

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

# Docencia

Desde la formación al aula

**Escribamos  
la Reflexión  
Pedagógica**

**Entrevista a  
Juan Cassasus**

Las políticas educativas  
traicionan la identidad docente

Orígenes, aplicaciones y resultados

**Políticas de  
Focalización**

COLEGIO DE  
PROFESORES  
DE CHILE A.C.



2 0 0 8 **5<sup>o</sup>**  
**Congreso Mundial**  
 para el  
**Talento**  
 de la **Niñez**



**Organiza:**  
 Fundación ELIC  
 Escuelas Libres de  
 Investigación Científica  
 para Niños

**Fecha:**  
 29 agosto al 2 de septiembre del 2008

**Sede:**  
 Centro Cultural Gabriela Mistral  
 Edificio Diego Portales  
 Av. Libertador B. O'Higgins No 233  
 Santiago de Chile

**Informes:**  
[www.elicnet.org](http://www.elicnet.org)  
[5congreso@elicnet.org](mailto:5congreso@elicnet.org)  
[rectoria@compuserve.com](mailto:rectoria@compuserve.com)  
 Tlf: 56-2-6883453 / 56-2-6966345



# Índice

## Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XIII  
N° 35, agosto 2008

ISSN 0718-4212

Director  
Jaime Gajardo Orellana

Subdirector  
Olimpia Riveros R.

Consejo Editor  
Sergio Gajardo C.  
Jorge Pavez U.  
Jenny Assaél B.  
Hugo Miranda Y.  
Alejandro Silva J.

Director Ejecutivo  
Guillermo Scherping

Editores  
Verónica Vives C.  
Jorge Inzunza H.  
Lorena Muñoz M.

Diseño y Diagramación  
Giampiero Zunino

Ilustraciones  
Paulina Leyton

Impresión  
Salesianos Impresores

Todos los artículos firmados  
no necesariamente reflejan o  
representan el pensamiento del  
Colegio de Profesores de Chile A.G.,  
siendo de exclusiva responsabilidad  
de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.  
Moneda 2394, Santiago  
Fono: 470 4268  
Fax: 470 4281

www.colegiodeprofesores.cl  
docencia@colegiodeprofesores.cl

|   |                    |
|---|--------------------|
| EDITORIAL   | 02                 |
| <b>POLÍTICA EDUCATIVA</b>   |                    |
| Focalización en Educación. Límites y tensiones de una política que ha buscado mejorar la calidad y equidad del sistema educativo en Chile<br><i>Marcela Román</i> | 04                 |
| Las políticas de focalización educativas en Europa:<br>- Historia y problematización (Primera Parte)<br><i>Jean-Yves Rochex</i>                                   | 17<br>19           |
| - Ejes transversales (Segunda Parte)<br><i>Jean-Yves Rochex</i>   | 30                 |
| <b>REFLEXIONES PEDAGÓGICAS</b>  |                    |
| Entre la discriminación y la soledad:<br>las escuelas vulnerables vistas por sus docentes<br><i>Focus Group</i>   | 41                 |
| Jóvenes en contexto de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva<br><i>Nuria Manzano Soto</i>  | 49                 |
| ¿Quién precisa un maestro que escriba y lea el mundo?<br><i>Red de maestros escritores</i>  | 58                 |
| ¿Enseñar a leer en la educación superior?<br><i>Marta Marucco</i>   | 64                 |
| <b>PROFESIÓN DOCENTE</b>  |                    |
| Entrevista a Juan Cassasus,<br>"Las políticas educativas traicionan la identidad docente"   | 69                 |
| Entre el sufrimiento individual y el sentido colectivo:<br>Salud laboral docente y condiciones de trabajo<br><i>Rodrigo Cornejo</i>                               | 77                 |
| Rol docente en contextos vulnerables, construcción de subjetividad<br><i>Flavia Fabiane, Nadiezdha Yáñez</i>  | 86                 |
| <b>VENTANA PEDAGÓGICA</b>   | 91                 |
| El juego, Construcción de una didáctica emancipadora<br><i>Leticia Peña Lobos</i>   | 92                 |
| Un canal cultural para Chile<br><i>Rómulo Pardo</i>   | 94                 |
| <b>NOTICIAS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO</b>   | 96                 |
| <b>BREVES DE EDUCACIÓN</b>  | 98                 |
| <b>A TRABAJAR EN EL AULA</b>  | Reverso Contratapa |

# Editorial

Estimadas lectoras y lectores:

Ni valentía ni visión de desarrollo nacional, características que demandábamos en nuestro último número, han teñido la gestión de la nueva Ministra de Educación. Al contrario, estos pocos meses han sido suficientes para darse cuenta que la tozudez de llevar adelante un proyecto de ley de educación que excluye a los actores escolares en su concepción, ha resultado ser una nueva demostración de la clausura que los diferentes sectores políticos han impuesto al necesario debate educacional en nuestro país.

Nuevamente se ha prometido, mediante un desconocido proyecto en elaboración por parte de la tecnocracia gubernamental, abordar, esta vez, en forma exclusiva la educación pública, lo cual sería objeto de un segundo proyecto de ley. Entonces, ¿qué sentido tiene aprobar una ley de educación general, si la educación pública no constituye su inspiración fundamental? **Algo huele mal en Chile**, como diría un Hamlet criollo. Los innegables lazos del mundo político con el mercado privado de la educación, constituyen una inhabilidad concreta tanto para votar estas leyes, como para pensar en el sentido de la educación pública, lamentablemente vista como “la educación del Otro” -léase del pueblo, del pobre, del indígena- .

Sin embargo, diversos sectores del mundo educativo real han mantenido un estado de alerta. El Colegio de Profesores ha continuado en su esfuerzo de constituir en diversas ciudades las Asambleas Nacionales por el Derecho a la Educación, mientras estudiantes secundarios y universitarios han continuado realizando movilizaciones de diverso tipo en rechazo al proyecto de educación gatopardista.

En este número de Revista Docencia hemos querido aproximarnos a la realidad de tantas escuelas y liceos que viven en Chile las consecuencias de la segregación educativa heredada de la dictadura y amplificada por los gobiernos de la Concertación. El hecho que unos colegios seleccionen, implica que muchas instituciones educativas estén en todo Chile concentrando graves problemáticas socioeconómicas y educativas, y teniendo, no obstante, que responder a los mismos estándares que el resto de los establecimientos escolares.

Nos acercamos entonces a la realidad de las políticas de focalización o discriminación positiva. Para ello presentamos la experiencia de los diferentes programas chilenos y de un marco interpretativo internacional. Por otra parte, también incorporamos la voz de docentes que trabajan en estas realidades, quienes nos relatan, con riqueza, sus motivaciones, esfuerzos, desesperanzas y los desafíos para la política pública.

Un segundo tema relevante que abordamos en este número es el poderoso impacto vital y educativo de concebir un rol docente que pueda elaborar conocimiento a través de la lectura y escritura. Ello significa incorporar, en la formación inicial, un fuerte acento a estas estrategias para posibilitar un entrenamiento de estas competencias, que luego deben contar con tiempos para el intercambio y producción dentro de las escuelas. Nada mejor que poder reflexionar sobre nuestras prácticas para poder superarnos.

Un tercer tema que hemos querido tratar es la salud mental docente. Bien sabido es que el magisterio vive una de las condiciones más delicadas en cuanto a desgaste profesional. En este sentido, la misma política pública ha tendido a enfermar al docente, traicionando su vocación humanista de servicio.

Esperamos este número ayude a despertar nuevas reflexiones y acciones en torno al desafío de dar siempre una mejor educación para nuestros niños, niñas y jóvenes.





# Focalización en Educación

## Límites y tensiones de una política que ha buscado mejorar la calidad y equidad del sistema educativo en Chile

Marcela Román C<sup>1</sup>.

*Las políticas chilenas de discriminación positiva nacieron en Chile con los gobiernos de la Concertación, las cuales se han dirigido a las poblaciones escolares que presentan mayor vulnerabilidad. Marcela Román examina las principales características de los diferentes programas de este tipo implementados desde 1990 a la fecha, problematizándolas, y tensionando la delicada relación entre el peso de la escuela y los factores del contexto y de la misma política pública sobre el logro escolar.*

<sup>1</sup> Antropóloga, Magíster en Antropología y Desarrollo de la Universidad de Chile y © Doctor en Estudios Americanos del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. Es investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado.

Los gobiernos de la concertación han mantenido -a lo largo de estos 18 años- diversas políticas de discriminación positiva en educación buscando mejorar la calidad y disminuir la inequidad del sistema educativo. Los programas focalizados nacen y se implementan como respuesta a la necesidad de asegurar que todos los niños y niñas que asisten a las escuelas básicas del país reciban una educación de calidad que les permita adquirir las destrezas y competencias mínimas para desarrollarse y desenvolverse adecuadamente en la vida escolar y social presente y futura. La lógica detrás de esta política asume que al actuar sobre la escuela en su conjunto, se afecta a una población escolar que no está recibiendo una educación de calidad. Escuelas que -dada la brutal segmentación del sistema- se ubican casi exclusivamente en los sectores más pobres y vulnerables.

Sin embargo, las cifras e indicadores que exhibe el sistema educativo chileno constatan permanentemente que -a pesar de las mejores condiciones (materiales y profesionales) en que ocurre hoy el aprendizaje en las escuelas y liceos-, la distribución social de los resultados escolares sigue siendo muy desigual entre quienes provienen de familias de mayores ingresos y quienes forman parte de los segmentos sociales más pobres y vulnerables de nuestra sociedad. Desigualdad que se manifiesta y refleja tanto en la permanencia y trayectoria como en los resultados alcanzados por los estudiantes de estos segmentos, los que siguen una relación directa con los niveles socioeconómicos de sus familias: a mayor pobreza, menores resultados.

El proceso aplicado y los efectos resultantes de la última iniciativa de focalización del Ministerio de Educación destinada a los denominados establecimientos críticos, actualmente prioritarios, hace necesario tomar algo de distancia para analizar y reflexionar respecto de los límites que tienen los programas focalizados para incrementar la calidad y equidad educativa del sistema y, principalmente, sobre los errores de supuestos, diseño e implementación que ha habido detrás de ellos.

El presente texto se inicia con un breve panorama que ilustra al lector respecto de los principales

programas de discriminación positiva implementados en escuelas chilenas desde 1990 a la fecha. Posteriormente, entrega elementos que aportan en la comprensión de las limitaciones de estas acciones para, finalmente, ofrecer algunas sugerencias al respecto.

## I. La Política Focalizada

Desde inicios de los noventa, el sistema educativo ha operado con un criterio de discriminación positiva centrado en otorgar más apoyo a quienes están más desprovistos de recursos de todo tipo para aprender, como estrategia fundamental que permita disminuir las desigualdades y brechas entre escuelas. Mediante esta estrategia, se ha dotado de apoyo en recursos e insumos a los establecimientos que atienden a los niños más pobres del campo y de la ciudad, compensando en parte la desventaja inicial con que enfrentan el aprendizaje los sectores más pobres y marginados (PNUD, 1998; García Huidobro, 2000). La focalización ha atendido de manera principal a las escuelas y, en ellas, al Primer Ciclo de Enseñanza Básica. Entre los principales programas se encuentran el P900, Básica Rural, Intercultural Bilingüe, Escuelas Críticas y, últimamente, la atención a Escuelas Prioritarias. La focalización en Liceos<sup>2</sup>, menos masiva y bastante posterior, ha estado representada por el Programa Liceo para Todos (2000) y la Asesoría externa a Liceos Prioritarios de muy reciente implementación en modalidad piloto (2007).

El *Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres* (P-900), implementado desde 1990 hasta el año 2003, se propuso generar en el sistema nacional un mecanismo de discriminación positiva que atendiera las necesidades de los niños en condiciones más desfavorables en los sectores urbanos. Esto es, otorgando una educación diferenciada para lograr resultados semejantes a través de la focalización en el 10% de los establecimientos con mayores índices de vulnerabilidad social y educativa cuyos resultados SIMCE estaban dentro de los más bajos del universo de escuelas del país. El programa establecía un apoyo integral y sistémico a los establecimientos y a sus actores: docentes, directivos, alumnos, padres y apoderados, sustentado

<sup>2</sup> Liceos: establecimientos secundarios en Chile.



en dos hipótesis fundamentales: i) todos los niños pueden aprender si se les entregan los recursos y las oportunidades pedagógicas para ello y, ii) la institución escolar también puede aprender y mejorar como organización, si se concibe a sí misma como una comunidad de aprendizaje (García-Huidobro, 1999).

Dos años más tarde (1992) y atendiendo a las particulares características y necesidades de las escuelas rurales del país, nace el **Programa de Educación Básica Rural** (P-Rural) que desde su propuesta pedagógica esperaba dar respuesta a la diversidad cultural, geográfica y étnica de los niños y niñas que asisten a las escuelas rurales a lo largo de Chile (MINEDUC, 1999). Este programa intervenía directamente en el ámbito pedagógico, desarrollando e implementando una estrategia curricular y metodológica pertinente y relevante a la realidad y condiciones de las escuelas multigrado y completas del sector rural. Mediante lo anterior, buscaba hacerse cargo de la diferencia de los procesos de enseñanza y del contexto sociocultural como condiciones esenciales sobre las cuales construir una propuesta educativa desde la propia cultura de sus comunidades, a fin de permitir aprendizajes pertinentes y significativos en la población escolar atendida. Al finalizar su ejecución (2003), el programa se desarrollaba en todas las escuelas multigrado de hasta tres docentes, ubicadas en las distintas zonas rurales del país, en su mayoría incompletas (sólo hasta 6° grado de enseñanza básica).

En el año 2000 más de un tercio de los niños y niñas de educación básica recibían atención especial del Estado a través de esos programas focalizados. En efecto, si se considera el universo de escuelas atendidas por el Programa de las 900 escuelas y se le agregan los más de 3.300 establecimientos incorporados al Programa de Educación Básica Rural, al finalizar la década de los noventa se alcanzó una focalización en más de 60% de las escuelas (sobre 5.000 escuelas) que cubría el 36% de la matrícula de la educación básica total a la fecha (unos 800.000 alumnos aproximadamente) y el 48% de los profesores (MINEDUC 2001).

El **Programa de Educación Intercultural Bilingüe** (PEIB) del Ministerio de Educación fue creado el año 1995, en cumplimiento del mandato estipulado en la Ley Indígena en relación a la necesidad de incorporar la EIB en los programas educacionales del país e impulsar un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. A través de él se busca mejorar la calidad de la educación de la población indígena, tanto rural como urbana, segmento que ha estado históricamente más desatendido (OCDE, 2004). Desde el año 2002, el programa sufre fuertes cambios en su orientación y funcionamiento, producto de la influencia y articulación con el **Programa Orígenes** desarrollado por el Ministerio de Planificación y Acción Social (MIDEPLAN), que cuenta con el financiamiento del Banco

Interamericano de Desarrollo (BID)<sup>3</sup>. Actualmente actúa en 274 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas aymará, atacameño y mapuche ([www.peib.cl](http://www.peib.cl)). Mediante la adquisición y elaboración de textos educativos y materiales didácticos acordes al marco de la EIB y pertinentes al contexto socio-cultural de los establecimientos, la incorporación de tecnologías de información y comunicación y la capacitación docente en estrategias de enseñanza y formación basadas en la Educación Intercultural Bilingüe, se busca mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje para impactar así en los logros escolares, especialmente desde la promoción y fortalecimiento de la didáctica de enseñanza de segundas lenguas.

El año 2002 y en modalidad de estudio/intervención piloto, se implementó el **Programa de Asistencia para Escuelas Críticas** (2002-2005), en un total de 66 escuelas en la Región Metropolitana. La estrategia utilizada esta vez, externalizó en universidades, centros e instituciones privadas expertas en educación, la asistencia técnica a las escuelas identificadas como críticas en la Región Metropolitana. Dichos organismos, coordinados desde el Ministerio, asumen el desafío de proponer e implementar libremente y de acuerdo a su experiencia, modelos de apoyo y asistencia capaces de afectar positivamente la calidad de los aprendizajes, en un conjunto de escuelas que a pesar de haber estado beneficiándose durante varios años desde anteriores programas compensatorios (P900 principalmente), no mostraban mejorías en su desempeño escolar e indicadores de eficiencia interna (Román, M. y Cardemil, C., 2002). Se trataba así de una estrategia de refocalización en aquellas escuelas que presentaban una mayor vulnerabilidad social y educativa. Ese mismo año (2002), el Ministerio de Educación da inicio a la **Campaña de Lectura Escritura y Matemática** (LEM), con el propósito de incrementar los aprendizajes en Lenguaje y Matemática de niños y niñas desde el Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia hasta Cuarto Año Básico ([www.mineduc.cl/lem](http://www.mineduc.cl/lem)). Dicha campaña se convierte en el eje articulador de las po-

líticas de educación básica (urbana y rural), desarrollando acciones en y hacia el universo de las escuelas subvencionadas, pero atendiendo de manera especial a escuelas rurales multigrados y a escuelas urbanas con bajos rendimientos y que atienden estudiantes de nivel socioeconómico bajo.

El año 2006 y a partir de la experiencia dejada por la asistencia a escuelas críticas, se implementa la **Estrategia de Apoyo a Establecimientos Prioritarios**, que busca mejorar significativamente los resultados y logros escolares en los establecimientos que atienden a población escolar de alta vulnerabilidad social y educativa, haciéndolos sostenibles en el tiempo. La asistencia a escuelas sigue estando en manos de privados, sin embargo ahora en un marco absolutamente regulado desde el Ministerio. En efecto, metas y objetivos, al igual que los componentes de la asesoría a entregar, son compartidos por el conjunto de instituciones asesoras. A todas ellas se les exige -desde un enfoque sistémico- instalar procesos de mejora institucional actuando directamente en las dimensiones centrales de la gestión escolar (Pedagógico-curricular; Gestión institucional y Convivencia escolar), de manera de generar capacidades autónomas en las escuelas. La estrategia de apoyo ha de articularse y dialogar con la lógica y acciones desarrolladas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, SACGE, mecanismo que promueve principalmente procesos de autoevaluación institucional, formulación de planes de mejoramiento e instancias de rendición cuenta pública a la comunidad. Así, mediante el apoyo y acompañamiento intensivo, las instituciones externas han de brindar asesoría directa al establecimiento (profesores, directivos y sostenedores) por un período de entre tres a cuatro años, en coordinación con los sostenedores y con el MINEDUC en sus distintos niveles (MINEDUC, 2006; PNUD, 2007). El debate y aprobación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) termina de manera abrupta el Programa Asesorías a Escuelas Prioritarias a fines del 2006, a pesar que ya había definido acciones y resultados esperados hasta el año 2010.

<sup>3</sup> El Programa Orígenes creado el año 2001, busca contribuir en la reducción de la discriminación y de la exclusión social de los indígenas, al mismo tiempo que mejorar sus condiciones de vida desde un enfoque integral y una dimensión étnico cultural. Su diseño y funcionamiento responde a una lógica intersectorial, intercultural, descentralizada y esencialmente participativa. Su administración recae en el Ministerio de Planificación, a través de la Coordinación de Políticas y Programas Indígenas de Chile. Son coejecutores los Ministerios de Salud y Educación; el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (Indap), la Corporación Nacional Forestal (Conaf), y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi). El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) participa del diseño, ejecución y evaluación del Programa desde cada uno de sus componentes y globalidad ([www.origenes.cl](http://www.origenes.cl)).

La Educación Intercultural, uno de los seis componentes del Programa, es coordinado y ejecutado por el Ministerio de Educación. Le compete a este componente el diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta pedagógica para el mejoramiento de los aprendizajes correspondientes al currículo nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación. Lo integran a la fecha, 162 escuelas rurales con población indígena, quienes han recibido asistencia técnica, capacitación docente, becas, materiales, equipamiento tecnológico e internet entre otros recursos.

## 2. Limitaciones y tensiones de la focalización educativa

Fieles al propósito de este texto, no entraremos a discutir ni a analizar las bondades de los programas de focalización en el campo educativo. ¿Qué duda cabe que ellos han permitido que las escuelas urbanas y rurales, en las distintas regiones y zonas del país, cuenten hoy con mejor infraestructura, equipamiento y recursos educativos? Reconocemos y abogamos por la necesidad y deber del Estado de seguir entregando recursos e insumos a las escuelas y estudiantes más pobres y vulnerables, a fin de compensar las desigualdades con las cuales los niños, niñas y jóvenes de dichos sectores acceden a la educación y enfrentan su proceso formativo. Lo que ponemos en duda es que mediante esta política y sus programas se incremente significativamente la calidad educativa de los sectores más desfavorecidos y vulnerables de la sociedad, ni menos aún que su implementación por sí sola favorezca la equidad del sistema. En lo que resta entregaremos elementos y argumentos que tensionan dicha política desde el sistema, los actores y las escuelas.

Parte de la explicación alude al hecho que la importante focalización de los años noventa y primera mitad de los años dos mil, se orientó principalmente a mejorar los insumos y recursos materiales de las escuelas en riesgo, a capacitar a los docentes para la implementación del nuevo currículo que traía la nueva reforma, y en ofrecer estrategias y programas remediales para los alumnos que presentaban mayores dificultades y retraso. Dicha política fue ciega a la fuerte influencia e impacto de los factores extra escuela que favorecen o no que los niños y las niñas aprendan y desarrollen habilidades superiores en la escuela; factores propios de las familias, el sistema educativo, el contexto local y nacional. Hoy, gracias a los avances y experiencias que emanan de la investigación de eficacia escolar y factores asociados al aprendizaje, sabemos que el rendimiento y resultados escolares dependen de múltiples factores que se entrelazan e interactúan en distintos niveles: aula, escuela, sistema y país (Himmel, Maltes y Majluf, 1984; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Slavin, 1996; Soares, 2004; Román, 2004, 2006; Murillo, 2005, 2007; Raczynski y Muñoz, 2005).

Dicha evidencia muestra, por ejemplo, que en Chile, como en casi toda la región, la desigualdad educativa tiene su raíz y se explica principalmente por la desigualdad económica, social y cultural que atraviesa sus sociedades. En otras palabras y tal como se ha venido diciendo reiteradamente, difícilmente podremos tener escuelas equitativas en sociedades brutalmente desiguales e injustas. Los niveles de pobreza y desigualdad de los países explican parte importante de la varianza del logro escolar de los estudiantes de Primaria en Matemática y Lengua (UNESCO, 2008). Mientras más rico es el país, mejor es el desempeño de sus estudiantes. Al contrario, mientras mayor es la desigualdad social, menor es el desempeño que alcanzan sus poblaciones estudiantiles.

Un segundo eje argumentativo pone atención en el error de asimilar la política educativa pro equidad con la implementación de acciones y programas de discriminación positiva, olvidándonos que ellos deben provenir de una política cuyo centro y desafío ha de ser la búsqueda, promoción y resguardo de una educación de calidad igualitaria y justa. Una política que, junto con implementar acciones focalizadas, actúe sobre las condiciones estructurales que atentan contra el acceso al conocimiento y la igualdad de oportunidades para sus estudiantes. Por muy exitosos que puedan ser los programas compensatorios y focalizados (y hay evidencia de ello), es poco lo que se avanza en equidad si además y en primer lugar la política que los sostiene no interviene -para neutralizar y/o eliminar- los elementos, procesos y acciones generadoras de la inequidad del sistema. Tal como señala J.E. García Huidobro (2004), las verdaderas políticas a favor de la equidad en educación no se pueden limitar a acciones que surgen "ex-post", esto es, para paliar los efectos laterales de políticas que en rigor no se inscriben en una lógica de justicia.

No será posible mejorar significativamente la educación de los más pobres, sin actuar sobre los factores estructurales que generan y profundizan la inequidad del sistema. En tal sentido, emergen como aspectos ineludibles de una política pro equidad, actuar sobre la selección de estudiantes y el sistema de financiamiento compartido, así como reconocer

las evidentes limitaciones de la administración de la educación municipal. Mecanismos, regulaciones y condiciones que radicalizan la segmentación y hacen de la educación municipal un servicio poco eficiente y eficaz, lo que perjudica de manera preferente a los sectores más pobres y vulnerables. En efecto, la experiencia ha entregado claras señales y evidencias que la disminución de la inequidad educativa requiere de acciones y políticas que alteren la lógica de funcionamiento del mercado en educación. En un sistema altamente competitivo y desregulado, los resultados escolares de los niños y jóvenes seguirán reproduciendo las desigualdades provenientes del capital económico y cultural de sus padres (Bellei, 2004).

Así, los límites de una política educativa focalizada que se asume como “la política para dotar de equidad al sistema educativo” y actúa de manera aislada del resto de los sectores y políticas públicas, no pueden ser otros que los propios de la pobreza y desigualdad del contexto nacional en donde ella opera. Lo que es más grave aún, no son pocas las voces que hacen responsables también a las propias medidas de focalización, y más aún a las compensatorias, de la inequidad del sistema al profundizar la segmentación en su interior (Orfield, 2004; OCDE, 2004), que en el caso de Chile es quizás el principal factor productor de inequidad del sistema, consolidándose lamentablemente como el gran responsable de la brecha en los resultados que alcanzan los estudiantes, según las características socioeconómicas de sus familias.

Una vez más la evidencia es lapidaria. La importante focalización de los años 90, que llevó a tener cerca del 60% de las escuelas atendidas por alguno de los dos más importantes programas focalizados de la reforma, no logró revertir las brechas de calidad entre los estudiantes de estas escuelas y sus iguales que asistían a escuelas no focalizadas. Es cierto que el rendimiento promedio de ellas subió de manera importante en los primeros años de atención focalizada, pero es también cierto que dicho incremento las sigue manteniendo, mayoritariamente, en promedios de desempeño bajo, y que la distancia con el resto de las escuelas no sólo

no disminuye, sino que ha aumentado en algunas de las mediciones realizadas por el SIMCE durante estos años. Para reflejar lo anterior basta comparar los rendimientos promedios que han alcanzado en Matemática los estudiantes pertenecientes a los grupos socioeconómicos Alto y Bajo entre 1999 y el 2007<sup>4</sup>. Cabe hacer notar que, dada la segmentación del sistema, los estudiantes del Grupo Bajo asisten mayoritariamente a escuelas focalizadas, lo cual permite dimensionar el efecto de dicha acción en la calidad de la educación recibida por ellos (Cuadro I y Gráfico I).

Por último, un tercer elemento que cuestiona y tensiona las acciones y programas de focalización se refiere a sus efectos en los propios “focalizados”. Contrariamente a lo intencionado, la discriminación positiva que busca favorecer a los grupos más vulnerables y desprovistos social y culturalmente, se recibe y vive cotidianamente -principalmente por los docentes- como un castigo que los estigmatiza, culpabilizándolos de los bajos aprendizajes y logros alcanzados. Más que apoyados se sienten intervenidos y cuestionados en su hacer profesional. Sin embargo, este efecto no deriva de la política de discriminación positiva, sino de cómo ella se implementa en las escuelas y se comunica a la sociedad. Ciertamente será muy distinto reconocer que en contextos de alta complejidad y vulnerabilidad social, la escuela y sus docentes encuentran fuertes limitaciones que superan sus capacidades y posibilidades para poder desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad, a señalar que en esas escuelas los docentes no están haciendo las cosas bien y por tanto hay que “enseñarles” cómo hacerlas. Es un grave error centrar las políticas focalizadas en las limitaciones de las escuelas y los niños/as (De Ketele, 2004).

Queremos ser justos al respecto. Es cierto: la escuela y sus docentes no pueden por sí solos revertir en su interior y en el aula la desigualdad social, pero pueden mucho más de lo que ellos mismos creen y hacen (Bouveau, 2004). La escuela importa y mucho. Ella claramente aporta de manera relevante a los aprendizajes escolares. Nadie duda que los procesos institucionales y prácticas docentes pueden y deben mejorar para maximizar el aporte de la escuela a la

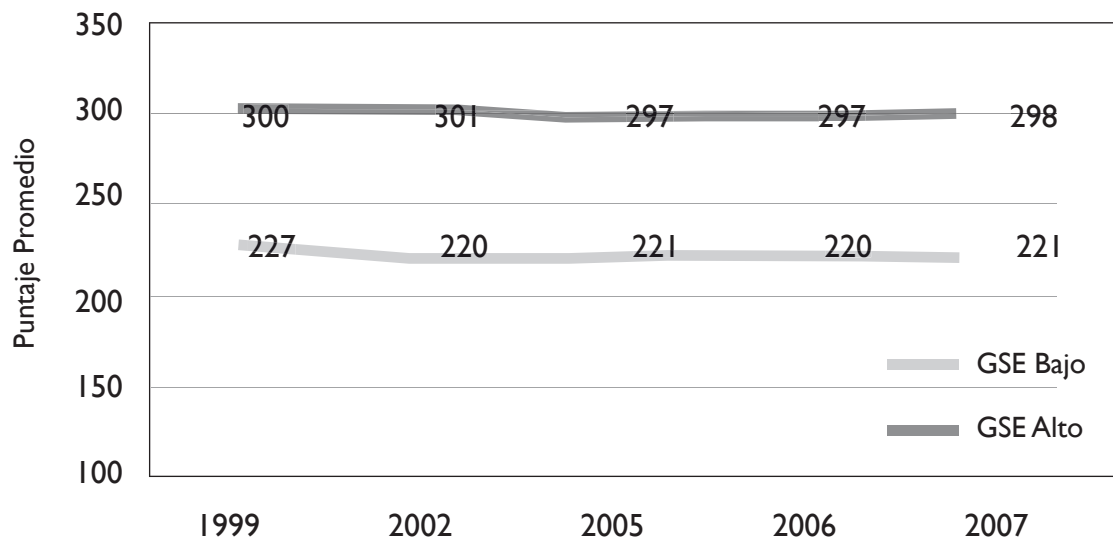
<sup>4</sup> Se incluyen las mediciones SIMCE comparables y para Matemática, dado que según las investigaciones ampliamente validadas, es el subsector donde la escuela hace el mayor aporte al aprendizaje de los estudiantes.

**Cuadro I**  
**Comparación SIMCE Matemática 4° Básico**  
**Grupos Socioeconómico (GSE) Alto y Bajo**  
**1999-2007**

|                   | 1999      | 2002      | 2005      | 2006      | 2007      |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>GSE Bajo</b>   | 227       | 220       | 221       | 220       | 221       |
| <b>GSE Alto</b>   | 300       | 301       | 297       | 297       | 298       |
| <b>Diferencia</b> | <b>73</b> | <b>81</b> | <b>76</b> | <b>77</b> | <b>77</b> |

Fuente: Elaboración propia en base a Informes SIMCE MINEDUC 1999-2007

**Gráfico I**  
**Comparación SIMCE Matemática 4° Básico**  
**Grupos Socioeconómico (GSE) Alto y Bajo**  
**1999-2007**



formación integral y desempeño cognitivo de los estudiantes. La mejora de las escuelas vulnerables ciertamente implica un giro importante en la dinámica y los procesos de enseñanza aprendizaje, cambio que sin embargo ha de sostenerse en el saber, el compromiso y la motivación de los actores, principalmente de los docentes. De lo contrario es muy complejo y poco probable, por ejemplo, visibilizar y cambiar las bajas expectativas de parte importante de los profesores sobre el desempeño, capacidades y posibilidades futuras de los estudiantes pobres. Estas negativas representaciones son una dura realidad compartida por la mayoría de los docentes, como también lo son la externalización total de la responsabilidad por los bajos resultados que ellos logran. Ellas, sin duda, ponen fuertes límites y restringen la posibilidad de implementar procesos pedagógicos desafiantes y de alta exigencia para tales poblaciones. La focalización debe actuar sobre este aspecto de la subjetividad de los docentes de alto impacto en los procesos pedagógicos, pero ha de hacerlo desafiando a los maestros, quienes desde sus saberes y estrategias, serán capaces de romper el círculo si se abren a recibir e incorporar en sus rutinas y prácticas profesionales otras perspectivas, recursos y estrategias. Es cierto también que hay prácticas docentes más ineficaces que otras, pero ellas están presentes en todo tipo de escuelas y no sólo en las focalizadas.

Así las cosas, la necesaria focalización en educación requiere ser recibida como una gran oportunidad que -partiendo de las fortalezas, experiencia y buenas prácticas de los propios docentes- entrega apoyos y recursos que las complementan y enriquecen para poder doblarle la mano a esta desigualdad social. Lamentablemente, las últimas estrategias de discriminación positiva, tales como la Asistencia a Escuelas Críticas y la actual Asesoría a Establecimientos Prioritarios, han ido en la dirección contraria o al menos así han sido recibidas y, en consecuencia, muy resistidas por los docentes. El mensaje que se entrega es que estas escuelas y sus docentes deben modificar radicalmente las formas

cómo están enseñando a los niños y niñas y que las han de cambiar dado que han “demostrado” ser ineficaces. De esta manera, los docentes se sienten enjuiciados frente a sus pares y a la opinión pública, predisponiéndose a rechazar cualquier apoyo que se les ofrezca para enriquecer y fortalecer sus prácticas, apoyo y asistencia que nadie discute son necesarios.

Enseñar y aprender en contextos de alta vulnerabilidad es una tarea muy compleja que implica actuar coordinadamente desde fuera y dentro de la escuela, tarea que demanda recursos y condiciones distintos a los tradicionales. Es por ello que los magros resultados escolares que caracterizan a la mayoría de ellas, no pueden ser interpretados ni menos comunicados como consecuencia de la existencia de profesores ineficaces o poco competentes. Poco éxito han de tener estas acciones mientras los maestros se sientan cuestionados e intervenidos y ellas no lleguen acompañadas, además, de ciertas condiciones laborales que les permitan asumir los nuevos desafíos. Condiciones que implican, por ejemplo, disminuir las horas de aula para disponer de mayor tiempo para planificar la enseñanza, intercambiar experiencias, enseñar y aprender de otros y reflexionar sobre lo hecho y logrado, entre otros aspectos. La desesperanza y fuerte demanda social por mejorar los desempeños y resultados de los estudiantes, principalmente de los más pobres y vulnerables, presiona de manera desmedida a los profesores provocando efectos y reacciones contrarias a las buscadas. Así, más que innovación y enriquecimiento de su práctica, predomina en ellos la confusión y la resistencia que no hace más que inmovilizarlos, sin permitirles ver los aportes que sin duda tienen para su desempeño profesional los programas focalizados.

Estos largos años de experiencias de focalización, las investigaciones y evaluaciones realizadas a sus acciones y programas, no dejan dudas respecto que ni la presión ni aún los incentivos, logran que las escuelas y los profesores reconozcan y se apropien de aquellos saberes y estrategias que necesitan para ser efectivos en la enseñanza y aprendizaje en con-



textos de pobreza y alta complejidad social. El cambio y la innovación detrás de los programas focalizados requiere de tiempo y debe ser consecuencia de procesos internos validados y consensuados entre todos (Román, 2006). Tanto las escuelas más vulnerables (críticas o prioritarias), como sus comunidades educativas, necesitan de condiciones y tiempo para reconocer carencias y debilidades a partir de sus fortalezas. Largo proceso que debe ocurrir en un ambiente de confianza y respeto que las lleve a legitimar la estrategia y la innovación ofrecida desde la asistencia y apoyo externo, como un primer paso para la adquisición y fortalecimiento de capacidades, herramientas y estrategias relevantes para pensar y gestionar la enseñanza de estudiantes pobres y vulnerables de una manera eficaz.

Las condiciones de apropiación y estabilidad de la innovación que se busca introducir en las escuelas vulnerables, han de incluir y asumir articuladamente recursos, prácticas y representaciones sociales. Ambas, apropiación y estabilidad, requieren sostenerse fuertemente en los saberes y prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan en dichos establecimientos. Sin embargo, lo anterior también implica asumir que los logros y éxitos de la focalización en educación

están tensionados por las bajas expectativas sobre las capacidades y posibilidades de los niños pobres que poseen la mayoría de los docentes y directivos.

Por todo lo anterior; los procesos de asesorías externas a establecimientos prioritarios mayoritariamente resistidos por docentes difícilmente producirán los cambios esperados. Las acciones de focalización que se perciben como un castigo, una estigmatización respecto de capacidades y compromisos, no logran permear la cultura, la forma de ser y hacer de las comunidades educativas que requieren cambios radicales para avanzar hacia la mejora escolar. Es necesario detenernos un momento acá, para volver a insistir en que el éxito de la estrategia de asesoría y apoyo a escuelas y liceos vulnerables/prioritarios, supone la articulación de un conjunto de actores, cada uno de los cuales debe cumplir un rol específico en el proceso. De esta forma, es igualmente injusto pasar la cuenta o evaluar solamente el actuar y lo hecho por las instituciones asesoras. Sus atribuciones y campos de acción no les permiten regular las prácticas y tareas, por ejemplo, de sostenedores, supervisores y directores educativos provinciales o regionales, entre otros. Todos ellos juegan roles claves para la calidad y sustentabilidad de esta política.

### 3. ¿Qué concluir de todo lo anterior?

Luego de este recorrido por la política de focalización tan presente y prioritaria durante casi dos décadas en nuestro sistema educativo, resulta necesario poner en perspectiva sus aportes, limitaciones y tensiones a la calidad y equidad en educación. Discusión que busca contribuir con elementos y reflexiones para mejorar el diseño e implementación de acciones de discriminación positiva, lo que en ningún caso implica renunciar a ellas. En efecto, son innegables sus aportes al incremento de la cobertura, así como a la promoción y retención escolar de los estudiantes de menores recursos. Para que estos niños y jóvenes puedan acceder al conocimiento en igualdad de condiciones, requieren entrar y permanecer en la escuela. Una escuela que necesita de recursos, infraestructura y equipamiento adecuados para ofrecer y desarrollar procesos de calidad. También en ese aspecto la focalización ha sido del todo determinante.

Las principales conclusiones que se entregan a continuación, cierran el texto, pero dejan abierto el debate.

- La equidad educativa requiere de medidas de discriminación positiva, pero dicha equidad no se alcanza a través de estas acciones y programas focalizados. Sin duda alguna, el sistema educativo necesita corregir o disminuir la enorme desigualdad social y cultural que existe entre los estudiantes, entregando más recursos y apoyo profesional a las escuelas que atienden a las poblaciones más excluidas y vulnerables. Sin embargo, la calidad educativa y su justa distribución no se logran mediante la focalización. Esta tiene claras limitaciones para romper los determinismos sociales y culturales de los resultados escolares y ofrecer procesos educativos de igual calidad para todos los estudiantes, limitaciones que se deben reconocer y asumir:

- Las acciones y programas focalizados han de ser parte de una política pro equidad, sustentada en el derecho de todo niño, niña y joven, a acceder a la

escuela y recibir una educación de calidad. Política que entiende que la equidad es no sólo igualdad en el acceso, sino también y fundamentalmente, igualdad de oportunidades de tener éxito y no sólo de alcanzar un piso mínimo. Claramente dicha política no puede limitarse a compensar a los sectores y escuelas que van quedando en el camino, debido justamente a la falta de equidad del propio sistema.

- Políticas educativas con eje en la equidad han de buscar y promover así la justicia en educación, entendida desde una visión democrática y pluralista de la sociedad. Para avanzar en igualdad y justicia, las políticas educativas deben integrarse y articularse al resto de los sectores y políticas públicas. De ello depende hacer realidad la ofrecida y demandada movilidad e inclusión social de aquellos sectores económica y socialmente desfavorecidos.

- Mejorar los resultados escolares de las escuelas vulnerables no es algo que se pueda lograr actuando sobre ellas de manera homogénea y aislada del contexto sociocultural en el que se insertan. Incrementar el aporte que puede hacer la escuela al aprendizaje y formación de los estudiantes, supone comprenderla y asumirla como parte de un contexto social y cultural (local y nacional), a la vez que reconocer la heterogeneidad que existe al interior de los establecimientos que son igualmente vulnerables. La política pro equidad debe así garantizar las condiciones necesarias para una educación de calidad actuando sobre elementos y dimensiones estructurales del sistema. Esto supone, entre otros aspectos: a) mejorar significativamente la administración educacional, especialmente municipal, b) eliminar la selección de alumnos, c) modificar el actual sistema de financiamiento y d) asegurar condiciones laborales de calidad a los docentes.

- Los programas focalizados deben partir de las fortalezas de las escuelas y sus actores, principalmente de los profesores y profesoras. El reconocimiento y validación de enfoques, prácticas, estrategias y compromiso con que ellos han enfrentado la educación de los más pobres,

favorece y permite que se asuman las debilidades y carencias para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes en estos contextos. Presión y crítica desmedida cierran las puertas a los apoyos externos y a la innovación ofrecida y, lo que es más grave aún, deja a los docentes inmersos en la duda y angustia sobre qué es aquello que han de cambiar y qué es lo que va en la dirección correcta.

- Los programas focalizados han de evitar, a toda costa, el prejuicio y la estigmatización de las escuelas atendidas. Estigmatización que los expone al juicio y la crítica pública, profundizando el aislamiento de estos establecimientos, desalentando a la vez a otros docentes a enseñar en ellos. La focalización debe considerar y permitir el intercambio entre escuelas focalizadas y eficaces, integración que lleva a que unas y otras aprendan y enriquezcan sus procesos.

- La complejidad y envergadura de las acciones implicadas para asistir, apoyar o asesorar a establecimientos en contextos difíciles y estigmatizados, requieren de instituciones con amplia experiencia en apoyos integrales y estrategias de mejora en establecimientos educativos vulnerables. Instituciones que saben que la innovación necesaria de lograr no es algo menor ni inmediato y que los cambios no pueden ser algo externo e impuesto. De esta forma, cualquier tipo de apoyo, asesoría o asistencia a escuelas vulnerables, debe trabajar con y desde la subjetividad de los actores; validando y retroalimentando sus saberes y prácticas, a la vez que ofreciéndoles espacios de confianza para que puedan reconocer su carencias y debilidades.

El cambio se construye e institucionaliza sólo si se ha podido recorrer juntos el camino. Sólo si las escuelas, directores y docentes, se sienten protagonistas y líderes del cambio. Sólo si ellos legitiman metas, estrategias y desafíos y, por cierto, sólo si ellos encuentran sentido al cambio y se sienten capaces de dar un giro importante a la forma en que se han estado conduciendo y desarrollando los procesos de enseñanza y aprendizaje.



**EDICIONES MORATA, S. L.**  
 Mejía Lequerica, 12  
 Teléf. 91 448 09 26  
 28004 MADRID  
 morata.es - www.edmorata.es

**ÚLTIMAS NOVEDADES 2008**



**J. Gimeno Sacristán (Comp.)**  
**Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?**  
 236 págs.  
**P.V.P.: 20,70 euros**  
 17 x 24 cms.



**Andy Hargreaves Dean Fink**  
**El liderazgo sostenible**  
 240 págs.  
**P.V.P.: 21,80 euros**  
 17 x 24 cms.



**Colin Lankshear Michele Knobel**  
**Nuevos alfabetismos**  
 272 págs.  
**P.V.P.: 22,90 euros**  
 17 x 24 cms.



**Len Barton (Comp.)**  
**Superar las barreras de la discapacidad**  
 412 págs.  
**P.V.P.: 25,50 euros**  
 17 x 24 cms.



**J. Gimeno Sacristán**  
**El valor del tiempo en educación**  
 180 págs.  
**P.V.P.: 18,60 euros**  
 17 x 24 cms.



**Emilia Dowling Gill Gorell Barnes**  
**Cómo ayudar a la familia durante la separación y el divorcio**  
 196 págs.  
**P.V.P.: 18,80 euros**  
 17 x 24 cms.

## Referencias Bibliográficas

- Bellei, C. (2004). *Equidad Educativa en Chile: un Debate Abierto*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bouveau, P. (2004). La discriminación positiva en el mundo. ¿Una utopía pedagógica? En Ford Foundation (Eds.), *Políticas Educativas y Equidad* (pp.49-58). Santiago de Chile: Ford Foundation.
- Carnoy, M. (2004). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas. Alcances y límites. En Ford Foundation (Eds.), *Políticas Educativas y Equidad* (pp.87-100). Santiago de Chile: Ford Foundation.
- García Huidobro, J.E. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- García Huidobro, J.E. (2004). A modo de síntesis: Políticas Educativas y Equidad en Chile. En Ford Foundation (Eds.), *Políticas Educativas y Equidad* (pp.293-301). Santiago de Chile: Ford Foundation.
- González P. (2004). La igualdad educativa, el financiamiento vía subvenciones y la administración privada de la educación: elementos para la discusión. En Ford Foundation (Eds.), *Políticas Educativas y Equidad* (pp.247-270). Santiago de Chile: Ford Foundation.
- Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OECD (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*. París: OECD.
- Orfield, G. (2004). La acción afirmativa en Estados Unidos. Ponencia Seminario Internacional: *Políticas Educativas y Equidad*. Santiago de Chile.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Román, M. y Cardemil, C. (2000). *Estudio de escuelas focalizadas con bajos resultados SIMCE cuartos básicos 1999*. Santiago de Chile: CIDE-MINEDUC.
- Román, M. (2002). *Política Educativa para grupos vulnerables. Chile 1990-2000*. Santiago de Chile: CIDE.
- Román M. (2004). Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Revista Persona y Sociedad*, 18(3), (pp.145-172). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Román M. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol.39, (pp.69-86). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Román, M. (2008). El nivel intermedio del sistema educativo chileno: las escuelas públicas en un escenario de tensión y disputa. En Gvriertz, S. (Coord.), *Equidad y Niveles Intermedios de Gobierno en los Sistemas Educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. (págs. 105-136). Buenos Aires: AIQUE.
- MINEDUC (1999). *Evaluación del Programa Educación Básica Rural 1992-1998*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (1999 al 2007). *Resultados Nacionales SIMCE*. Santiago de Chile: SIMCE/MINEDUC.
- MINEDUC (2001). Balance de la Gestión Ministerial. Documento de circulación restringida. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2006). Términos de Referencia Licitación Estrategia de Apoyo a Establecimientos Prioritarios. Santiago de Chile: MINEDUC.
- PNUD (1998). *Desarrollo humano en Chile, 1998: Las paradojas de la modernización*. Santiago de Chile: PNUD.
- Slavin, R.E. (1996). *Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina*. Documento N° 3. Santiago: PREAL.
- Soares, J.F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2).
- UNESCO (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: LLECE/OREALC UNESCO Santiago.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, (pp. 29-53).

# Las políticas de focalización educativas en Europa

Jean-Yves Rochex<sup>1</sup>

*Desde enero de 2007, el Centro Alain Savary, dependiente del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas de Francia (INRP), dirige un proyecto de investigación en Europa apoyado por el Programa Sócrates II de la Comisión Europea, referente a los Programas de Educación Prioritaria. En este marco trece centros de investigación han investigado sobre estos programas en ocho países: Inglaterra, Bélgica, Francia, Grecia, Portugal, República Checa, Rumania y Suecia. Estos dos artículos forman parte de un libro pronto a publicarse por parte del equipo coordinador encabezado por Marc Demeuse, Daniel Franji, David Greger y Jean-Yves Rochex. Revista Docencia ha querido traducir estos capítulos, ya que presentan un marco político común a lo cual Chile también se ha visto integrado, y que sirven para establecer un análisis crítico de la experiencia chilena acumulada al respecto.*

---

<sup>1</sup> Sociólogo y Académico de la Universidad París 8 Saint-Denis. Fundador, junto a Elisabeth Bautier y Bernard Charlot, del Equipo E.SCOL dedicado a la problematización entre la diferenciación escolar y social, y a la evolución sociohistórica de los contextos y formas de educación y enseñanza.



# Las políticas de focalización educativas en Europa:

# Historia y problematización

## (Primera Parte)

Jean-Yves Rochex<sup>1</sup>

### I. Las Políticas de Educación Prioritaria: etapas y contextos

No es obviamente posible hacer una revisión histórica ni arqueológica exhaustiva de las Políticas de Educación Prioritaria (PEP), ni de los conceptos y problematizaciones que inspiraron a sus promotores desde las políticas de educación compensatoria (PEC) nacidas en Estados Unidos a mediados de los años 60 (cf. Little y Smith, 1971; Robert, 2007) hasta nuestros días. Sin embargo, es conveniente recordar que en los primeros países europeos donde se puso en marcha este tipo de políticas fue en aquellos donde se vivió el desarrollo económico de los Gloriosos Años Treinta. En ellos se instaló un modelo social (el *welfare state* o Estado benefactor) asociado a

una política educativa de tipo voluntarista, dirigida a elevar el nivel de formación de las nuevas generaciones. Este objetivo se persiguió a través de la instauración de un sistema educativo de masas y de una generalización en el acceso a la enseñanza secundaria.

Dinamismo y progreso económico, procesos de transformación y promoción social, y democratización escolar parecen entonces avanzar paralelamente. Al mismo tiempo, la transición desde un sistema educativo segmentado y elitizado hacia un sistema unificado y meritocrático (la *comprehensive school* o "colegio único") parece ser una de las condiciones esenciales del progreso social y de la reducción de las desigualdades de *destinos* no sólo escolares, sino también socioeconómicos.

<sup>1</sup> Sociólogo, académico de la Universidad París 8 Saint-Denis.

### 1.1. La crisis del Estado de Bienestar y la emergencia de políticas compensatorias

Tempranamente surge una primera desilusión. Ello ocurre cuando es evidente, a la luz de los hechos, que la unificación del sistema educativo y la apertura de la enseñanza secundaria están lejos de reducir las inequidades sociales en las trayectorias y logros escolares. Lo que se observó, entonces, fue más bien una reconfiguración de las inequidades sociales, retardando la diferenciación de las manifestaciones más visibles de éstas en los niveles más elevados de la trayectoria educativa.

El tema del “fracaso escolar” se convierte, en grados variables según el país, en objeto de debate social y en un eje de las preocupaciones de las políticas públicas (Isambert-Jamati, 1985; Ravon, 2000). En países como Reino Unido, Suecia, Francia y Bélgica, donde la escolarización básica tiene una cobertura universal, emergen las primeras políticas educativas destinadas explícitamente a luchar contra las desigualdades y el fracaso escolar. Entre estas medidas se inscribieron la creación de las *Educational Priority Areas*<sup>2</sup> (EPA) en el Reino Unido a finales de los años 60, las primeras medidas compensatorias adoptadas en Suecia en los años 70, la creación de las Zonas de Educación Prioritaria (ZEP) en Francia a principios de los 80, que luego fueron promovidas en Bélgica a fines de la década de los 80.

Estas medidas pueden ser consideradas como una reacción a la instalación del modelo de la *escuela comprensiva inglesa*, referidas a “el olvido del progreso” social y escolar; ellas estuvieron fuertemente inspiradas por una ideología política de lucha contra las inequidades. Al mismo tiempo, se basaron en un principio de compensación (el cual estaba, al mismo tiempo, en el centro de los debates teóricos y políticos) y se focalizaron en establecimientos escolares o clases populares y en las minorías -lingüísticas y/o étnicas-.

Pero la desilusión respecto a la ideología del progreso de los Gloriosos Años Treinta no sólo atingió a los sistemas escolares y a las políticas educativas,

sino también involucró transformaciones económicas y sociales, pasando de situaciones de pleno empleo asociadas a sistemas de protección social, a situaciones donde vuelven y se instalan estructuralmente el desempleo, la pobreza, la precariedad y la “inseguridad social” (Castel, 2003). Las principales víctimas de dichas mutaciones son los sectores populares, aunque afectan también radicalmente al conjunto de grupos sociales.

Estas transformaciones aumentan notablemente no sólo las desigualdades sociales, sino también las territoriales que les están vinculadas. Han contribuido fuertemente a una polarización socioeconómica creciente del espacio social, a una concentración espacial de las poblaciones más afectadas por la precariedad, y a dificultades socioeconómicas y escolares. Muchas de estas zonas urbanas se encuentran en los “suburbios” o periferia, como también en los centros de las ciudades. Las medidas políticas se dirigieron a estos territorios sociales y a los establecimientos escolares que acogen a estos niños y adolescentes, combinando las Políticas de Educación Prioritaria con otras políticas de “renovación urbana” (Le Garrec, 2006). Estas políticas territorializadas integraron distintos métodos de focalización para atender a las poblaciones víctimas de las dificultades y contradicciones sociales de la época, poblaciones caracterizadas como trabajadoras o populares, poco o nada calificadas, en gran parte migrantes o descendientes de la inmigración.

### 1.2. Las políticas de educación prioritarias y sus contextos

Las primeras PEP tuvieron por objetivo explícito reducir las desigualdades escolares orientándose hacia: las categorías de población definidas como víctimas de las contradicciones del sistema; los territorios (esencialmente urbanos); y los establecimientos escolares donde estas categorías de población son mayoritarias o problemáticas. Estas poblaciones, territorios y establecimientos fueron, en ocasiones, percibidos o presentados como terrenos de experimentación de políticas educativas y sociales<sup>3</sup>, y como lugares para desarrollar nuevos métodos de colaboración entre la escuela y su contexto (barrios o comunidad).

<sup>2</sup> Áreas Educativas Prioritarias.

<sup>3</sup> Es así como algunos investigadores franceses (CRESAS, 1985) hablarán de la política ZEP como de “un laboratorio del cambio social en educación”.

Se observa una coherencia relativa entre las primeras PEP aplicadas en Inglaterra, Suecia, Francia, Bélgica y, un poco más tarde, en Portugal. Sin embargo, éstos difieren notablemente en posicionamientos educativos ante asuntos como: la libre elección de la escuela por parte de las familias, el grado de centralización o descentralización, el peso relativo de las interpretaciones de las causas de la desigualdad escolar; las relaciones-sociohistóricamente determinadas- de la escuela con su medio ambiente.

Esta coherencia relativa cambia a partir de los años 70 a raíz de diversas controversias políticas y científicas. En particular, las sociologías críticas cuestionaron la perspectiva de compensación y la lógica *deficitarista* en las cuales se basan las políticas inglesas y norteamericanas (cf. entre otras Isambert-Jamati, 1973; Bernstein, 1975). Se refuerza la idea que un enfoque de democratización no podría prescindir de la toma de una profunda conciencia sobre la construcción de la desigualdad escolar; el funcionamiento del sistema educativo, los métodos de construcción y la transmisión de la cultura escolar. Se criticó que estas políticas se fundamentaban en un enfoque que ignoraba o subvaloraba los recursos potenciales de las personas y de los territorios. Otros trabajos críticos vendrán más tarde a poner en evidencia y cuestionar la evolución de los discursos y objetivos políticos perseguidos, que comenzaban a tener mayor énfasis en la lucha contra la exclusión social más que en afrontar las desigualdades.

También la perspectiva compensatoria ha sido objeto de otro tipo de crítica, especialmente en los Estados Unidos, por parte de los promotores de un control comunitario de la escuela, que trataban de promover proyectos y acciones conducidos por la comunidad y al servicio de ella. De esta forma, se oponían a las autoridades políticas y grupos dominantes que tendrían un interés limitado en impulsar un cambio radical en educación (Little y Smith, 1972; Isambert-Jamati, 1973). Esta crítica no parece haber afectado a las políticas compensatorias estadounidenses, más aun, ganó terreno la reforma de los estándares y los trabajos sobre la eficacia de las escuelas y de la enseñanza, concediendo un peso preponderante a los procesos

*“(...) la unificación del sistema educativo y la apertura de la enseñanza secundaria están lejos de reducir las inequidades sociales en las trayectorias y logros escolares”.*





*“(…) en los países donde no ocurría, se ve aumentar considerablemente la libertad de elección de las familias, consideradas como “consumidores criteriosos” sobre lo que se presenta como un cuasi-mercado escolar”.*

endógenos de producción del resultado escolar. Estos estudios llegarán, a fines del siglo XX, a reconfigurar estas políticas (Robert, 2007).

En otros países de Europa también se desarrollan políticas de educación prioritaria, como es el caso de Portugal y Grecia que hacia 1974 venían saliendo de dictaduras militares. La democratización de la vida política y las transformaciones sociales y económicas ponen entonces a sus sistemas educativos ante varios retos tales como: transformar la cultura escolar después de varios años, e incluso décadas, de autoritarismo o cultura antiescolar; reducir la desigualdad escolar favoreciendo el acceso a la enseñanza secundaria y extendiendo la escolaridad obligatoria; y también conseguir la generalización del acceso a la trayectoria completa de la escuela elemental, objetivo no alcanzado hasta las últimas décadas del siglo XX por una parte importante de los niños de sectores populares. Los retos de estos países conviven entonces, simultáneamente, con la profunda transformación de los contextos nacionales e internacionales que afectan especialmente a los procesos migratorios.

En cuanto a República Checa y Rumania, su regreso a la democracia después del hundimiento del “bloque comunista” a fines de los años 80, les conduce, no sólo a enfrentar su desconfianza respecto al Estado Central, sino también a poner radicalmente en entredicho las estructuras -en particular el modelo de escuela única- y los mecanismos de funcionamiento previos de sus sistemas educativos. Las principales críticas se referían al igualitarismo totalitario y uniformizante instalado en sus sistemas educativos, indiferentes a la diversidad de los alumnos y familias, y que no favorecían la apertura de espacios para la creatividad y desarrollo personal. Las reformas y debates referentes a los sistemas educativos de estos dos países -procesos indisolubles de su participación en la Unión Europea- y las recomendaciones y formas de financiamiento de éstas, tenderán a dar una importancia equivalente a la democratización -entendida como la libertad de los individuos y familias-, y a la promoción y reconocimiento de la diversidad y de las especificidades individuales, culturales o étnicas. De esta manera se incorpora otra acepción a **democratización**, que es la reducción de las desigualdades sociales y

sexuales en el acceso, trayectoria y logros escolares. Estas evoluciones o tensiones entre las distintas acepciones del término *democratización* no atingen sólo a los países que salieron del “bloque comunista”, sino también al conjunto de los países de nuestro estudio y del contexto europeo en general.

## 2. PEP y los nuevos métodos de regulación de las políticas educativas

La importancia creciente, aunque desigual según los países, que toma el marco europeo en la definición, evoluciones y aplicación de las PEP -y de las políticas educativas nacionales-, no puede dejar de considerar las transformaciones que han tenido, al final del siglo XX a escala internacional, las políticas educativas y las concepciones e ideologías que las inspiran. Deben mencionarse, entonces, el arribo de los nuevos métodos de regulación, y el cambio de dirección neoliberal en materia de políticas educacionales<sup>4</sup>, donde cabe preguntarse sobre el rol de las PEP, que lejos de simplemente someterse, pudieron contribuir a estas transformaciones.

### 2.1. Del modelo de Estado educador al de Estado evaluador

El modelo de base de las políticas educativas en los años 70 fue el llamado *modelo de reglamento*, que Maroy (2006) califica como burocrático-profesional. Este se caracterizó por promover un Estado educador y prescriptor de normas, una estandarización de reglas -lo cual permitía una igualdad de trato-, y una fuerte autonomía de los profesores y de sus organizaciones, en base a sus experticias y conocimientos profesionales. A partir de las décadas siguientes este modelo encontró críticas al parecer convergentes, aunque originadas desde puntos de vista opuestos. Las críticas “de izquierda” acusaron el no haber mantenido las promesas o esperanzas de democratización de los reformadores “progresistas”. Las críticas “conservadoras”, en tanto, afirmaron que este modelo era poco eficaz, de escasos resultados frente al desempleo y exigencias de competitividad económica, y que conducía a una baja en el nivel de aprendizaje de los alumnos. Ambas críticas convergen

en evidenciar la rigidez de los sistemas educativos y las dificultades que tienen para transformarse.

La crisis de legitimidad del modelo antiguo va a precipitar la llegada de nuevos métodos de regulación para responder a las exigencias del período en cuanto a:

- desempeño y competitividad en un contexto de globalización que conduce a las economías a evolucionar hacia una “economía del conocimiento”, innovación y “educación a lo largo de la vida”;
- diversificación para responder a las lógicas de promoción de los individuos y de sus desarrollos personales;
- calidad y diferenciación frente a la exacerbación de la relevancia del factor escolar y de la competencia desatada por la apropiación del bien educativo.

Fuertemente promovidos por instancias supra-nacionales como son la Comisión Europea y OCDE<sup>5</sup>, estos nuevos métodos de regulación van a dar lugar a la aplicación de reformas de envergadura en la mayoría de los países de Europa; esto no significa necesariamente la diseminación y aplicación de un modelo sin las debidas contextualizaciones, traducciones y reconfiguraciones nacidas desde las problemáticas, y culturas políticas y escolares propias de cada país.

Sin embargo, parece posible determinar la existencia de grandes tendencias y de una coherencia conjunta, que Maroy describe y analiza en términos de las interconexiones entre los modelos de cuasi-mercado y de Estado-evaluador<sup>6</sup>. Estos dos modelos se estructuran en torno a algunas características comunes. Así pues, en los países donde no ocurría, se ve aumentar considerablemente la libertad de elección de las familias, consideradas como “consumidores criteriosos” sobre lo que se les presenta como un cuasi-mercado escolar. Paralelamente se observa una mayor autonomía concedida a los establecimientos, siendo este nivel “local” presentado como la unidad más pertinente para el tratamiento de las dificultades

<sup>4</sup> No podemos, en el marco de este artículo, obviamente, entrar en los detalles de estas maneras de categorizar y conceptualizar las transformaciones en curso, ni tampoco las modalidades diferenciadas según las cuales se aplican, se contextualizan y se adaptan en los distintos países. Para una visión más amplia y más detallada, se puede consultar, entre otros autores, Whitty et al., 1998; Green et al., 1999; Maroy, 2006; Mons, 2007; Derouet et Normand, 2007.

<sup>5</sup> OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

<sup>6</sup> No trataremos aquí de la cuestión de saber si se trata de dos modelos diferentes o de dos variantes del mismo modelo.

y contradicciones que no son capaces de resolver las políticas elaboradas y controladas por el Estado central.

La libertad de elección de las familias y la autonomía de los establecimientos se acompañan lógicamente de una diversificación creciente de la oferta de formación de los establecimientos escolares, para atender la diversidad de los alumnos, sus características y “necesidades”. Esto pone en entredicho el modelo de la escuela única y el currículum integrado, promoviendo la diversidad de trayectorias o especialidades, métodos y currículums. Como lo resume Maroy, esta combinación de características permitiría responder mejor a la evolución de la demanda, logrando así una mayor calidad y eficacia de los sistemas educativos.

No obstante, si este proceso considera aumentar el peso y el rol de los actores (ya sea de padres, colectividades e instancias locales, y de establecimientos públicos y privados), éstos deben disponer, para actuar de manera criteriosa, de herramientas que permitan, por una parte, comparar mejor y evaluar los bienes educativos, y por otra, dirigir, controlar y modificar la naturaleza y la calidad de la oferta de estos bienes. Por lo tanto, el modelo de cuasi-mercado se encuentra equipado y reforzado por un aumento de dispositivos de evaluación externa. Medir y comparar el valor de los resultados de los alumnos, establecimientos, e incluso sistemas educativos, requiere disponer de herramientas y escalas comunes. Es lo que Vinokur (2005) llama la aplicación de “una tecnología de la evaluación, comparabilidad, y certificación”. En consecuencia se constata la importancia y sofisticación creciente de las encuestas nacionales e internacionales, no sólo con el fin de informar mejor a los “que toman decisiones” -es decir todos los actores sociales e institucionales desde el Ministerio de Educación hasta los padres-, sino que también con el objetivo de evaluar, en sus correspondientes niveles, la oferta y las políticas educativas.

Los instrumentos de evaluación y sus resultados, e incluso las clasificaciones obtenidas, no son ya

solamente herramientas de conocimiento, sino que pasan a ser prioritariamente herramientas y técnicas de cambio, substituyendo el monitoreo normativo y reglamentario por uno de resultados. Son, igualmente, herramientas de transformación, estandarización -de normalización y empobrecimiento dicen sus detractores- del contenido y los currículum, y contribuyen a la redefinición de éstos en términos de habilidades y competencias (Rychen y Salganik, 2001).

El modelo del Estado evaluador contempla así un mejor control tanto del “producto” educativo como de sus distintos “productores”, en particular de los establecimientos y de sus agentes. Destaca la importancia de los procesos internos, más que los externos, es decir pone en primera línea a los establecimientos, y sus sistemas de enseñanza y prácticas profesionales, consideradas como las principales o únicas palancas de acción para mejorar la eficacia y calidad, y luchar contra la desigualdad y exclusión escolares. De ello se derivan prácticas de mayor control del trabajo de los profesores, los cuales deben rendir mayores cuentas a la colectividad. También se manifiesta la preocupación por promover “buenas prácticas” y establecer “culpas” asociadas a la superación de las prácticas ineficaces.

Se corre, entonces, el riesgo de desconocer el peso de las dificultades externas sobre la producción del resultado y de la desigualdad escolar, estigmatizando y culpabilizando a los profesores y escuelas por el rendimiento insuficiente (Myers et Goldstein, 1998). Pero la preocupación de mejorar la calidad de los “productos educativos” no tiene efecto sobre la concepción misma de estos “productos” y de sus métodos de producción. De esta manera se tiende hoy cada vez más, en los países europeos, a reconsiderar y redefinir los currículums y los discursos pedagógicos en términos de competencias -más que como conocimientos-, lo cual respondería a una refundación curricular ambiciosa, tanto en materia de cultura como de justicia social. Sin embargo, este proceso es objeto de múltiples críticas por parte de quienes ven allí una reinversión de los objetivos instrumentales corto placistas.

En este proceso se cruzan movimientos, por una parte, de descentralización de competencias y poderes relevantes dependientes del Estado -que pasan a ser alojados en otras instancias públicas o privadas, infra o supra-oficiales- y, por otro lado, de refuerzo del Estado, en cuanto a las materias de evaluación, currículum y prácticas pedagógicas. La Comisión Europea desempeña un papel creciente en la elaboración y aplicación de políticas y programas de acciones educativas, papel que puede parecer más importante en aquellos países que se han integrado recientemente a la Unión Europea y que son en algún grado dependientes de su financiamiento<sup>7</sup>.

## 2.2. El paso desde el concepto de igualdad al de equidad, evoluciones y controversias

Los organismos europeos contribuyeron enormemente a promover las retóricas y problemáticas asociadas a la eficacia y equidad, donde la relación con la igualdad y justicia social han sido objeto de acalorados debates políticos y conceptuales.

Así pues, para algunos, el concepto de equidad obliga a pluralizar las referencias en cuanto a justicia escolar y combinar distintas maneras y criterios, no contradictorios, de pensar y evaluar la igualdad en términos de: acceso a la enseñanza y a la oferta educativa; trato, que garantiza condiciones de aprendizaje equivalentes a todos los alumnos; resultados, objetivo a menudo reformulado en términos de acceso universal a un nivel básico y a las adquisiciones juzgadas como fundamentales para permitir a cada uno tomar parte activa en la sociedad; realización, es decir, posibilidades equivalentes de explotar y valorizar las competencias y conocimientos adquiridos durante la escolaridad. El concepto de equidad añade un objetivo político de redistribución desigual de los recursos para hacer frente a las desigualdades de recursos y disposiciones de las familias e individuos. Es este el principio fundador de las políticas de educación prioritaria, denominadas a veces de discriminación positiva<sup>8</sup>.

*“(...) Bajo la lógica de externalización de asesorías se considera, a menudo, cada establecimiento de forma aislada respecto a la interdependencia con los otros establecimientos escolares y con su ambiente social”.*

<sup>7</sup> Para un análisis crítico de las que conciernen a la eficacia y la equidad de los sistemas educativos, ver Demeuse y Baye, 2007.

<sup>8</sup> Sobre este concepto de equidad y sus consecuencias, cf. entre otros Grisay, 1984; Draelants et al., 2003; Demeuse y Baye, 2005.

Los críticos respecto a la preponderancia de la problemática de la equidad sobre aquella de la igualdad, subrayan que esta apuesta por ir más allá de una concepción formal de igualdad para tomar en cuenta una igualdad de resultados, afirma la lógica del aseguramiento de un nivel mínimo básico -competencias claves o piso mínimo común- de conocimientos y competencias. Estas críticas no desconocen que la realización de tal objetivo puede ser un progreso para muchos jóvenes que salen actualmente del sistema educativo sin este mínimo de conocimientos y competencias.

No obstante, los bienes educativos son también bienes de posición. Es decir, su valor relativo no depende sólo de su naturaleza sino también de su carácter “distintivo” y desigual distribución entre grupos sociales e individuos. Este objetivo de promover una mejora en la adquisición de un nivel mínimo, no se debe exclusivamente a la evaluación de un aumento de las desigualdades dadas en los niveles más avanzados de la trayectoria escolar -y en relación a la adquisición de los conocimientos y competencias más complejos-, ni tampoco a una degradación de la posición relativa de los alumnos contemplados por este objetivo de garantía de un nivel base, sino que a un contexto de exacerbación de estrategias de *sobreescolarización* y de competencia por la apropiación de los bienes escolares más valorados.

De esto se deriva una crítica a la evolución de las políticas educativas, y más concretamente de las PEP, según las cuales el objetivo de lucha contra la desigualdad y la perspectiva “compensatoria” se diluye tras la problemática de la inclusión o de la lucha contra la exclusión social y tras el objetivo de garantía del mínimo de bienes educativos necesario para la integración. En este sentido el carácter desigual de la sociedad es considerado fuera del alcance de la acción política. La política pública no podría sino corregir los aspectos más inaceptables, y *pacificar* las consecuencias y manifestaciones más peligrosas para el orden social.



*“(...) el modelo de cuasi-mercado se encuentra equipado y reforzado por un aumento de dispositivos de evaluación externa”.*



### 3. Profusión de los programas específicos y las incertidumbres políticas

Esta evolución desde una perspectiva “compensatoria” a una “inclusiva” se expresó también en los métodos de “focalización” de las PEP, las cuales experimentaron una especie de abandono de los territorios, para centrarse en múltiples focalizaciones de categorías específicas de población. De esta forma se incorpora la definición de *grupos de riesgo* -utilizados por la Comisión Europea-, y también la extensión del uso del vocablo

*alumnos con necesidades especiales o particulares* desde el ámbito de la educación especial al de la educación prioritaria y lucha contra la exclusión. Se identifican distintas categorías de alumnos -de forma individualizante- que son susceptibles de no obtener un provecho suficiente de la oferta escolar; confrontándose al fracaso y discriminación, para lo cual se modifican las ofertas, aportándoles la ayuda y el reconocimiento que necesitan. De este modo, se retrotrae no sólo la coherencia relativa entre los tres modos de focalización, destinados no sólo a abordar poblaciones, territorios y establecimientos donde los niños son escolarizados, sino también la movilización de los recursos y dinámicas colectivas al servicio del “cambio social en educación”.

Se afirma una disociación entre una aproximación territorializada -abierto a las asociaciones barriales- y una perspectiva de externalización de asesorías. En consecuencia se cruzan dos lógicas: una destinada a actuar sobre las familias desfavorecidas y sus niños para prepararlos mejor para las exigencias escolares<sup>9</sup>, y otra que propone una focalización de establecimientos, a través de una política genérica, que tiene como objetivo la mejora de la eficacia y un control asociado a resultados.

Bajo la lógica de externalización de asesorías se considera, a menudo, cada establecimiento de forma aislada respecto a la interdependencia con los otros establecimientos escolares y con su ambiente social.

De esta forma se desestima la relación entre modos de socialización y prácticas educativas familiares -en particular de las clases populares-. Tampoco se consideran los modos de elaboración y transmisión de la cultura escolar; los métodos de funcionamiento y las prácticas profesionales propias de los sistemas educativos<sup>10</sup>.

A las focalizaciones y categorías “clásicas” para este tipo de políticas se añaden otras formas de focalización o clasificación, como por ejemplo: hijos de refugiados o solicitantes de asilo; niños que presentan desórdenes de aprendizaje

<sup>9</sup> Como es el caso de los programas de intervención precoz Sure start (Comienzo seguro) de Reino Unido, y cuyo nombre es muy significativo.

<sup>10</sup> ¿Es esta aproximación relacional la que intentaban promover ciertos sociólogos como Bernstein en Inglaterra o Isambert-Jamati en Francia desde 1970, al criticar las políticas de educación compensatoria?

o comportamiento, o “necesidades educativas especiales”; alumnos talentosos; alumnos de uno u otro género (según las especificidades de los programas). En resumen la focalización se ha extendido a “todo alumno en riesgo de desinterés y exclusión”. Paralelamente a esta expansión, se diversificaron y se multiplicaron los objetivos y “problemas sociales” a los cuales los programas de educación prioritaria deben responder; apareciendo entre otros: el ausentismo y el abandono escolar; la violencia en la escuela y prevención de la delincuencia juvenil; la responsabilidad parental; el reconocimiento y desarrollo de los potenciales individuales de los alumnos “diferentes”.

Tal diversificación y multiplicación de categorías de población focalizada y programas que se les destinan,

amplían notablemente las definiciones e incluso los objetivos de las PEP. El carácter compuesto, e incluso desordenado, de esta lista de categorías y programas nos sitúa ante nuevas problemáticas. En este sentido, una nueva categoría como la de los niños talentosos se define como una ventaja que los sistemas educativos no estarían en condiciones de aprovechar. La educación prioritaria se encamina, ahora, a la maximización del desarrollo y las oportunidades de éxito escolar, teniendo en cuenta las características particulares o específicas de cada alumno y categoría de alumno, en particular a los que no corresponden suficientemente a las expectativas de un sistema educativo considerado extremadamente normativo. En consecuencia, se intenta con menos fuerza reducir las desigualdades escolares vinculadas a las desigualdades sociales y culturales.



Por lo tanto, puede parecer lógico tratar a las distintas categorías de alumnos según la misma perspectiva global, independientemente de la naturaleza de los criterios (social, escolar, médico, o incluso genético) a partir de los cuales estas categorías se construyen y son utilizadas. Esta perspectiva global es tributaria de la "educación inclusiva", es decir, de la preocupación de asegurar que cada alumno o categoría de alumnos, cualesquiera sean sus características, se acoja y reconozca en la escuela y que ésta -y las políticas destinadas a facilitar su trabajo- le ofrezca todas las posibilidades de desarrollar al máximo el potencial del cual es portador:

Tal perspectiva puede sin duda alguna presentar, en relación a las concepciones *deficitaristas* que apoyan a menudo los enfoques compensatorios, la ventaja de preguntar y contemplar la necesidad de hacer evolucionar el funcionamiento de los sistemas educativos, en cuanto a sus capacidades de facilitar el aprendizaje de todos, y de promover una concepción más social y más dinámica de los *handicaps* o desventajas. De esta manera, este enfoque se centra más en el modo en que la sociedad y sus instituciones (en este caso la escuela) se esfuerzan por proporcionar al sujeto minusválido situaciones, herramientas culturales y mediaciones, con el fin de favorecer su desarrollo compensando, en la medida de lo posible, el déficit y sus consecuencias directas<sup>11</sup>.

Un riesgo evidente implica considerar al conjunto de estas categorías como características "de hecho", asimilables a las concepciones de "don" o "talento" que beneficiarían a algunos niños, y que obedece más bien a una terminología médica o genética muy extendida en los discursos políticos y mediáticos. El riesgo no es sólo el de menospreciar la diversidad y heterogeneidad que subsiste detrás de las diferentes categorías y criterios, ni los problemas sociales y escolares asociados, sino el ocultamiento de la necesidad de preguntarse por los procesos de construcción social y escolar de estas categorías. Este proceso define cuáles serán las "necesidades especiales" y los "problemas" de cada categoría a los cuales los sistemas educativos tendrían que responder:

La revisión de las PEP y sus evoluciones ponen de manifiesto que el riesgo de *naturalización* no se refiere solamente a los alumnos, sus características o "necesidades". También este riesgo hace referencia a los problemas escolares y sociales, a los cuales las respuestas programáticas se ven tentadas a responder mediante dispositivos formulados de manera inmediata, general, y poco problematizados. A menudo esta tendencia se confirma por el uso de un singular: *la* violencia en la escuela, *la* delincuencia juvenil, *la* lengua, *el* origen social o cultural, en detrimento de los procesos sociales y escolares, más profundos, que les dan forma y contenido.

Se observan entonces programas fragmentados, que sólo a veces son evaluados, reiterados o modificados rápidamente de modo febril -como lo describen nuestros colegas ingleses-, bajo la fuerte influencia de los tiempos y programas políticos -tanto nacionales como internacionales-, como también de las ONGs o grupos de presión. Esta multiplicación o fragmentación, que atiende a las manifestaciones superficiales, interfiere en la elaboración, aplicación y seguimiento de una política más coherente y de más largo plazo, destinada a combatir las causas fundamentales y estructurales de la desigualdad y la exclusión escolar y social.

*"(...) las sociologías críticas cuestionaron la perspectiva de compensación y la lógica deficitarista en las cuales se basan las políticas inglesas y norteamericanas".*

<sup>11</sup> Sobre tal concepción de la desventaja y la educación de los niños minusválidos, véase Vygotski, 1994.



# Las políticas de focalización educativas en Europa:

## Ejes Transversales

### (Segunda Parte)

Jean-Yves Rochex<sup>1</sup>

#### I. Educación preescolar y primera infancia

Una de las primeras temáticas transversales a analizar es la importancia de la focalización de acciones en la primera etapa del desarrollo, es decir en la primera infancia. Se constata la existencia de programas y dispositivos de naturaleza y de nombres diferentes, según la forma en que social e institucionalmente cada país se responsabiliza de la primera infancia<sup>2</sup>.

Estos programas de intervención precoz se basan en la conceptualización de la primera infancia como un período privilegiado para compensar las desventajas vinculadas a las situaciones sociales y familiares, ofreciendo a los niños experiencias educativas de calidad que los pre-

paren lo mejor posible para las exigencias de la escuela. El objetivo es explícitamente preventivo más que correctivo, y está asociado a medidas y dispositivos de: asistencia parental o maternal en materia social o sanitaria; promoción del desarrollo y facilitación de aprendizajes en los distintos ámbitos de la comunicación y lengua, afectividad y creatividad, actividades corporales, comprensión lectora y habilidades numéricas.

Estos programas se basan generalmente en hipótesis y resultados de investigaciones proporcionadas por la psicología. En estos programas interviene un significativo número de asociaciones, instituciones y prestadores de servicios que no son profesionales habituales de la escuela. La "escolarización" creciente de objetivos y contenidos que utilizan estos nuevos asesores -que

<sup>1</sup> Sociólogo, académico de la Universidad París 8 Saint-Denis.

<sup>2</sup> Es así como en Francia se da una casi generalización de la escuela maternal, en cambio, en Inglaterra, Grecia o Portugal, la primera infancia es menos escolarizada.

han tendido progresivamente a profesionalizarse, puede, como efecto no deseado, dificultar la asociación y participación de las familias o comunidades en la concepción y en la puesta en marcha de las medidas y programas que les conciernen. Esta participación es esencial para el ordenamiento y desarrollo de las lógicas de competencia entre los distintos prestadores de servicios (públicos, de beneficencia o privados).

Las evaluaciones (que han sido escasas) de este tipo de programas parecen poner de manifiesto que permiten a los niños obtener mejores resultados a corto plazo, sin embargo sus efectos a largo plazo parecen frágiles y decepcionantes. Se interroga, entonces, si esta lógica de “preparación para la escuela” tiene efectos que permitan no sólo que el niño se prepare para la escuela, sino que además, la escuela se prepare para acoger y hacer que los alumnos, especialmente aquellos menos familiarizados con sus exigencias y modos de funcionamiento, obtengan éxito en su paso por ella.

En otras palabras, ¿cómo, en qué medida y bajo qué condiciones esta lógica puede contribuir a la transformación y democratización de la escuela, y a la mejora de su eficacia para los más desfavorecidos? Se debe cuestionar la estrategia de la mera “adaptación” de los alumnos a los sistemas educativos y centros escolares, desde una perspectiva de eficacia basada en una estrategia más bien técnico-instrumental que social y cultural. Asimismo, esta pregunta se plantea a propósito de los programas y dispositivos “correctivos” orientados hacia los alumnos mayores, generalmente de los primeros años de educación secundaria, destinados a remediar sus dificultades de aprendizaje y/o de tipo conductual (violencia, ausentismo, etc.).

## **2. Las políticas y programas en favor de las “minorías”**

Un segundo tema transversal se refiere a las medidas y dispositivos que tienen por objeto favorecer la integración y el éxito escolar de los alumnos que pertenecen a minorías nacionales, lingüísticas, étnicas, culturales, e incluso religiosas, enfrentando los procesos de segregación o discriminación de los cuales son

víctimas. Entre los países estudiados, sólo Rumania arribó a la instauración de una política de cupos reservados para jóvenes en ciertos liceos y universidades, teniendo como objetivos contribuir a la constitución de una nueva elite y a reforzar el movimiento de emancipación de esta minoría. En general, las medidas adoptadas en favor de las distintas minorías pueden conducir a establecer cursos o modalidades de acogida específicas (en particular para los niños de inmigración reciente y/o que no dominan la lengua del país de acogida). Al contrario, en otros casos, las medidas dispuestas ayudan a la integración de estos alumnos, a través de distintas adaptaciones pedagógicas o curriculares, prescripciones destinadas a prohibir o limitar la existencia de cursos o escuelas donde se agrupe o sobre represente a estos alumnos. Otra medida adoptada en este sentido, es la contratación y formación de “mediadores”, a veces pertenecientes a las comunidades en cuestión, y que tienen como función ayudar al diálogo entre éstas y la escuela.

Se desprende de estas medidas mencionadas el establecimiento de un objetivo de desarrollo, afirmación y valorización de identidades específicas (culturales, lingüísticas, étnicas) o, al contrario, en la óptica más coherente con el concepto de “escuela inclusiva”, de promoción de una educación intercultural para todos, que no tendría como objetivo solamente, ni siquiera prioritariamente, a los alumnos pertenecientes a estos grupos minoritarios.

En este mismo sentido, en todos los países de nuestro estudio, se da un lugar importante a las cuestiones lingüísticas. Esto ha conducido a proponer a los alumnos pertenecientes a estas minorías medidas de aprendizaje y refuerzo de la lengua del país de acogida (que es la lengua en la cual se realiza toda o parte de la enseñanza). Por otra parte, también se impulsan medidas destinadas a reforzar el manejo que los alumnos tienen de su lengua originaria para que ésta sea valorizada y reconocida, posibilitando, incluso, que se dicten a los alumnos (o a las familias) algunas asignaturas en esta lengua. Se mezclan así, por una parte, preocupaciones y objetivos de carácter “instrumental”, destinados a facilitar los aprendizajes curriculares y las adquisiciones cognoscitivas e intelectuales; y por otra,

las preocupaciones y objetivos de carácter “simbólico”, que se abocan a restaurar o reforzar la autoestima de los alumnos y a contribuir a la recalificación de las lenguas y culturas de origen y/o familiares.

Estas problemáticas lingüísticas aparecen a menudo pensadas y puestas en discusión de manera muy general. Muchas veces, no se hace referencia a la diversidad de prácticas lingüísticas de los oradores en relación a las lenguas “de origen” y del país “de acogida”, ni se toman en cuenta, además, las complejidades propias de la cultura escrita, sus requerimientos y efectos cognoscitivos y subjetivos. El tema que se pone en cuestión implica también un riesgo, mencionado en la primera parte, que es de la “naturalización” de las categorías y características lingüísticas o étnicas de los alumnos o los grupos de pertenencia, sin referirlas a los procesos históricos y sociales.

Es comprensible que Rumania y República Checa, después de haber experimentado los regímenes comunistas, se muestren más reservados respecto a una ideología y preocupación igualitaria, siempre sospechosas de despertar los fantasmas o recuerdos del igualitarismo totalitario<sup>3</sup>. Estos países se muestran, al mismo tiempo, más dispuestos al reconocimiento de las diferencias, como al respeto y la promoción de la diversidad.

Algunos países -como Francia o la República Checa- no autorizan la producción de estadísticas étnicas, en base a un razonamiento estadístico que sostiene que los resultados y las trayectorias escolares de los alumnos de familia inmigrante no difieren significativamente de los de sus pares provenientes de un mismo medio socioeconómico, no constituyendo por ello un criterio de focalización de PEP. Este factor puede conducir a reducir la importancia de los procesos



<sup>3</sup> Ivan Bajomi et al. subrayan, a propósito de Hungría, que “las preocupaciones ligadas a la desigualdad de oportunidades estuvieron poco presentes en los principales actores de la política educativa durante los doce primeros años de post-comunismo” (Bajomi et al., 2006, p. 247).

y sentimientos de segregación y discriminación, de los cuales son víctimas algunas categorías de población y algunos barrios o territorios urbanos; y sin embargo, no impedir que el tema de la “etnicidad” -sus procesos y retóricas de las cuestiones sociales y escolares-, se afirme de manera creciente en el debate político y social.

Esta afirmación creciente puede contribuir a la citada **naturalización** de las categorías de las que hace uso y a la eufemización o menosprecio de las relaciones sociales y de los procesos de dominación y desigualdad sociales. Afirmar esto no significa abogar, necesariamente, por una u otra posición adoptada en el debate científico o político, sino que conduce a develar, de mejor modo, las relaciones entre la cuestión social y la “etnicidad”, entre las relaciones o desventajas sociales y las diferencias o desventajas culturales (o lingüísticas), tanto en el análisis de la realidad social y su peso histórico, como en cuanto a las ideologías que fundan las políticas sociales y educativas.

### 3. Medidas y adaptaciones pedagógicas y curriculares

El tercer tema transversal que se desprende de nuestro estudio comparativo se refiere a las medidas y adaptaciones pedagógicas y curriculares. Éstas consideran las siguientes acciones o dispositivos de refuerzo de la acción educativa: prolongación del tiempo escolar; reducción del número de alumnos por curso o reagrupaciones de alumnos, instalación de dispositivos de apoyo, restitución o ayuda en el trabajo de los alumnos dentro o fuera de la escuela, y tutorías. Detrás de estas medidas se puede identificar una aproximación individualizante que busca ayudar a los alumnos a enfrentar las actividades y exigencias escolares, sin cuestionar ni transformar necesariamente la naturaleza y las modalidades de éstas.

Estos dispositivos parecen concentrarse principalmente en algunas disciplinas o contenidos definidos como “fundamentales”, lo cual presenta el riesgo de imponer una perspectiva reductivista del currículum



y un instrumentalismo académico. En consecuencia, generalmente se trabajan los aprendizajes matemáticos, lenguas -nacionales, minoritarias o secundarias-, y alfabetización o lecto-escritura. Cabe señalar que el abordaje de las lenguas y la cultura escrita generalmente son presentados y discutidos en términos de comunicación, y no desde un enfoque “cultural” o sociocognitivo<sup>4</sup>.

También encontramos numerosas medidas y proyectos basados en una perspectiva de innovación pedagógica o curricular. En este sentido, se cuentan iniciativas que buscan desarrollar la participación de los alumnos como: los “métodos activos”, la “pedagogía diferencial”, las pedagogías “constructivistas” o “socioconstructivistas”, cuya contribución a la mejora de los logros de los alumnos “focalizados” parecería ser evidente, no teniendo necesidad de fundamentación conceptual ni empírica. La perspectiva que fundamenta a estas “nuevas pedagogías” o “pedagogías invisibles” parece ser más de orden pedagógica y psicológica, que didáctica o sociológica; que sostiene una idea o concepción de un alumno “genérico”, siendo poco sensible a los cuestionamientos planteados por algunos sociólogos (Perrenoud, 1985; Bernstein, 1975 y 2007). Estas pedagogías modernizadas aparecen más próximas a los **habitus**, prácticas educativas y valores de las “nuevas clases medias” que a los de las clases populares.

<sup>4</sup> Según los estudios iniciados y desarrollados por Jack Goody (1979) las prácticas lingüísticas y la cultura escrita son consideradas, no solamente como medios de comunicación, sino como herramientas de elaboración y transformación de los modos asociados al pensamiento y a las relaciones con la lengua y el mundo. Véase, entre otros, Goody, 1979; 1994; Olson, 1998; Lahire, 1993; Bautier, 2001.

Desde un punto de vista sociológico los programas PEP pueden ser considerados no sólo desde una perspectiva de modernización pedagógica, sino también desde una visión de transformación de la cultura escolar, currículums y metodologías. Esto haría que la escuela fuese más pertinente en términos sociales y culturales para la población focalizada, implicando una dinámica de empoderamiento de ésta ante las condiciones de vida y luchas que deben protagonizar. Este punto de vista aparece escasamente en los programas PEP analizados, lo cual puede deberse a que se ha identificado con un posicionamiento de carácter ideológico más que pragmático. Por otra parte, otra razón posible, es la dificultad que tienen los analistas para percibir en la lectura de los documentos e informes políticos y administrativos de los programas PEP, cuáles son las concepciones e ideologías curriculares y pedagógicas de base. Por último, una problemática asociada es el hecho que no existen muchas investigaciones que permitan ir más allá en los análisis.

Algunas investigaciones han podido mostrar, sin quererlo, una lógica de transformación curricular y pedagógica que, contra los objetivos perseguidos, ha restringido la oferta y las exigencias curriculares, como también las actividades y el tiempo atribuidos al aprendizaje, o al menos a algunos de ellos. Esta lógica o riesgo de restricción de las exigencias y oportunidades de aprendizaje parece estar determinada desde dos ámbitos. Por una parte, las evaluaciones y las prácticas reguladas por resultados y estándares, a las cuales son sometidos los establecimientos, conducen a profesores y actores escolares a limitar la enseñanza a los contenidos que saben serán evaluados. De este modo, los docentes modifican sus prácticas, con más o menos conciencia, de tal modo que se dirigen a enseñar más para los tests que para los objetivos y finalidades culturales más amplios que les son asignados por el sistema educativo o que ellos mismos se asignan (o preferirían asignarse). Esta tentación de *enseñar para el test* y de restringir las exigencias y tareas no concierne sólo a los alumnos focalizados por las PEP. Sin embargo, es en estos alumnos donde se ve agravada la situación, debido a las concepciones "deficitaristas" que los profesores y apoyos externos sostienen.

A modo de ejemplo, el análisis detallado de los resultados en las evaluaciones nacionales (en francés y en matemáticas) de los alumnos escolarizados dentro y fuera de las Zonas de Educación Prioritaria de Francia (ZEP), incita a pensar que los profesores de estas zonas tienden a favorecer la enseñanza de competencias "básicas" y aprendizajes técnicos, divididos y repetitivos, en detrimento de competencias y aprendizajes más ricos y más productivos a nivel intelectual y cultural, que son a la vez aprendizajes más exigentes y difíciles.

En definitiva, se corre el riesgo de contribuir, de manera involuntaria, a profundizar las diferencias y desigualdades escolares y sociales que estos programas tienen por objeto combatir; incluso volviéndolas menos visibles para los alumnos y sus familias. Esta simplificación de la oferta y de las exigencias curriculares, se dan junto a una aparente mejora de las trayectorias de los alumnos, expresada en sus prolongaciones, como también en la disminución de las tasas de repitencia y atraso escolar. Esto no significa que se han mejorado las adquisiciones efectivas -aprendizajes- de los alumnos, sino más bien una menor selectividad en cuanto a los criterios y prácticas de evaluación y orientación.

Observando los diferentes casos nacionales, se hace necesario prestar mayor atención a estas constataciones y cuestionamientos, si se quieren evitar ilusiones y desilusiones ligadas a que no se estarían reduciendo las desigualdades sociales en materia de acceso a los saberes, sino que más bien se estarían visibilizando menos, gracias al uso de criterios estándares de manera poco exhaustiva, y muchas veces engañosa.

#### **4. Actuar sobre las prácticas profesionales y las formas de colaboración**

La cuarta temática transversal que encontramos en todos los programas PEP estudiados se relaciona con los diversos profesionales que intervienen, como también la interacción con las "asociaciones comunitarias" del entorno. Los programas PEP han facilitado en ciertos países la profesionalización (o "semi-pro-

fesionalización") de nuevas funciones u "oficios", y una nueva división del trabajo educativo entre la escuela, familia, instituciones y otros organismos.

Entre estos nuevos profesionales podemos citar: mediadores encargados de promover y mejorar las relaciones entre la escuela, familias y comunidades; responsables de impulsar, monitorear y coordinar acciones y programas puestos en marcha, y/o de evaluar sus efectos; encargados de apoyar múltiples dispositivos de ayuda al trabajo de los alumnos o de asistencia a los padres. Tras estos nuevos profesionales, encontramos el supuesto que la escuela solitariamente no podría combatir la desigualdad y exclusión, haciéndose necesario reforzar sus acciones a partir de la participación de otros actores. En consecuencia, se conduce al establecimiento a nuevas formas de colaboración e intercambio con profesionales de diversos campos profesionales (vivienda, trabajo social, urbanismo, salud, etc.).

Esta dinámica puede ser portadora de potenciales conflictos de competencias, tanto jurídicos como profesionales, que pueden a su vez dar lugar a antiguos o renovados procesos de descalificación profesional o social.

Parte no despreciable de los presupuestos de las PEP han sido asignados a este creciente número de profesionales de apoyo a los alumnos, como también al aumento de remuneraciones y desarrollo profesional en los establecimientos focalizados -enfrentando así la problemática rotación profesional-. De esta forma, se han destinado recursos para fortalecer las competencias y capacidades de acción de estos nuevos actores, a través de programas de formación inicial o continua, y de la producción y difusión de materiales didácticos y soportes de enseñanza. Estas medidas dan cuenta de una tensión entre la especificidad y generalidad, es decir, entre el enfrentar el problema de atender las características específicas de la población o territorios focalizados; y el no alejarse de la norma o del derecho común, que implica

no abandonar los desafíos generales en cuanto al aprendizaje y socialización.

Por otra parte se han promovido intercambios de experiencias (como por ejemplo las "escuelas de ideas" en Suecia), y la difusión de aquellas experiencias que se han estimado probadas, lo que promotores de las *políticas basadas en evidencia* consideran *buenas prácticas*.

Las acciones impulsadas y los equilibrios parecen variables según los diferentes países, lugares y períodos. En general se observa un movimiento, por un lado, desde una lógica prescriptiva e impositiva, que puede obedecer a una aproximación administrativa vertical, o a una más difícil de identificar, que deja el paso libre a los procesos de cuasimercado; y por otro lado, una lógica más "participativa" que coloca en primer lugar la movilización y capacidad de elaboración colectiva de los docentes y directivos de los establecimientos.

Cualquiera sea la lógica que se emplee, surgen preguntas sobre la capacidad real de las PEP y de sus impulsores, como también acerca de las investigaciones en educación sobre las cuales se fundamentan. Es posible interrogarse, además, si las PEP y sus acciones han tenido como efecto fortalecer las capacidades de las escuelas y docentes para detectar mejor y precozmente las dificultades de aprendizaje y escolarización de los alumnos focalizados, o si en realidad se han fortalecido las capacidades de prevención y tratamiento de dificultades cuando éstas ya se han desarrollado.

Estas preguntas convocan a desarrollar investigaciones y reflexión que aborden las características y dificultades de los alumnos o categorías de alumnos, las formas de construcción social de las categorías de la población focalizada, las "necesidades específicas" y "riesgos" que estos alumnos comportan, o la manera en que los dispositivos y acciones han respondido.

## 5. ¿Evaluar las PEP? Resultados y dificultades

La última dimensión transversal que evocaremos aquí trata sobre las posibilidades y modalidades de la evaluación de las PEP y sus efectos en relación a los objetivos definidos.

Los datos evaluativos disponibles son muy desiguales según los países, siendo casi inexistentes en algunos, y, de una manera general, muy deficientes, lo cual no nos permite saber con seguridad cuáles son los efectos de las PEP. Más que *políticas basadas en evidencias*, las PEP aparecen en general *políticas sin base en evidencias*. Para explicar esto podemos argüir diversos tipos de razones.

Primeramente, se evidencia la dificultad para evaluar las dinámicas y efectos de los programas PEP, como también para obtener aprendizajes de los datos disponibles, cuando éstos existen. Esto suscita reticencias, tanto de parte de los responsables políticos como de parte de los "actores en terreno", muy particularmente cuando los datos se muestran decepcionantes y conducen a interrogarse sobre las problemáticas y programas puestos en marcha, y a poner en duda su pertinencia.

Se presenta aquí la pregunta sobre los usos, omisiones, y malas utilizaciones posibles de los datos evaluativos y de los resultados de investigaciones por parte de los diferentes actores políticos o profesionales, quienes -desde el Ministerio de Educación hasta el aula-, desean confirmar su accionar más que ponerlo en duda. Se plantea, también, la pregunta sobre las formas de intercambio y colaboración posibles entre estos actores políticos y profesionales, y los investigadores y evaluadores, donde la *objetivización* de los efectos del trabajo de unos por parte de otros es siempre portadora de una potencial descalificación recíproca.

Esta diferencia de conocimiento de los efectos de los programas PEP resulta, también, del hecho que varios países no disponen de instituciones o

servicios estadísticos o administrativos dedicados a este tipo de evaluación, ni tampoco poseen tradición de encuestas o levantamiento de información acerca de las trayectorias, aprendizajes o rendimiento de los alumnos.

Pero si se conocen mal, o insuficientemente, los efectos de las PEP, es también porque es difícil conocerlos. Es extremadamente complicado desenredar o aislar los efectos de numerosos programas relevantes de las PEP -en tanto categoría política o administrativa-, ya que éstos se superponen en el tiempo y en el espacio, en tanto focalizan los mismos territorios o poblaciones. Cuando existen evaluaciones de estos programas, éstas responden más bien a obligaciones y exigencias de naturaleza política o administrativa, ligadas a objetivos instrumentales de corto plazo, que a criterios científicos, no permitiendo apreciar los efectos y consecuencias del conjunto de la política.



Estas evaluaciones, con frecuencia, se han centrado en los diferentes programas de intervención, más que en el impacto de la política global. Cuando existen datos, como es el caso de Francia, que permiten evaluar y apreciar de modo comparativo las trayectorias y las adquisiciones de los alumnos focalizados por las PEP en relación a sus pares no focalizados, es difícil determinar si podemos atribuir las diferencias y evoluciones evidenciadas a la política dispuesta. Esto debido a que, por una parte, esta política se ha inscrito en un contexto escolar, político y socioeconómico que no deja de evolucionar; y a que, por otra parte, es imposible saber cuáles habrían sido las evoluciones de estos territorios, establecimientos y poblaciones en ausencia de esta política de focalización.

A pesar de sus imperfecciones y su carácter diverso, los datos disponibles concernientes a las políticas y programas PEP se muestran contradictorios, poco concluyentes, y relativamente decepcionantes con respecto a la lucha contra las desigualdades y exclusión escolar. Si bien hay algunos resultados positivos, la mayoría parecen frágiles y poco sustentables. Ejemplo de esto, constituye el mejoramiento constatado en Inglaterra en jóvenes de medio socioeconómico bajo y de grupos étnicos minoritarios que pasaron por programas de intervención precoz, resultado que tiende a diluirse en diferentes etapas del *cursus* escolar de estos jóvenes.

Para algunos analistas, los resultados de las PEP tienen límites asociados a las presiones políticas y administrativas que actúan sobre los establecimientos, profesores y responsables locales. Ello porque se privilegian tipos de intervenciones, pruebas y criterios dirigidos a lograr resultados rápidos más que a generar estrategias más profundas y perspectivas de largo plazo.

Sin duda puede haber progresos reales en cuanto a la promoción de un funcionamiento más democrático de los establecimientos escolares, haciendo de ellos lugares más acogedores de la diversidad de prácticas y *culturas* de los alumnos, familias y *comunidades*. Sin embargo, por una parte,

estos progresos parecen escasamente evaluados y probados. Por otra parte, si esto hubiese sido logrado, estos progresos, ciertamente valiosos, no permitirían afirmar que las políticas de educación prioritaria -en su diversidad y modalidades dispuestas-, hayan permitido a los sistemas educativos y a las poblaciones focalizadas avanzar notoriamente en cuanto a la democratización en el acceso al conocimiento y logro escolar, o en la lucha contra la exclusión escolar.

Los balances nacionales de las PEP que relevan esta decepción, pueden estar ocultando una cierta heterogeneidad de programas y de realidades locales. En efecto, los estudios y evaluaciones disponibles que utilizan diversos indicadores han mostrado que puede existir una gran disparidad de resultados entre los territorios y los establecimientos focalizados por las PEP, o entre los programas que éstas han dispuesto. Tal constatación invita a ir más allá de los análisis y de las evaluaciones globales para comprender mejor en qué y por qué ciertos programas, territorios o establecimientos progresan más que otros. De esta forma, superan las descripciones y categorizaciones generalizantes de los objetivos perseguidos y medidas desarrolladas<sup>5</sup> para entrar en el detalle de las prácticas, procedimientos, y procesos de movilización individual y colectiva.

Aquí surgen varias dificultades, como es el hecho de que no todos los países tienen tradiciones de investigación que conjuguen diferentes acercamientos y metodologías, cuantitativas y cualitativas, al servicio de una mejor comprensión de los procesos -sociales, institucionales y pedagógicos-. Esto implica a su vez, que no exista una adecuada comprensión de los ámbitos político-administrativo y científico, dificultándose el establecimiento de diálogos entre diferentes aproximaciones y tradiciones de investigación. Estas dificultades aparecen agravadas cuando tomamos los resultados estadísticos que muestran que los rendimientos de los alumnos focalizados no han mejorado, o que las brechas que buscábamos reducir se han mantenido, o incluso aumentado. Se opone a estos resultados el sentimiento de satisfacción de los actores -docentes, directivos, alumnos y

5 Como es el caso de las categorías del tipo: manejo de la lengua oral o escrita, educación intercultural o pedagogía diferenciada.

familias- quienes perciben un mejoramiento de las condiciones de trabajo y estudio, y de las relaciones. Esto puede implicar que las constataciones estadísticas menos alentadoras puedan ser valoradas en último lugar en cuanto al interés o pertinencia.

Esta breve síntesis de los conceptos y problemáticas sobre las cuáles se han basado, y basan, las políticas de educación prioritaria en Europa y sus objetivos, muestra cuánto las PEP, y sus evoluciones y dificultades, son inse-

parables tanto de las transformaciones ideológicas y de las políticas sociales y escolares de las últimas décadas, como de los modos de regulación que éstas han promovido y desarrollado. Por lo tanto, si las PEP han fracasado en convertirse en el “laboratorio del cambio social en educación” ellas pueden, no obstante, ser consideradas como uno de los campos o laboratorios donde han sido diseñados y experimentados los cambios ideológicos y los modos de regulación propios de las sociedades y políticas post-modernas o neoliberales.

### Referencias Bibliográficas

BAJOMI Ivan, BERÉNYI Eszter, GABOR Eröss et IMRE Anna, “Competencia escolar y desigualdades en un barrio de Budapest”, en C. Maroy (ed.), *Escuela, regulación y mercado. Una comparación de seis espacios escolares en Europa*, París, PUF, 2006.

BAUTIER Élisabeth, “Prácticas de lenguaje y escolarización”, Síntesis, *Revue française de pédagogie*, n° 137, 2001, pp. 117-161.

BERNSTEIN Basil, “Crítica del concepto de enseñanza de compensación”, conferencia dictada en 1970 en el Colegio de Docentes de la Universidad de Columbia, traducción francesa en *Lengua y clases sociales*, París, Éd. de Minuit, 1975.

BERNSTEIN Basil, *Clases y pedagogía: visibles e invisibles*, París, CERI-OCDE, 1975.

BERNSTEIN Basil, *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación, crítica*, Quebec, Presses de l'Université Laval, 2007 (traducción francesa de la edición revisada -Londres, Rowman & Littlefield, 2000- de la obra *Pedagogía, Simbología, Control e Identidad: Teoría, Investigación, Crítica*, Londres, Taylor & Francis, 1996).

BOURDIEU Pierre (dir.), *La miseria del mundo*, París, Éd. du Seuil, 1993.

CANARIO Rui, “Políticas de discriminación positiva: perspectiva histórica”, en Ministerio de Educación

Nacional, *La discriminación positiva en Francia y en el mundo*, Actas del coloquio internacional de marzo 2002, París, CNDP, 2003.

CASTEL Robert, *La inseguridad social*, París, Éd. du Seuil, 2003.

CRESAS, *Desde 1981, ¿la escuela para todos? Zonas de educación prioritarias*, París, INRP-L'Harmattan, 1985.

DEMEUSE Marc et BAYE Ariane, “¿Por qué hablar de equidad?”, en M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (eds), *Hacia una escuela justa y eficaz. 26 contribuciones sobre los sistemas de enseñanza y formación*, Bruselas, De Bœck, 2005, pp. 149-170.

DEMEUSE Marc et BAYE Ariane, “La Comisión europea frente a la eficacia y equidad de los sistemas educativos europeos”, *Éducation et Sociétés*, n° 20, 2007, pp. 105-119.

DEROUET Jean-Louis et NORMAND Romuald (dir.), *La Europa de la educación: entre management y política*, Lyon, INRP, 2007.

DRÆLANTS Hughes, DUPRIEZ Vincent et MAROY Christian, *El sistema escolar en la comunidad francesa*, Bruselas, CRISP, 2003.

DUBAR Claude, GADEA Charles et ROLLE Pierre, “Para un análisis comparado de las configuraciones”, en M. Lallement et J. Spurk (ed.), *Estrategia de la comparación internacional*, París, Éd. du CNRS, 2003.

GOFFMANN Erving, "Calmar al ingenuo: algunos aspectos sobre la adaptación al fracaso", en col. *El habla viva de Erving Goffmann*, París, Éd. de Minuit, 1989.

GOODY Jack, *La razón gráfica*, París, Éd. de Minuit, 1979 (traducción francesa de la obra *La domesticación de la mente salvaje*, Cambridge University Press, 1977).

GOODY Jack, *Entre la oralidad y la escritura*, París, PUF, 1994 (traducción francesa de la obra *La interfaz entre lo oral y lo escrito*, Cambridge University Press, 1987).

GREEN A., WOLF A. et LENEY T., *Convergencia y Divergencia en los Sistemas Europeos de Educación y Capacitación*, London, Institute of Education, 1999.

GRISAY Aletta, "¿Qué indicadores para qué tipo de reducción de desigualdades escolares?", *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Études*, Bruselas, n° 9, 1984, pp. 3-14.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, "Los 'handicaps socioculturales' y sus soluciones pedagógicas", *La orientación escolar y profesional*, n° 4, 1973, pp. 303-318.

ISAMBERT-JAMATI Viviane, "Algunas notas sobre el fracaso escolar como 'problema social' en los círculos pedagógicos franceses", en É. Plaisance (ed.), *El fracaso escolar: nuevos debates, nuevas aproximaciones sociológicas*, París, Éd. du CNRS, 1985.

LAHIRE Bernard, *Cultura escrita e inequidades escolares*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

LE GARREC Sylvaine, *La renovación urbana, la génesis de un concepto polisémico*, París, PUCA, 2006.

LITTLE Alan & SMITH George, *Estrategias de compensación: panorama de los proyectos de enseñanza para las clases populares en los Estados Unidos*, París, CERI-OCDE, 1971.

MAROY Christian (ed.), *Escuela, regulación y mercado. Una comparación de seis espacios locales en Europa*, París, PUF, 2006.

MONS Nathalie, *Las nuevas políticas educativas*, París, PUF, 2007.

MYERS Kate et GOLDSTEIN Harvey, "Who's failing?", en L. Stool & K. Myers (eds), *No quick fixes: Perspectives on*

*schools in difficulty*, Londres, Falmer Press, 1998, pp. 175-188.

OLSON David, *El universo de lo escrito. Como la cultura escrita da forma al pensamiento*, París, Retz, 1998 (traducción francesa de la obra *El Mundo del Papel. La implicación conceptual y cognitiva de la escritura y lectura*, Cambridge University Press, 1994).

PERRENOUD Philippe, "¿Las pedagogías nuevas son elitistas? Reflexión sobre las contradicciones de la escuela activa", Actas del coloquio *Clases populares y pedagogía*, Université de Rouen, 1985 (tomado en P. Perrenoud, *La pedagogía en la escuela de las diferencias. Fragmentos de una sociología del fracaso*, París, ESF, 1995).

PONTRANDOLFO Stefania, "Alla ricerca dei rom di Melfi", *Quaderni di sociologia*, n° 36, Turín, Rosenberg & Sellier, pp. 51-72.

PONTRANDOLFO Stefania, "La construcción de una identidad rom invisible. Etnografía e historia en la escuela de Melfi", *Revue française de pédagogie*, de pronta aparición.

RAVON Bertrand, *El "fracaso escolar". Historia de un problema público*, París, en Press Éditions, 2000.

ROBERT Bénédicte, *Del aprendizaje al cambio. Las políticas escolares de compensación en Francia y Estados Unidos (1965-2006)*, Tesis de Doctorado (bajo la dirección de Agnès van Zanten), IEP París, 2007.

RYCHEN Dominique Simone et SALGANIK Laura Herch (eds), *Defining and Selecting Key Competencies*, Bern, Hogrefe & Huber, 2001.

VINOKUR Annie, "Avant-propos", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n° 1, *Pouvoirs et mesure en éducation*, 2005, pp. 7-14.

VYGOTSKI Lev Sémionovitch, *Defectología y deficiencia mental*, Colección de textos (1924-1934) editados bajo la dirección de K. Barisnikov et G. Petitpierre, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.

WHITTY Geoff, POWER Sally et HALPIN David, *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 1998.



# Entre la discriminación y la soledad: las escuelas vulnerables vistas por sus docentes<sup>1</sup>

*La vulnerabilidad de los estudiantes es un estado que se define básicamente por el bajo nivel socioeconómico de las familias y el bajo nivel educativo de los padres. En nuestro sistema educativo altamente segmentado, los niños y niñas vulnerables suelen vivir mayoritariamente en ciertas comunas y asistir masivamente a ciertas escuelas o liceos. Esto convierte la vulnerabilidad en una condición también de las escuelas, (las cuales han sido focalizadas o discriminadas positivamente). Revista Docencia ha querido aproximarse a las experiencias de los docentes que ejercen en esta realidad desafiante. Para ello sostuvimos una conversación con un grupo de profesoras de escuelas focalizadas, quienes nos comentaron situaciones como la baja de matrícula en sus escuelas, las dificultades en el ámbito pedagógico y el bajo impacto de asesorías externas.*

<sup>1</sup> En esta entrevista participaron: Irma Arellano, profesora de cuarto básico de la Escuela Juan Verdaguer (Recoleta); Marcela Muñoz, profesora de Escuela Especial (La Granja); Ana Leonardini, profesora del sector de Lenguaje de la Escuela Alemania (Santiago); y las profesoras del Complejo Educacional Brígida Bórquez (Ñuñoa): Carmen Núñez, profesora de Sociedad y Lenguaje, María Ester Ibáñez, profesora de tercer año básico, Eliana Rojas, profesora de Comprensión del Medio.



### La (in)visibilidad de las políticas de focalización

Lo primero que llama la atención cuando se les pregunta a las docentes sobre los apoyos focalizados que han recibido es el hecho de que no parecen tener una información clara sobre éstos, o existe una percepción no precisa de los tiempos en los cuales se implementaron estas medidas, ni de los momentos de cierre de estos programas en sus escuelas. De hecho, el mismo rol del Ministerio de Educación es cuestionado, ya que impone una "categoría" que parece no traducirse en acciones concretas.

**Carmen:** Yo lo que me acuerdo es que hace muchos años llegó ese P-900<sup>2</sup>. Estuvo el colegio trabajando, estaban las profesoras entusiasmadas. A una profesora que jubiló el año pasado la relaciono con el P-900,

porque siempre estaba con los materiales. Eso yo recuerdo que fue. Y una vez el director también dijo "somos una escuela focalizada, por lo tanto, tiene que venir la supervisora para apoyarnos en lo que necesitamos" y él mismo hacía mofa de la supervisora que nunca llegó.

**Eliana:** Pero que significa que seamos focalizadas?, que viene la supervisora, tiene que venir súper seguido, no sé cada cuánto...

**María Ester:** Nosotros somos una escuela focalizada desde el año pasado y no hemos recibido ayuda del Ministerio de Educación. No ha ido nunca un supervisor, entonces no sé por qué somos focalizados?, cuál es la meta de ellos?

Los establecimientos que logran identificar apoyos desde la política pública, son aquellos que reciben asesorías de instituciones

externas (generalmente de universidades u organismos no gubernamentales). Sin embargo surgen dos dificultades para la instalación de las asesorías; una de ellas es el prejuicio contra las instituciones que son contratadas por el Ministerio de Educación; y la otra hace referencia al tiempo de dedicación que el profesor percibe que debe dedicar a estas asesorías.

**Eliana:** Yo creo que también hay un prejuicio que estas asesorías son un negociado, y por esto no hay una entrega de parte de los profesores. No creemos que ellos vayan a hacer algo por el bien común y la educación pública.

**Ana:** Desde el 2006 empezaron a preguntar a las escuelas de la comuna Santiago si querían una asesoría. Nosotros alegamos, había algunas experiencias de otros colegas que decían que estaban sumamente agobiados con la asesoría, porque les hacían ir en horarios que ni siquiera estaban contemplados o les alargaban la tarde. Las asesorías eran "intervenciones a la escuela".

**Eliana:** Los profesores tenemos tan poco tiempo, que se evalúa que el trabajo con las asesorías "es mucha pega", entonces es mejor que no vengan, porque así tenemos más tiempo.

El juicio que prima sobre las docentes, es la sensación de estar siendo intervenidos como establecimiento.

<sup>2</sup> Programa de las 900 Escuelas.

**Marcela:** *La escuela y los docentes sentían que estaban siendo intervenidos, y esto ya provoca molestia. Llegan y te hacen una clase, o sea, te están diciendo “te vamos a enseñar”, ese es el mensaje que le llega al docente. Yo creo que es por esto que los profesores se cierran y dicen “no, por qué me van a intervenir, por qué me van a evaluar y decir después que yo lo hago de esta u otra manera, sino que lo que tienen que venir a hacer es apoyarme, a ayudar”.*

Para los establecimientos que vivieron asesorías más estructuradas y visibles, se dan experiencias disímiles, en una de ellas se percibe el logro de nuevos aprendizajes por parte de los docentes, aunque la asesoría termina abruptamente cuando se pretenden visitar aulas.

**Irma:** *Nosotros recibimos bastante ayuda de la Universidad, pero donde surgió el problema fue cuando quisieron supervisar nuestras clases, ya que según los profesores no tenían por qué supervisarles las clases. Ahí hubo un quiebre. La Universidad se quejó ante las autoridades de educación de la comuna y ante el Ministerio, y no volvieron más.*

Por otro lado, uno de los aspectos que visibilizan las asesorías externas que reciben estos establecimientos es el uso y entrega de materiales de apoyo, justamente para facilitar la labor pedagógica. Sin embargo, a través de esta conversación se denuncia la poca pertinencia

de los materiales recibidos, y el uso que se le daba a éstos.

**Marcela:** *La asesoría entregaba unos materiales, unas guías que después se los tenían que devolver para evaluarlos, entonces es una presión para el profesor que realmente no quiere. Les obligaban a hacer tareas extras al trabajo que tenían y para ellos resultaba una sobrecarga.*

**Irma:** *Nosotros tenemos ahora el proyecto Comprensión de Lectura, pero nadie lo va a supervisar. De pronto te dicen “ya, ya, ya, tienen que hacerlo rapidito”. Y los contenidos de la comprensión lectora los sacaron de un libro de Estados Unidos, vienen con nombres extranjeros. Hablan de la Casablanca en vez de hablar de La Moneda.*

**Ana:** *Nos dan un sinnúmero de guías bajadas de Internet, incluso de programas españoles con vocabulario en español que los niños no entienden. Y claro yo podría tomar la guía, fotocopiarla y pasarla, pero primero tengo que leer la guía, pero no tengo el tiempo de corregir, entonces la desecho.*

### **Características de las escuelas focalizadas**

¿Qué características tienen estas escuelas que son seleccionadas para participar en programas de focalización? ¿Qué tipo de niños recibe, y qué tipo de docentes trabajan en ellas?

*“(…) había algunas experiencias de otros colegas que decían que estaban sumamente agobiados con la asesoría”.*





*“(...) Siempre está la amenaza permanente de que nos van a fusionar con la escuela de en frente o que se va a cerrar”.*



### **Las escuelas: caída de las matrículas y la migración entre escuelas**

Una realidad común a los establecimientos focalizados es la sostenida baja en la matrícula, la cual se constituye siempre en una amenaza para la sobrevivencia de las escuelas.

**Ana:** Yo recuerdo que mi escuela era inmensa, muy grande, con dos o tres cursos por nivel, de hecho cuando llegué había tres séptimos y cinco primeros medios. He visto como ha ido disminuyendo catastróficamente la matrícula. Cada año nos amenazan con fusionarnos o con que la escuela va a desaparecer, por un lado, debido a la baja de matrícula, y por otro lado por la baja de rendimiento.

**Carmen:** Siempre está la amenaza permanente de que nos van a fusionar con la escuela de en frente o que se va a cerrar.

El régimen de competencia por la matrícula entre escuelas, ha provocado que muchos establecimientos particular subvencionados, y algunos municipales, seleccionen a los mejores alumnos para asegurar así buenos resultados en los puntajes SIMCE<sup>3</sup>, y con ello obtener buena publicidad. Esto ha hecho, que finalmente sean estas escuelas “vulnerables” (que no seleccionan alumnos) las que aseguran el derecho a la educación de toda la población escolar, pero inevitablemente van quedándose con una alta concentración de alumnos que no pueden pasar el filtro de la selección económica y/o académica.

**Marcela:** A los establecimientos particulares subvencionados se les ha dado la posibilidad de seleccionar alumnos. De hecho, a los estudiantes que tienen alguna necesidad educativa especial no los aceptan porque bajan el rendimiento en el SIMCE. Además lo que correspon-

dería es que los colegios destinaran recursos para dar a esos alumnos la atención que requieren sus necesidades especiales, lo que implica gasto económico en especialistas, cosa que no están dispuestos a hacer. También hay escuelas municipales que se dan el lujo de seleccionar porque tienen una alta demanda de matrícula, concentrando en algunos establecimientos municipales de las comunas a los alumnos rechazados.

El estigma que cae sobre estos establecimientos provoca además una dinámica de inestabilidad constante, ya que la matrícula experimenta una alta rotación, no pudiéndose establecer continuidades. Los estudiantes que comienzan a tener mejores resultados emigran, cuando pueden, para dejar atrás la escuela estigmatizada como mala.

**Ana:** Hay una rotación constante, este fenómeno cada año se va profundizando más, no tenemos

3 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

alumnos que traigamos desde los primeros años básicos. Los que han tenido una mayor trayectoria en la escuela se van a escuelas particular subvencionadas, porque ya están un poquito mejor, esa es la gratitud que le deben a su escuela.

**Carmen:** En octavo llegan muchos niños nuevos que son echados de otros colegios. Este año llegaron seis alumnos nuevos en Abril. También sucede que los mejores alumnos están postulando a otros colegios mejores. Tengo dos alumnos que se fueron a principio de año y luego volvieron. Tenemos otro niño que se fue al Liceo Lastarria y es uno de los primeros en su curso, así es que por ese lado nosotros nos vamos animando.

### Los alumnos: el factor intercultural y la diversidad

Dos de las cuatro escuelas de pertenencia de las docentes cuentan con una presencia significativa de población inmigrante, especialmente de Perú, Colombia y Ecuador, lo cual introduce particularidades culturales que implican establecer adaptaciones.

**Ana:** De un tiempo a esta parte nos han llegado muchos alumnos peruanos, llegando a un 50% de nuestro alumnado. También tenemos ecuatorianos y colombianos. El niño peruano a menudo llega con retraso pedagógico. No sé si será peor la educación allá que en Chile, qué planes tendrán y qué malla curricular seguirán. Sin embargo, esto no ocurre en lectura, porque son excelentes lectores.

**Irma:** Nuestros alumnos son extranjeros: ecuatorianos, bolivianos, colombianos, peruanos y los chilenos somos poquitos. Eso hace que la escuela sea realmente atípica.

Estas profesoras constatan que los apoderados de estos alumnos se muestran mucho más dispuestos a participar de la educación de sus hijos e hijas, lo cual incide además en la actitud de los alumnos, pese a que viven, muchas veces, penurias económicas.

**Irma:** Los apoderados extranjeros son más comprometidos con sus hijos, los chiquillos son más esforzados. A mis alumnos chilenos les da lo mismo si obtienen la nota máxima o la mínima. Los chiquillos extranjeros ya tienen claro lo que quieren y aprovechan cada oportunidad que tienen para sobresalir.

**Ana:** Hay una ansiedad, un deseo y un compromiso del apoderado para que el niño surja, y tenga buenas notas. Esto a pesar de que ellos, la mayoría, trabajan de asesoras del hogar u obreros. Valoran el trabajo, son demasiado sacrificados, les requiere mucho tiempo, ganan poco dinero y viven hacinados. Esos incendios que ocurren por el sector afectan a más de un alumno nuestro.

Atender a niños y niñas vulnerables implica trabajar con una diversidad de necesidades educativas que deben enfrentar estas profesoras en su quehacer pedagógico, tensión que cuestiona sus reales capacidades de asumir tal complejidad.

**Irma:** Este año nuestra escuela tiene una matrícula de 150 alumnos, desde primero a octavo básico, con un curso por nivel. En mi curso yo tengo ocho niños en diferencial y dos en integración, de un total de 16 alumnos que tengo. Sin embargo, para mí esto es lo mismo que trabajar con 45 alumnos, incluso yo prefiero trabajar con 45 que no tengan problemas tan grandes como ellos.

Muchas veces los docentes no cuentan con apoyos especializados para atender a estos alumnos, lo cual cuestiona la política de integración que se está llevando a cabo por el Estado, y que concierne especialmente a estas escuelas. De hecho, las opciones pedagógicas tomadas, en general sin fundamento teórico o práctico, hablan de un problema no resuelto.

**Ana:** Tengo alumnos integrados que nunca han sido atendidos, a no ser que en forma particular vayan a un neurólogo o a un psicólogo, el colegio o la municipalidad no ofrece nada. Los colegas de diferencial atienden a





los niños de primero a cuarto básico, poniendo acento específicamente en primero, segundo, dándolos de alta en quinto. No atienden más a ningún niño. ¿Por qué se da esta situación?, no lo entiendo. No damos abasto. Para calificar a estos niños los colegas no quieren hacerse mala sangre, les ponen el cuatro y listo. Cuando se cita a estos alumnos después de las 16 horas para hacer una prueba, una carpeta o un dibujo, se arrancan y no van.

**María Ester:** No sé cómo los atienden las colegas de educación diferencial. Se los llevan de la sala, pero cuando regresan uno les pregunta qué fue lo que hicieron y ellos contestan que estuvieron cantando, jugando. Debería haber un plan paralelo a lo que está haciendo uno. Los niños dicen diferencial es ir a jugar a la Gran Capital.

**Marcela:** El sacar a los alumnos del aula y no trabajar colaborativamente con el profesorado no es la respuesta que corresponde para lo que actualmente se considera "integración", el problema es que se hace creer que la integración está funcionando, pero no está sirviendo de apoyo real a las necesidades educativas especiales del

alumnado, ni a la labor del docente de aula.

### El docente: un profesional con vocación de servicio

En general para nuestras cuatro entrevistadas, este contexto representa un espacio lleno de sentido profesional, sin embargo, muchas veces, aparecen otros apoyos de los cuales el docente debe hacer-



se cargo, marginando incluso su rol propiamente pedagógico que debe encontrar caminos alternativos.

**Ana:** Yo pienso que los colegas se sienten útiles en la escuela. Sienten que están haciendo algo por niños que necesitan un apoyo social o psicológico. Entendemos el ambiente

social, cultural y económico de ellos, y sabemos qué necesidades tienen, a menudo éstas no son pedagógicas. A los alumnos no les interesa aprender, estudiar, ni hacer tareas. Son alumnos desmotivados que vienen a jugar y comer. Sabiendo eso, los profesores saben cómo tratarlos o cómo encaminarse para hacer su labor. Muchas veces han ido colegas que han estado dos horas, han estado un bloque con un curso y de ahí se han ido directo a la Municipalidad a pedir cambio.

**Eliana:** Yo como profesora de francés hice clases en muchos colegios en Ñuñoa, en mi actual colegio llevo catorce años, y siempre, incluso teniendo las mismas horas, consideré que este era mi colegio. Nosotros, los profesores, sentimos que tenemos algo especial, incluso se verifica en los profesores nuevos. Todos estamos porque queremos estar.

En el fondo nosotros sentimos que tenemos una misión.

**Ana:** Nuestros niños necesitan afectividad, sociabilidad, calidad de vida. Estas son las tres cosas mínimas, y después hablemos de la educación y de los contenidos.

### **La posibilidad de lo pedagógico: ¿se puede con escaso trabajo en equipo?**

Considerando los aspectos anteriormente señalados, surge naturalmente la pregunta sobre cuáles son las características del trabajo docente y qué lugar tiene efectivamente lo pedagógico en la relación con los estudiantes.

**Irma:** *Cuando recibí a ese cuarto básico yo me sentí castigada, los niños tenían muy pocos hábitos: se arrastraban por el piso, hacían lo que querían, no entendían órdenes.*

**Ana:** *Yo tengo cinco alumnos, cuatro de ellos los tengo desde tercero básico, más otro niño peruano. Todos ellos tienen un techo o límite, y tengo que llevarlos hasta octavo a como dé lugar. Ellos saben esto, y se relajan, porque saben que van a pasar de curso. Al niño de séptimo año básico le apliqué una prueba de cuarto básico para ver si rendía algo, y su resultado fue muy deficiente.*

En este escenario complejo, el trabajo colaborativo entre colegas es una necesidad sentida, sin embargo, el factor tiempo y la falta de instancias para el trabajo en equipo impiden que pueda “pensarse” la realidad educativa local y trabajar como una comunidad de pedagogos que enfrentan los mismos problemas.

**María Ester:** *Nosotros tenemos que hacer adecuaciones curriculares, pero a qué hora, si tenemos 37 alumnos de los cuales diez tienen problemas ligados a una atención diferencial.*

**Ana:** *Ahora el gran problema que tenemos es el tiempo. Uno puede tener excelentes ideas, puede querer trabajar en equipo, o preparar material de primero a cuarto, pero no hay un tiempo asignado para ello. Tampoco hay tiempo dedicado para recibir los apoyos que a uno le gustaría. Uno trabaja como en una isla, yo no tengo un nivel paralelo, entonces yo trabajo sola. Hago Lenguaje de cuarto a octavo, y de pronto voy requiriendo de algún consejo, o les pido a mis colegas, por ejemplo, “necesito que hagan lenguaje oral, por favor”, pero el colega que quiere lo va a hacer. No es un trabajo en conjunto, de equipo, de escuela.*

**Marcela:** *Tampoco se considera horario para que el profesorado que tiene alumnos con necesidades educativas especiales pueda trabajar con profesionales de apoyo, esto queda a criterio de los directivos, los cuales generalmente priorizan que la escuela “funcione” o que parezca que funciona. Entonces, las necesidades del docente de aula no son prioritarias.*

Sin embargo, en algunos establecimientos las aulas sí han contado con un apoyo concreto de especialistas, lo que ha facilitado la labor docente, permitiendo avances importantes, al no marginar a los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje del resto de sus compañeros.

**Eliana:** *Mi sala está abierta para todo el mundo y trabajamos en equipo. Yo trabajo con dos profesoras de integración y con una profesora diferencial, que nos hemos ido conociendo*

*“(...) el gran problema que tenemos es el tiempo. Uno puede tener excelentes ideas, puede querer trabajar en equipo, o preparar material de primero a cuarto, pero no hay un tiempo asignado para ello”.*

y ayudando mutuamente. Ellas están ahí presentes, no se llevan a los niños de la sala. Se sientan ahí al lado del niño para apoyarlo en lo que yo estoy haciendo. Entonces los chicos pueden avanzar al ritmo de sus compañeros, porque al sacarlos de la sala se pierden. Cuando está la profesora de integración avanzamos mucho más rápido e incluso más de lo que yo misma me había presupuestado.

### **Hacia una política pública que surja desde las aulas**

Se ha constatado de que las políticas públicas que se han dirigido a las escuelas focalizadas han sido impuestas, y han incidido en una desvalorización de las capacidades de los mismos docentes para hacerse cargo de generar innovaciones y soluciones a las problemáticas de los establecimientos. Nuestras entrevistadas reivindican este derecho a buscar este protagonismo de los profesores.



**Irma:** De pronto los colegas tienen esa percepción que la gente que contratan es mejor que nosotros, y no pues, no son mejor que nosotros porque somos todos profesionales.

En esta perspectiva surge entre las docentes la necesidad de contar con una política de perfeccionamientos pertinentes a la realidad de sus escuelas, con un fuerte acento en el aula.

**Ana:** Necesitamos perfeccionamientos y actualizaciones pertinentes, de buen nivel, más constantes para el profesorado. Uno se pone medio rebelde con su conocimiento y piensa que se las sabe todas y eso no es verdad. Hay muchas cosas nuevas, por ejemplo lo que sucede con los medios masivos de comunicación. Uno tiene que saber emplear los recursos multimedia, eso es actualidad, entretención y les atrae a los chiquillos. Estamos desfasados en muchas cosas. Este perfeccionamiento debe ser en materias pertinentes, no cursillos de 60 horas, sino actualización con menciones, postítulos y magíster.

Una segunda dimensión señalada por las docentes es la necesidad de apertura de nuevos tiempos para complementar el trabajo de aula.

**Carmen:** Nos urge tener tiempo para planificar, investigar, para reflexionar en base a la problemática que tenemos, junto a mejores condiciones y apoyo institucional.

La posibilidad de establecer equipos multidisciplinarios y el aseguramiento de contar con profesionales calificados en los equipos de gestión también son una necesidad para generar mejores condiciones para el trabajo con los alumnos.

**Ana:** como profesorado necesitamos un equipo multidisciplinario, un psicólogo, un buen orientador que ayude a formar a los chicos. Muchos directores no están actualizados, y en su mayoría, no están siendo líderes en este minuto, como se necesita en las escuelas, que apoyen, se comprometan y sean uno más con el profesor.

Los aportes económicos son fundamentales, éstos deben destinarse a cubrir gastos que hoy se cubren malamente, y a dotar de nuevos soportes y medios de aprendizaje más atractivos para los alumnos y alumnas, abriendo opciones de aprendizaje y de socialización.

**Carmen:** Necesitamos apoyo en material, muchas veces nos faltan las fotocopias, no te dan los materiales.

**Irma:** En todas las salas de clases debería haber televisores, data-show o notebooks para poder hacer presentaciones en powerpoint y ver películas. La Municipalidad debería contar con buses para realizar visitas a granjas, museos, plazas, parques de entretenciones. Todo debiese ser gratuito, para la educación debería ser absolutamente todo gratuito.

Con seguridad estas docentes representan un tipo de profesores altamente comprometido con la realidad adversa en la que desempeñan su rol pedagógico. Es función de la política pública reconocer el valor de los aportes profesionales de terreno, y darles un lugar central en el diseño de políticas, sin olvidar impulsar cambios que favorezcan la no discriminación y eliminen el lucro del sistema educativo en general, causas de fondo que subyacen a estas realidades.

*“Necesitamos perfeccionamientos y actualizaciones pertinentes, de buen nivel, más constantes para el profesorado”.*



*La orientación de los jóvenes en contextos de vulnerabilidad prueba, sin duda, las grandes contradicciones entre luchar por la integración y la mejora de las oportunidades, y la crítica hacia el sistema socioeconómico excluyente. La autora justifica, desde la experiencia española, la necesidad de proponer una perspectiva de orientación enmarcada en una escuela comprensiva y justa.*



## Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva

Nuria Manzano Soto<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).  
E-mail: [nmanzano@edu.uned.es](mailto:nmanzano@edu.uned.es)



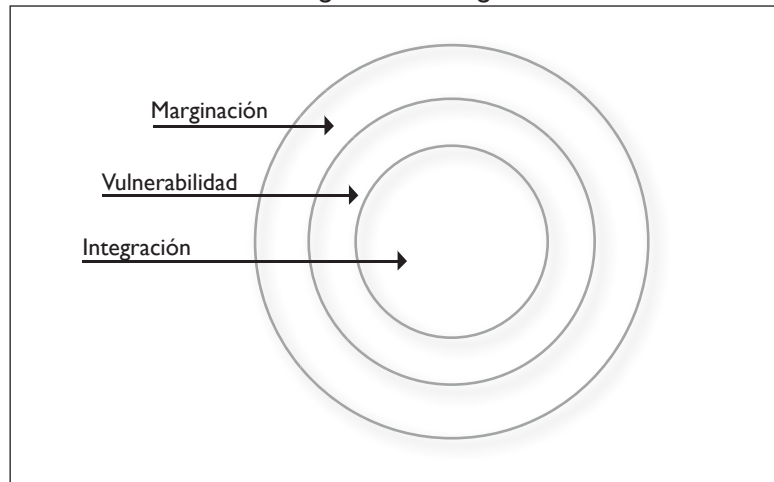
### Trayectorias de inclusión/exclusión

El concepto de estudiantes en riesgo alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y específicamente en momentos críticos de la misma, barreras y dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza reglada<sup>2</sup>. Es una noción probabilística y se refiere a la situación de estudiantes que se hallan en “zonas de vulnerabilidad” (Vélaz de Medrano, 2003; Escudero, 2005a), por lo que dirige la atención no al fracaso terminal o resultado consumado, sino a ciertos antecedentes, condiciones y factores que pueden conducir al mismo.

En función de cómo se valore y se trate educativamente el riesgo, así se frenará o se consumará la exclusión educativa. Es decir, la exclusión es un proceso dinámico que es el resultado de los itinerarios que llevan a la persona desde situaciones de menor o mayor integración a zonas de vulnerabilidad y, finalmente, de exclusión social. En este proceso de exclusión se diferencian tres zonas (Castell, 1999):

- Zona de integración: caracterizada por un trabajo estable y unas relaciones sociales y familiares sólidas.
- Zona de vulnerabilidad: caracterizada por la inestabilidad laboral o relacional y una protección o cobertura social débil.
- Zona de exclusión: caracterizada por el progresivo aislamiento social y la “expulsión” del mercado de trabajo.

### Gráfico I. Zonas de marginación / integración



Fuente: García Serrano y Malo (1993:138)

<sup>2</sup> Ver Hixzon y Tinzman, 1990; Klasen, 1999; Brynner, 2000; Vélaz de Medrano 2003; Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004; Escudero, 2005a.

Este continuo “integración-exclusión” implica que existen pasos intermedios que inclinan a estos grupos o bien hacia la exclusión o bien hacia la integración. La propensión hacia uno u otro lado dependerá de los itinerarios y las trayectorias de inserción a la vida adulta que sigan los jóvenes tanto en el aspecto económico-laboral como en el aspecto social y familiar:

Castell (1997) señala cinco **Modalidades de transición de los jóvenes a la vida adulta**: a) Éxito precoz; b) Trayectorias obreras; c) Trayectorias desestructuradas; d) Trayectorias en precariedad; y, e) Aproximación sucesiva.

Las trayectorias de inserción a la vida adulta que se dan con más frecuencia entre los jóvenes excluidos son:

a) las trayectorias desestructuradas, pues en ellas convergen las condiciones para que se den situaciones de riesgo, bloqueando de esta forma la inserción del joven,

b) las trayectorias en precariedad, donde el joven sigue itinerarios de retraso en su emancipación debido a la nueva ordenación del mercado de trabajo que prima la precariedad y la rotación laboral, y,

c) la “aproximación sucesiva”, que es la forma dominante de transición entre los jóvenes, tanto de las clases medias como de las clases trabajadoras<sup>3</sup>.

Los principales candidatos a las **trayectorias en desestructuración** son los jóvenes con itinerarios formativos básicos, que arrastran fracaso escolar y muestran desinterés por la **cultura del trabajo**. Es decir, estos jóvenes han abandonado el marco estructurador del sistema escolar que significaba para ellos una referencia de estatus y ubicación social y temporal; y, más tarde, también se ven excluidos del mercado de trabajo, permaneciendo de forma indefinida en estado de cesantía. Este proceso tiende a desestructurar al sujeto en el espacio y en el tiempo, y le somete a un proceso real de exclusión (Castell, 1997).

Ahora bien, independientemente de la trayectoria que siga el joven, el origen de la exclusión suele hallarse (Castell, 1997 y 1999) en el debilitamiento del ámbito laboral-económico del joven (desempleo, trabajo precario, economía sumergida, etc.) o bien en la ruptura de sus relaciones personales con su entorno más inmediato (familia, amigos, etc).

En cualquier caso, cuando el joven carece de las competencias necesarias -actitudinales y aptitudinales- para enfrentarse a la sociedad y al mercado de trabajo, y, además, tiene que realizar un ajuste entre sí mismo y la realidad excluyente que le rodea, suele acelerarse un proceso autodestructivo que repercute en una menor integración social, desinterés por la **cultura del trabajo**, pérdida del sentido de la responsabilidad, etc.

Aplicado al caso de la educación, en el continuo entre la integración aceptable y la exclusión severa, podrían identificarse zonas de mayor o menor vulnerabilidad o riesgo de que ciertos estudiantes lleguen a ser privados de unos determinados contenidos y aprendizajes escolares. Podrían identificarse estudiantes que (Escudero, 2005:30): a) se hallan aceptablemente bien integrados (sujetos incluidos que van bastante o muy bien en los estudios), b) otros que empiezan a encontrar algunas dificultades en los aprendizajes, pero que las van superando sin dejar de pertenecer al grupo de referencia y seguir su ritmo; c) los que repiten algún curso, lo llegan a superar y se integran de nuevo; d) los que repiten y, a partir de ese momento, siguen pero ya muy afectados tanto en lo personal como en lo académico; e) alumnos con muy baja asistencia a clases; f) quienes se hallan en situaciones con dificultades ya más importantes y persistentes y son derivados hacia medidas específicas de atención escolar; g) quienes abandonan la escolaridad y que, en los casos más extremos, salen de la educación regular obligatoria, o también de ciertas medidas de atención (inserción), sin los recursos elementales de formación para transitar al mundo del trabajo y adulto de modo aceptable.

<sup>3</sup> Las causas para justificar el efecto sociológico que ha provocado el auge de estas tres modalidades son: a) La coyuntura económica recesiva y su efecto en el mercado de trabajo; b) el impacto del **capitalismo informacional** y del paradigma tecnológico; y, c) fundamentalmente, el nuevo modelo social surgido a partir de la tendencia irreversible hacia la **economía global** que condiciona la estructura ocupacional, la organización del trabajo, la formación tanto formal como no formal, etc. (Castell, 1997).



### **Perfil socioeducativo de los jóvenes en riesgo de exclusión social**

Las personas que fracasan en la escuela y abandonan los estudios suelen compartir un determinado perfil que se va gestando desde las etapas iniciales. Además, hay que tener en cuenta que la exclusión social es la etapa final de un proceso lento. Por eso, debe abordarse desde los estados iniciales que suelen coincidir con el fracaso escolar y el abandono de los estudios. El grupo de jóvenes que responde a ese perfil de vulnerabilidad social en España es el siguiente (Asociación Cultural Norte Joven, 2000):

- Tienen entre 14 y 25 años.
- Proceden de familias desestructuradas con muy bajos niveles socioculturales y económicos (abandono/sobreprotección).
  - Presentan un historial recurrente de fracaso escolar (y muchas veces personal) que incide en su autoestima y su motivación.
  - Evidencian indefensión aprendida para enfrentarse al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la búsqueda de empleo y, en general, al mundo adulto.
  - No muestran habilidades para el “éxito”, es decir exhiben poca motivación de logro, baja tolerancia a la frustración, poco control de las situaciones, etc.
  - Cuentan con escasas oportunidades de aprender los patrones básicos de comportamiento social adoptado.
  - Presentan desventaja sociocultural sostenida, patrones de relación familiar inadecuados y subdesarrollo de capacidades básicas.
  - No han tenido modelos de comportamiento adecuados (social, laboral, etc.).
  - Tienen preconcepciones negativas sobre el trabajo y los empresarios, asimilando trabajo a explotación y aburrimiento.
  - Han sido “educados” en la calle con roles sociales agresivos y bajo la ley del más fuerte.
  - Viven experiencias de consumo de alcohol y/o drogas.
  - Aumentan los jóvenes excluidos pertenecientes a minorías étnicas o culturales (inmigrantes, cultura gitana).

La presencia de este tipo de indicadores de **vulnerabilidad** en un colectivo aumenta la probabilidad de su inadaptación social. Es decir, se reduce su participación en la sociedad y el disfrute de sus derechos sociales, llevando a estas personas a un estatus diferente (Vélaz de Medrano, 2002:25). En definitiva, los componentes que configuran una situación de riesgo no suelen ser causas aisladas, sino contextos de riesgo en los que viven los adolescentes.

Estas situaciones de riesgo se caracterizan porque el sujeto en cuestión: a) tiene un determinado estilo de vida incompatible con determinados procesos de aprendizaje (ej: ausentismo escolar); b) forma parte de un colectivo que vive en situación de dificultad o necesidad social, y, c) vive en determinados contextos, no necesariamente pobres. Por tanto, riesgo es estar en una situación con más probabilidad de que llegue a producirse un determinado acontecimiento. Y si hablar de riesgo supone hablar de probabilidades, cuando hablamos de intervención sobre situaciones de riesgo, hablamos de reducir las probabilidades (Vélaz de Medrano, 2002:22).

En definitiva, estos adolescentes arrastran no sólo las desventajas<sup>4</sup> asociadas a su origen social -estatus socioeconómico bajo, precariedad económica, etc.- sino también las desigualdades que generan una escuela y una sociedad que legitiman y reproducen las diferencias de origen. Solamente si la escuela adopta una perspectiva constructivista y multicultural en su intervención educativa y orientadora, podrá ofrecer más oportunidades y reducir el nivel de discrepancia -tanto de las desventajas como de las desigualdades- entre unos alumnos y otros; o, al menos, crear una escuela menos discriminatoria. Los agentes de intervención socioeducativa tienen un papel fundamental en la atención a esta diversidad tanto dentro del sistema educativo formal como el no formal.

Sin embargo, a pesar de las medidas de atención a la diversidad que se ofrecen desde muchas escuelas, el sistema educativo no garantiza aún suficientemente el acceso efectivo de todos al conocimiento y a las habilidades interpersonales y sociolaborales.

Y es que la lucha contra la exclusión social se hace principalmente desde políticas educativas (no sólo políticas económicas o sociales) que cubran las carencias educativas/sociales de estos grupos de riesgo y que los doten de las competencias necesarias para afrontar mejor los problemas. De ahí la importancia de trabajar con estos grupos a través de programas comprensivos de orientación para reducir su vulnerabilidad social (en términos de autoestima, habilidades sociales, encauzar actitudes, desarrollar la iniciativa/autonomía, aprender a tomar decisiones reflexivas, conocimiento de sí mismo, etc.).

### **Carencias y necesidades de los jóvenes en riesgo de exclusión social**

Muchos niños y jóvenes de clases sociales desfavorecidas, cuando acceden a la escuela están privados de algunos hábitos de comportamiento para poder convivir y de los esquemas de conocimiento necesarios para enfrentarse con éxito a las tareas académicas (Vélaz de Medrano, 2002:49). Manifiestan una peor comprensión de las normas y objetivos escolares, tienen escasa motivación de logro, menor nivel de autoestima generado en sus familias, presentan poca tolerancia a la frustración, conductas inadaptadas y ausencia de expectativas a mediano plazo. Esto frecuentemente conlleva dificultades en el aprendizaje, en el desarrollo emocional y, finalmente, en el acceso al empleo (Seligman, 1981; Waxman, 1992).

Sintetizando, las principales necesidades educativas de los adolescentes en riesgo de exclusión social -a diferencia de los demás jóvenes-, podrían sintetizarse así (Funes, 1999:30):

**a) Evitar la entrada en el conflicto:** es decir, evitar que los conflictos que forman parte de sus características de adolescente y de su momento evolutivo, pasen a ser conflictos definidores de su personalidad, irresolubles a posteriori.

**b) Evitar la autodesvaloración del adolescente:** suelen tener detrás una historia escolar compleja, de conflicto y en dificultad que les hace entrar en una dinámica que pasa del fracaso escolar a la inhabilitación social por su falta de expectativas.

<sup>4</sup> Vélaz de Medrano (2002) señala las diferencias entre los términos Diferencia, Desventaja y Desigualdad. Afirma que el 100% del alumnado es diverso, bien por sus diferencias individuales (que se llamaría *Diferencia*) o bien por sus diferencias contextuales o de origen social (que se denominaría *Desventaja*, en caso de que afecte negativamente al aprendizaje y *Desigualdad*, en caso de que la escuela legitime y reproduzca las diferencias de origen). Según esto, afirma que la escuela está organizada únicamente para atender a los alumnos *normales* y a las diferencias individuales derivadas de sus diferentes ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, etc.



c) **Orientación personalizada:** que facilite al adolescente una suma de orientaciones, como la vital, educativa, social y laboral.

d) **Relación entre formación e incorporación social:** es decir, mostrarle en qué consiste y cómo se hace ese proceso de incorporación desde el sistema educativo a la sociedad.

Esta situación de desventaja necesita una intervención educativa específica para que aprendan a convivir y a comportarse adecuadamente. Desde esta perspectiva, la intervención se realiza desde el derecho a un proceso educativo igual que sus compañeros, no desde la patología y la etiqueta que suele aplicárseles (eg: riesgo social, desamparo, delincuencia, etc.).

Sin embargo, todas estas iniciativas que tratan de paliar algunas de las carencias de habilidades de vida y de capacidades básicas para la inserción social y laboral de estos jóvenes (como las estrategias de aprendizaje, las habilidades sociales y socio-laborales, el autoconcepto y autoestima, la motivación de logro, las expectativas de futuro, las actitudes, valores y normas), necesitan introducir la atención orientadora y psicopedagógica en sus intervenciones.

Los educadores y orientadores deben conocer en profundidad los factores que aumentan el riesgo de exclusión para poder hacer un análisis crítico de la oferta educativa específica de carácter preventivo dirigida a este tipo de población, tanto en el marco del sistema educativo formal como desde iniciativas generadas y desarrolladas en el entorno comunitario por distintas organizaciones, asociaciones y servicios sociales. Además, debe realizarse una intervención conjunta de todos los agentes educativos (profesores, orientadores, mediadores, trabajadores sociales, etc.) para hacer que estos jóvenes tengan la oportunidad de aprender habilidades de vida o capacidades para la inserción social y laboral como aprender a aprender, a ser, a tomar decisiones, a resolver problemas, a comportarse y a convivir (Vélaz de Medrano, 2002:27).

Opción por un modelo comprensivo y de justicia social: influencia de la globalización.

La escuela graduada, organizada de forma inflexible en grupos homogéneos de edad y de capacidades, con un mismo currículo, igual metodología y un mismo ritmo para todos, es una escuela preocupada sólo por la transmisión de conocimientos y no por el aprendizaje relevante de todos los diferentes alumnos. En este tipo de escuela se origina el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de los alumnos.

Por tanto, la sociedad del conocimiento y, principalmente, la sociedad de riesgo en la que vivimos, requiere una escuela diversificada, flexible y comprensiva, con una metodología sensible a los ritmos diferentes de cada individuo, donde lo importante no es la explicación del profesor, sino el trabajo singular de cada aprendiz (a veces, en solitario y, a veces, en cooperación), que el docente tiene que diseñar, estimular, orientar y valorar (Pérez Gómez, 2002).

Más aún, afrontar el problema de la exclusión social requiere adoptar medidas que permitan aumentar la igualdad de oportunidades -o más bien, equivalencia de posibilidades, contenidos, estrategias, expectativas y resultados-, compensar las desigualdades, reducir la vulnerabilidad social y desarrollar las competencias clave de los alumnos.

El modelo que permite abordar estas cuestiones es el modelo comprensivo que es el que están adoptando las escuelas que tratan de superar la clasificación y segregación de los alumnos. De hecho, uno de los principales objetivos de las reformas comprensivas fue eliminar las divisiones internas en el periodo de escolaridad obligatoria y común porque se demostró que la selección temprana de los alumnos podría ser sesgada y perjudicar a los que ya llegaban con desventaja o no reflejar las capacidades reales de los alumnos (Fernández Enguita, 2002).

Algunas de las medidas ordinarias y extraordinarias de atención educativa a la población escolar con mayor riesgo de exclusión socioeducativa han sido los Programas de refuerzo, compensación educativa, repetición, programas de diversificación curricular, programas de garantía social, aulas taller, u otras medidas y programas

con denominaciones diferentes según el lugar. Estas medidas han representado, de un lado, políticas y prácticas de evaluación y categorización de alumnos en función de necesidades educativas y, de otro, su derivación hacia programas escolares con sus correspondientes diseños organizativos y curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje, profesionales y, en algunos de ellos, prácticas de iniciación profesional en contextos distintos a la escuela (Gallarreta y otros, 1999; Vélaz de Medrano, 2005; Escudero y otros, 2005). Aún así y a pesar de estas medidas, las tasas de abandono escolar, fracaso escolar, etc., siguen siendo excesivamente altas. Por tanto, no es suficiente con aplicar un enfoque comprensivo de orientación para lograr resultados positivos.

En los casos más problemáticos, existen proyectos y experiencias de centros escolares, profesorado y otros actores sociales, que adoptan políticas y decisiones organizativas y pedagógicas que logran, cuando menos, atenuar los factores y dinámicas sociales y políticas de exclusión. Tarea que, desde luego, ha de ser acometida mediante políticas transectoriales bien coordinadas, con un enfoque de "servicios sociales integrados" (Melville, 1996). Existen experiencias de escuelas democráticas en otros contextos (Apple y Bean, 2001; Alliance for Excellent Education, 2002; Rustique Forrestier, 2005), o escuelas públicas de calidad en España (Escudero y otros, 2002) que ofrecen muestras de prácticas prometedoras.

Por tanto, optar por una escuela y una intervención psicopedagógica comprensiva implica adoptar (Vélaz de Medrano, 2002: 22):

- **Medidas de atención a la diversidad**, que permitan convivir y aprender a las personas a pesar de sus diferencias y evitando la homogeneización de los grupos en aras del rendimiento y la eficacia. Esta atención supone tomar conciencia que el 100% del alumnado se enfrenta de diferente forma al proceso de aprendizaje, en primer lugar, debido a sus diferencias individuales -diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, experiencia y conocimientos previos, motivación y atención, diversidad de capacidades y ritmos de maduración, ajuste emocional y social, etc.- y, en segundo lugar, debido al contexto social del que proceden.

- **Oportunidad de compensar** en la escuela las diferencias producidas por la desventaja que traen consigo. La escuela y la atención psicopedagógica serán el marco en el que se atenúen las diferencias que impiden el aprendizaje y la base que permita enriquecer al grupo con las diferencias.

- **Implicación activa de toda la comunidad escolar** en el proceso de aprendizaje de un alumnado heterogéneo.

- **Diversificar los procesos de enseñanza** a través de medidas didácticas más individualizadas para permitir que todos los alumnos alcancen los objetivos mínimos del currículo.

- **Oportunidad de ejercer el rol mediador** a profesores -para facilitar el aprendizaje de sus alumnos-, a los alumnos -para poder ser mediadores sociales del aprendizaje de sus compañeros-, a orientadores -para mediar con la familia, el equipo directivo y los servicios sociocomunitarios-.

- **Oportunidad del trabajo cooperativo**, donde los alumnos puedan cooperar entre sí para lograr sus objetivos, priorizando en el grupo la interacción, la comunicación, la solución de problemas, el pensamiento divergente, la confianza, la aceptación y apoyo al grupo, y una alta implicación personal y emocional.





Por ello, la apuesta más fuerte de las reformas preocupadas por atender esta diversidad es la opción por la educación comprensiva. Pérez Gómez (2002:68) valora esta opción como *“una apuesta difícil ya que había que compaginar la comprensividad con la heterogeneidad, enfrentarse a la tradición de las escuelas y mejorar considerablemente la preparación profesional de muchos docentes de Secundaria”*. Ahora bien, la escuela comprensiva requiere más recursos y dedicación que la escuela selectiva. Es más cara para la sociedad y más exigente con los profesores y orientadores. Por tanto, sólo es posible si existe un amplio compromiso político y social con la educación.

Esto contrasta con el planteamiento educativo que se hace desde la globalización o economía global<sup>5</sup> en la que vivimos.

*“Las políticas neoliberales que sostiene el mercado globalizado han desplazado la política educativa, de ser un cometido del Estado, al ámbito de las decisiones privadas, (...) favoreciendo la ideología que busca el acoplamiento del sistema escolar -currículum, especialidades, grupos, etc.- al sistema laboral y a las necesidades de la productividad económica, aventurando las desigualdades sociales”* (Gimeno Sacristán, 2001:134).

Es decir la globalización, sin las condiciones para integrar, provoca el aumento progresivo de las desigualdades y de la exclusión social de determinados colectivos. Por ello, uno de los retos más importantes actualmente es globalizar la justicia social y la solidaridad, en la misma medida que se globaliza el mercado, y hacer ambos compatibles. Actualmente, éste es un asunto conflictivo y de debate para la ética contemporánea pues plantea y defiende una posición ético-económica en la que se conjuga el mecanismo del mercado y las exigencias éticas de justicia social (Conill, 2001). Es decir, es necesario un punto de encuentro entre el *principio de racionalidad económica* -que busca la optimización del gasto en relación a los beneficios- y el *principio de cohesión social* -que busca, desde la perspectiva de la justicia social, la igualdad, la integración de los ciudadanos y la lucha contra la exclusión social: atención a la diversidad escolar; políticas activas de empleo, protección social, intervención social al margen de la rentabilidad económica del gasto, etc. (Casal, 1996:315).

<sup>5</sup> Una *economía global* es aquella donde el flujo de capital, el mercado de trabajo, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial (Castells, 1997:38). Por ello, suele estar más preocupada por atender las exigencias y reajustes económicos que por asegurar los derechos de la ciudadanía. Es decir, se tiende a que la *ciudadanía social* dé paso a una *ciudadanía privada* (Alonso, 1999) deteriorando el contrato social que propugna el derecho al trabajo y la protección contra los riesgos sociales (Rubio y Monteros, 2002).

## Referencias bibliográficas

Alliance for Excellent Education (2002) *Every Child a Graduate. A Framework for an Excellent Education for all Middle and High School Students*. <http://www.all4ed.org>

Asociación Norte Joven (2000) *Alternativa para jóvenes en situación de desventaja social*, Madrid: Norte Joven.

Ballester, L. & Figuera, P. (2000) “Exclusión e inserción social”, in Amorós & Ayerbe (eds.) *Intervención educativa en inadaptación social*, Madrid: Síntesis.

Brynner, J. (2000) *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports.

Casal, J. (1996) “Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración”, *REIS Revista española de investigaciones sociológicas*, 75:295-316.

Castell, R. (1997) “La exclusión social”, in VAA: *Exclusión e intervención social*. IV Encuentro internacional sobre Servicios sociales. Valencia: Fundación Bancaixa, pp. 187-196.

Castell, R. (1999) *La metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona: Paidós.

Castell, R. (2004) “Encuadre de la exclusión” en Karsz, S (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.

Conill, J. (2001) “Aspectos éticos de la globalización. Justicia, solidaridad y esperanza frente a la globalización”, *Documentación social*, 125:225-242.

Escudero, J. M. (2004) “El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social”. En López J. y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Escudero, J.M. (2005a) *Realidades y respuestas a la exclusión educativa. Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa*. CAJAMURCIA.

Escudero, J.M. (2005b) "El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa", en García Molina, J (coord.) *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid: Instituto Paulo Freire.

Fernández Enguita, M. (2003) "En torno al borrador de la LOCE. Los itinerarios, los abiertos y los encubiertos", *Key-address presented at the 7º encuentro de profesionales de la orientación escolar*. Centro de apoyo al profesorado de Aranjuez. Dirección de Área Territorial Madrid Sur. (September).

Funes Artiaga, J. (1999) "Necesidades educativas de los adolescentes en situación de riesgo social", *Educación social*, 2:26-32.

Gallarreta, J., Martínez Domínguez, B y otros (1999) *La implantación de los Programas de Diversificación Curricular en la CAV*. Análisis institucional de los centros. Informe final del Proyecto UPV/EHU 00048.230-HA-6855/1999.

Gimeno Sacristán, J. (2001) "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas", *Revista de Educación*, nº extraordinario, 121-142.

Hixson, J y Tinzman, M.B. (1990) *Who Are the "At-Risk" Students of the 1990s?*, NCREL, Oak Brook <http://www.ncrel.org>

Johnson, D. y Rudoph, A. (2001) *Beyond Social Promotion and Retention. Five strategies to help students succeed* <http://www.ncrel.org>

Karsz, S. (2004) "La exclusión: concepto falso, problema verdadero", en Karsz, S (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.

Klasen, S. (1999) *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports.

Manzano Soto, N. (2001) "El papel de los programas comprensivos de orientación en la prevención de la exclusión social de los jóvenes", in *Proceedings of World Council for Curriculum and Instruction. Tenth Triennial World Conference "Pedagogy of the diversity: creating a culture of peace"*, Madrid: UNED (CdRom).

Manzano Soto, N. (2002) "Iniciativas de la Unión Europea que promueven la prevención de

la inadaptación y de la exclusión social", en Vélaz de Medrano, C. *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*, Madrid: UNED.

Manzano, N. et al (2002) *Programa de orientación e inserción laboral Directo al Empleo*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Cd Rom).

Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2003) "La comprensión del fracaso escolar". En Marchesi, A y Hernández Gil, C. (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

Martínez, F., Escudero, J. M., González, Mª T., García, R. y otros (2004) *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00). Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.

Melville, A (1996) *at-Risk Students and Schools to Integrated Services*. <http://www.ncrel.org>

Pérez Gómez, A.I. (2002) "Un aprendizaje diversos y relevante", *Cuadernos de Pedagogía*, 311:66-70.

Rubio, Mª J. and Monteros, S. (Coords.) (2002) *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid: Editorial CCS.

Rustique-Forrester, E (2005) *Accountability and the Pressure to Exclude: A Cautionary Tale from England*, Education Policy Analysis Archives, 13(26) 1-40 <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n26/>

Seligman, M. (1981) *Indefensión*, Madrid: Debate.

Tezanos, J.F. (2001) *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Vélaz de Medrano, C. (2002) *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*, Madrid: UNED.

Vélaz de Medrano, C. (2003) *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales* (2ª Ed. 2004), Madrid, UNED.

Vélaz de Medrano, C. (2005) "Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 348, julio/agosto. Págs. 58-61.

Waxman, H.C. et al (Eds.) (1992) *Students at risk in at-risk schools. Improving environments for learning*, Newbury Park, Corwin Press.



# ¿Quién precisa un Maestro que escriba y lea el mundo?



**Red de Maestros Escritores<sup>1</sup>, (Programa ZAP, Buenos Aires, Argentina)<sup>2</sup>**

*En realidad los individuos en estado aislado, silenciosos, sin palabras, que no tienen la capacidad ni el poder de hacerse escuchar, de hacerse oír, son colocados ante la alternativa de callarse o de ser hablados.*

P. Bourdieu.

*La lectura y la escritura constituyen herramientas fundamentales para el manejo instrumental del mundo como para la apropiación y generación de sentidos. La Red de Maestros Escritores de Buenos Aires presenta en las siguientes páginas sus reflexiones acerca del proceso de escritura colectiva. Este trabajo sistemático les ha permitido interrogarse sobre la relación con los otros, en un ejercicio de libertad y testimonio.*

<sup>1</sup> La Red de Maestros Escritores: es un taller voluntario destinado a maestros, coordinadores y directores que quieran ser "escritores" de sus prácticas y reflexiones. Está enmarcado dentro del programa Maestro + Maestro del Programa ZAP. Este artículo fue elaborado por: Aurora Ayciriex, María Nélida Badini, Cecilia Cabrer, Patricia Fuoco, Pedro Montiel, Mónica Ormeño, María Laura Piaristeguy, Susana Putelli, Rosario Sánchez, Ester Sedeño, Beatriz Siaba, Ana Spezzano e Irene Tomé. Coordinación: Rita Torchio.

<sup>2</sup> Programa ZAP (Zona de Acción Prioritaria): Tiene como responsabilidades el diseño, ejecución, monitoreo, seguimiento y evaluación de las políticas de igualdad de oportunidades educativas y mejoramiento de la calidad, en los distritos y/o regiones educativas de la Ciudad de Buenos Aires con población de mayor vulnerabilidad social. Se realiza un trabajo intersectorial coordinado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/index.php>



Escribía Heilbrunn en 1988: *“Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuestra ficciones, nuestras narrativas”* (en Larrosa, 1995:37).

Un maestro es quien construye una narrativa en la cual vivir. Narrar es una de las formas de leer el mundo y para los integrantes de la Red de Maestros Escritores, “esta lectura” es la que le **hace sitio** y **da lugar** a la experiencia. La experiencia para un docente es lo cotidiano. Para nosotros, y tal como se viene sosteniendo, relatar nuestras historias,

nuestras vivencias, es dar lugar a un espacio que abre la vía que necesitamos para que las prácticas, a veces celosamente guardadas, puedan salir a la luz, puedan ser comunicadas, consultadas, criticadas o descartadas, y tal vez, reformuladas. Este trabajo tiene su importancia en que son quienes lo realizaron aquellos que lo relatan. Con esta intención vamos leyendo y escribiendo sobre escenas escolares.

Es cierto que la experiencia desborda las palabras, o las palabras no siempre pueden con ella. Nietzsche hace pensar en pares de opuestos: la rigidez y la vida que se las ingenia, y fluye; el lenguaje y la experiencia, las palabras y los conceptos que por más que lo intenten nunca logran capturar el acontecer; las formas duras cristalizadas de la institución y los movimientos que producimos en ellas...

Leer el mundo es escribir para un maestro, leer el mundo es:

- a. construir desde las historias mínimas, hilar y tejer desde las voces de lo cotidiano,
- b. tener la memoria activa para poder así **historiarse** y comprender más cabalmente la época que le toca vivir;
- c. buscar conocimiento al pensar sobre lo que se hace,
- d. convocar a otros para mejorar las condiciones de los niños y jóvenes que se encuentran asistiendo a escuelas en Zonas de Acción Prioritaria,
- e. y, descubrir la potencia de la escritura, ya que, hasta en los contextos de encierro, el ser humano ha necesitado de ella.

Escribir es provocar visibilidad en los laberintos de la exclusión.

La exclusión es la ruptura de un vínculo, es la despreocupación por el otro, porque en el avance de la lógica del mercado, expresada mejor que nunca en el **sálvese quien pueda** y la voracidad del consumo



para satisfacer los deseos, se degradó la utopía de la lógica cívica que pregona vivir mancomunadamente. La exclusión se entromete en las escuelas a través de prácticas racistas, discriminatorias y prejuiciosas.

En relación al tema de la exclusión, compartiremos una experiencia, a partir de la cuál hemos realizado textos, escrituras y reflexiones que han enriquecido nuestra práctica docente.

Ingresemos a una escuela. El barrio es Lugano y estamos en el patio de un colegio. Los alumnos de sexto grado están formados, se encuentran separados los varones de las mujeres y se disponen a ir a la clase de computación. Se acerca la maestra para acompañarlos y es cuando observa que un compañero pateo en el trasero a Ximena, una niña boliviana, mientras otro le tira del cabello. Ella está con la cabeza agachada, sin moverse y no dice nada. La maestra se queda frente a la escena y piensa... ¿por qué no se queja?

### **Reflexionando a partir de la escritura**

Esta última pregunta nos agujonea, nos mueve. La imagen de una niña con la cabeza agachada, expresa un sometimiento que nos molesta. ¿Qué provoca este enmudecimiento? ¿Qué se dice y qué se calla sobre las diferencias en las escuelas?

Éstas y otras interrogantes nos van arrojando a diferentes escrituras. El eje de los relatos es la pregunta sobre el por qué no se queja Ximena. Temas como la necesidad de historizar la escena, la discriminación, los prejuicios y el lugar del Otro se abren paso. A la vez, se complejiza la cuestión girando la pregunta hacia el por qué no se queja el maestro, y cuando lo hace, ¿de qué se queja? Se queja, por ejemplo, de la demanda que recibe su rol en temas asistenciales y siente, la mayoría de las veces, que se lo aleja así del poder enseñar. Si no es posible enseñar, ¿hay escuela?

Y en este juego de lecturas y preguntas se comienzan a entramar especulaciones como ésta y se hace lugar a otras voces expertas que surgen de otras lecturas y que, como citas, se maridan con las nuestras.

Como docentes tenemos que mirar la historia no sólo familiar, sino también la del país. **“No somos el producto de un momento, sino de una historia que ha comenzado siempre antes” (Lavaqué, 1995).** El pueblo boliviano llega a nuestro país con costumbres diferentes, maneras de comunicarse distintas y encima ¿será que les pedimos que hablen de lo que no saben? Un no saber que se funda en el desconocimiento y no en la incapacidad, un no saber con el cual su seguridad quizá tambalea y buscan así pasar desapercibidos.



Pero por más que se lo niegue siempre existen las palabras guardadas. Advertir la existencia de este imaginario diferente es instalar una mirada crítica en la cultura oficial y su sistema de relaciones. Y, en algún punto no reproducir lo mismo que han hecho. Meter la disrupción. Y desde allí, avanzar hacia donde se pueda, a sabiendas de que trabajamos en el terreno de las incertidumbres de su “no queja”. Y meter el cuerpo reconociendo que hay una historia donde se naturaliza lo que a nosotros nos duele.

Una manera de acercarnos, de hablar “un lenguaje común” y de aprender, nosotros los docentes, es escuchando y armando estrategias para el encuentro con el otro. O, mejor dicho, armar estrategias para humanizar nuestras cuestiones respecto de los otros. A partir de *escuchar hablar* -condición indispensable para leer mundos-, se nos ocurre preguntar en las aulas de una escuela del sur de la ciudad: “¿en la casa de ustedes se habla otro idioma?”.

Ante la pregunta tres niños dicen que sí. Mónica comenta: “mi mamá me dice rojajú que significa te quiero”. Juanchi dice: “mi mamá es paraguaya” y Belén nos cuenta: “mi mamá me canta una canción. Pero mi mamá quiere olvidarse de su idioma porque le trae malos recuerdos cuando vivía en el campo y mi papá se ponía borracho, pero yo no quiero olvidarme de las

*canciones que me cantaba en quechua mi abuelita que ya se murió”.*

Y aquí la letra y cualquier teoría no alcanzan. Las certezas se derrumban. En el nombre de la alteridad y la tan nombrada otredad se sabe que provocar la multiculturalidad es tarea de maestros. Pero ¿qué hacer en estas situaciones?... lo que emerge no es teoría sino pura empiria, pura vida que emerge con dolor. Sabemos como educadores, que “los cambios suponen una pérdida de las propias seguridades, o al menos un tambaleo de las mismas...” (Prieto, 1995). El cambio que han experimentado las familias con las cuales trabajamos es enorme, están en otro país con costumbres diferentes, una manera de comunicarse distinta, etc. Sus seguridades están jaqueadas por eficaces operaciones de segregación desde antes de decidirse inmigrantes, desde antes de provocarse el autoexilio en busca de una calidad de vida mejor, dejando vida y vidas y buscando dignidades, e ingresan a nuestro país por la puerta del fondo o del costado, para reencontrarse, casi siempre, con lo mismo de lo que vienen huyendo.

Si el otro supiera que lo temido es la posibilidad de reconocer que debemos oír y poner voz a sus palabras, que no queda otra que escutar-nos como sociedad, considerar que formulan sus propias ideas,





que construyen sus concepciones, y configuran su modo de ser y de estar en el mundo. La tensión, el problema, el nudo, lo “molesto”, esa sensación visceral sin nombre, es la disonancia que crean para la cultura oficial estos otros; es ese no saber dónde ponerlos, porque no encajan en los parámetros, los patrones, las dimensiones aceptables, preestablecidas, soportables, preexistentes. Una explicación de cómo se juega esta lógica del otro, es a través de la conformación del sistema de opuestos binarios, que surgen en el seno de la sociedad, y que atraviesan de distintas maneras a los agentes en la escuela. En esta manera del discurso se diferencia: el término de primer orden, como privilegiado, el **centro**, y términos de segundo orden, los reprimibles, ignorados, **marginales** por ejemplo: documentado/indocumentado, argentino/extranjero, rico/pobre, buen alumno/mal alumno, blancos/negros.

Lo blanco se opone a lo negro, y como dice C. Geertz, (en Neufeld 1996: 37) **“la extranjería no comienza en los márgenes de los ríos, sino en los de la piel.”** La portación de cara, de color de piel, de modo particular de vestirse, de manera de hablar, el peso, son la excusa de la supuesta “amenaza” a nuestra “argentinidad al palo”<sup>3</sup>. **Nos preguntamos ¿es un tema a escala nacional? ¿Qué nos ha ocurrido como humanidad?**

A lo largo de los siglos, la humanidad ha desarrollado distintos mecanismos de relación y respuesta hacia los otros. *Ryszard Kapuscinski*<sup>4</sup> rastrea los inicios de la humanidad para estudiar las pruebas sobre las primeras interacciones entre humanos. El escritor y periodista polaco recientemente fallecido, explica que los primeros grupos humanos eran pequeños y vagaban en busca de alimento. En este andar, se encontraban con otros grupos de los cuales desconocían su existencia provocándose, así, casi un encuentro de dos mundos. Este encuentro con un otro extraño, exótico, raro, desconocido, inexplorado, incógnito, inédito, original, reciente, anónimo, ajeno, nuevo, naciente, extranjero, foráneo, forastero provocaba una gama de expresiones, tales como,

interés, temor; expectativa, pasión, subestimación, desprecio, arrogancia, envidia. Según el escritor, tres han sido las respuestas ante lo distinto: entablar un diálogo, levantar una muralla o iniciar la guerra. La historia da cuenta que ello es verdad.

Encontramos en la figura de la muralla y de la guerra indicios para comprender el enmudecimiento de Ximena, entendemos que este callar es el que ubica a la niña en la situación, en términos del Dr. Fernando Ulloa, de una **encerrona trágica**. Para Ulloa<sup>5</sup>, **los derechos humanos son transgredidos por la pobreza siendo una expresión de crueldad** la marginación. Por ello, sostiene que es tan importante **hacer retroceder la intimidación** en la que se encuentran algunos niños y jóvenes. Según Ulloa, y esperamos ser fieles a sus ideas, **el niño está enmudecido porque se siente intimidado**; está ausente la novela, el poder novelar, narrar, contar la propia vida. Parecería así que a las palabras les ganó el silencio.

Ulloa (1999) habla de crueldad y también de ternura. El plantea **“La ternura supone tres suministros básicos: el abrigo, el alimento y el ‘buen trato’.** Después de pensar mucho acerca de cómo nombrar el afecto de ternura, terminé definiéndolo como buen trato, trato según arte, trato pertinente. (...) Por supuesto que buen trato alude al sentido generalizado de la ternura como referente al amor. Un buen trato del que derivan todos los “tratamientos” que el sujeto recibe a lo largo de la vida, en relación a la salud, la educación, el trabajo, de hecho al amor, etc.”.

El por qué no se queja, **el estado de enmudecimiento por el avance de la intimidación** a la infancia presente, el desafío de pensar sobre la ternura en las instituciones, el trabajo de maestros que se preguntan colectivamente sobre las formas y modos que adquiere el oficio y lo escolar se entretejen en las teclas que siguen.

**“Pienso la experiencia como una vibración. Ese movimiento particular que en cada uno se juega, las tensiones, las preguntas, los conflictos, las luchas**

<sup>3</sup> En relación con el nombre del tema musical “La argentinidad al palo” de Bersuit Vergarabat.

<sup>4</sup> Publicado en La Nación, Suplemento Cultura Domingo 4 de diciembre de 2005. En [http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota\\_id=761880](http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota_id=761880)

<sup>5</sup> Conferencia del Dr. Fernando Ulloa: La crueldad y la ternura. Pronunciado en el marco del PNIE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Provincia de Neuquén, noviembre de 2006.

a las que nos enfrentamos cada día en las prácticas como en la vida misma. La experiencia es lo que “nos pasa” lo que nos acontece. La experiencia desborda el registro que ha marcado a la pedagogía en términos de “verdadero o falso”, bueno o malo, adecuado o incorrecto porque remite a lo singular, la inquietud que mueve a cada uno, lo que nos conmueve y nos transforma. Haciendo referencia a su ‘experiencia de formación’, dice Marisol, hoy alumna y futura docente: “estas instancias educativas no se preguntaron por mí y por ello no pudieron dejar que yo me preguntara a mí misma por mí, me clausuraron esa ruta, me cosieron con el mismo hilo, con el hilo común. Repetí el modelo, desoí lo nuevo, me confundí con el resto del rebaño, y así fui alumna, compañera, escolta, abanderada, sujeto. Tal es la buena formación”<sup>6</sup>.

Pero, ¿cómo dismantelar la maquinaria de la exclusión? No lo sabemos. Desde nuestro lugar, apostamos a democratizar el acceso a la lectura. Los textos son nuestro bagaje cultural como colectivo social, asegurar su pasaje es nuestra responsabilidad como docentes. La letra construye subjetividad, mancomuna al otro en el tejido social. En relación con nuestros alumnos, los niños y los jóvenes, les muestra nuestra consideración y respeto hacia ellos al hacerlos parte de nuestro legado como sociedad. Les transmitimos que son valiosos siendo probable que este gesto de solidaridad entre generaciones nos esté faltando.

La educación puede mejorar las formas de vivir y ello se expresa en el desarrollo de un país y en las mejoras en la vida de los ciudadanos. Las prácticas de lectura son liberadoras de la encerrona trágica que nos enmudece -como dice Ulloa- y tal como les ocurre a Ximena y a tantos chicos argentinos.

Para la Red de Maestros Escritores, escribir con otros, se vuelve una instancia de formación entre docentes que busca la producción de conocimiento entre pares, casi un modelo de formación distinto que cuestiona lo que tiende a naturalizarse por despojarse de interrogación. Y es esta reflexión con otros cercanos, la trama que se genera alrededor del hacer, lo que genera otra forma de construir teoría y modificaciones en las prácticas.

Porque al fin y al cabo para la Red de Maestros Escritores, las palabras testimonian los acontecimientos que nos alcanzan y provocan la necesidad de relatarlos y, tal como le aconteciera al viejo marinero que recuerda Primo Levi en el texto de Agamben (2002), no nos preocupa sentirnos escritores sino, por sobre todo, poder testimoniar. Testimoniar a pesar de la crueldad que acontece y que muchas veces expresa olvido, abandono y silencio, pero que a la vez, no tiene la fuerza suficiente como para dejarnos sin palabras. Quizá por ello, las escrituras puján y se suceden -como si fueran un *conjuro*- para restarle presencia a lo *inexorable*.

### Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2002) *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Homo Sacer III. Pre-textos. España.

Bourdieu, P. (1993) *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.

Larrosa y otros (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Editorial Laertes. Barcelona.

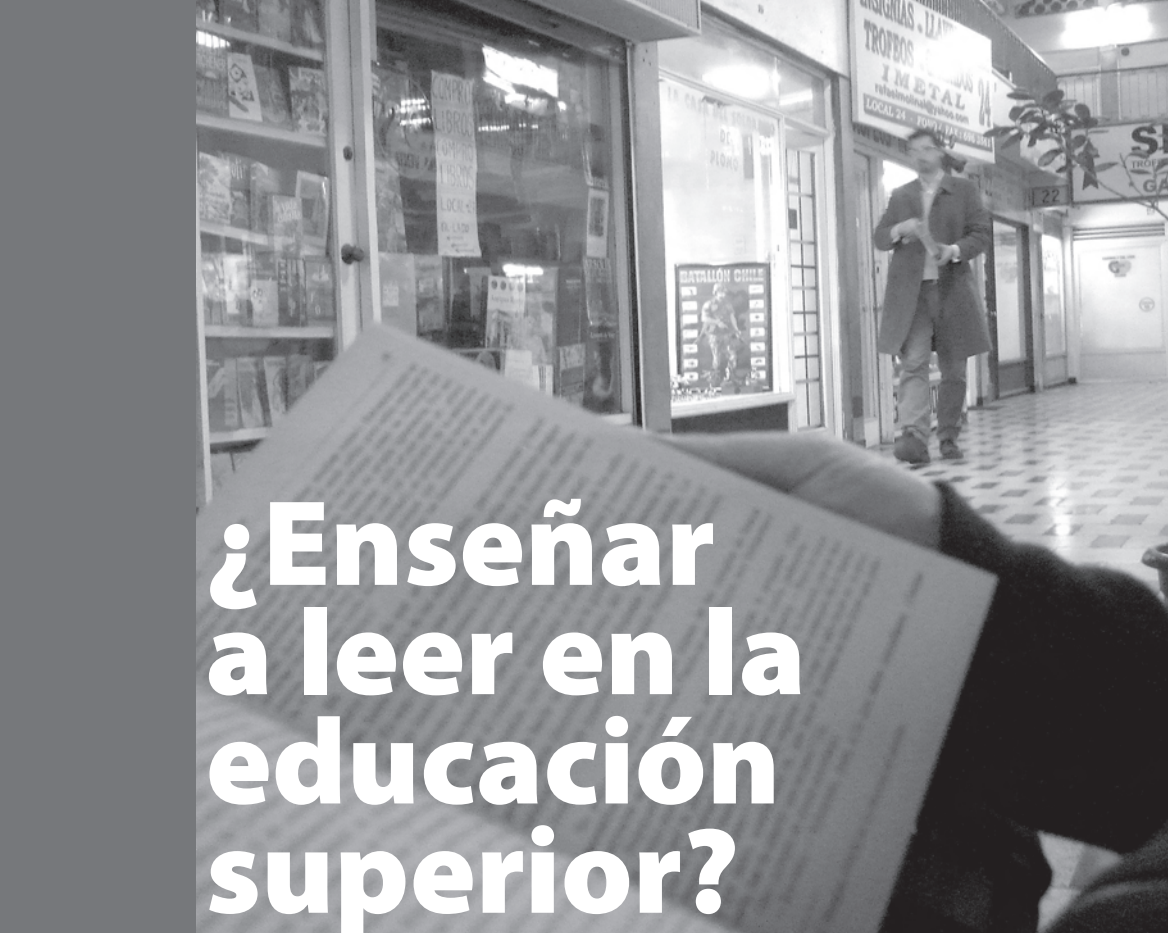
Lavaqué, J. (1995) *Educación es Posible*. Ed. Santillana. Buenos Aires.

Neufeld, M. y Thisted (1996) *Los usos de la diversidad*. Paidós Ibérica.

Prieto, D. (1995) *Educación con sentido*. Apuntes para el aprendizaje. Edición Novedades Educativas. Buenos Aires.

Ulloa, F. (1999) *Estados Generales del Psicoanálisis. Sociedad y crueldad*. En <http://www.psicomundo.com/foros/egp/sociedad.htm>

6 Marisol, Informe final didáctica III, dic.2001 FCE, UNER Citada por Carina Ratero, quien participara de la Red durante el año 2002.



# ¿Enseñar a leer en la educación superior?

Marta Marucco<sup>1</sup>

*Este artículo plantea una interesante reflexión acerca de la práctica de la lecto-escritura en el profesorado. Se resalta la necesidad de que el docente sea un lector activo, crítico y versátil, capaz de apropiarse de los textos, y adecuar sus estrategias lectoras a los objetivos que para él tiene la lectura de los diversos materiales. Es sólo a través de la vivencia de una lectura “no domesticada” que el profesor será capaz de transmitir el valor de la lectura y el amor por los textos a sus alumnos.*

Entre los múltiples desafíos que deben afrontar las instituciones de formación docente, hay uno que carece de actualidad porque expresa una carencia crónica del sistema formativo. Me refiero a lo que hace alrededor de veinte años, María Eugenia Dubois denominó el **factor olvidado en la formación docente**: la constitución de los nuevos maestros como lectores y su capacitación para la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Dubois fundamentaba su afirmación planteando que los avances en el conocimiento teórico del sistema de escritura logrado por los docentes en las décadas del setenta y ochenta, no fueron acompañados por avances similares acerca del saber hacer en el aula y menos

aún respecto del objetivo prioritario de lograr que los maestros se constituyan en lectores y escritores plenos.

Al respecto, la autora establece una relación entre el saber, el hacer y el ser: “**El saber es una condición necesaria para el hacer, pero no es una condición suficiente. Se requiere, de modo especial en el caso particular de la lectura y la escritura, que el maestro no sólo conozca el proceso desde afuera sino que lo sienta y lo viva desde adentro (...)** Lo que el maestro haga con la lengua escrita dependerá no sólo de lo que él sepa y sepa hacer sino **-fundamentalmente- de lo que él sea (...)** y ese ser para hacer estriba en la cualidad de lector y escritor que debe poseer el docente” (Dubois, 1990: 2-5).

<sup>1</sup> Maestra Normal Nacional. Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente en los niveles de enseñanza primaria, media, terciaria y universitaria.

Mi experiencia cotidiana como profesora de materias pedagógicas y de práctica y residencia en profesorados de enseñanza primaria de la Capital Federal y Provincia de Buenos Aires, corroboraba la necesidad de conjugar en la formación docente el saber, el hacer y el ser acerca de la lectura.

Preocupadas por esta cuestión, con otras colegas elaboramos un proyecto que tenía por objetivos, en primer término, relevar los problemas que los estudiantes enfrentan cuando leen para aprender en un contexto de estudio y, al mismo tiempo, identificar el repertorio de intervenciones que podíamos desplegar los docentes con vistas a contribuir a su solución. Comprendimos que la cuestión no radicaba exclusivamente en los alumnos sino que necesitábamos reconstruir nuestra propia representación del problema de la lectura.

La metodología de trabajo adoptada fue la siguiente: María Laura Galaburri, Lic. en Pedagogía con especialización en didáctica de la lengua, y Marcela Terry, graduada en Ciencias de la Educación, observaban y registraban las clases que Aída Rotbart y yo desarrollábamos en la Escuela Normal N°4<sup>2</sup>, en la que nos desempeñábamos como docentes de Teoría de la Educación y Educación de Adultos, materias de primer y segundo año respectivamente.

En las reuniones periódicas del equipo de trabajo, analizábamos las observaciones de clase a partir de uno de los objetivos que Aída Rotbart y yo asignábamos a las materias que desarrollábamos, a saber, que los alumnos aprendieran a **construir conocimientos con base en la lectura de la bibliografía (leyeran para aprender)** y que, al mismo tiempo, esa experiencia los ayudara a **construir la práctica social de la enseñanza (aprendieran a enseñar)**.

Lo primero que detectamos fue la perduración, tanto en alumnos de primero como de segundo año, de modos de leer caracterizados por:

- Una actitud pasiva ante los textos, se dejaban invadir por el contenido pues estaban más preocupados por reproducirlos que por comprenderlos (lector domesticado).
- No establecían propósitos de lectura, ni los requerían del profesor; en consecuencia no procuraban

jerarquizar ni organizar la información. Ante la falta de propósitos lectores, carecían de criterios que los orientaran para realizar esas operaciones.

- Utilizaban casi con exclusividad la técnica del subrayado que iban efectuando a medida que avanzaban en la lectura del material.
- Mostraban dificultad para cruzar textos de distintos autores referidos a un mismo tema.
- Consideraban que una o dos lecturas globales alcanzaban para comprender el texto y no dudaban acerca de la validez de sus interpretaciones. Al mismo tiempo, no sabían cómo justificarlas cuando surgían contradicciones con la atribución de significado que hacían los compañeros o el docente.
- No buscaban conexiones entre los conceptos teóricos y la práctica docente.
- No imaginaban otros modos de leer.

En síntesis, tendían a utilizar las prácticas lectoras construidas anteriormente en los contextos de estudio por los que habían transitado y a las que consideraban válidas, por eso se sorprendían y desorientaban ante nuestros cuestionamientos. Esta situación, nos mostró la necesidad de intensificar la orientación, el apoyo y la supervisión del proceso lector ya que el primer paso era mostrarles otras formas de leer que cuestionaran las que ellos habían naturalizado.

Algo más que advertimos fue que no era suficiente intervenir sobre la lectura de los textos, sino que además debíamos volver a analizar el programa de la materia que les habíamos presentado a comienzos de año. Para nosotros, docentes, el programa era un **proyecto de enseñanza** y habíamos supuesto que bastaba con que los estudiantes lo conocieran para que lo convirtieran en su **proyecto de aprendizaje**. Pero esto no era así, conocían el programa pero no se habían apropiado del sentido y de la función de la materia para su formación académico-profesional.

Esto nos mostró la necesidad de profundizar el análisis del porqué y el para qué de la asignatura que desarrollábamos, es decir explicitar cuál era su aporte a su formación docente y al mismo tiempo discutir y fundamentar el porqué y el para qué del recorte temático que habíamos realizado; qué razones nos habían llevado a seleccionar algunos temas y textos y a prescindir de otros.

2 Institución de educación terciaria no universitaria, especializada en la formación de profesores para la enseñanza inicial y primaria.



Otro aspecto del proyecto de enseñanza que sentí la necesidad de reconsiderar con los alumnos fue mi decisión de organizar el contenido en términos de preguntas y no de módulos o unidades temáticas: *¿Qué es el analfabetismo? ¿Por qué se produce? ¿Cuáles son sus consecuencias? ¿Qué es leer y qué es escribir? ¿Por qué y para qué se lee y se escribe? ¿Quiénes son los analfabetos? ¿Qué cambia en la vida de una persona cuando se alfabetiza? ¿Cómo se alfabetiza?* De cada una de estas preguntas, desprendía los contextos temáticos, las fuentes de consulta y las actividades de aprendizaje. Pensaba que el partir de problemas y no de temas o autores evitaría que el abordaje de los textos se hiciera desde “sí mismos y para sí mismos” en lugar de acudir a ellos como recursos imprescindibles para analizar y resolver problemas. Se trataba de un intento por superar la tendencia librocéntrica de la educación superior.

Si bien el enfoque y la modalidad organizativa de la materia los venía experimentando desde años anteriores, comencé a asignarles un nuevo sentido a partir de la reflexión sobre la práctica que me permitió el trabajo con mis compañeras, en el marco del proyecto que habíamos elaborado y desarrollábamos juntas. Asimismo, la práctica profesional interactiva me ayudó a comprender que para compartir con los alumnos la definición de la situación de enseñanza y aprendizaje no basta con la lectura del programa y la indicación de las tareas que deben realizar sucesivamente, es necesario que ellos se apropien del significado y la función de la propuesta y los hagan suyos.

Con referencia a la lectura, intensifiqué mis intervenciones directas e indirectas sobre el proceso lector, adecuándolas tanto a los propósitos lectores como a las particularidades del texto. Remarco esto ya que me proponía mostrar a los alumnos, en su carácter de estudiantes y futuros maestros, que no existen estrategias lectoras válidas para todas las circunstancias sino que se deben seleccionar en función del porqué de la lectura y de la modalidad organizativa del material.

Mis intervenciones indirectas consistían en la elaboración de guías que orientaran la lectura a partir de su por qué, para qué y grado de complejidad del material. En consecuencia, las guías no tenían un formato único sino que variaba en función de estos factores. Podían indicar los propósitos de lectura; recomendar actividades

de exploración del material que fueran pertinentes; orientar el desplazamiento por el texto indicando qué leer primero, qué después, cuándo hacerlo en forma rápida, cuándo exhaustiva; anticipar palabras-clave; guiar la elaboración de esquemas de contenidos, de cuadros de doble entrada, de mapas o redes conceptuales, de diagramas de flujo; proponer el cruce con otros textos ya trabajados; pedir la formulación o la respuesta a preguntas.

Mis intervenciones directas consistían en el trabajo en el aula para activar y ampliar los esquemas de asimilación que los alumnos debían poner en juego para construir el significado del material; presentar el libro, el autor, su tiempo, el enfoque desde el que se abordaba la temática. En algunos casos, intervenía junto con los estudiantes en el texto y en el paratexto agregando títulos y subtítulos, identificando el tema o subtema de los párrafos-clave de acuerdo al propósito lector; clasificando párrafos según su función en el capítulo o en el apartado; presentando organizadores previos que sirvieran de andamiaje para la comprensión del contenido: sumarios, resúmenes, recursos gráficos. Ayudaba a los alumnos a reponer información, a focalizar el análisis en los conceptos que fuesen relevantes por su aporte al aprendizaje de los temas y a la construcción de la práctica docente. Durante el desarrollo de las clases orientaba la consulta del texto para analizar lo que el autor decía y cómo lo decía.

El desarrollo del proyecto me permitió resignificar la función de la teoría en tanto herramienta de comprensión y de acción y advertir el peligro de la cosificación de conceptos y de procedimientos. Por ejemplo, la práctica rutinaria de la lectura exploratoria permitía que algunos alumnos la utilizaran como única modalidad de abordaje del material. Participaban en el trabajo grupal aportando la información obtenida a través de la exploración y se apropiaban del significado del texto registrando los comentarios que hacían los compañeros y el docente.

Consideraciones similares podemos hacer respecto de la técnica del subrayado que tal como se la utiliza suele crear en los estudiantes la ilusión de que el significado está en la superficie del texto y que una lectura lineal permite encontrarlo y remarcarlo.

En síntesis, para que la lectura y la escritura dejen de ser el factor olvidado en la formación docente, las

instituciones deben ocuparse de operar sobre la noción de lengua escrita que tienen los alumnos, ya que si la conciben como un código de transcripción de las unidades sonoras del habla en unidades gráficas pensarán que su enseñanza compete exclusivamente a los primeros tramos de la escolaridad; mientras que si la admiten como un sistema de representación de significados entenderán a la alfabetización como un proceso permanente, un continuo de desafíos de los que tomamos conciencia cada vez que enfrentamos un tipo de texto con el que no estamos aun familiarizados.

La experiencia realizada nos demuestra que la reconstrucción de la representación sobre la lengua escrita, se posibilita cuando ponemos a los estudiantes en situación de reflexionar sobre sus propias prácticas lectoras. Analizar cuándo un texto les resulta difícil y cuáles son las causas de esas dificultades, les permite, desde la propia experiencia y en términos vivenciales, interpretar a la lectura y a la escritura como actos de atribución y de producción de significados y comprender que el aprendizaje lecto-escritor es un continuo que se prolonga a lo largo de la vida.

El análisis de materiales que desnudan la naturaleza de los textos facilita esa reconstrucción, pues nos lleva a reconocer el carácter de mecanismos perezosos o económicos que, según Eco, (en Narvaja de Arnoux, 2002: 8) define a los materiales impresos, ya que éstos viven de la plusvalía de sentido que el lector introduce en ellos; interpretarlos exige rellenar los espacios en blanco, los intersticios de los que están plagados. Sólo desde la propia experiencia es posible comprender que se lee infiriendo, reponiendo o completando lo que el texto no dice pero da a entender; sólo desde la propia experiencia es posible valorar la importancia crucial de los conocimientos previos del lector acerca del tema específico, del autor y su tiempo, del mundo físico y social, de las acciones humanas, de las estructuras lingüísticas, de los formatos textuales.

La comprensión de que la lectura es un proceso de interacción entre las pistas informativas que el texto ofrece y los conocimientos que aporta el lector nos muestra la necesidad de que los docentes orientemos, apoyemos y supervisemos la lectura, en particular cuando se trata de textos difíciles, es decir, de materiales que no

tienen a los alumnos como destinatarios originales. Sin nuestra intervención, los estudiantes suelen responder a las dificultades que les plantean los textos abandonando la lectura, atribuyendo significados arbitrarios al material (asimilación deformante) o dejándose invadir por el texto, más preocupados por reproducirlo que por comprenderlo (lector domesticado).

Otro punto a considerar es la ampliación de la noción de disciplina que propone la alfabetización académica al concebirla como un espacio discursivo y retórico, además de conceptual y metodológico. Las implicancias son claras: enseñar una materia significa presentar, junto con sus contenidos y metodología, las modalidades lecto-escritoras que le son propias ya que aprender una materia es aprender a leer y escribir sobre ella y no sólo a abordarla oralmente o en pensamiento.

En la medida en que no hay modos únicos de leer y de escribir válidos para todas las circunstancias, es necesario aprender a hacerlo en y para cada una de las materias. Esto explica por qué los cursos o talleres sobre lectura y escritura para alumnos que ingresan a la educación superior, siendo en muchos casos necesarios, no resultan suficientes para resolver el problema.

Como señala Paula Carlino (2004), ser parte de una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de los usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos, y esto sólo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, quienes deben mostrar y compartir, con los recién llegados, las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimientos. Por ello, al





decir de la autora citada, es un mito que una única materia pueda concretar la alfabetización académica ya que se trata de un largo proceso de aculturación que exige la intervención contextualizada de cada cátedra y en que el contexto de referencia es el contenido conceptual y procedimental de la asignatura.

En consecuencia, la alfabetización académica no es patrimonio de especialistas en lengua, ni de docentes interesados en ella, sino que es responsabilidad de todas las cátedras. Esta posición conlleva la necesidad de asegurar a los docentes las condiciones requeridas para asumir la tarea alfabetizadora.

Así entendida, la alfabetización académica se convierte en una cuestión institucional. No se trata de un emprendimiento particular de los profesores, ni siquiera de las cátedras; reclama políticas institucionales tendientes a habilitar para el cumplimiento de la función. Carlino (2005) nos recuerda que los profesores pertenecemos en mayor o menor grado a las comunidades disciplinares en calidad de usuarios de la lectura y la escritura en nuestras áreas de conocimiento. Poseemos acerca de estas cuestiones un saber de uso no teorizado, pero para enseñarlo necesitamos reconstruirlo en un plano conceptual más explícito y es la institución la que debe posibilitar esa reconstrucción a través de programas orgánicos sostenidos en el tiempo.

Desde otro ángulo, la alfabetización académica exige reflexionar sobre la configuración didáctica predominante en la educación superior; me refiero al modelo explicativo-reproductivo. La explicación docente cumple sin duda funciones específicas importantes en el proceso formativo, tales como: sistematizar nociones provenientes de distintas fuentes, transponer los contenidos para favorecer su aprehensión, comunicar desarrollos recientes en el campo de la disciplina, plantear problemas, explicitar contradicciones y complementariedades implícitas en la

bibliografía, pero siendo necesaria, la explicación docente no es suficiente para que los alumnos se apropien reflexivamente de la disciplina.

El aprendizaje por recepción permite la reproducción de los contenidos, pero no garantiza su comprensión ni su empleo en la resolución de problemáticas teóricas o prácticas. Para aprender significativamente el alumno debe interactuar con los conocimientos, y la lectura y la escritura son los contextos privilegiados para esa interacción ya que promueven la modificación de los saberes y de las representaciones preexistentes y su reemplazo por conceptualizaciones más profundas, exactas e inclusivas.

Para que la lectura y la escritura dejen de ser el factor olvidado en la formación docente, es necesario que los alumnos tengan oportunidad, en las distintas instancias formativas que configuran su capacitación inicial, de aprender a construir conocimientos disciplinares a partir de la lectura, de construir la práctica social de su enseñanza y de constituirse como lectores y escritores plenos. Es necesario que vivan la interacción entre el saber, el hacer y el ser.



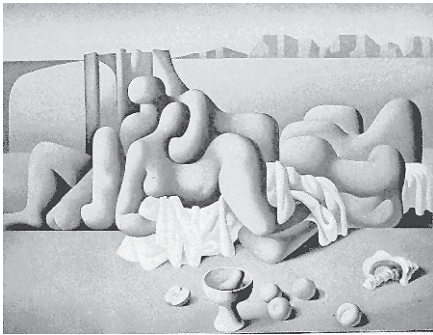
### Referencias bibliográficas

Dubois, M. E., (1990) "El factor olvidado en la formación de los maestros". En *Lectura y Vida, Revista latinoamericana de lectura*, Año II, N° 4, Diciembre 1990.

Carlino, P. (2005) "Escribir, Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica". Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2004) "Introducción. Leer y escribir en la universidad". Colección Textos en Contexto N° 6. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura – *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*.

Narvaja de Arnoux, E. y otros, (2002) "La lectura y la escritura en la universidad". Bs. Aires. Eudeba.



## Entrevista a Juan Casassus<sup>1</sup>:

# “Las políticas educativas traicionan la identidad docente”

*Revista Docencia ha querido dar un lugar en este número al siempre importante tema de la salud mental de los docentes. Para ello hemos entrevistado a Juan Casassus, quien nos ha introducido en un complejo análisis del malestar docente, donde las condiciones del sistema educativo y sus políticas educativas, impulsadas durante la dictadura y los gobiernos de la Concertación, aparecen traicionando la tradición humanista y sacrificial de los docentes.*

<sup>1</sup> PhD Filósofo y Sociólogo de la Educación. Especializado en Política y Gestión educativa, Factores que influyen en el rendimiento académico y Educación emocional. Autor, entre otros libros, de “La Escuela y la (Des) igualdad” y “La Educación del Ser Emocional”.

\* Imágenes del artículo corresponden a M. Carreño, G. Klimt, P. Picasso, O. Guayasamín y C. Mori.



## Salud mental y Trabajo docente

**¿Cómo define usted salud mental, y cómo vincula ésta con el estrés y particularmente con el estrés docente?**

La salud mental es un estado de bienestar emocional y psicológico, que permite tener una relación equilibrada consigo mismo, con otra persona y con la sociedad. Entonces, un deterioro en la salud mental quiere decir que estás perdiendo equilibrio, que no te estás sintiendo bien psicológicamente y/o emocionalmente, y por lo tanto tus interacciones contigo, y con tu contexto, con tu medio, con la sociedad, con los otros, empieza a deteriorarse. Las presiones a las que están expuestos los docentes, como parte explícita e intencional de la política educativa, como también a las exigencias de la gestión y de las permanentes demandas de los alumnos de hoy, son factores de pérdida de equilibrio en cualquier docente que no tenga la costumbre y capacidad de mantenerse centrado. Los docentes están permanentemente sometidos a fuerzas descentradoras.

**¿Cómo caracterizaría usted el bienestar emocional en la sociedad chilena?**

Han salido algunos estudios de salud mental, malestar emocional y psicológico, y Chile ha pasado a ser uno de los países que tiene mayor cantidad de consumo de ansiolíticos per cápita. Esta es una indicación de que en el país hay mayores tensiones, y por lo tanto mayor malestar. Este es un dato más bien general, pero es posible establecer diferenciaciones. Un estudio reciente sobre las tensiones en Chile, sobre el estrés, revela que hay una relación proporcionalmente inversa, en la cual mientras menos recursos tiene una familia o una persona, mayor es la angustia y mayor es el estrés. Esto quiere decir que hay bolsones de malestar emocional y psicológico que se cortan por estrato socioeconómico.

Esto lo podemos relacionar con un estudio que hice hace un tiempo en Chile, en el cual la muestra estaba compuesta por alumnos de escuelas críticas<sup>2</sup>, escuelas no-críticas, y escuelas religiosas. Los alumnos de escuelas críticas tenían una menor salud emocional que los alumnos de escuela pública general, y estos menos que los de la escuela particular. Y el porcentaje de alumnos que tenía peor salud mental estaba más concentrado en las escuelas críticas.

**¿Tiene alguna explicación para eso?**

No, no tengo ninguna explicación, pero podría formular algunas hipótesis al respecto, como por ejemplo, la dificultad para terminar el mes, el impacto del tipo de sociedad neoliberal o la pérdida de redes sociales de contención y de deterioro de la cultura popular; pero no es algo que pueda afirmar "científicamente", ya que no son más que opiniones y no quiero caer en estereotipos. Lo que sí se puede afirmar es que los niños que están en ese tipo de escuela son un grupo humano, desde el punto de vista de salud mental, de bienestar mental, diferente al de los otros grupos y son emocionalmente menos competentes como grupo. Por lo tanto, los métodos de enseñanza para esos grupos deben ser diferentes, y las exigencias y requerimientos en cuanto a competencias pedagógicas de los profesores de esas escuelas son mucho mayores de lo que son para las



<sup>2</sup> Tipo de categorización de las escuelas vigente entre los años 2002 y 2005 que indicaba que dicha escuela no presentaba niveles de logros suficientes en pruebas estandarizadas (SIMCE).

otras escuelas. Cuando hablamos de alumnos, tenemos que estar conscientes de que no estamos haciendo referencia a un grupo homogéneo. En esas escuelas se les enseña a niños que son diferentes.

Además de ello, tenemos que entender, de partida, que los niños ya no son como los de antes. Eso lo sabe todo el mundo, ahora los niños están sometidos a grandes presiones. El soporte de sentido, contención, valoración, que existía socialmente 30 años atrás, ya no existe. Antes había una realidad estructurada, valores claros, una socialización clara, soporte social, redes sociales, era bastante coherente. El soporte para contener la tensión se ha desarmado. Por decirlo así, la cultura de la pobreza y la cultura rural han desaparecido, entonces las culturas que crean redes de apoyo para las personas están muy desamparadas.

### **¿Y ha hecho estudios sobre la salud mental de los profesores?**

No. Pero en casi todos los países se han hecho estudios de salud mental de los profesores, y hay resultados bastantes consistentes en que el profesional docente, entre todas las profesiones, es uno de los que está sometido a mayor presión, y por lo tanto mayor estrés. Esto debiera ser un tema de preocupación para todos. Porque a mayor estrés de los profesores, mayor presión en la sala, ya que los profesores estarían proyectando un tipo de relación menos sana. Entonces el malestar docente se traduce en una contribución al bienestar o malestar general de los niños.

### **¿Y el malestar de los niños se traduce en un malestar del profesor?**

Efectivamente, porque el aula es un sistema de interacciones. Por ello si uno es poco sano, envía señales tóxicas, y la relación se tiñe con esta carga.

**Entonces podríamos pensar que en contextos más vulnerables, y con mayor presencia de malestar en los alumnos, tendría que haber un profesor mucho más sano...**

Sano y competente, el profesor no solamente debe estar bien, sino que tener competencias en el plano emocional. Un tiempo atrás leí un estudio de Ana María Aarón de la Universidad Católica sobre "burnout" de los profesores. Por lo que recuerdo, en ese estudio, al 80% de la muestra de profesores se los diagnosticó en la categoría de personas deprimidas. Y la relación con una persona deprimida es una relación muy tóxica. Hay mucha negatividad en esa relación. Hay allí una dinámica bien delicada que requiere mucha comprensión.

Si esto lo situas en el contexto en el cual las políticas educativas son de un corte total y absolutamente conductistas y se traducen en amenazas para los alumnos y para los profesores, la situación que se genera es muy delicada socialmente. Porque no puede sino generar mayores rigideces, humillación, rabia y violencia en la sociedad. Entonces yo creo que nuestro propio sistema educativo se está constituyendo en uno de los gestadores de la violencia, por su sistema de gestión. Esto es evidente a la luz de las manifestaciones de los estudiantes en Chile.

### **¿Puede profundizar un poco más en el concepto de sistema conductista y su relación con el sistema de gestión?**

Las políticas educativas que se han implementado son fundamentalmente políticas de gestión impulsadas desde una ciencia que se llama economía. Hasta ahora, -y es lo que vemos- la economía

*“(..) el profesional docente, entre todas las profesiones, es uno de los que está sometido a mayor presión, y por lo tanto mayor estrés”.*



“(…) la educación se transforma en un entrenamiento a responder pruebas SIMCE”.

tiene como teoría la acción humana y como sostén teórico predominante, el conductismo. ¿Qué quiere decir esto? Que la teoría plantea que la gente actúa por estímulo-respuesta. Por lo tanto lo que ocurre con las personas son respuestas a los estímulos del contexto. Desde el punto de vista de gestión esto se traduce en que las personas responden de acuerdo a los estímulos que están recibiendo. En esta teoría se entiende que si tú modificas los estímulos vas a modificar las conductas de las personas. Para decirlo más simple, es la idea de que si tú presionas más, obtienes más. Si tú tienes más amenaza-castigo, más presiones, más evaluaciones, -siendo ellas mismas conductistas, psicométricas-, se supone que eso va a afectar positivamente en los resultados. Esa es la teoría. Pero en la práctica esto no traduce en mejores resultados, sólo no se traduce en mayor estrés. A nivel de gestión el sistema chileno es un sistema conductista.

Ahora, dentro del aula, dado que el sistema de gestión es conductista, los profesores también enseñan de manera conductista; desde el Ministerio de Educación hasta los directores de colegios, se transmite que lo que cuenta es el SIMCE<sup>3</sup>. Por lo tanto la educación se transforma en un entrenamiento a responder pruebas SIMCE. Este entrenamiento consiste en aprender a contestar las preguntas a través de un sistema de enseñanza que es guiado por el conductismo. Este supone que el alumno es pasivo en el proceso de aprendizaje, el profesor da el estímulo, y si tú vas repitiendo el estímulo con refuerzos, severidad, práctica y memorización, el alumno, cuando se encuentre con el estímulo, va a responder a partir del mecanismo que está instalado. Esto deja el discurso constructivista totalmente afuera del aula, porque los profesores no se pueden arriesgar a hacer clases constructivistas cuando el sistema de evaluación es conductista. Me gustaría tener la vocería suficiente para denunciar en mayúsculas que nuestro sistema de educación en vez de educar para desarrollar mejores personas y por lo tanto para tener una mejor sociedad, está totalmente centrado en condicionar a la gente para que responda a estímulos externos. No sé si las autoridades son conscientes de su rol de cómplices en la generación de tanto sufrimiento, tanto en los docentes como en los estudiantes.

Este sistema de presión produce mucha contradicción en los profesores; estos ya están en una profesión complicada, tienen relaciones con sus alumnos que son difíciles, pero a su vez, su relación con el sistema educativo es muy difícil también. Ellos están presionados de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. Y no tienen las competencias ni la formación necesaria para operar en este mundo tan cambiante, tan contrario a lo que ellos piensan que debiera ser la educación, eso genera tremendas frustraciones.

### ¿Hay mucha frustración entre los profesores?

Esto es algo muy doloroso y terrible para una sociedad.

### ¿Y la frustración ante qué es?

Los profesores entran a la carrera docente, a la idea de crear un mundo mejor; sobre todo de poder contener y poder sanar a los que sufren más a través del conocimiento, a través de acogerlos, poder llevarlos a que sean personas socialmente útiles. Este discurso, ese deseo, viene de una tradición humanista.



3 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

La tradición docente siempre fue humanista, en el sentido de poner en el centro a los niños y formar a seres socialmente competentes, útiles, buenos, etc. El humanismo es un antecesor del constructivismo, sin embargo ahora está evolucionando más allá del constructivismo, apoyado especialmente en la investigación sobre el cerebro y las emociones. Hay un avance en el mundo científico con relación al humanismo, que está a contrapié con la dinámica que se genera en la sociedad a partir de la importancia que se le da a disciplinas como la economía, y que afectan el conjunto de la sociedad: lo que consumimos, nuestro estilo de vida, nuestros valores, y es lo que vehicula el sistema educativo actualmente. Hay nuevo conocimiento que se ha ido desarrollando acerca de lo que es el ser humano, pero este conocimiento está en contradicción con la dinámica que trae el sistema.

Aquí volvemos al tema de la frustración. Los profesores entran a la carrera con un ideal humanista, pero se encuentran, por un lado, con mayores dificultades con los alumnos, y por otro lado, se enfrentan a las políticas que se les imponen, y que dominan el sistema educativo. Ambas dificultades generan frustración. Los educadores no se ven como técnicos de un sistema de premio y castigo, aunque lo apliquen, ellos se ven a sí mismos como humanistas.

Cuando se acabó la dictadura y llegó la Concertación al gobierno en Chile, se continuó con un discurso tecnocrático. Al volver a la democracia se pensó que se iba a volver a la tradición humanista. Se pensó que se iba a dejar afuera el impacto tecnocrático y autoritario que venía de la tradición de la dictadura, donde se le cambió el estatus a los profesores de ser formadores de ciudadanos a ser empleados municipales, con todo lo que aquello implica. Se esperaba que la vuelta a la democracia fuera una gran cosa, porque volvían a recuperar su identidad de docente humanista. Pero, en vez de ello, los docentes se encontraron con un perfeccionamiento de los mecanismos tecnocráticos que venían de la dictadura. Lo que hace que estamos a 28 años de una ideología que es compartida por ambos gobiernos (dictadura y Concertación), que se traduce en buena parte de los problemas que existen hoy. Estas políticas no están siendo capaces de responder a las necesidades sociales de mayor solidaridad, mayor armonía, mayor integración social. Y en vez se están encontrando con mayor desintegración, mayor anomia, lo cual genera mayor represión. Y lo que es normal, mayor aprendizaje de la violencia.

Esto es algo que no ocurrió sólo en Chile. El giro de la educación hacia la economía ocurrió en otros países. Esta es la explicación que me doy del porqué las políticas educativas -en tanto que políticas de educación- hoy han fracasado en todo el mundo.

Parte de los problemas de la LGE<sup>4</sup>, la parte fundamental, tiene que ver con esto mismo. El tema del lucro o no lucro es sólo la punta del iceberg. La parte sumergida, que es la más importante, que es aquella de lo que estamos hablando, no está presente en el espíritu de la ley, porque está atrapado en el sistema de gestión que estamos teniendo. Esta parte sumergida, profunda, son todos los sistemas de valores, los deseos que tienen los docentes, ligados al humanismo y sacrificio.

Los profesores como gremio, se sacrifican por el bien de los otros. Se postergan a sí mismos por el bienestar de la sociedad. Esto es una cuestión preciosa. Esa cuestión, que es profunda y que debería ser cuidada, es traicionada por las políticas educativas actuales. En un contexto social en que el sacrificio no es valorado, y es mirado en menos, donde lo que se busca es la ganancia, el beneficio inmediato. Esta parte que es mucho más profunda, no se ve. La identidad de los profesores es una identidad sacrificial, es en función de los otros, pero no es valorada, y más bien es despreciada. Entonces, sin saberlo, se está pidiendo profesionalmente una traición.

*“Estas políticas no están siendo capaces de responder a las necesidades sociales de mayor solidaridad, mayor armonía, mayor integración social”.*

<sup>4</sup> Ley General de Educación, en trámite actualmente en el Senado chileno.



## Educación emocional

### ¿Y cómo se sale de esto? ¿La educación emocional, es una vía de salida?

Sí, es una vía de salida. Pero es muy difícil salir del sistema. Se requiere reconocer que las políticas que se han aplicado han fracasado, y de eso hay evidencia. Se debe alinear la gestión del sistema, la organización del sistema hacia otro tipo de educación, la educación que están pidiendo los padres, la educación que están pidiendo los profesores, que es una educación humanista. Los padres quieren que sus hijos sean felices, que tengan competencias sociales y emocionales, que puedan conseguir trabajo, que sean personas integrales, que sean capaces de proyectarse. No quieren que sólo sean reactivos a estímulos, sino que quieren que sean creativos, que tengan valores claros, que no sean violentos, que no caigan en adicciones. Todas estas son cosas que tienen que ver con el dominio emocional. Esa es la demanda social actual.

La investigación sobre el aprendizaje va por un camino que no es el camino del sistema conductista. Este sistema está en el pasado, literalmente. Todos los mapeos que se hacen sobre el cerebro indican que el mundo conductista opera en un espacio muy pequeño, que el nivel más profundo es el nivel emocional, que los aprendizajes dependen del mundo emocional. En la tradición humanista, y en el nuevo humanismo, que yo llamo humanismo integral, lo importante es el sistema de relaciones. Esto es verificable empíricamente. El aprendizaje ocurre -como lo plantea el constructivismo- en la resignificación interna, en incorporar nuevas informaciones que te hacen reconstruir un sistema de coherencia respecto al tema. La aceptación de la incorporación de informaciones te hacen reinterpretar la realidad de manera distinta. Todo esto ocurre siempre y cuando haya una relación emocional adecuada entre el profesor y los alumnos.

### De ahí la importancia del clima de aula.

Sí, visto de esta manera, sí, porque el clima ciertamente no es sólo cuantos libros hay en la sala, o si hay pinturas, o la calidad de los edificios, etc. El clima emocional es el tipo de vínculo que hay entre profesores y alumnos, el tipo de vínculo que hay entre los alumnos, y el clima que emerge de esta doble vinculación. El clima emerge de la interacción en la cual el alumno y el profesor están conectados.

Conexión es la competencia que tiene un profesor para que el alumno sienta que está siendo visto, escuchado, aceptado, acogido, sin juicio, sin crítica, por lo que es. Es una competencia de los profesores, por lo tanto, se aprende. Es lo que el alumno siente, no es lo que el alumno piensa. Cuando eso ocurre, y esto está bastante estudiado, la estructura orgánica del niño se flexibiliza, y por lo tanto se abre al aprendizaje. Cuando el niño ve que está siendo enjuiciado, que está siendo criticado, es decir, que no está siendo aceptado, la estructura orgánica y psíquica se rigidiza y se cierra a los aprendizajes.

La conexión es una competencia, la competencia que empieza por reconocer el mundo emocional. Y se puede aprender. Hay tres universidades que están introduciendo la educación emocional, enseñando aspectos emocionales en la pedagogía de los futuros profesores.

*“El sistema conductual (...) lo que hace es estimular la creación de doble estándares, dobles morales, es una fábrica de simulación”.*

### ¿Cómo se hace esta educación emocional?

Si adoptamos una visión humanista, científica, neurobiológica, constructivista, entonces, el aprendizaje es una actividad interna de los alumnos. El diagnóstico es que somos capaces de hablar acerca del mundo externo, y nos ponemos hablar de historia, de geografía, de lo que tú quieras, pero somos completamente incapaces de hablar de lo que ocurre adentro. Pero el aprendizaje es una actividad que ocurre adentro, es un trabajo interno, y lo que ocurre adentro está impulsado por las emociones. Esto no es anti racional. Por el contrario, el proceso de pensamiento racional es dependiente de lo que ocurra en el mundo emocional. Una persona que no está conectada emocionalmente no puede pensar racionalmente.

Puesto que la actividad de aprendizaje ocurre adentro del alumno, nadie le enseña nada a nadie, y menos en este terreno. En cierta manera, esto no se puede enseñar. Pero sí se puede aprender. Es un proceso de aprendizaje en el cual el rol del profesor es generar las condiciones para que la exploración emocional pueda tener lugar. Y hay que tomar en cuenta que lo que yo aprendo depende de las emociones, como también mi salud, mi hacer, mis valores, mi supervivencia, mi memoria. En realidad lo más vital de nuestras vidas depende de nuestro mundo emocional, del cual somos totalmente analfabetos. Y el aprendizaje viene de la experiencia, y la experiencia es emocional, no es una cosa cognitiva.

**La rabia es una de las emociones más difíciles de manejar y a la vez una de las más presentes en el sistema educativo.**

Está muy presente por todo el tema de la frustración. La rabia se gatilla por frustraciones. Cuando las frustraciones son inconscientes son mucho más potentes que las conscientes, por que uno no sabe lo que le está pasando, no sabe porqué está sintiéndose tan mal, no sabe porqué anda enrabado. Ahora, para mí, la rabia es de las emociones preciosas que hay, bueno, todas las emociones son positivas, todas. Porque nos dan mucha información acerca de nosotros.

### ¿Cómo se maneja la rabia en una sala de clases?

De partida el profesor no maneja la rabia. Hay regulaciones y hay modulaciones de la energía vehiculadas por aquello que denominamos rabia, que hay que verlo como energía de movilización. Entonces, para que el profesor pueda facilitar la exploración emocional, él tiene que ser emocionalmente competente, para saber de qué se trata. Hay técnicas en esto, pero la técnica no es lo más importante. Lo importante es que el profesor tenga la posibilidad de explorar su mundo emocional en conexión. O sea, aceptándose sin críticas y sin juicios, esto implica mucho de autoexploración. Entonces los profesores generan una competencia que les permite pasar del espacio conductista al espacio humanista, pasar de la educación solamente mental-cognitiva reactiva hacia una educación emocional-emotiva proactiva.

*“(…) el rol del profesor es generar las condiciones para que la exploración emocional pueda tener lugar”.*





Cuando los niños se empiezan a sentir aceptados, el proceso de aprendizaje se acelera de una manera increíble, o digámoslo al revés. Los alumnos que perciben que el profesor los detesta y ellos detestan al profesor, tienen mala evaluación en ese ramo. Esto no es demasiado sofisticado, esto ocurre. Y hay mucha teoría sofisticada sobre este hecho.

**Y los programas enfocados en el desarrollo o fortalecimiento de la autoestima, ¿también se pueden catalogar como de educación emocional?**

Debo decir que conozco poco del tema y de los programas que se han puesto en práctica, sólo he visto algunos. Éstos, por lo general, consisten en no decirle cosas malas al niño y, en vez, decirle cosas buenas. Eso es algo que ocurre a nivel del lenguaje, igual hay reacción emocional a eso, pero no es la que la gente piensa que va a tener. El lenguaje es una dimensión, el lenguaje pertenece al mundo racionalista, al plano cognitivo, y no al universo emocional. Por ello, y tomando en cuenta que lo que he visto es poco, tengo la impresión que no tiene ningún impacto. Creo que hay una buena intención detrás de esto, pero también hay una mala comprensión de este fenómeno emocional.

La diferencia entre el ser emocional y el ser lingüístico es que el ser emocional es anterior al ser lingüístico. Por ejemplo, cuando tú te preguntas "¿qué estoy sintiendo?", y tú dices "yo estoy sintiendo frustración". La frustración está antes que tú digas la palabra frustración, y probablemente la palabra frustración es inadecuada para describir el fenómeno energético de fuerza, dinamismo, que estás sintiendo. Entonces, tratar de configurar a través de un sistema conductista de premios y castigos, de represiones, la dinámica de la vida no creo que resulte. La vida es más fuerte que eso.

Lo que hay que hacer es que los alumnos tengan alguna idea de qué es ser un ser humano, y luego, quién es ese ser particular que es él o ella. Esta es una experiencia emocional de autodeterminación, de autonomía, de libertad. Esto es lo que hay que privilegiar en la educación. No educar en el juicio, el premio o castigo, porque esas cosas son del mundo conductista. No se trata de cambiar la conducta de "antes no tenía estima, ahora sí tiene estima," de acuerdo a una serie de indicadores. Ese es sólo un cambio de apariencia, porque no hay un cambio real en la persona. El sistema conductual, además de bloquear los aprendizajes significativos, a nivel valórico, lo que hace es estimular la creación de doble estándares, dobles morales, es una fábrica de simulación.



**Entre el  
sufrimiento  
individual  
y los sentidos  
colectivos:**

# **Salud laboral docente y condiciones de trabajo<sup>1</sup>**

**Rodrigo Cornejo Chávez<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Este artículo se sustenta en una revisión de evidencia realizada en el marco del proyecto de investigación "Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago", financiado por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE (Código Proyecto: FONIDE 59, año 2007) y del estudio "La cuestión docente en América Latina", financiado por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas del FLAPE.

<sup>2</sup> Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Miembro del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) y de la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente (ESTRADO).

\* Imágenes del artículo corresponden a J. Bosch, V. van Gogh y E. Munch



**I. Salud mental, salud laboral, estrés: ¿De qué estamos hablando?**

Los estudios sobre salud docente, salud mental y bienestar emocional de profesores, si bien son bastante recientes en América Latina, tienen una historia de más de treinta años en otras partes del mundo (Martínez, 2001; Esteve 2006; Cornejo y Quiñónes 2007; Travers y Cooper, 1996)<sup>3</sup>. Se trata de un campo de estudio en pleno desarrollo, con controversias metodológicas y teóricas aun no resueltas, pero que ya nos muestra algunas tendencias claras. Los docentes, -señalan estos estudios y lo reafirma la experiencia cotidiana en las escuelas-, presentan elevados niveles de malestar y una alta prevalencia de trastornos de salud mental. Estos se pueden agrupar en tres grandes tipos de problemas, los cuales suelen estar relacionados, aunque no de manera lineal:

**a) Problemas de salud física:** sobresalen aquí las altas tasas, -en comparación con otras profesiones-, de disfonías, enfermedades cardiovasculares y trastornos músculo esqueléticos (Parra, 2007; NIOSH, 1999).

**b) Problemas de salud mental:** destacándose las altas tasas de trastornos depresivos y ansiosos (Cuadro

Nº1). El cuadro nos muestra que la tasa de docentes que ha presentado, en algún momento de su vida, episodios de “depresión mayor”, casi triplica la media nacional; a su vez que, los porcentajes de trastornos ansiosos en docentes casi duplican esta media. Estos datos, impactantes, deben ser analizados con cautela pues, por limitaciones metodológicas, se comparan indicadores obtenidos con distintos instrumentos. Es probable que, con mejores instrumentos de medición, estas cifras alarmantes se moderen. Sin embargo son señales que es preciso seguir estudiando.

**c) Malestar Psicológico:** Destacan los estudios cuantitativos sobre “estrés” y “burnout” en docentes y la amplia gama de descripciones sobre “malestar docente” y sufrimiento psíquico en el profesorado (Parra, 2007; UNESCO 2005; Valdivia et al 2003; Martínez, 2001; Esteve, 1987; Guerrero, 2005). Los estudios cuantitativos sobre estrés y burnout en docentes suelen mostrar elevados niveles de agotamiento emocional en esta población. En el Cuadro Nº2 se pueden apreciar, los niveles de desgaste emocional reportados por los docentes latinoamericanos en un reciente estudio realizado por UNESCO en seis países de América Latina:

**Cuadro Nº I.** Indicadores de depresión y trastornos ansiosos en la población chilena

| Trastorno Mental      | % Profesores | % Grupo de Referencia <sup>4</sup> | % Nacionales |
|-----------------------|--------------|------------------------------------|--------------|
| Depresión Mayor       | 32%          | 22,8%                              | 9-11%        |
| Trastorno de Ansiedad | 25,7%        | 11,4%                              | 12-16%       |

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdivia et al (2003) y Vicente et al (2002)

<sup>3</sup> En el caso chileno contamos, hace apenas un par de años, con estudios sobre salud laboral docente: ver Valdivia et al (2003) y UNESCO (2005).

<sup>4</sup> El grupo de referencia está constituido por personal paramédico de los centros de salud de urgencia. Este grupo de referencia fue utilizado en un conocido estudio de salud laboral de docentes chileno (Valdivia et al 2003).

**Cuadro N° 2.** Niveles de agotamiento emocional reportados por docentes<sup>5</sup>

| País      | Bajo | Medio | Alto |
|-----------|------|-------|------|
| Argentina | 43   | 17    | 40   |
| Chile     | 37   | 20    | 43   |
| Ecuador   | 71   | 17    | 12   |
| México    | 69   | 18    | 13   |
| Perú      | 66   | 22    | 13   |
| Uruguay   | 50   | 21    | 29   |

Fuente: UNESCO, 2005

## 2. ¿La docencia es un trabajo que enferma?

A la luz de los datos anteriores, la respuesta, al menos desde el sentido común, pareciera ser positiva. Sin embargo, la investigación sobre salud laboral es reacia a este tipo de afirmaciones, inclinándose más bien por tratar de conocer **en qué condiciones concretas** el desempeño de una profesión puede favorecer el surgimiento de enfermedades y trastornos. Una respuesta “genérica” del tipo “ser docente enferma” plantea dos grandes peligros. Por un lado caer en la victimización que, se sabe, paraliza a las personas y termina aumentando el sufrimiento, y por otro lado, invisibilizar las condiciones concretas que llevan a enfermar a los trabajadores de la educación y que, obviamente, es necesario cambiar.

Se trata, entonces, de descubrir y visibilizar los procesos y las condiciones concretas en que se realiza un trabajo, así como los “factores de riesgo en el trabajo”. A continuación revisaremos, someramente, las grandes transformaciones que ha vivido el trabajo docente durante las últimas décadas, para después discutir algunas evidencias sobre factores de riesgo en el trabajo y modelos explicativos del bienestar y la salud (o del malestar y la enfermedad) en el trabajo docente.

### Transformaciones en el trabajo docente durante las últimas décadas

La gran mayoría de los oficios y profesiones han sufrido profundas transformaciones a partir de la gran crisis del modelo de desarrollo del capitalismo industrial, ocurrida hace ya más de treinta años, y el surgimiento del nuevo modelo de desarrollo organizado en torno al capital financiero, que trajo consigo enormes mutaciones culturales (Gentili et al., 1997; Senett; 1998).

En el caso del trabajo docente, hay acuerdo respecto a las grandes transformaciones que ha experimentado, a nivel mundial, durante las últimas décadas. En términos generales se citan los siguientes elementos:

- la **masificación de la escolaridad**: que significó la incorporación masiva de sectores populares, antes desescolarizados, a la vida escolar y que plantea una interrogante sobre el sentido que tiene la escuela para estos sectores ahora mayoritarios;
- las **transformaciones del mercado del trabajo y de los patrones de construcción de vínculos al interior de las familias y las comunidades**: la incorporación de grandes

<sup>5</sup> El agotamiento emocional fue evaluado a través del Maslach Burnout Inventory (Maslach, 1996) y se trata, como “constructo” psicológico, de una reacción en el trabajo ampliamente respaldada por la evidencia de los estudios sobre salud y bienestar docente.



sectores femeninos al mundo del empleo, las condiciones de sobreexplotación de estos empleos y la desestructuración de identidades comunitarias, entre otros, llevan a una suerte de “inhibición” educativa de agentes de socialización históricamente importantes: las familias y las comunidades;

- c) el **desarrollo explosivo de nuevas “fuentes de socialización”**, muchas veces en pugna con la experiencia escolar: internet, medios de comunicación masivos, grupos juveniles de pares, etc.;
- d) la **crisis de las certezas que la escuela parece necesitar**: incertidumbre respecto del futuro laboral de los estudiantes, pérdida de certezas ideológicas y religiosas, crisis de legitimidad de los ordenamientos políticos y sociales, entre otros, hacen aparecer al relato escolar como excesivamente rígido y anclado en el pasado ante los ojos de muchos estudiantes y sus familias (Esteve, et al 1997; Hargreaves, 1998).

Estas transformaciones comunes -podríamos decir- al mundo occidental y que generan una crisis paradigmática en lo que significa ser docente y en la valoración social de este oficio, han sido enfrentadas, en distintos lugares del mundo, de maneras diversas y con resultados disímiles.

### **Transformaciones del trabajo docente en Chile**

En una reciente revisión sobre la evolución de la “cuestión docente” en Chile, nos encontramos con cuatro grandes transformaciones de la vivencia del trabajo docente experimentadas durante las últimas décadas (Reyes et al, 2008).

#### a) **Intensificación y estandarización del tiempo de trabajo docente**

La intensificación implica el aumento de la cantidad de labores, la variedad de las tareas y el aumento de responsabilidades asignadas, que se da en el mismo tiempo de trabajo. Los docentes se quejan de las exigencias de tiempo producto de las políticas de “rendición de cuentas”, de las responsabilidades por la aplicación de diversos proyectos al interior de la escuela<sup>6</sup>, de los cambios curriculares y de la “despreocupación” de las familias que obliga a los docentes a preocuparse de temas que históricamente eran privativos de la vida familiar.

Dos aspectos claves en este fenómeno de intensificación del trabajo lo constituyen: el elevado porcentaje de horas de trabajo lectivo directo de aula en la jornada laboral, y el número de estudiantes por sala de clases, ambos superando ampliamente los porcentajes que se presentan en los países de la OCDE (OCDE, 2004a). En la legislación chilena se establece un porcentaje de 75% de horas de trabajo lectivo, a lo que habría que agregar la percepción de muchos docentes respecto a que ni siquiera este porcentaje se cumple a cabalidad en la cotidianeidad de las escuelas. A su vez, el elevado número de estudiantes por aula, se convierte en fuente de desgaste emocional y, tal

<sup>6</sup> Hoy en día en las escuelas chilenas no es raro encontrarse con docentes encargadas de 3 ó 4 proyectos externos aplicados en la escuela. Se trata de proyectos de otras unidades del estado (Ministerio de Salud, JUNAEB), de entidades contratadas por los sostenedores, de consultorías externas, etc. En ese sentido se habla de escuelas “sobre-intervenidas”, lo que va en contra de lo que recomienda la evidencia sobre cambio y mejora escolar (Fullan, 1993).

como plantea la evidencia actual, en obstaculizador del proceso educativo, sobre todo para los sectores más pobres (OCDE, 2004b).

La estandarización del tiempo de trabajo es un tema controvertido y se relaciona directamente con los niveles de autonomía y capacidad de decisión que manejan los docentes en su trabajo<sup>7</sup>. El discurso oficial de la profesionalización de la docencia convive hoy con la "hegemonía" de los estándares. La concepción de calidad asociada exclusivamente a evaluación de aprendizajes instrumentales estandarizados, la llamada "rendición de cuentas", la ausencia de condiciones concretas para la gestión de la autonomía curricular, entre otros, son elementos cuyo impacto sobre el trabajo docente es necesario investigar (OPECH, 2006).

#### b) Abandono y culpabilización de los docentes

El fenómeno de la "culpabilización" de los docentes está muy relacionado con el punto anterior. En Chile, a través de los grandes medios de comunicación, se realiza periódicamente una especie de "evaluación social del trabajo de los docentes", a partir de los resultados obtenidos en mediciones estandarizadas (SIMCE, PSU, etc.). Esta evaluación, que responsabiliza a profesoras y profesores de los resultados en estas pruebas, a la cual se sumó este año, por primera vez la propia Ministra de Educación, se realiza en base a resultados que, según la evidencia disponible, dependen en un 70% u 80% del origen sociofamiliar de los estudiantes y no de variables manejadas por las escuelas y los docentes (Cornejo, 2007; Murillo, 2005; Redondo et al, 2004).

La sensación de abandono de los docentes tiene que ver con la debilidad de las estructuras de apoyo a la labor pedagógica en nuestro país. El Ministerio de Educación posee potestades y capacidades pedagógicas muy limitadas para apoyar la labor docente. A su vez, en las estructuras intermedias de administración educativa (los sostenedores) prácticamente no existen equipos técnicos o curriculares de apoyo al

trabajo docente en las escuelas. Los apoyos quedan sujetos al vaivén del mercado de instituciones asesoras y capacitadoras, y a fondos y proyectos específicos, perdiendo así regularidad, amplitud y proyección en el tiempo.

#### c) Deterioro de los ambientes de trabajo docente

Las pocas investigaciones disponibles al respecto plantean la existencia de un deterioro progresivo de la calidad de las relaciones laborales durante los últimos años, llamando la atención que la principal fuente de deterioro del clima laboral reportada por los docentes sean las relaciones con sus colegas y directivos, por sobre las exigencias planteadas por los estudiantes y sus familias (Becerra, 2005, UNESCO, 2005). La relaciones entre pares docentes, potencial fuente de "apoyo social" en el trabajo, parece convertirse en un factor más de presión y desgaste laboral.

#### d) Identidad profesional en cuestionamiento

Investigaciones recientes sobre identidad profesional docente plantean una situación de crisis de los modelos identitarios presentes a lo largo del siglo XX (Robalino, 2005; Guerrero, 2005; Gysling, 1992). Nos referimos a los núcleos de identidad, ampliamente descritos en la literatura, del docente como "representante del estado nacional" y como trabajador con "vocación apostolar", ambos muy presentes en las décadas de estructuración del sistema educativo nacional. Asimismo aparece en crisis el modelo identitario del docente como "experto técnico" que aplica metodologías y técnicas "comprobadas" de enseñanza. La realidad escolar cotidiana, cada vez más compleja e "idiosincrásica" cuestiona seriamente la noción del docente como un ejecutor eficaz de técnicas didácticas generadas desde el Estado y sus círculos especializados (OPECH, 2008).

En el contexto de las transformaciones en el trabajo docente antes descritas, no resulta extraño este panorama de crisis de los modelos de identidad profesional docente. Los antiguos modelos de identidad ya no dan cuenta de los nuevos significados

<sup>7</sup> Sobre el tema de la autonomía docente volveremos más adelante, pues es una de las variables de los actuales modelos explicativos del bienestar y la salud en el trabajo.



del trabajo, nuevos discursos sobre “profesionalización” de los docentes chocan con un trabajo fragmentado, precarizado y crecientemente estandarizado. Desde un análisis de los procesos de trabajo y de la salud y el bienestar docente, la carencia de relatos coherentes que den cuenta, desde los propios involucrados, acerca de lo que significa ser docente en los distintos contextos del Chile actual desemboca en crisis de sentido y frustración en el trabajo (Freire, 1993; Gysling, 1992, Núñez, 2003; Prieto, 2004).

### 3. Factores de riesgo y modelos de salud en el trabajo docente: ¿Cuánto sabemos?

Las investigaciones sobre salud ocupacional y factores de riesgo en el trabajo se encuentran en pleno desarrollo, especialmente en algunos países de Europa, donde ya poseen una cierta trayectoria<sup>8</sup>. Estudios clásicos sobre salud ocupacional y factores de riesgo en el trabajo son las investigaciones sobre **fuentes laborales** de estrés, las cuáles, tal vez por limitaciones metodológicas, arribaron a factores más bien generales tales como: ambigüedad y conflictos del rol docente, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Kyriacou, 2001; Salanova et al, 2005).

En las últimas décadas, una de las líneas de investigación más promisorias en este ámbito ha sido la búsqueda de modelos explicativos del bienestar/malestar docente, basados en aspectos psicosociales del trabajo. Los modelos que cuentan con mayor evidencia de apoyo respecto del trabajo docente son los modelos de “ajuste persona-entorno”, “equilibrio compromiso-recompensa” y “control-demanda-apoyo social” (Parra, 2007; Karasek y Theorell, 1990; Verhoeven et al, 2003).

El modelo “control-demanda-apoyo social”, también conocido como modelo JDC-S o modelo de Karasek, es el que cuenta con mayor evidencia confirmatoria y el que se utiliza actualmente en los estudios

transculturales europeos sobre bienestar docente y condiciones de trabajo, en el llamado proyecto EURO-TEACH<sup>9</sup> (Verhoeven et al, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003; Cornejo y Quiñónez, 2007). Este modelo plantea, en su primera versión, que a mayor nivel de demanda laboral (exigencia o intensidad) y menor grado de control sobre el propio trabajo (poder de decisión), se elevarían los niveles de malestar y disminuirían los niveles de satisfacción laboral (Karasek y Theorell, 1990). En ese sentido no es sólo la sobrecarga lo que genera malestar, sino su relación con la capacidad de decisión o autonomía profesional. Posteriores investigaciones basadas en este modelo plantean que las variables de “apoyo social” en el trabajo, “modularían” el efecto de la dada demanda/control sobre el malestar/bienestar del profesor (Verhoeven et al, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003). En los múltiples estudios realizados en el marco del proyecto EUROTOEACH, el modelo JDC-S fue comprobado en su primera versión. Sin embargo, la evidencia sobre la variable moduladora “apoyo social” no resulta concluyente aun (Verhoeven et al 2003, Cornejo y Quiñónez, 2007).

Desde el punto de vista teórico, este modelo tiene puntos de coincidencia con aportes clásicos de la sociología y psicopatología del trabajo, que plantean relaciones directas entre el grado de poder que tiene el trabajador sobre su actividad y los niveles de satisfacción laboral, productividad y malestar/bienestar psicológico (Mendel, 1993; Dejours, 1998, 1990). La perspectiva llamada **psicosocioanalítica** sustentada por Gerard Mendel, destacado psiquiatra francés estudioso de los procesos de trabajo, plantea que es la **pérdida de poder** (enajenación) sobre el acto de trabajo lo que genera malestar, sufrimiento y enfermedad. El acto de trabajo, para Mendel, está compuesto por las relaciones sociales establecidas en torno al **producto** y al **proceso** de trabajo. Esta perspectiva abre preguntas muy complejas sobre el trabajo docente: ¿Cuál es el producto social del trabajo docente? ¿El conocimiento? ¿Los resultados educativos? ¿La misma definición de los fines educativos? Desde esta perspectiva, los problemas de salud en el trabajo son enfermedades de “falta de poder” y de pérdida de sentido colectivo sobre el mismo (Mendel, 1993; 1996)<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> En países como Suecia, la legislación laboral se ha adaptado a los resultados de los estudios sobre salud laboral.

<sup>9</sup> Proyecto de Investigación sobre salud laboral y condiciones de trabajo desarrollado en países de Europa.

<sup>10</sup> Un mayor desarrollo de esta temática se puede encontrar en Cornejo (2006).

La investigación sobre factores de riesgo en el trabajo docente en América Latina si bien, en términos generales, va en la línea de lo anteriormente expuesto, plantea algunas interrogantes previas o complementarias. Por nombrar alguna, por ejemplo, no está claro que la relación entre condiciones **materiales** y **psico-sociales** de trabajo se resuelva de la misma manera que en Europa. En un contexto de tanta desigualdad y segmentación social, pareciera que las condiciones de pobreza de las escuelas están constituyendo en sí mismas un factor de riesgo para la salud docente. Por otro lado, no es posible analizar las condiciones de trabajo docente de manera descontextualizada de aspectos ligados a las políticas educativas y a las reformas implementadas en nuestros países. Finalmente, las mismas construcciones teóricas y metodológicas utilizadas para describir estos procesos en otras partes del mundo están resultando insuficientes para dar cuenta de los procesos de trabajo y salud laboral en los docentes latinoamericanos. Esto puede sonar obvio, más no por eso ha sido abordado. Sabemos que los procesos de cambio en las escuelas presentan particularidades culturales, no podría ser de otra manera con el trabajo docente. Los enfoques y conceptos para comprender los procesos de trabajo deben ser reelaborados desde nuestra realidad. En ese sentido resultan auspiciosos los desarrollos metodológicos y teóricos en pleno desarrollo en equipos de investigación de Argentina, Brasil o Cuba al interior de la Red de Estudios sobre el Trabajo Docente - ESTRADO, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).



#### 4. ¿Pistas para superar el malestar en la docencia?

Se trata, como hemos dicho, de un campo de investigación en pleno desarrollo y con mucho por descubrir. Sin embargo, podemos aventurar algunos elementos a partir de campos de coincidencia entre distintas líneas de investigación y acción sobre el trabajo docente (no todas revisadas en este artículo). Se trata sólo de pistas o enunciaciones sobre aspectos del trabajo docente, no de conclusiones ni de afirmaciones tajantes.

En primer lugar se requiere construir más y mejor conocimiento sobre los procesos y condiciones de trabajo de los docentes y sus relaciones con la salud y el bienestar, para así promover cambios en las regulaciones del trabajo. Se necesita conocimiento sobre los distintos contextos en que se desarrolla el trabajo docente: urbano-rural, en colegios públicos o privados, en sectores pobres o más acomodados, desde la estabilidad o inestabilidad laboral, desde las condicionantes de género, desde el inicio, desarrollo o finalización de la carrera docente, en los

distintos niveles de enseñanza. Es necesario acercar el mundo de los estudios académicos y el mundo de la experiencia escolar cotidiana.

En segundo lugar, distintas líneas de investigación coinciden en la necesidad de recuperar o reconstruir sentidos colectivos y poder de decisión local sobre el trabajo docente. Sin lugar a dudas, no se trata de una tarea fácil. Lo primero es recuperar el espacio y la voluntad de pensar sobre el trabajo, y generar un quiebre en la máquina cotidiana de sobrecarga y falta



de tiempo. Lo segundo es poder hablar y compartir en colectivo acerca del trabajo que se realiza, acerca de lo que se piensa (y siente) en el trabajo y sobre el trabajo.

En tercer lugar, se trata de recuperar y construir formas colectivas de enfrentar el trabajo docente. En palabras de Mendel, la enajenación es imposible de superar de manera aislada. Al individuo aislado, hombre o mujer, sólo le queda cumplir con lo mandado y sufrir. Al colectivo se le abre la posibilidad de resistir y modificar.

En cuarto lugar, resulta fundamental volver a pensar sobre el lugar de la escuela en la estructura social, el lugar ocupado por los docentes en ella, las relaciones entre escuela y sociedad, en fin, el contexto social en el que se desarrolla el trabajo docente. La teoría del capital humano reflatada en los años '80 nos quiso alinear en torno a una promesa de ascenso social

meritocrático que resultó no ser cierta sino para una ínfima minoría de los sectores populares. Perdimos, en gran parte, la capacidad de preguntarnos sobre el sentido de la escuela, sobre las relaciones escuela/trabajo, sobre reproducción social y resistencia en las aulas. Pero los jóvenes, especialmente los jóvenes populares, nos enfrentan todos los días con esas preguntas y nos plantean un quinto desafío.

La recuperación del sentido colectivo sobre el trabajo docente ya no es algo para lo cual se basten sólo los docentes. Como lo demuestra la experiencia reciente en Chile, emergen nuevas formas de resistencia al modelo que van emergiendo desde diversos sectores, sobre todo juveniles y populares. Los docentes que buscan el sentido liberador en su trabajo se tendrán que esforzar en respetar, o al menos comprender, estas nuevas formas de resistencia, hijas de un desprestigio abismante de las formas clásicas de hacer políticas y del sistema político mismo.

## Referencias Bibliográficas

**Becerra, S.** (2005): "El clima educativo en establecimientos que han desarrollado esfuerzos de innovación, en el marco de la reforma educativa chilena". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP. Santiago de Chile.

**Cornejo, R y Quiñónez, M.** (2007): "Factores asociados al malestar/bienestar docente". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE. Vol. 5, N° 5e, 2007.

**Cornejo, R.** (2007): "Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual". Revistas Enfoques Pedagógicos, 34, vol. 2. Valdivia.

**Cornejo R.** (2006): "El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas". Revista de Psicología, Universidad de Chile, VOL. XV, N° 2. Disponible en [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/psicologia/2006\\_02.html](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/psicologia/2006_02.html)

**Dejours, C.** (1998): "El factor humano". CONICET, Humanitas. Buenos Aires.

**Dejours, C.** (1990): "Trabajo y desgaste mental: una introducción a la psicopatología del trabajo". Humanitas. Buenos Aires.

**Esteve, J.M.** (2006): "Identidad y desafíos de la condición docente", en Tenti, E. (comp.) (2006): "El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". IIPE – UNESCO, siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

**Esteve, J., Franco, S y Vera, J.** (1997): "Los profesores ante el cambio social". Anthropos. Madrid.

**Esteve, J.** (1987): "El malestar docente". Paidós. Barcelona.

**Freire, P.** (1993): "Cartas a quien pretende enseñar". Editorial Siglo XXI. Argentina.

**Fullan, M.** (1993): "Las Fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa". Madrid: Akal.

**Gentili, P.; Sader, E. (Comp.)** (1997): "Las tramas del Neoliberalismo". Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

**Guerrero, P.** (2005): "Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP.

**Gysling, J.** (1992): "Profesores: un análisis de su identidad social". CIDE. Santiago de Chile.

**Hargreaves, A.** (1996): "Profesorado, cultura y post-modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)". Morata. Madrid.

**Karasek, R. y Theorel, T.** (1990): "Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life". Basic Books. New York.

**Kyriacou, C.** (2001): "Teacher stress: Directions for future research". Educational Review. Vol. 53, n° 1.

**Martínez, D.** (2001): "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente". Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

**Maslach, C. et al** (1996): "Maslach Burnout Inventory Manual", 3rd edition. Consulting Psychologists Press. Palo Alto, California.

**Mendel, G.** (1996): "Sociopsicoanálisis y educación". Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Bs Aires.

**Mendel, G.** (1993): "La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis". Colección Grupos e Instituciones, Editorial Paidós. Argentina.

**Murillo, F.J.** (2005): "La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica". REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (2), pp. 1-8.

**NIOSH** (1999): "Stress at work". National Institute for Occupational Safety and Health. DHHS Publication.

**Núñez, I.** (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución en la cultura docente, en Cox, C. Editor. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

**OPECH** (2008): "Tensiones en la profesión docente". Documento de Trabajo N°5. Versión electrónica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Disponible en [www.opech.cl](http://www.opech.cl)

**OPECH** (2006): "Sistema de medición de la calidad SIMCE: balance y perspectivas". Documento de Trabajo N° 1. Versión electrónica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Disponible en [www.opech.cl](http://www.opech.cl)

**Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)** (2004a): "Education at glance". OCDE, Paris.

**Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)** (2004b): "Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile". OCDE, Paris y Ministerio de Educación, Chile.

**Parra, M.** (2007): "La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención". UNESCO/OREALC. En prensa.

**Prieto, M.** (2004): "La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente". Revista Enfoques Educativos 6 (1). Universidad de Chile.

**Rasku, A. y Kinnunen, U.** (2003): "Job conditions and wellness among finnish upper secondary school teachers". Psychology and Health. Vol. 18, n° 4, pp 441-456.

**Redondo, J., Descouvieres, C. y Rojas, K.** (2004): "Equidad y calidad de la Educación en Chile". Santiago de Chile: Universidad de Chile. Vice-Rectoría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales.

**Reyes, L. y Cornejo, R.** (2008): "La cuestión docente en América Latina: el caso chileno". Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE. En prensa.

**Robalino, M.** (2005): "¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente". Revista PRELAC N°1 Julio 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO – OREALC

**Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L.** (2005): "¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal". Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Vol. 21, n° 1-2, pp. 37-54.

**Sennett, R.** (1998): "La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo". Anagrama. Buenos Aires.

**Travers, Ch. y Cooper, C.** (1996): "El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente". Paidós. Buenos Aires.

**UNESCO** (2005): "Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay". UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

**Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J.** (2003): "Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile". Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales.

**Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K. y Maes, S.** (2003): "Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers". Psychology and Health. Vol. 18, n° 4, pp 473-487.

**Vicente et al.** (2002): "Estudio Chileno de Prevalencia de Patología Psiquiátrica". Rev. Médica de Chile. Vol. 130 n°5. Mayo 2002.



# Rol Docente en Contextos Vulnerables. Construcción de Subjetividad

Flavia Fiabane Salas<sup>1</sup>  
Nadiezhdá Yañez Oyarzún<sup>2</sup>

¿Cómo se estructura el rol docente en contextos escolares vulnerables? Esta es la interrogante que genera esta reflexión; y estas líneas, que intentan una aproximación de respuesta, se originan en nuestro trabajo con establecimientos escolares caracterizados como vulnerables y de atención prioritaria por la política pública<sup>3</sup>; es decir aquellos donde confluyen, como rasgos caracterizadores: una población escolar con alta vulnerabilidad, bajos resultados en pruebas estandarizadas y que no logran evolucionar positivamente.

Dos distinciones iniciales. La primera, que si bien nuestra reflexión tiene como foco a los docentes, desde nuestra perspectiva este rol no se puede entender sin considerar que éste es *uno* más de los actores constituyentes de estos espacios escolares; obviamente el rol -y los demás- se ejecuta en relación a algo, a lo menos: conocimientos y sujetos. Una segunda aclaración se refiere a la identificación de rasgos, sentidos y características del rol docente de acuerdo al marco institucional de las organizaciones escolares.

## Vulnerabilidad e interacciones en la organización escolar

Desde nuestra perspectiva, pensamos que es posible comprender estos centros educativos como "organizaciones vulneradas y vulnerables". Ello no se debe exclusivamente a las características socioeconómicas de la población escolar que asisten, sino también al hecho que estas organizaciones escolares no son capaces de garantizar el logro de los propósitos para los cuales fueron creadas. *Es decir, el desarrollo del rol docente se produce en contextos organizacionales que parecen haber perdido -más o menos- su sentido original.*

<sup>1</sup> Profesora de Castellano, Magíster en Educación, Investigadora Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

<sup>2</sup> Psicóloga. Investigadora Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.

<sup>3</sup> Desde el 2006 el PIIE participa de la Asesoría Técnica vinculada al Programa Liceos Prioritarios del Ministerio de Educación de Chile. Liceos se refiere a los establecimientos secundarios.

Por una parte, la vulneración tiene como primera acepción en la Real Academia Española **transgredir, quebrantar, violar una ley o precepto**; algo de esto hay en estos liceos, un desplazamiento. Las razones que explican esta situación son variadas y múltiples, es un problema complejo, y sus comprensiones y explicaciones también, coherentemente, lo son.

Por otra parte, la vulnerabilidad es definida como **“un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad, de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones internas y/o externas”** (MIDEPLAN, 2002: 32).

En los liceos desde dónde surge esta reflexión, la “realidad educativa” tiende a ser “relatada” con énfasis en la situación de vulnerabilidad que presentan los y las estudiantes. Características que muchas veces, en el discurso, se presentan asociadas a una concepción y sensación de riesgo e incertidumbre, expresadas en declaraciones en torno a la dificultad que representa convivir y enseñar a **estos** jóvenes. A modo de ejemplo, en un liceo se discute sobre el reglamento de disciplina y la propuesta de parte de los docentes es realizar denuncias a la fiscalía. El estudiante emerge como un **otro** no legítimo y enemigo.

Si se considera que **“la noción (de vulnerabilidad) tiene como característica que surge de la interacción entre una constelación de factores externos e internos, que convergen en individuos, hogares o comunidades particulares en un tiempo y un espacio determinados (...) Las condiciones de indefensión, fragilidad y desamparo al combinarse con la falta de respuestas y las debilidades internas pueden conducir a que el individuo, hogar o comunidad sufran un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuestos a determinados riesgos”** (Busso, G., 2001: 8); pareciera coherente preguntarse por estos establecimientos escolares en tanto comunidades en situación de vulnerabilidad.

La “vulneración” no se produce por el solo hecho de trabajar con una población juvenil de determinada condición socioeconómica, sino que obedece a una

constelación de factores externos e internos asociados a la cultura y dinámicas familiares y socio-barriales de los jóvenes estudiantes.

Respeto a esta realidad configurada, surge la interrogante sobre la “capacidad de dar respuestas apropiadas” por parte de la escuela, la cual de seguir defendiendo sus objetivos de aprendizaje, ampliando así las oportunidades y posibilidades de integración social. Desde esta perspectiva, la pregunta respecto de quiénes o qué está en situación de vulnerabilidad remite a las **interacciones** que se suceden en los establecimientos, a saber, qué es **lo instituyente** en la organización escolar.

Vale la pena volver al ejemplo de las denuncias a la fiscalía, o las declaraciones respecto de la imposibilidad de enseñar a **estos** jóvenes por su lenguaje, comportamiento y apariencia. En esta constelación, la institución educativa no **contiene** y, más bien, en ciertas culturas escolares, amplifica los factores de riesgo.

“La indefensión y desamparo” con la que llegan los jóvenes al liceo no se disminuye -necesariamente-, al contrario, puede aumentar la “inseguridad respecto de sus capacidades”, al existir bajas expectativas de aprendizaje en el marco de la relación profesor/a-estudiante.

### La emergencia pedagógica

El relato de un joven profesor -ex alumno del liceo donde se desempeña como docente- ilustra lo anterior. Este cuenta que cuando entró por primera vez, ahora como profesor, a una sala de clases esperaba “encontrar” a sus compañeros de curso: **“Mi decepción fue enorme, estos jóvenes no eran como éramos nosotros...”**.

Lo que este docente expresa es un discurso instalado en muchos establecimientos o en grupos de docentes. Evidentemente esto se explica por la masificación de la educación media, hecho no tan reciente en nuestro país. El punto es que si el pasado fue mejor, lo que sienten muchos docentes



es que sus posibilidades de despliegue de su rol son, necesariamente, menores que las de antaño. Ejercen su rol pensando que la actualidad es restrictiva y "empobrecida", sus expectativas respecto de los jóvenes son bajas -tanto sobre lo que pueden aprender como sobre donde pueden llegar-, sumado a que su condición de jóvenes actuales los asusta, muchas veces les temen, aun cuando etariamente no están tan lejos, como en el caso del profesor citado. La sensación o emoción básica que surge es la dificultad o imposibilidad radical de no poder hacer nada para volver al pasado.

Así es como, **la inseguridad sobre las capacidades** permea tanto a los estudiantes, respecto del aprendizaje y la inclusión social, como a los docentes, en cuanto a contar con las capacidades y competencias para responder a estos requerimientos.

En esa línea, resulta particularmente importante el que las interacciones de estos actores han desplazado su eje, el aprendizaje, dificultando que se constituya en factor protector. Dicho de otro modo, el docente actúa en un espacio escolar -socialmente construido- donde el enseñar y el aprender no constituyen el eje vertebrador; éste se desplazó hacia el intentar hacerse cargo de la emergencia asistencial. La falta de línea rectora produce una sensación de estar a la deriva; los puertos, las metas, se alejan, casi se invisibilizan, frustrando y cansando.

En ese marco, hemos observado un conjunto de creencias y actuaciones -en estos liceos- al que llamamos el **como sí** y que se refiere a una manifestación que se estructura como una verdadera actuación. **Este es un liceo, se hacen clases que son de bloques de 45 minutos, lo que los jóvenes tienen que aprender está explicitado en los Programas de Estudio, lo que yo, en tanto docente, tengo que hacer es enseñarles...** Pero en realidad, muchas veces los jóvenes están fuera de la sala, el horario de inicio y de término adquiere enormes márgenes de elasticidad, las calificaciones no se compadecen con lo aprendido, lo que se devela en el desajuste de los resultados en las pruebas estandarizadas.

El **como sí** produce fatiga y desencanto. Responde a un patrón sin sentido. Este modo de ser y hacer parece producir más cansancio que la decisión de acometer la tarea y genera escenarios donde lo educativo tiende a difuminarse.

Resulta interesante vincular lo anterior a la conceptualización sobre Burnout, o "**Quemarse por el Trabajo**", que se entiende como una respuesta al estrés crónico, configurado de acuerdo a tres componentes fundamentales: agotamiento emocional -sensación de no poder dar más de sí mismo-; baja realización personal en el trabajo -deterioro del sentido de competencia- y; despersonalización -percepción negativa, que se traduce en una relación impersonal, fría y distante-. En este sentido, la caracterización de las reacciones psicológicas frente al Burnout, como la irritabilidad, desánimo, hiperactividad, representan graves interferencias en la relación profesor-alumno que por ende afectan la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde una perspectiva interaccional se sabe que en las relaciones interpersonales se produce una circularidad en que las emociones se potencian. Esto ocurre especialmente en las relaciones jerárquicas como son las de profesor-alumno en que la angustia del profesor se transmite al niño angustiándolo, la ira del profesor se transmite al alumno asustándolo, el entusiasmo del profesor se transmite a sus alumnos entusiasmándolos (Arón, A. Milicic, N.).

Entonces, reponer y reparar una circularidad emocional virtuosa, superar el **como sí**, tener expectativas positivas de los estudiantes, se relaciona en gran medida con que la institución educativa recupere su centro y promueva interacciones protectoras. Esto supone desde nuestra experiencia un eje: volver al centro los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se debe desarrollar la capacidad de diferenciarse de la **cultura de la calle** a través de comportamientos, lenguaje y códigos de comunicación que delíneen una cultura en la que **todo** acto tiene intencionalidad educativa; es decir, desde el procedimiento para los atrasos hasta la revisión de las planificaciones y evaluaciones en forma periódica; desde la puerta, los recreos, el aula, la salida de clases. Y por supuesto, las prácticas docentes en aula. Además se encuentra la necesidad de diferenciar y comprender los límites y responsabilidad de las relaciones entre adultos y jóvenes. Contexto vital del rol docente es la adultez. Sin embargo, es posible observar una mimetización con los códigos juveniles, lo que contribuye a la “inseguridad de las propias capacidades” y produce confusión tanto en el proceso formativo como en la capacidad del ejercicio educativo.

### **Identidad docente, una perspectiva histórica.**

Añadiendo otro enfoque, el histórico, asumimos lo planteado por Núñez (2002), quien plantea que la identidad docente ha transcurrido por distintos momentos en los que han prevalecido características tales como el apostolado, la función pública, el rol técnico, y la docencia entendida como profesión.

Ahora bien, en tanto procesos de construcción identitarios, éstos se constituyen en una dinámica de continuidad y cambio.

Hoy, según Núñez “hay huellas de prácticamente todas la identidades históricas operando en la construcción de la identidad profesional requerida por las presentes condiciones históricas” (Núñez, l., 2002: pág.15). Así, es posible identificar aspectos de la identidad misionera, expresada en la **vocación** relevada en diversos estudios realizados con docente;

de la identidad funcionaria, en el compromiso con la educación municipalizada y también en “valores (o disvalores según se aprecie) como la estabilidad y dificultad para aceptar el riesgo o la incertidumbre, la tendencia a la uniformidad o dificultad para aceptar la diversidad, la dificultad para asumir responsabilidad individual, el formalismo y otros”.

Entonces, en un espacio escolar en vulnerabilidad, se despliega un rol docente que producto de su construcción histórica asume identidades diversas o rasgos de esas diversidades que coexisten en un mismo individuo. Dicho de otro modo, en un contexto organizacional donde el propósito fundacional -el aprendizaje- se desplaza, el docente actúa desde una identidad en que está presente el **apostolado**, desde donde se dicen frases tales como: “a estos niños lo que hay que entregarles es sólo cariño”, “pobres niños...”. También está presente la **función pública**, que muchas veces sostiene la voluntad de que los jóvenes permanezcan en el liceo, no deserten, pero no siempre teniendo claro para qué están allí. Además, el **rol técnico**, expresado en frases como “dígame lo que tengo que hacer y lo hago...”, no considerando que el criterio profesional no se transfiere, sino que se elabora. Naturalmente también están presentes características de los **profesionales docentes**.





### La catalización de conversaciones

Quienes trabajamos en iniciativas de colaboración, de trabajo compartido con estos liceos, vivenciamos la organización escolar vulnerada y estas identidades docentes con rasgos yuxtapuestos, de ejercicio sincrónico.

Este trabajo, el nuestro, llamado de asistencia técnica, evoca, a veces, el rol de asistentes de un escenario social donde los actores han perdido su vinculación, donde cada grupo -docentes y estudiantes- tiene un referente distinto, están ahí por motivos diferentes y no logran construir un espacio compartido. Al mismo tiempo, los docentes no forman un coro, sino una multiplicidad de voces que emergen desde los distintos estadios identitarios en los que se encuentran.

A veces podría parecer que la asistencia técnica no hace más -ni menos- que intentar convocar y catalizar una conversación entre los actores escolares que produzca un sentido y una voluntad compartidos, lo que requiere que, a lo menos, reconozcan la vulnerabilidad presente en sus interacciones, desde una perspectiva colectiva.

Y hablar de identidades colectivas, es referir a un "nosotros", un hacer, un presente, una historia y una forma de significar todo ello. En palabras de Larraín (1996: 209), "la construcción de la identidad es un

proceso discursivo que permite una variedad de versiones. Esta concepción de identidad no sólo mira el pasado como la reserva privilegiada donde están guardados los elementos principales de identidad, sino que también mira hacia el futuro y concibe a la identidad como un proyecto. La pregunta por la identidad es entonces no sólo ¿qué somos?, sino también ¿qué queremos ser?".

Pensamos que hay que avanzar, por el desarrollo de los estudiantes de estos establecimientos, pero también por la alegría y bienestar de los docentes.

Fortalecer la conversación colectiva sobre los sentidos y propósitos del quehacer docente, es una posibilidad de avanzar, es decir trabajar colectivamente -escapando de la condición de aislamiento- sobre los por qué y para qué del ejercicio docente.

Entonces, reflexionar desde dónde se han llegado a constituir, colectivamente, como los docentes que son hoy, y por sobre todo, cómo lo anterior les permite pensar lo que quieren ser, así como qué interacciones facilitan y potencian la reposición de los procesos de enseñanza y aprendizaje, diferencian la cultura escolar de la calle y el sentido de la adultez en los procesos formativos, es un ejercicio de reflexividad de naturaleza colectiva y organizacional, no sólo necesario, sino ineludible, que configura en sí mismo una **acción** de confianza, protección y con perspectiva de futuro.

### Referencias bibliográficas

Arón, A., Milicic, N. *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Disponible en: [http://www.buentrato.cl/pdf/est\\_inv/desgas/dpa\\_aron1.pdf](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/desgas/dpa_aron1.pdf)

Busso, G. (2001). CEPAL – CELADE. *Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XX*. Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y El Caribe.

Larraín, J. (1996). *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*. Editorial Andrés Bello. Capítulo 3.

MIDEPLAN, (2002). *Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza*. Documento de trabajo.

Núñez, I. (2002). "La formación de docentes. Notas Históricas". Publicado en: Ávalos B., *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*, Santiago. Ministerio de Educación. 2002.

# Ventana Pedagógica

---

Ventana Pedagógica es un espacio para compartir reflexiones que surgen de la experiencia cotidiana del quehacer pedagógico. Aceptando esta invitación, los profesores Rómulo Pardo y Leticia Peña comparten con nosotros dos miradas interesantes y profundas a temáticas -que por tan presentes en nuestra cotidianidad-, se nos hacen invisibles. La docente Leticia Peña, desde la voz de Paulo Freire, nos invita a crear una educación liberadora en que el juego y la risa sean parte cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, Rómulo Pardo nos enfrenta con la realidad de la televisión chilena, y aboga por la necesidad de crear un canal cultural abierto y estatal para Chile que complemente y potencie la educación de niños, niñas y jóvenes.

No duden en enviarnos sus propias experiencias pedagógicas y reflexiones a nuestro correo electrónico [docencia@colegioprofesores.cl](mailto:docencia@colegioprofesores.cl). Los artículos deben referirse a un tema específico a profundizar, evitando generalizaciones. Deben ser enviados en un máximo de dos páginas, a espacio simple, con letra times new roman 12.



# El juego Construcción de una didáctica emancipadora

**Leticia Peña Lobos<sup>1</sup>**

*“El educador es también artista:  
él rehace el mundo, él re-dibuja el mundo,  
re-pinta el mundo, re-canta el mundo,  
re-danza el mundo”.*

**(Paulo Freire)**

Cuando los niños plantean que se les niegan espacios de libertad asociados al juego están ineludiblemente entregando información respecto de sus intereses. Los espacios de juego rechazan el acatamiento y rechazan los ambientes de temor, inseguridad y tensión que se manifiestan cuando no hay canales para la creatividad y autonomía de los alumnos. El acatamiento involucra una sensación de inutilidad de la persona en el mundo, donde la vida no es sentida como desafío ni como un espacio de dignidad que merece ser vivido.

En educación construir conocimiento es un acto creativo que involucra recuperar la curiosidad anulada, la creatividad sacrificada, el pensar; conocer y crecer. Es un acto donde se involucran profesores y estudiantes con compromiso, confianza y esperanza; no es un acto individual, sino colectivo, en colaboración con el otro, en respeto por el otro, que se traduce en significaciones construidas en conjunto y no “acatadas”, no repetidas de manuales, sino rescatadas de los sueños y del juego.

El enfoque tecnológico imperante, centra la atención en los objetivos a alcanzar y niega los procesos interpretativos de la realidad por parte de los alumnos, los cuales no opinan sino que “interrumpen la clase”, ellos no son escuchados en sus intereses ni consideradas sus características socioculturales y psicológicas. El juego se opone al trabajo, es una conducta propia de sectores de la población que no producen, como los niños y los ancianos. El alumno es objeto de una educación bancaria<sup>2</sup>, homogenizante y deshumanizadora.

---

<sup>1</sup> Docente Multigrado de la ciudad Frutillar Alto.

<sup>2</sup> En la terminología de Pablo Freire, alude a que se “deposita” el conocimiento en los alumnos.

Paulo Freire, expresa en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1969) : **“La liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre y la mujer que nacen de él es un hombre nuevo y una mujer nueva, que sólo son viables en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que, en última instancia, es la liberación de todos y todas.”** En esta transformación del ser, el concepto de poder cambia, transformándose en un poder que despierta poderes y que reclama constantemente participación activa. Avanzamos en nuestro aprendizaje cuando el gozo y la búsqueda que lo deben acompañar superan a la ansiedad y a los goces de la seguridad. De esta manera el acto de conocimiento, en el marco de un proceso de aprendizaje liberador, siempre se encuentra impulsado por intereses comunicativos y libertarios, es decir por intereses y motivaciones de carácter ético.

¿Por qué los estudiantes ríen cuando juegan? Porque están creando textos nuevos a partir de otros textos. Jugar es inventar nuevas historias; es asistir a la posibilidad humana de crear nuevas miradas, es dejarse sorprender por lo ya conocido, es admitirte y admitirse, es creer y crear; es arriesgarse a hacer de los sueños textos visibles y eso es maravillosamente placentero.

Para estimular la necesidad de aprender es necesario conocer, estar, vibrar con nuestros alumnos. Escuchar, nos convierte, en investigadores e investigadoras de las reales problemáticas sociales que afectan al grupo y de las necesidades individuales de niños y niñas, situando la acción pedagógica “con” la comunidad escolar y no “para” la comunidad escolar. En última instancia esta opción, también constituye un elemento de la dimensión lúdica.

Abramos la puerta a la risa, a la alegría, porque vivimos procesos excesivamente serios, desde donde estas expresiones se escapan, para construir las nuevas formas del quehacer pedagógico.





# Un canal cultural para Chile

**Rómulo Pardo Silva**

Los aprendizajes de la Educación del país son insatisfactorios, y los rendimientos después de años de aplicar el SIMCE<sup>1</sup> no mejoran. El Estado no tiene escuelas ni liceos, los establecimientos segregan a los alumnos por niveles socioeconómicos y determinan sus propios proyectos educativos y metodologías. El problema fue puesto en la agenda política por la activa protesta de los estudiantes. Hoy la tarea principal es definir un sistema nacional de educación pública y los instrumentos eficientes necesarios para ponerlo en práctica. Uno de los medios importantes de esa educación deseada debe ser un canal abierto de televisión cultural.

No se discute que la televisión ejerce un fuerte impacto comunicacional sobre el conjunto de la sociedad en esta época. Empresarios, políticos, religiosos, lo saben e invierten grandes recursos para utilizarlo. Una recordada demostración fue el debate norteamericano entre los candidatos Nixon y Kennedy, en que el primero se impuso en la radio, pero el segundo fue elegido porque ganó en la televisión.

En Chile la educación no cuenta con este complemento. Los canales se orientan hacia los resultados económicos y a fines ideológico políticos. Sus contenidos invariables son la publicidad, la delincuencia, el fútbol, las teleseries, la farándula, o la política del sistema. Esta televisión, llamada entretenida, de lenguaje intencionadamente básico y simple, es lo opuesto al multifacético espacio de la cultura. Las empresas hacen oír en los mejores horarios sus palabras claves: liquidación, crédito, crecimiento, oferta, asesinato, robo, droga, amor, fortuna; censuran otras, y algunas como radiación, fauna, desertificación, energías, universo, pueden tener cabida en breves horarios marginales.

La televisión como instrumento educativo es ampliamente aceptada. El interés del público por canales como *National Geographic*, *Animal Planet* o *Discovery Channel*, lo demuestra. Por otra parte, países como Brasil, Colombia, Argentina, España, Cuba y Francia tienen canales educativos del Estado. En Holanda, un país de talla pequeña con un idioma que estimaron los aislaba, se utilizó la televisión para dar clases de inglés a las nueve de la noche. En los países escandinavos los horarios en que los niños están en sus casas, por lo general durante la mañana, son usados en la televisión abierta para una programación absolutamente educativa sin comerciales. Según expertos de la Universidad de Würzburg (Alemania) la televisión educativa beneficia a los niños porque maneja más vocabulario que la de entretenimiento, y entrega ideas y significados nuevos.

La educación nacional necesita un canal de televisión. Un canal cultural abierto con presencia en todo el territorio nacional. Debe ser financiada por el Estado para que dependa de la voluntad ciudadana, y por consecuencia sin publicidad comercial que, junto con ser irracional y manipuladora, permite que los privados condicionen la programación con su poder sobre el avisaje.

---

<sup>1</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

La misión de un canal cultural es amplia. Difundir la ciencia; por ejemplo, sería un aporte explicar didácticamente los efectos de los cambios de las corrientes marinas en el clima. Permitir ver las obras de arte; si se crea este espacio, conciertos, ballets, cerámicas indígenas serán parte de la imaginación colectiva. Asimismo se pueden explicar los progresos tecnológicos, como por ejemplo examinar la aplicación de la ingeniería asociada a la construcción de un edificio. Exponer los debates que se dan entre las diversas corrientes de pensamiento, posibilita abrirse y dejar atrás el denunciado pensamiento único, proporcionando información pluralista y dando libertad para elegir un punto de vista a partir del conocimiento de la diversidad.

Un canal cultural es un puente de unión de contenidos entre alumnos, familias y toda la comunidad. Facilita los nuevos aprendizajes porque crea un entorno social donde tienen mayores posibilidades de establecer relaciones que les den sentido e importancia. Si los conceptos del aula llegan también a los padres y vecinos se construye una conversación común donde hoy es frecuente encontrar incomunicación y vacío.

Los chilenos quieren trabajar, consumir, recrearse, pero además necesitan saber, pensar, criticar, expresarse, y ello es factible si tienen acceso a la cultura y educación sin limitaciones comerciales o mediáticas empobrecedoras. Ya se comienza a sufrir una grave crisis energética, alimenticia, climática, y por ello es vital el desarrollo pleno de los niños y jóvenes que deberán resolver situaciones muy difíciles en el futuro. Sus capacidades lingüísticas, de interacción social, concentración, deducción, atención, deben ser estimuladas con todos los instrumentos posibles.

Se dice que el que no está en la televisión no existe, si eso es cierto, hoy para millones de personas la ciencia, la cultura, el arte, la tecnología, la compleja actualidad, no existen.





# Noticias del Movimiento Pedagógico

## **Movimiento Pedagógico, cumpliendo las tareas acordadas**

Durante los meses de Mayo y Julio de este año el Movimiento Pedagógico ha desarrollado actividades en la línea de lo acordado en el Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico, celebrado entre el 8 y 10 de Mayo. Es así, como sus tareas se han centrado tanto en difundir y dar a conocer el Movimiento Pedagógico, como en informar y discutir acerca de las políticas educacionales, tan vigentes en el debate nacional.

En la línea de presentar el Movimiento Pedagógico, es que en el mes de Mayo se realizó un seminario en la Región de los Ríos y en el comunal de Recoleta. Pese al bajo nivel de convocatoria logrado en estas actividades, la discusión y el trabajo realizado en ambos grupos fue muy fructífera. Es así, como en ambas localidades se lograron formar grupos

de investigación. En el mes de Julio se realizó la presentación del Movimiento Pedagógico al Consejo Gremial de Curacaví, logrando acordar con ellos una agenda de trabajo para organizar un encuentro comunal a futuro.



Respecto de la tarea de debatir en torno a las políticas educativas puestas hoy en la agenda nacional, el movimiento pedagógico ha logrado organizar varios encuentros, en que se ha discutido el proyecto de Ley General de Educación (LGE). Estos

se han realizado en las ciudades de Rancagua, Arica, Concepción y Santiago.

En este último, realizado el 5 de Julio en la Casa del Maestro, expusieron Jorge Inzunza y Rómulo Pardo, quienes a partir de sus planteamientos abrieron un debate sobre un diagnóstico crítico del sistema, revelando la extrema segregación educativa, los problemas de equidad y calidad, y las posibilidades que este proyecto de Ley cierra a la participación de las comunidades escolares.

En la misma línea de esta actividad, se realizó una exposición y discusión sobre la LGE en un encuentro de formación de ANDE, realizado en el comunal de Conchalí. Con ambas actividades, se está logrando crear vínculos con las comunidades, informando y empoderando a líderes locales en la defensa de una educación pública de calidad.



## Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico

Entre los días 8 y 10 de Mayo de 2008 se realizó en el Canelo de Nos, de la Región Metropolitana, el Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico.

El Encuentro reunió a 82 personas, provenientes de todo el país, entre las cuales destacaron dirigentes nacionales y regionales del Colegio de Profesores, encargados de los Departamentos Regionales de Educación del Colegio de Profesores, Coordinadores Regionales, líderes pedagógicos del Movimiento, e invitados internacionales (delegados de México, delegados del Sindicato de Profesores de Secundaria de Francia -SNES-, y delegados de la Internacional de Educación -IE-).

Los objetivos del Encuentro fueron: profundizar sobre el sentido y los fines del Movimiento Pedagógico, proyectar acciones a nivel local que masifiquen el impacto del Movimiento Pedagógico en las comunas en vínculo con la comunidad vecinal, sindical, u otras organizaciones sociales, y reflexionar sobre el rol docente en la sociedad actual.

### Hacia la apropiación de un rol docente crítico

La reflexión de los tres días de trabajo avanzó hacia el reconocimiento de las condiciones complejas sobre las cuales transita la definición del profesional docente, el cual se ve enfrentado a un modelo neoliberal por un lado, y a los desafíos de la globalización, por otro. Para lograr esta definición se debe vincular necesariamente la práctica cotidiana y los aportes teóricos, en un ejercicio



docente participativo que sea capaz de integrarse a las discusiones gremiales, como también motivar la incorporación de la comunidad general en el debate. En este sentido se afirma el rol político transformador que deben tener los profesores en el contexto de la sociedad actual.

Para ello, otro ángulo de este docente crítico lo constituye su capacidad para generar nuevos conocimientos. De esta manera, se valoriza la práctica investigativa -destacada en la presentación de siete investigaciones realizadas por docentes del Movimiento-, y los procesos de discusión que ésta genera. Además, se evidencia la necesidad de profundizar, aun más, en la metodología de investigación acción.

Un desafío que surge de este Encuentro es profundizar en la generación de un diálogo crítico. Una debilidad que se manifiesta en los diferentes grupos que trabajaron debatiendo en este Encuentro, es la dificultad para escuchar activamente al otro, aprendiendo y avanzando en la posibilidad de construcción de conocimientos colectivos más ricos. En este sentido, el trabajo en equipo surge como una necesidad esencial.

### La necesidad de abrir espacios

Un o una docente que se vincula no sólo con el aula sino también con la comunidad, se erige como un aspecto esencial del rol del profesor vislumbrado en este encuentro. El docente debe ser proactivo, y capaz de generar espacios y cambios tanto a nivel interno como externo, es decir tanto a nivel de micropolítica como a nivel de macropolítica.

Este aspecto es clave para potenciar el impacto de las acciones del Movimiento Pedagógico, como también para integrarse activamente a construir lazos con otras organizaciones y la comunidad en general. En este sentido, la discusión acerca de las políticas educativas se constituye en un escenario fructífero para generar estos lazos con la comunidad -empezando por los mismos actores escolares: alumnos, apoderados, asistentes de educación-.



Esta apertura le da entonces al rol pedagógico un cariz de pertinencia. Se revela como fundamental una aproximación hacia lo local (comunal), provincial y regional, en un contínuo entre la actividad docente y la acción de la comunidad, respetando las identidades culturales.

### Los pasos a seguir

Todos los participantes al Encuentro se reunieron a proyectar las acciones a desarrollar durante los próximos meses en torno al Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores. Las principales acciones que el Movimiento ha decidido impulsar son: difusión del Movimiento, formación del profesorado y análisis de las políticas educacionales.

El carácter local y regional fue fundamental, ya que se presentaron iniciativas con esta mirada quedando como desafío para este nuevo período que comienza, el incentivar mayor autonomía en algunas regiones, donde se ha tendido a depender en demasía del apoyo técnico y financiero del equipo técnico central.

Un aspecto destacable para este Encuentro lo constituye el hecho de que los Dirigentes Nacionales y Presidentes Regionales del Colegio de Profesores trabajaron en conjunto con los docentes participantes del Movimiento, lo cual permitió dar a conocer las diversas iniciativas que realiza cotidianamente el Movimiento y proyectar de manera conjunta su consolidación, que cumple una década el año 2009. Esta participación dirigencial debe continuar promociándose para generar debate y mayor apropiación de este ámbito pedagógico crítico en el gremio.



# Breves de Educación

## □ Colegio de Profesores encabeza defensa de la Educación Pública

El Colegio de Profesores de Chile ha continuado la lucha que definió en su Asamblea Nacional Programática: ponerse a la cabeza de la defensa de la Educación Pública.

*“Hay dos definiciones claves: la educación como un derecho y la libertad de enseñanza. Cuando hablamos de esto nos referimos a que el Estado debe ser garante del derecho a la educación, con misiones claras, y además que para cumplir con esa función debe haber una administración directa del Estado, terminando con la municipalización”,* explicó Jaime Gajardo, Presidente del Colegio de Profesores, al exponer la Propuesta de Educación Pública del Magisterio en la Comisión de Educación del Senado.

Tras encabezar sendas movilizaciones en la denominada “batalla en la Cámara de Diputados”, el magisterio se dispuso a continuar la lucha, esta vez intentando parar el proyecto de Ley General de la Educación (LGE) en el Senado.

De esta forma, el Directorio Nacional sostuvo diversas reuniones con parlamentarios, organizaciones sociales, el mundo eclesástico, entre otras, de manera de ir sumando a más actores en la demanda por educación pública de calidad.



En esta línea estuvieron los encuentros con la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech), con la Asociación de Padres y Apoderados (AMDEPA), con los presidentes de las Juventudes Políticas de la Concertación y del Partido Comunista y con los senadores Nelson Ávila (PRSD), Guido Girardi (PPD), Alejandro Navarro (PS), Adolfo Zaldívar (Indep.), Carlos Bianchi (Indep.), Fernando Flores (Indep.) y Carlos Cantero (Indep.)

Asimismo, sostuvieron una reunión con el Presidente de la Conferencia Episcopal, Monseñor Alejandro Goic, a quién hicieron entrega de los proyectos de Ley de Educación Pública y Reforma Constitucional, elaborados por el Colegio de Profesores.

*“Valoramos el hecho de que la Iglesia también se haga parte de este debate y de sus propuestas y los invitamos al Congreso de Educación”,* expresó Jaime Gajardo tras esa reunión; destacando otra de las iniciativas impulsadas por el magisterio, que se realizará a fines de agosto en la Universidad de Chile y reunirá a académicos, ex rectores universitarios, profesores y

estudiantes en torno al debate de la educación que Chile necesita.

Numerosas han sido las actividades de rechazo a la LGE y de exigencia de una legislación que asegure el derecho a la educación con el Estado como garante, tal como lo fue la entrega de más de 100 mil firmas en La Moneda dándole una señal al Ejecutivo para que escuche a las mayorías.



## □ La apuesta pública de la educación de Nueva Zelanda

En el marco de la visita a Chile por parte de Chris Carter y Karen Sewell, Ministro y Subsecretaria de Educación de Nueva Zelanda, respectivamente, se realizó, el pasado 13 de Junio, una reunión en la sede nacional del Colegio de Profesores de Chile, con los dirigentes nacionales Darío Vásquez y Jorge Pavez; reunión a la cual también asistió Revista Docencia. En la ocasión se compartieron características y análisis de ambos sistemas educativos y del rol de los docentes en ellos. Carter y Sewell destacaron que cada sistema educativo debe tener un recorrido propio en políticas educativas, que sean comprensivas del contexto.

En el caso de Nueva Zelanda el sistema educativo se caracteriza por promover la colaboración y la equidad, con un fuerte sistema estatal que alcanza el 94% de la matrícula. El restante 6% son escuelas que reciben un

## □ El apoyo a Obama del sindicato de trabajadores de la educación estadounidense

Del 10 al 14 Julio se realizó en Chicago, Estados Unidos, el Encuentro de la AFT (American Federation of Teachers), una de las asociaciones de profesores más importante de ese país, con casi 4 millones de afiliados. La AFT es un sindicato de trabajadores de la educación, que agrupa no sólo a docentes, sino que a enfermeras de establecimientos educacionales, funcionarios administrativos, funcionarios paradocentes, entre otros, siendo, sin embargo, su base fundamental, los profesores. En el encuentro participaron más de 4000 delegados es-

limitado financiamiento por parte del Estado que no ha sido reajustado desde 1999, por decisión del Ministerio.

Las escuelas del Estado han sido confiadas a *Juntas Directivas*, que se han encargado de administrar sus recursos. Sus integrantes son elegidos democráticamente por sus pares (cinco padres o apoderados, un profesor, un estudiante y el director). Por su parte, la *Unión de Directores* y el *Sindicato Docente* son entidades que asumen un rol relevante, ya que asesoran a los directores y supervisan los procesos de las escuelas, evaluando a los directores, y éstos a su vez a los docentes. El Ministerio de Educación incentiva activamente la participación de los docentes en el Sindicato, tanto así que entrega un bono para quienes pertenecen al Sindicato, luego de las negociaciones salariales.

En Nueva Zelanda existe un estándar común a alcanzar -definidos por niveles del sistema y según el idioma de enseñanza, (ya que se valida la enseñanza en lengua maorí), asociado

tadounidenses, provenientes de los distintos Estados, además de algunos invitados internacionales, entre ellos, Jorge Pavez, miembro del Comité Ejecutivo Mundial de la Internacional de la Educación y Jenny Assaél, asesora del Departamento de Relaciones Internacionales del Colegio de Profesores.

El objetivo de este congreso era definir tanto las políticas de orden institucional interno, como su definición política de cara a las elecciones de fin de año de ese país. Jorge Pavez nos comenta: **“Lo interesante del Encuentro fue la resuelta decisión de carácter político que se hizo respecto del eventual cambio que puede dar Estados Unidos en las elecciones de fin de año”**. En este sentido, en el Encuentro se señaló claramente que las políticas que ha im-



a una formación docente y currículum de carácter nacional. El seguimiento de cada escuela es fácil, ya que toda la información asociada a los reportes del Ministerio de Educación son publicados bajo un criterio de transparencia. Los diversos reportes emanados cada tres años por el Ministerio son base de decisiones de apoyo.

Como dato importante el promedio de alumnos por profesor es de 24 en educación básica y de 18 en enseñanza media. Además los establecimientos escolares han acordado no sobrepasar las 26 horas semanales de clases.

pulsado el presidente norteamericano George Bush en materia educacional no han tenido éxito, ya que han avanzado en una línea de privatización. Es así, como desde la AFT, se apuesta por el cambio hacia un gobierno democrata. Para ello, un elemento central de este congreso fue la participación presencial de la ex-candidata democrata Hillary Clinton, quien, en su discurso instó a darle apoyo al actual candidato Barak Obama. Éste también se hizo partícipe del encuentro, a través de una video-conferencia. Otro de los temas macro-políticos abordados fue una enfática preocupación por la paz mundial y la necesidad de resolver pacíficamente todos los conflictos que está librando Estados Unidos a nivel mundial, particularmente la situación de Irak e Irán.



## □ **Discutiendo la situación educativa de América Latina**

Entre el 18 y el 20 de Julio, en ciudad de Guatemala, se desarrolló la Conferencia Regional de la Internacional de Educación de América Latina (IEAL), que debió definir el plan de acción para el período y debatir la situación global de latinoamérica en materia educacional. Se aprecian, en general, procesos de lucha por tratar de enfrentar las políticas de mercado en educación que se intentan aplicar prácticamente por todos los gobiernos de la región.

En su calidad de miembro del Comité Ejecutivo Mundial y dirigente de la IEAL, participó Jorge Pavez, encargado del Depto. de Relaciones Internacionales del Colegio de Profesores. Entregó un informe completo de la situación que se está viviendo en

Chile en materia de políticas educativas y, agradeció la solidaridad internacional que ha recibido el Colegio de Profesores durante su proceso de lucha por intensificar los cambios a la actual situación institucional del sistema educativo chileno, y se solicitó mantener dichos gestos de solidaridad mientras permanezca el debate a nivel nacional. Como una forma de apoyar estos debates se planteó la propuesta de que este año pudiera realizarse en Chile un seminario internacional con el tema de la educación pública, cuestión que quedó en estudio.

En relación a la situación de los otros países, se analizó con preocupación los problemas de derechos humanos que afectan a una cantidad importante de profesores del sindicato de profesores de Colombia, como consecuencia de los problemas políticos internos que vive ese país. Lo mismo se analizó en relación al Perú, donde hay una investida muy fuerte



hacia el sindicato de profesores del Perú por parte del gobierno. Además, en estos dos países se han impuesto políticas de evaluación docente de carácter funcionario, es decir con la idea de despedir profesores.

Finalmente, se destaca que esta conferencia se haya realizado en Guatemala, en un país que ha sufrido una larga guerra interna y cuyo sindicato de profesores logró por primera vez la firma de un convenio colectivo con el actual presidente Alvaro Colón.

## □ **El ataque a la educación pública en Estados Unidos**

El pasado 23 de Mayo, Reg Weaber, Presidente de la Asociación Nacional de Educación (National Education Association, NEA) de Estados Unidos, y vicepresidente de la Internacional de Educación, se reunió con profesores y dirigentes -entre los cuales se encontraban Jaime Gajardo, Olimpia Riveros, Mario Aguilar, Herman Martínez y Jorge Pavez- en la Casa del Maestro en Santiago.

La reunión tuvo como objetivo intercambiar reflexiones críticas acerca del momento educativo que vive Estados Unidos, donde también se está dando una lucha por la defensa

de la educación pública. Sin embargo, allí, a diferencia de en Chile, la educación pública atiende al 90% de los alumnos.



En el encuentro se mostró la creciente voluntad privatizadora de los sectores conservadores, que intentan desprestigiar a la educación pública. Además, se criticó fuertemente las políticas educativas del gobierno de George W. Bush, que a través de su programa *No Child Left Behind* ("Ningún niño queda atrás"), ha impulsado altas exigencias de estándares, sin otorgar apoyos para progresar, diluyéndose la responsabilidad política de los bajos resultados. Para enfrentar estas situaciones, Reg Weaber destacó la importancia de generar alianzas con otros sectores, mantener un contacto muy cercano con la realidad de las escuelas, y sostener políticas de relación con los medios de comunicación.

# A Trabajar en el Aula

## “Canto Libre”

Llizz Vlkantun

Este hermoso libro tiene el enorme mérito de rescatar el valor poético de los versos de distintos textos musicales de Víctor Jara, traduciéndolos al *mapuzugun* por parte del notable poeta Elicura Chihuailaf. La poética del libro es complementada brillantemente con obras del afamado grabador chileno Santos Chávez.

La presentación del libro, escrita por la Fundación Víctor Jara, señala que este libro hace encontrarse a Elicura Chihuailaf y Víctor Jara, preguntándose si “¿son dos poetas distintos o dos poetas con una misma cosmovisión?”. Esta confluencia permite que la belleza y contenido de los poemas de Víctor Jara sean conocidos en la lengua autóctona de nuestros aborígenes, y que a su vez los chilenos conozcamos y sobre todo revaloricemos la tremenda potencia lírica de los textos de las canciones de nuestro principal cantor popular.

Elicura nos relata cómo llegó a la canción y poesía de Víctor Jara y analiza los “textos y melodías que reflejan el compromiso, la sensibilidad de este hombre de origen campesino que expresó de manera tan próxima el alma popular chilena, que suele cantar sonriendo sus nostalgias y sus deseos de un mundo mejor.”

El libro recoge las principales composiciones de Víctor Jara, entre las cuales se destacan: Canto que ha sido valiente siempre será canción nueva, Canto libre, Angelita Huenumán, Gira, gira, girasol, El arado, El aparecido, Plegaria de un labrador, Te recuerdo Amanda.

En definitiva, se trata de un excelente texto para ser utilizado por los profesores de lenguaje, como una forma de aproximarse a la poesía, con su indudable acercamiento artístico entre los versos del compositor y la musicalidad propia del mundo lírico.



Verso con contenido y razón que queda expresado extraordinariamente en estas líneas de Víctor Jara:

“Mi canto es una cadena  
sin comienzo ni final,  
y en cada eslabón se encuentra  
el canto de los demás.

Sigamos cantando juntos  
a toda la humanidad,  
que el canto es una paloma  
que vuela para encontrar,  
estalla y abre las alas  
para volar y volar...”

Cuando la vida, personalidad y entrega de Víctor Jara lo colocan ineludiblemente entre uno de los más grandes chilenos del Bicentenario, este libro ayudará a nuestros alumnos de enseñanza media a conocer un poco más su obra que ha trascendido con enorme justicia las fronteras de nuestro país.

Nota: “Canto libre (Llizz Vlkantun)”, Víctor Jara, Elicura Chihuailaf (traductor); Santos Chávez (ilustrador), LOM Ediciones, Santiago, primera edición 2007, 85 páginas.

Algunos te dan manzanas,  
nosotros esta promoción.



## PACK VTR

Cable Full

Plan Total Telefonía 350 min

Internet Mega 1



\$ 34.850



Si eres parte del Colegio de Profesores no te puedes perder esta promoción.  
Para más información llama al 600 600 01 01 opción 1.

Consulta por otros empaquetamientos o servicios por separado.

Somos **losquetienen**vtr



lo que nos gusta de la vida

Tarifa exclusiva para empleados de empresas o instituciones con contrato de convenio vigente con VTR Banda Ancha (Chile) S.A., bajo las condiciones detalladas en esta plaza. Condiciones comerciales y contractuales sujetas a vigencia de Contrato de Convenio, el que está disponible en su Empresa o Institución. Tarifas vigentes al 30 de Noviembre de 2006, reajustables por IPC según convenio. Tarifas de Empaquetamientos de dos o tres servicios incluyen renta mensual de los servicios principales y el descuento multiservicio, no considera tarifas variables o servicios adicionales. Servicios pueden contratarse por separado. Consulta en [www.vtr.com](http://www.vtr.com) las características, condiciones y requisitos técnicos para cada servicio. Plan Total de Telefonía 350 incluye llamadas locales limitadas entre teléfonos VTR y una cantidad de minutos a terceras compañías. Consulta por los tipos de llamadas no incluidas, por las llamadas a compañías locales respecto de las que se cobren recargos y por el valor del minuto adicional a otras compañías. Consulta por los requisitos mínimos de PC y Sistema Operativo para los planes de Internet Banda Ancha. Los nombres de cada plan de Internet indican la capacidad máxima hasta la que podrá conectarse cada cliente, sin asegurar la velocidad efectiva de navegación. Instalación de los servicios sujeta a factibilidad técnica y comercial en las zonas habilitadas.