeño profesional» (Ministerio de Educación, 2007:51).

Otras de las características personales que en los testimonios²⁰ relevamos son:

Tener un rasgo humano para esto (director escuela 5).

Ser muy abierto, tener idea de lo que es trabajar en taller (asesora escuela 5).

Esto de tener una escucha con el alumno (profesor escuela 4).

Acá tenés que tener mucha paciencia porque el chico que no te conoce, pero todos los profesores nuevos son probados, esa es la realidad. Tenés que tener la habilidad de no enojarte (profesor escuela 1).

Tener una escucha con el alumno. Tratar de ser flexible en el sentido de poder modificar una estructura en función de esto. Si venís con una estructura de otras escuelas, acá sonaste (profesor escuela 4).

Creo que primero mucha paciencia, después estar al tanto y tener en cuenta que el chico tiene códigos diferentes a los de uno, no rechazarlos (profesor escuela 3).

Creemos que el perfil docente de estas escuelas parece constituirse a partir de los procesos de selección y socialización profesional operados por las instituciones. Para permanecer en ellas hay que construir un perfil o identidad profesional que contemple las características personales reseñadas, que parecen ocupar un lugar importante en relación con la capacidad de «adaptarse» a las características de estas escuelas y por tanto de transitar exitosamente el proceso de socialización profesional.

6. LOS MÚLTIPLES SENTIDOS DEL COMPROMISO

Como venimos señalando, el compromiso es vivido como condición necesaria para ser docente de reingreso. Aparece como un significante común que aglutina un sinnúmero de sentidos, pero que a la vez permite dar cierta unidad y direc-

20 La pauta de entrevista realizada a directivos y profesores incluía preguntas acerca de las características de los docentes de la institución, sus trayectorias y preocupaciones.

cionalidad al trabajo y posibilita así construir una identidad que da sentido a la tarea cotidiana. Ahora bien, ¿cómo se entiende el compromiso? ¿Cómo se expresa y qué formas de mirar a los otros y a las relaciones sociales implica?

Encontramos en los testimonios distintas articulaciones de sentido en torno a la idea de compromiso. Sentidos que se vinculan por un lado con las figuras e ideas que históricamente asumió la docencia y por otro a las distintas trayectorias de los docentes (de formación, de lugares de inserción laboral, de adscripción política y militancia, etc.).²¹

Nos referimos en primer término a la vocación docente y sus resignificaciones. Al respecto, Dubet (2006) señala como un rasgo del programa institucional moderno en relación con el sistema educativo la construcción de la docencia como vocación —y en este sentido también como «sagrada»— que dotaba al profesorado de legitimidad carismática que provenía del prestigio, de lo sagrado de la propia escuela.²² Desde el momento en que el proyecto escolar es concebido como trascendente, los docentes son definidos por su vocación más que por su oficio.

En nuestro país, en sus orígenes, la docencia como profesión de Estado cumplía con un rol civilizador. En ese contexto la civilización de la «masa ignorante» y la educación del soberano era ante todo un deber del Estado e implicaba una moralidad íntegra y una vocación innata (Birgin, Dustchatzky, Dussel, 1998). «Ser maestro/a respondía a un llamado interior, a una predisposición, a una elección vinculada con las gratificaciones

21 Si bien no abordamos aquí en profundidad los «perfiles» docentes, señalamos la heterogeneidad de trayectos de formación inicial y continua. Algunos de ellos se han formado en el ámbito universitario y esta es su primera experiencia en el sistema. Al respecto, puede señalarse que las distintas trayectorias formativas remiten a distintas percepciones sobre diferentes aspectos de la vida social, especialmente diferentes sentidos que asume lo público (Arroyo, 2007).

22 Para Dubet, en cambio, en la actualidad, la profesionalidad reemplaza a la vocación y a lo «sagrado», la docencia tiende a convertirse en una burocracia profesional, legitimada a través de la competencia para el cargo.

interiores que se recibían» (Birgin, 1999:26). Lo moral, la misión como funcionario de Estado y lo vocacional se combinaron en un lugar redentor para la docencia.²³ Podríamos analizar en distintos momentos históricos cómo las políticas educativas interpelaron a los docentes a partir de esta categoría, con vigencia actual en el oficio (Tenti, 1995).

La vocación —atributo necesario para cumplir el mandato civilizador— funcionó al mismo tiempo como justificación para los bajos salarios y, en el marco de los discursos de profesionalización de los 90, como plataforma en la cual anclar las mayores demandas que conllevan una intensificación del trabajo docente (Feldfeber, 1999). Así, no es extraño encontrar al interior de estos discursos elementos vinculados a la vocación; ser docente sin vocación es vivido como un sinsentido, como un rasgo de ‘incompletud’. Sin embargo, la idea de vocación asume diferentes características de acuerdo con el contexto en el que los docentes se desempeñen.

Las ER parecen ser un escenario propicio para poner en juego este elemento vocacional. Éste sería el que hace posible continuar trabajando aun en condiciones adversas, seguir *luchando contra viento y marea*. La exigencia de una dedicación y un compromiso especiales, que ha sido llamado «obstinación por educar» en estos contextos de extrema pobreza (Redondo, 2004), parecieran caracterizar estas escuelas. La mística que se asocia al trabajo con población de bajos recursos económicos pareciera marcar la selección y socialización de los docentes. Así, algo de lo trascendente de la tarea propia del mandato civilizador moderno puede verse en estas escuelas, aunque ahora de manera mucho más particularizada. Subsiste de este modo la imagen redentora del docente, pero resignificada ahora localmente.²⁴ En los discursos de los docentes la intención civili-

23 Aquí es preciso señalar las diferentes matrices de origen entre el magisterio y el profesorado de enseñanza media. Respecto a la vocación, señalaremos que entre los profesores adquirió otro sentido, más vinculado con el desarrollo de la clase política (Birgin, 1999).

24 En este sentido Birgin, Dustchatzky, Dussel (1998) sostienen que esta localización de la defensa de la educación pública en

zatoria sigue operando ahora con la finalidad de «salvar» a esta población particular reinsertándolos laboral y socialmente y de modificar sus vidas reduciendo los riesgos para ellos mismos y para el resto de la sociedad. De este modo, un carácter redentor atraviesa su tarea.

Y, fíjate lo que está pasando en el hall, preceptores, profesores, ¿sabes qué están haciendo? Arreglando las sillas de la escuela [...]; además ya tenemos un armario para la biblioteca que lo están acondicionando ellos. Otro se encargó de juntar todas las cortinas para mandar a hacerle ruedo [...] y vos ves una preceptora que es secretaria de otra escuela a la noche que me ayudó a hacer el inventario, porque renunció la secretaria del año pasado. Digo, vos ves que desde el 13 de febrero volvimos a la escuela, en un 95% hubo una colaboración docente impresionante y no por esto descuidamos lo pedagógico. Porque por otra parte con X le dijimos a todos los docentes «muchachos acá está toda la tarea para este periodo, que puede ser una actividad, revisen los programas, reformulen las planificaciones, digan que cumplieron, que no cumplieron, qué acciones tienen previstas [...] Que es un trabajito no sólo pedagógico, aparte de lo pedagógico vos veías esto, el compromiso concreto que se veía en acciones concretas, eso es importante. Y creo que hoy por hoy reina esta mística, esto es un compromiso, esto es militancia (director escuela 1).

Dentro de esta matriz común podemos encontrar matices y diferencias que asume la idea de compromiso y este elemento trascendente de la tarea que queda habilitado por los objetivos de estas escuelas y sobre todo por la población con la que se trabaja.

En un grupo de docentes (mayoritariamente directivos) predomina lo que llamaremos *discurso de la militancia*. Caracteriza esta perspectiva —que tampoco es monolítica— una mirada fuertemente política de la tarea de enseñar. En general, se parte de una visión crítica de la sociedad y de las políticas de Estado de los últimos años y desde allí se organiza un sentido a veces reparador y a veces transformador del papel de estas escuelas.

proyectos sociocomunitarios y ya no como proyecto nacional da cuenta de las configuraciones fragmentadas que muestran la transformación del orden colectivo.

Creo que estas escuelas vienen a dar respuesta a un problema donde el sistema falla, el sistema tradicional generado por un modelo en el que iban al secundario una minoría de la población; el que no iba al secundario era absorbido por el mercado de trabajo [...] pero desde que ese modelo se paró y empezó a funcionar al revés, empezó a expulsar gente y entonces todo se empezó a poner muy feo y los adolescentes que no podían entrar a la escuela tampoco podían entrar al mercado de trabajo [...] Mientras tanto no le damos una esperanza, un horizonte, un proyecto, no le damos trabajo, a veces no le damos de comer. La escuela media no estaba acostumbrada a tomar a todos los chicos [...] Eso también es responsabilidad institucional, entonces empiezan los proyectos para emparchar la situación (asesor escuela 4).

Vemos que el trabajo en estas escuelas —no lo voy a decir como negativo— es militancia. Se hizo y se sostuvo esta escuela por militancia, militancia como docentes y militancia social, la tenés que ver desde la perspectiva ideológica, tener un posicionamiento social para poder ser de esta escuela y el posicionamiento social es «muchachos, peleemos por la igualdad, nivelemos, integremos» (director escuela 1).

Este grupo de docentes en general asume una posición particular con los estudiantes, que no son culpabilizados por el lugar social en el que se encuentran y tampoco por una trayectoria escolar signada por el «fracaso», sino que se parte de un reconocimiento como sujetos de derecho. Las obligaciones parecen estar puestas en primer término en los adultos como responsables de garantizar a los jóvenes educación y tener un lugar en la sociedad y recién allí se les exige el cumplimiento de sus obligaciones. El compromiso es al mismo tiempo social y personal y asume un papel trascendente al situar a los docentes ante una misión heroica de reparación social. Desde este punto de vista, la tarea de enseñanza es ante todo una cuestión política.

En otro grupo de docentes lo que predomina son elementos discursivos vinculados a la tarea de redención y salvación que tiene la escuela. Podríamos pensar en el análisis que realiza Popkewitz (1998) sobre el gobierno del alma infantil, especialmente el poder pastoral. Si bien este tipo de poder no es

atribuible sólo a este grupo de escuelas (de hecho, para la conceptualización de Popkewitz²⁵ es una característica de la escuela moderna como institución, ya sea religiosa o secular), consideramos que en estas escuelas esto se vislumbra con mayor énfasis y visibilidad. Formar el alma, inculcar valores, propiciar la autorreflexión sobre la propia conducta, bajo una cultura de la redención que pretende administrar el razonamiento de los jóvenes. «Al seguir la pista de los diferentes discursos pedagógicos, uno encuentra que estos discursos de redención y salvación ‘hacen’ del niño/joven un individuo que muchas veces no es razonable, capaz, competente, al que debe salvar con la adecuada atención y cuidado. Lo subordinan y descalifican para poder rescatarlo» (Popkewitz, 1998:14). Las palabras de docentes de este grupo dan cuenta de una fuerte preocupación por regular el presente de los jóvenes, manifiestan estar interiorizados en sus problemáticas, resguardarlos, protegerlos. Desde esta perspectiva, la tarea de enseñanza es sobre todo un proceso de intervención moral.

[...] Hay chicos que llegan agresivos, muchas veces no pueden quedarse en ese momento en la clase, entonces hay todo un aparato formado para que el chico con mucha tranquilidad pueda salir de la clase, se lo lleva la asesora, le hacen una especie de contención [...] Con el tema de la agresión hay que tener una paciencia especial. La asesora con su trato, su paciencia nos ha hecho ver que no lo debemos tomar, aún el insulto, como algo personal, sino como algo que el chico está mal [...] Entonces, «bueno, ya se va a calmar, va a estar bien» y después viene digamos, el lavado de cerebro. Además para ellos la agresión o el insulto es moneda corriente porque es el trato usual en la casa (profesor escuela 3).

Vinculado con este último núcleo discursivo, encontramos tanto en éste como en otros grupos de docentes rasgos discursivos vinculados al compromiso basado en el par compasión-

25 Popkewitz retoma esta idea de la concepción foucaultiana, en la que el poder se ejerce sobre un grupo de personas, en este caso un «rebaño». Su base es la coerción moral, en vistas a formar la conciencia.

contención. En ellos no aparece preocupación por las condiciones sociales de producción de la pobreza y del fracaso escolar asociado a la misma, ni pretensión de transformar aspectos sociales más amplios. Tampoco —o por lo menos no en todas las ocasiones— intenta transformar moralmente al sujeto. Esta mirada no implica deuda de la sociedad hacia el individuo, sino simplemente parte de la compasión del lugar social en que se encuentra el otro (el estudiante) e intenta una reparación personal a través de la idea de contención. Así, la distancia o la diferencia con los otros es la que rige este vínculo, y su sufrimiento y padecimiento son definitorios para dar sentido al vínculo y a la tarea.

Retomando a Arendt (1992), este tipo de vínculo al que ella denomina compasión surge de la comprensión del padecimiento del otro y tiene como motivación atenuarlo, pero al basarse en la diferencia con el otro no puede producir identificación en términos colectivos, suprimiendo la posibilidad de construir un nosotros y toda potencialidad política. Sostiene que «la compasión es, desde un punto de vista político, irrelevante e intrascendente, debido a que anula la distancia, el espacio mundano interhumano donde están localizados los asuntos políticos, la totalidad de la actividad humana. En general, la compasión no se propone transformaciones del mundo con el fin de aliviar el sufrimiento humano, pero, si lo hace, evitará el largo y fatigoso proceso de persuasión, negociación y compromiso en que consiste el procedimiento legal y político» (Arendt, 1992:87-88).

Por lo general, estas posiciones no culpabilizan directamente al sujeto pero sí a su entorno, en este caso el estudiante aparece como una víctima de las condiciones sociales y familiares en las que nació y la escuela intenta compensar de alguna manera estas carencias. La tarea de enseñar aquí es más que nada una «política de los buenos sentimientos» (Fitoussi y Rosanvallón, 2003).

No tienen contención para nada; ellos buscan la contención y están muy carenciados de contenidos, están disociados, no están asociados a la escuela. La escuela lo que tiene que hacer es integrarlos y yo creo que es bueno porque los asocia mediante cari-

ño, afecto: Muchas veces se acercan y conversamos sobre su vida (director escuela 4).

Son chicos que vienen arrastrando una historia de fracaso en la escuela secundaria, necesitan otro estímulo, otra contención, otro tiempo, otra paciencia (profesor escuela 3).

Más allá de los distintos sentidos que asume el compromiso en estas escuelas —y sus distintas implicancias políticas— interesa destacar que todos ellos tienen un elemento común: la fuerte impronta en la enseñanza. Así, el compromiso es vivido como condición necesaria para lograr la transmisión.

7. A MODO DE CIERRE

En este artículo partimos del supuesto de que en los diferentes planteles docentes y en la dinámica del acceso a la docencia se juegan mecanismos de inclusión-exclusión más amplios (Poliak 2007). De este modo, la existencia de un tipo de profesores para este tipo de escuelas —un circuito particular de docentes— abonaría la hipótesis de una configuración fragmentada del sistema educativo. La pregunta por la «intercambiabilidad» de docentes entre un grupo y otro no encuentra una respuesta positiva.

Encontramos en las ER un *mecanismo de selección de doble vía*, respecto a los alumnos y a los docentes. Por la vía de los alumnos, como parte de las dinámicas de fragmentación educativa, describimos el mecanismo de colador que «sostiene» a estudiantes que han sido expulsados de otras instituciones. Frente a esta dinámica las ER ocuparían el lugar de las «últimas» escuelas que podrían recibir a estos jóvenes.

Por la vía de los docentes, las escuelas de algún modo operan seleccionando a los profesores que tienen (o asumen) determinadas características personales relativas al vínculo con los alumnos y al compromiso; quienes no se amoldan terminan desvinculándose del proyecto.

Indagamos así algunos de los contenidos que definen esta identidad diferencial y nos encontramos con la idea de compromiso que conlleva la tarea de enseñar en las ER de la ciudad. Esta idea asume múltiples sentidos, pero todos ellos están atra-

vesados por una convicción que los aglutina: resaltan que su función sustancial es enseñar. Consideramos que, a diferencia de otras instituciones que atienden a sectores golpeados socioeconómicamente, estas escuelas han avanzado fuertemente en una representación de su papel más integral, priorizando que puedan desarrollarse procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pareciera que asistimos a procesos de conformación de identidades profesionales en función de las características de las escuelas en que trabajan: nos encontramos con *prácticas profesionales circuitadas*. El compromiso funciona aquí como el aglutinador que demarca las prácticas de este grupo y que establece su diferencia frente a otros, resquebrajando la imagen de homogeneidad e intercambiabilidad del conjunto docente.

Uno de los principales riesgos de este tipo de propuestas sería el generar una distinción sustancial del resto, que por las «supuestas necesidades de la población que recibe» puede por un lado naturalizar la desigualdad construyendo una suerte de esencia diferente en esta población y, por otro, producir una identidad institucional y profesional también diferencial basada en una mirada por momentos heroica y por momentos romántica sobre la tarea desempeñada. Así, nos encontramos con la posibilidad de la construcción de estigmas —a partir de la diferencia— que puedan convertirse en emblemas que significan el accionar de los sujetos (Reguillo, 2002).

Si lo que da sentido a la tarea es la misión heroica ¿seguiría funcionando esta propuesta al generalizarse y perder esa misión específica que obligaría abandonar el emblema? El desafío para estas políticas se vincula a cómo sostener una apuesta inclusiva centrada en la enseñanza; cómo trabajar con lo particular tensionando constantemente las fuerzas que tienden a la fragmentación y al cierre social. En otras palabras, lograr articular las características diferenciales que le dan sentido al accionar de los sujetos sin cercenar la posibilidad de construcción de horizontes de igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDRT, HANNAH (1992): *Sobre la revolución*. Buenos Aires: Alianza.
- ARROYO, MARIELA (2007): «Concepciones del espacio público y sentido común de los profesores de educación media». Tesis de maestría. Buenos Aires: FLACSO (mimeo).
- ARROYO, M.; M. NOBILE, M. SENDÓN y N. POLIAK (2007): «Escuelas de reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado». Ponencia IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- BIRGIN, A., S. DUSCHATZKY e I. DUSSEL (1998): «Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad». *Propuesta Educativa* N°19. Buenos Aires: FLACSO.
- BIRGIN, ALEJANDRA (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- BRASLAVSKY, CECILIA (1985): *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/GEL.
- CORAGGIO, J. y R. TORRES (1995): *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DAVINI, MARÍA CRISTINA (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DUBET, FRANÇOIS (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUSSEL, INÉS (2000): «La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina». Ponencia X Jornada Logse, «La escuela y sus agentes ante la exclusión social», Granada.
- DUSTCHATZKY, S. y P. REDONDO (2000): «Las marcas del plan social educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas». En S. DUSTCHATZKY (compiladora): *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- FELDFEBER, MYRIAM (1999): «Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa». *Revista del IICE*, Año 8, N°15. Buenos Aires: UBA, FFyL.
- FITOUSSI, J. P. y P. ROSANVALLÓN (2003): *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- ISUANI, ALDO (1992): «Política social y dinámica política en América Latina». *Desarrollo Económico*, Volumen XXXII, N°125. Buenos Aires.

- KESSLER, GABRIEL (2002): *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN (2007): «Escuelas de reingreso: miradas de directores, docentes alumnos». Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- POLIAK, NADINA (2007): «¿Fragmentación educativa en el campo docente?: un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires». Tesis de maestría. Buenos Aires: FLACSO (mimeo).
- POPKEWITZ, THOMAS (1998): *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- REDONDO, PATRICIA (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- REGUILLO, ROSSANA (2002): «Cuerpos juveniles. Políticas de identidad». En Feixa, Molina y Alsinet (2002): *Movimientos juveniles en América Latina. Pachuco, malandro, punketas*. Barcelona: Ariel.
- SARLO, BEATRIZ (1998): *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- TENTI FANFANI, EMILIO (1995): «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente». *Revista del IICE*, Año 4, N°7. Buenos Aires: UBA, FFyL.
- TERHART, EWALD (1987): «Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?». *Revista de Educación* N°284. Madrid: MEC.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- (2001): *Modernización educativa de los 90*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- et al. (2007): «Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final». Buenos Aires: FLACSO (mimeo).
- VIÑAO FRAGO, ANTONIO (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Revista Diversia. Educación y Sociedad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Utilizar para las referencias bibliográficas la modalidad de (Autor, Año: Página) en el texto, evitando su utilización a pie de página. Ejemplo: (Pérez, 2010:45-46). Agregar al final del texto, la bibliografía completa, *sólo con los/as autores/as y obras citadas*, ordenadas alfabéticamente. Para el formato de la bibliografía, utilizar la modalidad: Apellido, Nombre (Año): *Nombre de la fuente*. Ciudad: Editorial. Ejemplos:

A) EJEMPLO DE REFERENCIA DE LIBRO:

Pérez, José (2010): *Educación inclusiva*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

B) EJEMPLO DE REFERENCIA DE ARTÍCULO:

Pérez, José (2010): «Educación y pedagogía». *Diversia. Educación y Sociedad* N°2. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Ante cualquier duda sobre las referencias bibliográficas, véase una edición reciente de la *Revista Diversia. Educación y Sociedad*.

DERECHOS: Los derechos sobre los trabajos publicados serán cedidos por los/as autores/as a la Revista.

INVESTIGADORES JÓVENES: El Comité Editorial considerará positivamente el envío de trabajos por parte de investigadores/as jóvenes, menores de 30 años, como una forma de incentivo y apoyo a quienes comienzan su carrera en investigación.

EJEMPLARES DE CORTESÍA: Los/as autores/as recibirán cinco (5) ejemplares de cortesía del número de la revista en que se publique su artículo.

ENVÍO DE TRABAJOS: Los trabajos deben enviarse vía correo electrónico a la dirección electrónica raul@cidpa.cl.

