



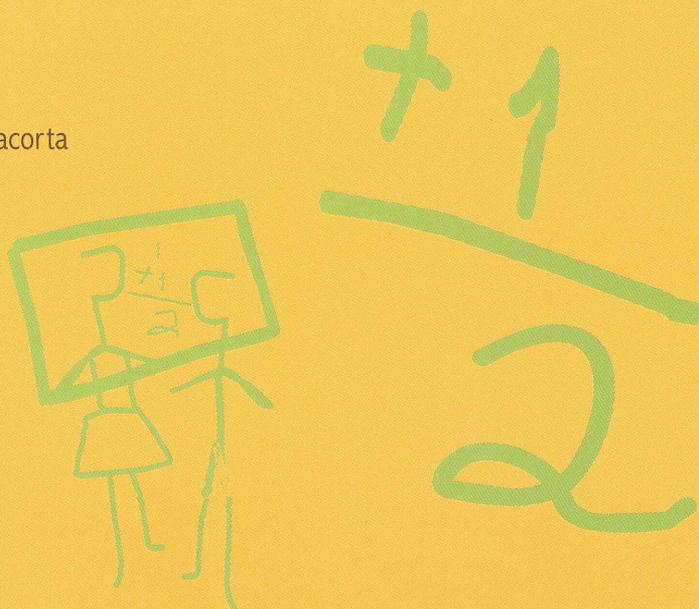
para comprender la
escuela pública

desde sus crisis y posibilidades

Capítulo 5

Editor

Juan Ansión
Ana María Villacorta



Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2004

Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades

Primera edición, noviembre de 2004

Tiraje, 500 ejemplares

Realizado gracias al apoyo de las siguientes instituciones belgas:

Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française de Belgique (CIUF)

Commission de Coopération Universitaire au Développement (CUD)

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004

Plaza Francia 1164, Lima 1 – Perú

Teléfs.: (51 1) 330-7410, 330-7411

Fax: (51 1) 330-7405

Correo electrónico: feditor@pucp.edu.pe

Portal URL: www.pucp.edu.pe/publicaciones/fondo_ed/

Diseño de cubierta: Ana Lucía Saavedra

Diagramación de interiores: Aída Nagata

*Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,
sin permiso expreso de los editores.*

ISBN: 9972-42-662-9

Hecho el depósito legal: 1501362004-7167

Impreso en el Perú – Printed in Peru

EL DIFÍCIL CAMBIO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESCUELAS VULNERABLES CHILENAS

Marcela Román

PRESENTACIÓN

Han transcurrido más de 11 años desde que en Chile se iniciara un proceso de cambio, gradual y profundo, que buscaba aportar calidad y equidad al sistema escolar del país, mejorando el acceso, las condiciones y oportunidades educativas de los segmentos más pobres de la población, los cuales, al inicio de los noventa, exhibían escasos o bajos logros de aprendizaje, tasas menores de cobertura y aprobación y altos índices de fracaso escolar, respecto del promedio nacional.

Al acercarnos a la primera década de implementación de la reforma educativa se incrementaron los estudios y sistematizaciones que analizaban y evaluaban, desde diferentes matrices y miradas, el resultado alcanzado en ella y en cada uno de sus componentes. Así por ejemplo, es posible señalar recuentos y balances realizados por quienes fueron gestores e impulsores claves de este proceso innovador, como también desde aquellos organismos internacionales que han sido actores relevantes en los procesos de reformas sociales en Latinoamérica, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).¹

Con el mismo propósito, pero desde otro referente, se ubican los estudios provenientes de organismos técnicos (nacionales e internacionales), centros de investigación y universidades, como por ejemplo la OEA, UNICEF, el Programa de Educación para América Latina (PREAL), el Centro de Investigación y Desarrollo de la

1. Ver por ejemplo: García Huidobro 1999, Arellano 2000, Bellei 2001 y Cox 2001.

Educación (CIDE), CEPAL y UNESCO, entre otros.² Todo ello ha permitido disponer de una documentada y profunda mirada analítica respecto del nivel y calidad de los logros alcanzados, así como de las dificultades y desafíos pendientes.

El texto a continuación busca profundizar y problematizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la sala de clase, dimensión que desde las primeras intervenciones y evaluaciones realizadas es señalada como uno de los principales obstáculos para elevar y fortalecer la calidad del sistema educativo en general y desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes más carentes y vulnerables en particular. En efecto, es en las «prácticas pedagógicas», esto es, en la dinámica de interacción socioafectiva, cognitiva y pedagógica que ocurre entre el docente y el grupo curso en el aula escolar, donde estaría la mayor debilidad de la reforma educativa, cuya gravedad se manifiesta en lo mucho invertido y lo poco avanzado en el cambio e innovación de dichas prácticas en más de una década.

La propuesta es realizar una «relectura» de este diagnóstico, cambiando el referente teórico o conceptual del análisis, a fin de encontrar algunas pistas o señales que nos permitan entender por qué ha sido tan difícil la innovación y el cambio del quehacer docente en establecimientos cuya población escolar pertenece a los sectores más pobres y vulnerables del país, a pesar de todo los recursos y estrategias que se han llevado a cabo y destinado para favorecer dicho cambio.

Solo habiendo aclarado lo anterior, será posible avanzar en comprender cuál debiera ser el tipo de práctica pedagógica que haga posible la promoción, el desarrollo y la instalación de procesos de aprendizaje pertinentes, relevantes y efectivos en dichos contextos educativos y sociales.

El artículo trabaja sobre un conjunto de estudios cualitativos realizados en establecimientos vulnerables urbano-marginales y rurales, para describir y analizar la *efectividad de la práctica pedagógica* desarrollada por los docentes en la sala de clase, en relación a las *representaciones sociales* que ellos construyen sobre sus alumnos y alumnas. En este contexto, se analiza y discute factores y variables referidos al universo simbólico de los docentes, que están mediando y afectando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que profesores y profesoras conducen e instalan en el aula escolar en dichos contextos.

La hipótesis que guía esta reflexión sostiene que la práctica pedagógica de los docentes de escuelas vulnerables está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejadas principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar.

2. En todas estas y en otras entidades similares, se han realizado intervenciones, investigaciones y/o evaluaciones de los distintos programas y componentes de la reforma, en distintos momentos a lo largo de su implementación, ya sea por iniciativa propia, o respondiendo a peticiones o demandas desde el propio Ministerio de Educación.

EL DIAGNÓSTICO

Tal como señalábamos en la presentación de este artículo, el proceso de reforma en el sector educativo chileno ha completado más de diez años de continuidad, liderado y conducido por los gobiernos democráticos de la década de los noventa, quienes asumiendo los desafíos y demandas de la propuesta de «educación para todos» (Jomtiem, Tailandia, 1990), pusieron el acento y los esfuerzos en dotar de calidad y equidad al sistema educativo nacional. Las expectativas puestas en dicho proceso son y han sido muy grandes, lo que explica en parte los crecientes niveles de frustración en los distintos actores del campo educativo y de la sociedad en su conjunto al evaluar sus resultados.

En este contexto, surgen válidas interrogantes respecto de la relación entre los niveles de inversión, acciones efectuadas y costos asumidos, en función de lo realmente avanzado. Específicamente, se busca y exige una respuesta técnica y social respecto a la dimensión del impacto que dicha reforma ha tenido en las oportunidades de aprendizaje de los niños y jóvenes chilenos, particularmente de aquellos cuyas familias pertenecen a los sectores más pobres y marginados de nuestro país.

No forma parte de los objetivos de este texto el dar cuenta o sistematizar los logros o los problemas detectados y abordados en el gran número de estudios y evaluaciones realizados desde los distintos marcos y lugares político-sociales, a los que nos referimos en la presentación del documento. Sin embargo, y con el propósito de mostrar la relevancia de la mirada que proponemos, es necesario destacar que los juicios y opiniones entre los investigadores y expertos en el tema difieren bastante unos de otros al ubicar logros y dificultades en este proceso de reforma. A pesar de ello, es posible identificar –tanto para logros y obstáculos– ámbitos de unanimidad importantes.

Así, y desde los logros, hay un amplio consenso en reconocer avances notables y significativos en el acceso, cobertura y condiciones del proceso educativo (oferta educativa, ingreso al sistema escolar, infraestructura, equipamiento, material didáctico, recursos humanos entre otros aspectos).

Desde los problemas, se comparte el diagnóstico respecto de las serias dificultades para modificar la distribución social de resultados, expresada en la enorme segmentación que muestran los estándares de los logros alcanzados por los estudiantes dependiendo de su nivel socioeconómico, así como de las profundas desigualdades en los procesos de enseñanza- aprendizaje, dentro de los cuales se reconocen enormes dificultades para modificar la práctica de los docentes,³ constituyéndose la sala de clases en el espacio de mayor resistencia a los procesos de renovación e innovación curricular y metodológica de la actual reforma.

3. Para mayores detalles se recomienda revisar García Huidobro 1999, 2000, 2001; Bellei 2001; Cox 2001; CASEN 1998, 2000; CEPAL 2000; PREAL 2001 y UNESCO 2001.

En efecto, pese a que la renovación de la práctica pedagógica en los contextos educativos más desfavorables ha sido uno de los ejes centrales de la reforma educativa, es en dichos espacios donde se aprecian las mayores dificultades y resistencias en el logro de la innovación y el cambio necesario para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad para sus estudiantes. En la actualidad, la práctica pedagógica sigue siendo altamente inefectiva en las escuelas más vulnerables o críticas⁴ de nuestra sociedad, constituyéndose en uno de los principales factores explicativos de la baja calidad de los aprendizajes que alcanzan los alumnos que concurren a dichos establecimientos. La interacción social y pedagógica que ocurre en la sala de clases, entre profesor y alumnos, sigue siendo determinante.

De este modo, la permanencia, trayectoria y resultados alcanzados siguen siendo muy desiguales entre quienes provienen de familias de mayores y menores ingresos y recursos socioculturales, no obstante las mejores condiciones (materiales y humanas) en las que ocurre hoy el aprendizaje y el acceso mayoritario y sin diferencias significativas respecto del género, situación socioeconómica y/o ubicación geográfica del sistema educativo. En otras palabras, la educación chilena sigue siendo fuerte y porfiadamente inequitativa, pero esta inequidad radica y se expresa hoy día en la trayectoria y el egreso del sistema y no en el ingreso a él.

Algunos datos para ilustrar tal situación. De acuerdo con la información proporcionada por la última encuesta CASEN (2000), el 72,7% del universo de desertores pertenece a estratos socioeconómicos bajos, específicamente al primer y segundo quintil de menores ingresos, que corresponde al 40% más pobre del país. Tres de cada cuatro jóvenes de entre 14 y 17 años que no asisten a la escuela o liceo, pertenecen a los sectores más pobres de nuestra sociedad.

Desde otra mirada, el fracaso escolar, expresado fundamentalmente en bajo rendimiento, repitencia y sobre-edad de los alumnos respecto de su curso, afecta en mayor medida a los niños y adolescentes que viven en condiciones de pobreza o exclusión social y en zonas rurales, quienes tienen las mayores probabilidades de fracasar en su paso por la escuela. Así se constata en la evaluación de los aprendizajes efectuada a través de la prueba SIMCE,⁵ cuyos resultados evidencian la enorme distancia que aún persiste entre el nivel de logros alcanzado por los alumnos de escuelas públicas (municipales y particulares subvencionadas) y particulares pagadas en Chile (46 puntos entre unos y otros resultados en el año 1999).

4. La condición de vulnerabilidad (crítica) se establece a partir de un conjunto de indicadores, entre ellos bajo rendimiento en pruebas SIMCE, repitencia elevada, alta tasa de retiro de estudiantes, alto índice de vulnerabilidad JUNAEB (reúne indicadores económicos, sociales y biomédicos).

5. SIMCE: Sistema Nacional de Medición de Calidad Educativa, consistente en un conjunto de pruebas estandarizadas para medir logros mínimos en distintos subsectores de aprendizaje en los niveles de cuarto, octavo básico y segundo medio.

LAS «PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS» EN EL PROCESO EDUCATIVO: LAS RAZONES DEL DIFÍCIL CAMBIO EN ELLAS

Los procesos formativos se constituyen fundamentalmente por una interacción dialógica en la que intervienen dos componentes fundamentales: el primero tiene que ver con la acción que desarrolla el docente o mediador encargado de favorecer la clarificación y apropiación de conocimientos en los alumnos, acción que se realiza especialmente mediante lo que se llama enseñanza. El segundo componente está referido a la actividad que debe conducir al alumno(a) a asimilar y apropiarse de conocimientos que adquieren significatividad para él (ella), actividad que se desarrolla mediante acciones individuales o desde lo colectivo y que indiscutiblemente está en íntima relación con la autopercepción que mediatiza los procesos intra e interpersonales (Montero 1991). De esta manera, es una interacción que *pone en juego y requiere de aspectos cognitivos, valóricos y socioafectivos tanto del que enseña como del que aprende.*

Desde esta perspectiva, y considerando que el propósito esencial de la política educativa busca mejorar la calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución, de manera de ampliar las oportunidades sociales de los niños y jóvenes de los sectores más pobres, era y es indispensable la transformación de las prácticas pedagógicas con las que los profesores deben lograr dichos aprendizajes en sus estudiantes. Ellas requieren una flexibilización y diferenciación del proceso mediador, del uso de los recursos y de las condiciones necesarias para dicho fin. Son estos los factores que colocan la interacción profesor-alumnos dentro del aula escolar en el centro y corazón de la reforma y hacen que —a pesar de lo mucho avanzado— estemos aún muy lejos de sentirnos satisfechos y/u orgullosos de nuestro sistema educativo.

En efecto, no hay dos opiniones al respecto: se asume y reconoce que ha habido importantes dificultades, desde la política educativa y sus programas, para abordar aquellas dimensiones y factores culturales que afectan la calidad de los aprendizajes y procesos educativos. Así, por ejemplo, tanto en el ámbito de las prácticas pedagógicas como respecto de la atención de la diversidad cultural existe mucho camino por recorrer, sobre todo cuando se las concibe asociadas a la repitencia y deserción escolar.

En esta dimensión, estudios recientes (PUC-CIDE 1997, Sun 1999, Mineduc 2000, CIDE 2001) señalan que el cambio de los docentes hacia prácticas pedagógicas más centradas en el logro de aprendizajes de los alumnos sigue siendo un problema difícil de comprender y solucionar. Los profesores encuentran todavía importantes dificultades curriculares y metodológicas para plasmar en la sala de clases teorías y prácticas difundidas a través de los programas de mejoramiento educativo y de la reforma curricular impulsada por el Ministerio de Educación.

La práctica pedagógica es el resultado de una compleja articulación e interrelación entre la comunicación profesor-alumno, la orientación hacia el aprendizaje que dicha comunicación tenga, el tipo de conocimientos y capacidades que están siendo

puestas en juego, el uso de recursos de información y trabajo (como son los materiales educativos, los textos y los computadores, por ejemplo), y las reglas de evaluación que se apliquen.

En este contexto, el modo tradicional de hacer clases tiene profundas raíces en la cultura escolar y la rutina docente (Bellei 2001), lo que explica en parte las grandes dificultades para su cambio. Así, es posible constatar cómo en numerosos sectores urbano-marginales y rurales no hay señales de renovación de la práctica docente a pesar del alto número de profesores que ha permanecido en el sistema y ha accedido a distintas instancias de perfeccionamiento desde el inicio de la reforma. En dichos espacios subsiste un marcado predominio de metodologías de enseñanza poco pertinentes e ineficaces (Román 2000a, 2002a; Román *et al.* 2002, CIDE 2002a).

Parte de la explicación se puede encontrar al mirar la estrategia y contenidos de los variados y sistemáticos *programas de perfeccionamiento docente* diseñados y puestos en marcha desde el Ministerio de Educación, durante estos once años. A pesar de que se articulan en el propósito de cambiar las prácticas pedagógicas de los profesores, estos programas no trabajan, y ni siquiera los han incorporado, con los factores más duros de la cultura escolar, entre los cuales se encuentran las expectativas, juicios y opiniones de los docentes respecto de su labor, el alumno, la familia y la escuela. De esta manera solo han colaborado en la reconstrucción y reproducción de modos de proceder ya validados y arraigados, con las consecuencias político-sociales que ya hemos señalado (Román *et al.* 2002).

Por otra parte, la formación inicial impartida desde las universidades ha reaccionado tardíamente a este fenómeno. Pero aun suponiendo una oferta de formación inicial acorde y pertinente a la reforma, y por tanto capaz de incorporar al sistema docentes conscientes de su papel, competentes y preparados para ejercerlo, el problema no queda del todo resuelto.

Los profesores aislados y por sí mismos no logran provocar el cambio que se busca cuando entran al sistema escolar. Lo que ocurre más bien es que la cultura al interior de los establecimientos tiende a absorberlos y a hacerlos funcionales a sus prácticas. De tal manera que la formación continua tendrá que seguir buscando la inclusión de miradas críticas, de experimentación, de alternativas de análisis sobre lo que sustenta la práctica, para asegurar el camino hacia los cambios necesarios y deseados (Cardemil 2001).

REPRESENTACIÓN SOCIAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Nuestra propuesta indaga y profundiza en las representaciones sociales que los docentes de escuelas vulnerables tienen sobre sus alumnos en tanto modelos interpretativos y comunicativos de la realidad y, simultáneamente, marco orientador y regulador de actitudes y conductas relativas al fenómeno o realidad reelaborada y

significada. Desde esta perspectiva, la acción e intencionalidad pedagógica de los profesores aparece como una necesaria consecuencia de la forma en que ellos construyen y validan la imagen de los alumnos.

Para efectos analíticos, se trabaja con las representaciones en tanto uno de los sistemas simbólicos que configuran la cultura. Asumiendo en ello la mirada conceptual de C. Geertz, para quien la cultura refiere al contexto de significaciones interrelacionadas en el cual se mueven los sujetos y que han sido «tejidas» por ellos. Esta perspectiva (semiótica) permite acceder al mundo conceptual en el cual viven los sujetos estudiados, haciendo posible una efectiva conversación con ellos (Geertz 2000).

D. Jodelet acentúa el carácter integrador de lo psicológico y lo social del concepto de representación social, al considerarlo como *proceso y producto de la actividad psicológica y social de la realidad*, en cuya construcción intervienen lo individual y lo colectivo, las experiencias compartidas, el contexto, las relaciones entre los sujetos, las posiciones sociales y las características culturales del individuo y del grupo del cual forman parte. Ellas emergen como un tipo de conocimiento que se convierte en un sistema de significados a través del cual los sujetos se comunican y construyen socialmente lo que consideran válido y legítimo en una situación particular.

En esta misma línea, S. Moscovici señala que las representaciones constituyen un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, la educación y la comunicación social. Este conocimiento otorga sentido y contribuye a interpretar hechos y actos que son compartidos.⁶ Así, en toda representación tiene lugar un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos.

¿Cómo nace y se sostiene una representación social?

Para P. Bourdieu las representaciones sociales forman parte de un habitus, de una mentalidad *producida y productora* de prácticas sociales, resultante del capital cultural de las familias y los grupos. Desde esta conceptualización, el sujeto es portador de determinaciones sociales y como tal basa su actividad representativa en la *reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, es decir, de visiones estructuradas por ideologías dominantes*. Bourdieu señala que son estas condiciones de existencia comunes a todos los miembros de un grupo las que estructuran ciertos principios compartidos, los que —en definitiva— facilitan la formación de percepciones y representaciones sociales respecto de un objeto social o de una práctica social de aquellas personas que comparten un habitus específico (Bourdieu 1980).

El habitus es estructurado por el conjunto de condiciones de existencia propias de una clase o grupo, las que en definitiva son las estructuras mentales a través de las

6. Ver por ejemplo: Codol 1970, Abric 1976 y Moscovici 1976.

cuales los sujetos *aprehenden* el mundo social. Esta particular clase de condiciones de existencia propias de un grupo corresponde a lo habitual y compartido en las vidas de los sujetos que son parte de dicho grupo, campo e interacción, que produciría un sistema subjetivo, no individual, de esquemas de pensamiento y percepción internalizada, en torno del cual los sujetos validan y orientan su conducta. En palabras de Bourdieu (1975): «el lenguaje y los hechos de significación no son independientes de las relaciones de poder y del contexto social y económico en el cual se desenvuelven los sujetos».

De esta forma, el *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de dichas prácticas. En consecuencia, el *habitus* «produce prácticas y representaciones que están disponibles pero no son inmediatamente percibidas como tales, salvo por los agentes que poseen el código, esto es, que poseen los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social» (Bourdieu 1988a: 134).

Este autor distingue dos tipos de *habitus*: primario y secundario. El primero corresponde a las disposiciones aprendidas en la familia o en el círculo de socialización temprana y está marcado por la posición social de la familia, mientras que los *habitus* secundarios son adquiridos en contextos más especializados, como la escuela. Es en este campo donde debemos identificar, comprender e interpretar las representaciones de los docentes, a través de la recolección y análisis del discurso de los profesores.

La forma peculiar en que las representaciones sobre la formación del «otro» se materializan constituye lo que se denomina el «discurso pedagógico», en tanto soporte y fundamento de los intercambios referidos a contenidos y habilidades a desarrollar y a los principios y normas de comportamiento deseables para los alumnos. La modalidad en la que los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción «correcta» de formación, tiende a crear los «estilos pedagógicos», que inevitablemente se incorporarán en las historias escolares. Dichos estilos se sustentan en el orden de significados que la escuela impone a través de los controles que realiza sobre la organización, distribución y la evaluación del conocimiento. Este orden se incorpora, válida y legítima en el discurso pedagógico propio de la escuela y en especial en el realizado por los profesores en la sala de clases (Bernstein 1990).

En el discurso pedagógico se integra el *discurso instructivo* (actividades y organización de la clase para que los niños puedan aprender los conocimientos y las prácticas relacionadas con el saber formal) con el *discurso regulativo*, constituido en especial por las reglas y normas de disciplina que organizan a su vez las relaciones profesor-alumno y entre alumnos. De esta manera, el discurso regulativo viabilizará los principios de enmarcamiento que la escuela y el profesor quieren inculcar en los niños. Al interior de este discurso los individuos son posicionados según sus características y tal posicionamiento determina la forma de relación que se establecerá con ellos (inclusión/exclusión), dando cuenta del «qué» y el «cómo» del aprendizaje *social* (Bernstein 1988).

LA IMPORTANCIA DE LA MIRADA CUALITATIVA PARA COMPRENDER LAS RAÍCES MÁS PROFUNDAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En nuestro sistema educativo (básico y medio) coexisten distintos estilos pedagógicos, cuya eficacia es también disímil. En efecto, en el reducido espacio de una sala de clases y a través de la interacción social y pedagógica que ahí ocurre, se instala una cultura pedagógica y educativa que permite o limita la construcción de los aprendizajes, la incorporación de la experiencia de lo cotidiano de los sujetos, la utilidad de lo tratado y la significación de lo aprendido. En fin, se construye, de mejor o peor manera, la dinámica comunicativa que debe conducir a hacer de los alumnos, sujetos capaces, éticos y competentes social y culturalmente.

Lamentablemente y por la naturaleza misma del objeto de análisis (la práctica pedagógica debe ser observada durante su ocurrencia en la sala de clases), no se dispone de estudios representativos a nivel nacional que permitan calcular la magnitud de la ocurrencia de uno u otro tipo de práctica pedagógica. Sin embargo, a partir de algunas investigaciones y evaluaciones que han considerado diversos aspectos referidos a la práctica pedagógica, se ha podido constatar la existencia de estilos pedagógicos tradicionales (tipo directivo), innovadores (tipo interactivo) y un tercer estilo definido como «transición», por considerarlo entre los dos primeros (CIDE 1999, 2001 y 2002b).

A partir de la experiencia, y como una forma de poder elaborar una tipología para las prácticas pedagógicas observadas, un equipo de profesionales del Centro de Investigaciones de la Educación (CIDE) las analizó en función de dos ejes fundamentales: según el *tipo de objetivo de aprendizaje a que esta se orienta* y según el *tipo de relación profesor-alumno que se establece*. Cada extremo de los ejes queda definido por un atributo con distinta valoración (positiva-negativa), según lo deseable (+) y lo no deseable (-), conformándose un campo de *prácticas pedagógicas*, al combinarse dichos ejes y sus valoraciones.⁷ Cada sector de dicho campo define un tipo de práctica o estilo pedagógico, según se acerque o aleje de los extremos de ambos ejes.

Los valores positivos para los extremos de cada eje se han definido en función de la instalación de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, cuyo foco es la apropiación y manejo de contenidos y procedimientos que favorecen en los estudiantes el desarrollo de competencias y habilidades superiores. Así, el eje referido al «tipo de objetivo de aprendizaje al que se orienta» se constituye a partir de la polaridad *competencias teóricas superiores-competencias teóricas básicas*. Siendo las superiores las deseadas y por tanto marcadas con el signo +.

Por su parte, el eje correspondiente al «tipo de relación que se da entre el profesor y los alumnos en la sala de clases» queda contenido entre los polos *relación centrada*

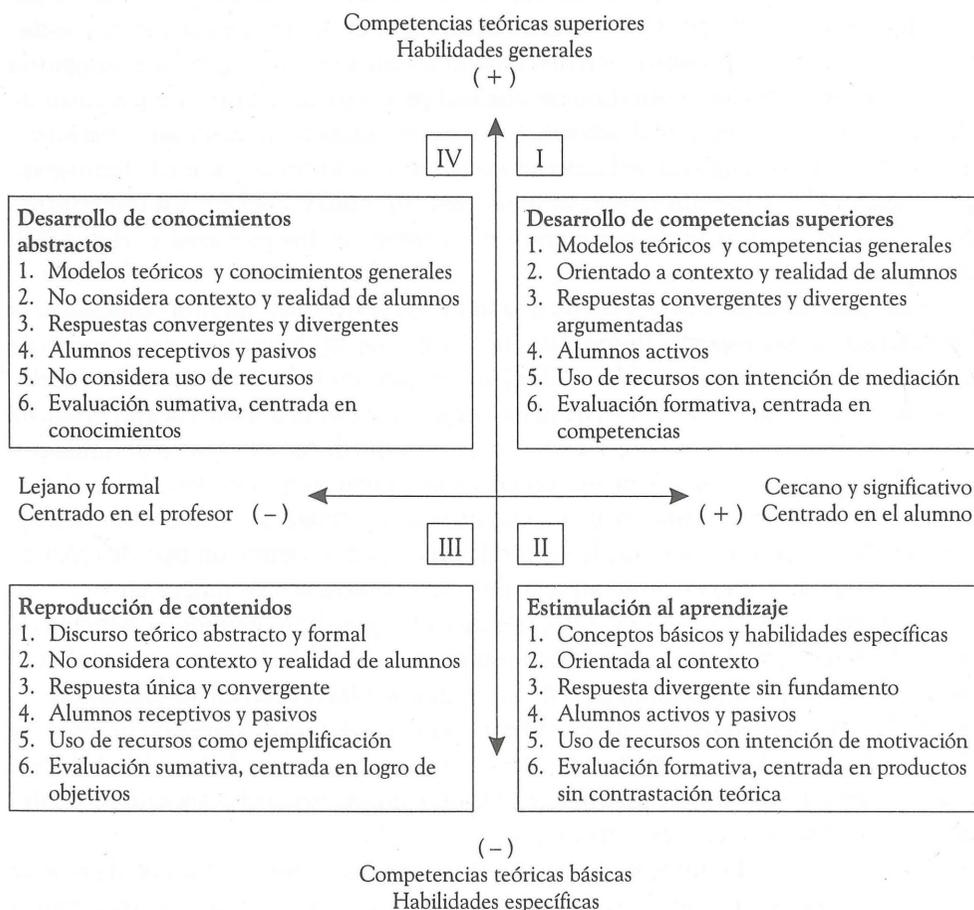
7. Para mayor información revisar CIDE 1999 y Bellei 2001.

en el alumno-relación centrada en el profesor. La relación cuyo centro es el alumno es el atributo deseado y por tanto se señala como positivo (+).

Por último, las dimensiones consideradas en cada eje y que permiten la clasificación de una práctica pedagógica dentro de algún sector de este campo, fueron: orientación de la enseñanza, orientación al contexto, uso de recursos pedagógicos, formas de evaluación: tipo de relación profesor-alumno, rol de los alumnos y expectativas de aprendizajes.

El esquema a continuación muestra los estilos de práctica pedagógica posibles de observar siguiendo el razonamiento anterior:

ESTILOS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS*



Fuente: Reelaboración a partir de «Esquema de Prácticas Pedagógicas. Evaluación Intermedia del Programa MECE-Media», Informe Final, CIDE, junio de 1999.

De acuerdo con esta tipología es posible identificar y caracterizar cuatro «tipos de práctica pedagógica», según su ubicación en los cuatro sectores o cuadrantes:

TIPOS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

<i>Estilos pedagógicos</i>	<i>Caracterización</i>
I (+, +) Desarrollo de competencias superiores en los alumnos	Modelos teóricos y competencias generales Orientado a contexto y realidad de alumnos Respuestas convergentes y divergentes argumentadas Alumnos activos Uso de recursos con intención de mediación Evaluación formativa centrada en competencias
II (+, -) Orientada hacia la estimulación del aprendizaje de los alumnos	Conceptos básicos y habilidades específicas Orientada al contexto Respuesta divergente sin fundamento Alumnos activos y pasivos Uso de recursos con intención de motivación Evaluación formativa, centrada en productos sin contrastación teórica
III (-, -) Induce a la reproducción de contenidos por parte de los alumnos	Discurso teórico abstracto y formal No considera contexto y realidad de alumnos Respuesta única y convergente Alumnos receptivos y pasivos Uso de recursos como ejemplificación Evaluación sumativa, centrada en logro de objetivos
IV (-, +) Desarrollo de conocimientos abstractos, estimulación de la memoria	Modelos teóricos y conocimientos generales No considera contexto y realidad de alumnos Respuestas convergentes y divergentes Alumnos receptivos y pasivos No considera uso de recursos Evaluación sumativa, centrada en conocimientos

¿PRÁCTICAS TRADICIONALES-PRÁCTICAS INNOVADORAS?

Siguiendo este esquema, el conjunto de prácticas que se ubica en el cuadrante III (valor negativo en los dos ejes) corresponde al tipo tradicional. Se caracterizan por la reproducción mecánica de los contenidos tratados por el profesor en la clase y la utilización preferente del dictado y la copia de lo que realiza el profesor en el pizarrón. Este conjunto de prácticas resulta ser altamente ineficiente para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Por el contrario, las prácticas del cuadrante I (valor positivo en ambos ejes) se consideran innovadoras, por cuanto se orientan hacia el desarrollo de competencias superiores en los alumnos. Se observa el uso de recursos didácticos con finalidad pedagógica al servicio de los objetivos del aprendizaje y competencias de nivel superior (por ejemplo contextualización-trabajo cooperativo). Estas prácticas aparecen como las más adecuadas y eficientes para lograr procesos de enseñanza de calidad.

En relación con la efectividad de las prácticas pedagógicas, se estima que las ubicadas en el cuadrante II se encuentran en una situación de transición, es decir intermedia respecto de las dos anteriores. Para los investigadores del CIDE estas serían prácticas que están cambiando desde un estilo tradicional a otro innovador. En ellas se aprecia innovación solo en la relación pedagógica, pero no ha habido cambio en la intencionalidad educativa; aunque se orienta a la estimulación del aprendizaje en los alumnos y es posible apreciar el uso de variados materiales didácticos, su fin es meramente motivacional o lúdico. Se promueve el trabajo en grupo, pero el producto casi siempre es individual (CIDE 1999, 2000, 2001, 2002).

Por último y siguiendo el mismo razonamiento, las prácticas posibles de ubicar en el cuadrante IV serían también del tipo transición, pero de muy difícil ocurrencia en espacios escolares. De acuerdo con sus focos, corresponden más bien a un estilo más cercano a la enseñanza superior.

La importancia del rol mediador del profesor para el proceso pedagógico en el aula

Nuestra experiencia en escuelas vulnerables muestra y enfatiza, cada vez con mayor fuerza, que la calidad del proceso pedagógico que se instala en la sala escolar queda fuertemente determinada por el *tipo de mediación* que realice el docente. Aspecto que alude a la articulación e integración entre el habitus primario (propio del niño/a y su familia) y el habitus secundario (propio de la escuela y sus docentes), en función de desarrollar aquellas competencias y habilidades que permitan a cada niño y niña alcanzar aprendizajes significativos y perdurables.

Refiere así a la intencionalidad explícita y planificada del docente para disponer y ofrecer las condiciones y recursos que permitan a todos y cada uno de sus alumnos la apropiación y manejo de conocimientos para alcanzar los objetivos de aprendizaje buscados. Partiendo de este eje, el docente debe hacerse cargo de la diversidad cultural del grupo curso y de las diferencias individuales de los sujetos que aprenden.

Desde esta perspectiva, y cuando la mediación se realiza efectivamente, el docente se pone a disposición del aprendizaje de los niños y niñas como un recurso más. Así, orienta, dosifica, pregunta, pone señales, construye y reconstruye con los alumnos, evalúa y se autoevalúa de manera permanente, señala dónde está el error, pide al alumno que lo descubra, revisa el avance de manera explícita o implícita e incor-

pora los recursos didácticos en función de la apropiación y utilización de las nuevas informaciones; por tanto, de un aprendizaje que conduce a otros nuevos.⁸

La importancia de la mediación hace necesario que esta sea considerada como *un tercer eje para definir y clasificar las prácticas pedagógicas*. Al incorporar esta nueva dimensión, el acento se pone en la capacidad pedagógica del docente para manejar la heterogeneidad cultural del grupo curso al que debe conducir hacia una meta común, pero a través de caminos y en tiempos diferentes. Desde esta perspectiva, las clases que se orientan al desarrollo de competencias y habilidades superiores solo hablarán de procesos pedagógicos efectivos cuando se realice la mediación, desde y en el sentido descrito.

Algunos elementos que permitirían reconocer una clase con mediación pedagógica pertinente y efectiva son:⁹

- Sostenerse en una planificación y organización orientadas a la apropiación de conocimientos.
- Incorporación de la aplicación del conocimiento y lo aprendido a nuevas situaciones y contextos. Planificación y ejecución de actividades que implican aplicación y transferencia a una nueva situación.
- Clases con secuencia y coherencia intra y extra clase.
- Apoyo y supervisión del profesor orientadores del camino a la respuesta adecuada.
- Conducción por un docente que guía de manera colectiva y particular la marcha del aprendizaje en todos sus alumnos. (Apoyo a quienes presentan más dificultades, en función del aprendizaje esperado para todos).
- Retroalimentación a los niños en función de sus capacidades y exigencias de mejores logros.
- Espacios para el desarrollo de la expresión oral y la argumentación de los niños.
- Actitud de colaboración del docente con los alumnos.
- Clima de trabajo intenso y concentrado por parte de niños y niñas.
- Uso pertinente y variado de los materiales educativos. Materiales que cumplan con su papel de mediadores entre la información, la experiencia y la acción.

En tales clases, el trabajo desarrollado por los profesores implica el manejo de un currículo, metodologías, estrategias y formas de organización apropiadas al proceso

8. Entre los años 2000 y 2002, en diversos estudios en escuelas rurales y urbano-marginales, fue posible constatar cómo la mediación ejercida por el docente posibilita o no procesos de aprendizaje significativos para los alumnos (Román y Cardemil *et al.* 2000, 2001, 2002).

9. Sistematización a partir de diversos estudios realizados por equipos de investigadores CIDE, durante la década de los noventa y principios del 2000.

que se quiere desarrollar. Por consiguiente, dichos profesores desempeñan un rol de mediadores efectivos entre el orden de significados que busca transmitir la escuela y el código de que disponen los niños para deconstruirlo, incorporarlo, reelaborarlo y significarlo. Proceso en el cual es aceptado este código o conjunto de disposiciones por el docente, y desde ahí se fortalecen e incorporan nuevos elementos necesarios para la apropiación del conocimiento y aprendizaje deseados. En consecuencia, estos profesores tienden a valorizar y profesionalizar su trabajo, porque implica suplir carencias, guiar y acompañar a sus estudiantes en la apropiación y resignificación de los nuevos elementos. Cuando esto se logra, hay un autorreconocimiento y valoración de los docentes de su rol y responsabilidad, dado que los perciben –simultáneamente– como efectivos y necesarios (Román 2000b).

¿CÓMO SON Y QUÉ DISTINGUE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN ESCUELAS VULNERABLES?

De acuerdo con la tipología señalada, es posible suponer que en los procesos de enseñanza- aprendizaje que se instalan en el aula de las escuelas básicas más vulnerables del país, predominan prácticas pedagógicas de los tipos III y IV. Lo anterior ha sido constatado en diversos estudios cualitativos de tipo etnográfico que se han podido desarrollar, desde el CIDE, a partir de evaluaciones y/o investigaciones mayores. En ellos se constata la poca efectividad para que los alumnos se apropien de aprendizajes significativos y desarrollen competencias de niveles superiores.¹⁰ Desde la mediación establecida, estaríamos casi en ausencia de un rol mediador del formador.

A pesar de las limitaciones metodológicas propias de las observaciones de aula, que dificultan extrapolar los hallazgos sobre «práctica pedagógica» al sistema en general, las constantes encontradas cuando se trata de escuelas pobres y marginadas hacen posible sostener que estamos frente a un «estilo de práctica pedagógica» en dichos contextos. Así, ya sea en escuelas urbano-marginales, rurales, de extrema ruralidad o en establecimientos que atienden fundamentalmente población étnica, los estudios cualitativos muestran mayoritariamente procesos pedagógicos inefectivos (los que obviamente se ven reflejados en los bajos logros escolares de los alumnos), que pueden caracterizarse como sigue:¹¹

10. Para mayor información se recomienda revisar una sistematización de prácticas pedagógicas en escuelas subvencionadas, de fines de los ochenta hasta el año 2001, realizada por Cecilia Cardemil, experta en formación continua y perfeccionamiento docente. Documento de Circulación Interna CIDE, 2001.

11. A partir de: CIDE 2000, 2002, 2002b.

- Clases con finalidad de aprendizaje reproductivo.
- Rol del profesor: a) Da las indicaciones para realizar la actividad, entrega el material y supervisa (controla) su puesta en marcha y ejecución; b) No propone relaciones con otras situaciones de aprendizaje ya efectuadas; c) No introduce la situación de aprendizaje ni la función del material en ella.
- No se corrige errores en función del aprendizaje.
- Los alumnos no saben qué se espera de ellos. Se van de la clase sin saber de sus habilidades, capacidades puestas en juego, de sus dificultades y sus logros.
- Si se usa materiales didácticos, estos pierden su potencial de apoyo a la comprensión de conceptos, procedimientos y técnicas para enfrentar situaciones diversas y estimular el desarrollo de capacidades y competencias. Quedan relegados a un rol de manipulación o juego.
- La organización en grupos no garantiza un trabajo diferenciado según las necesidades de los alumnos.
- Habitualmente los alumnos y alumnas están distribuidos en grupos, los que pueden ejecutar actividades diferentes o la misma. En ambas disposiciones lo que se organiza es un trabajo individual.
- Por lo general los niños con mayor dificultad trabajan en grupo aparte del resto y en actividades aún más reproductivas de contenidos.

¿CUÁL ES EL TIPO DE REPRESENTACIÓN SOCIAL ASOCIADA A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE ESCUELAS POBRES Y MARGINADAS?

Para poder acercarnos a identificar los elementos más profundos que al interior de las representaciones sociales de los profesores hacen muy difícil la renovación de las prácticas pedagógicas, debemos analizar profunda y detenidamente los elementos de estas representaciones. Para ello es necesario considerar una técnica de análisis que así lo permita, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Solo es posible comprender la producción de significados en el uso social del lenguaje.
- Las representaciones sociales no aparecen en un vacío sociolingüístico sino que, por el contrario, adquieren sentido y se estructuran dentro de un discurso social.¹²

Así, y mediante el análisis de los discursos construidos, es posible comprender el proceso y estructura de la *visión subjetiva* y el *comportamiento objetivo* del grupo cultural al que pertenecen los individuos que producen dichos discursos sociales (Ibáñez

12. De acuerdo a J. Ibáñez (comunicación personal) el discurso social refiere a los textos producidos por los sujetos.

1986). En otras palabras, las representaciones sociales se reflejan y estructuran en los discursos, y es en ellos donde se deben recoger y analizar. El acceso a los fundamentos culturales de los modelos que orientan la conducta requiere de una técnica que los haga emerger.

Para estudiar las representaciones que organizan la práctica docente en contextos vulnerables, resulta adecuado el análisis estructural. Es un método de inspiración lingüística que tiene por objeto la descripción e interpretación de los principios simbólicos y reglas de composición que subyacen en el habla producida por los sujetos.¹³ Este procedimiento de análisis consiste en reconstruir la lógica del grupo cultural que subyace a las opiniones de los sujetos particulares. El resultado final de este tipo de análisis es la definición de estructuras simbólicas y de las reglas presentes dentro de un sistema interpretativo o lógica cultural (Hiernaux 1972, Martinic 1995).

En otras palabras, este método ha sido elaborado para comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos, a la vez que permitir la descripción de la lógica propia de lo cultural presente en estos y su actuar cotidiano. Para ello reconstruye la lógica del pensamiento de los sujetos a partir de categorías de oposiciones dicotómicas que, ubicadas e integradas lógicamente sobre ejes de sentido, constituyen la representación de la totalidad analizada. Su propósito es revelar las estructuras típicas subyacentes a todo discurso, a través de su «modelización».

UNA APROXIMACIÓN A LA REPRESENTACIÓN DE LOS DOCENTES DE ESCUELAS VULNERABLES

A continuación se presenta el resultado de un estudio sobre las representaciones sociales de docentes de escuelas críticas de la Región Metropolitana.¹⁴ El acceso a las representaciones sociales de los docentes fue posible mediante la realización de grupos focales con la totalidad de los profesores del primer ciclo básico de cada escuela considerada, para lo cual se elaboró una pauta guía que recoge los discursos y percepciones de los docentes respecto a las características atribuidas a los niños y niñas.

A partir de la elección del tema (potencialidades académicas de los alumnos) se seleccionó las citas (textuales) del discurso de los actores hablantes que aludían a dicho tema. Luego, y a través de un proceso de condensación, se extrajo los términos centrales que en los discursos contribuyen a calificar y dar sentido al tema identificado, en todos sus aspectos. Finalmente se construyeron las oposiciones que los constituyen y los completan, para descubrir el «núcleo central de su representación».

13. Para una lectura descriptiva del método de análisis estructural, ver Martinic 1992.

14. Estos resultados forman parte de un cuerpo mayor, que comparaba representaciones de profesores de distintas escuelas (Román 2000b).

Los ejes de sentido en la representación

Seis son las principales dimensiones que configuran la organización de las representaciones de los docentes de las escuelas estudiadas, respecto de sus alumnos. Cuatro de ellas referidas a aspectos propios de los niños y niñas, en tanto sujetos que aprenden, y dos que aluden a las familias de dichos niños, en tanto condiciones y posibilidades de desarrollar sus capacidades. Así, los docentes sustentan la representación sobre el alumno en dos ejes mayores o ejes semánticos, en cuyo interior es posible identificar un conjunto de dimensiones que los estructuran: capacidades cognitivas y expresivas del niño/a y características estructurales y culturales de las familias.

Capacidades cognitivas y expresivas de los niños

Este eje incluye las condiciones y disposiciones biológicas, mentales, sociales y motivacionales que, de acuerdo con los profesores, poseen los alumnos en menor y mayor grado y que les permiten conocer y aprender. El análisis realizado permitió identificar una serie de dimensiones (códigos de base) que lo configuran en su totalidad. Entre ellas sobresalen la *capacidad y velocidad para aprender* o 'inteligencia'; la *disposición y actitud hacia el aprendizaje*; las *habilidades sociales* (autonomía escolar, comportamiento y valores); *desarrollo psicológico* (madurez y concepto de sí mismos) y las *expectativas de escolaridad* (horizonte de posibilidades educativas).

Características estructurales y culturales de las familias

Este eje se constituye con aspectos relativos a la estructura familiar y el tipo de relaciones y de ambiente familiar en que se desarrollan los niños y niñas. Reúne un conjunto de dimensiones tales como *la escolaridad de los padres, tipo de familia (presencia/ausencia de los progenitores), el grado de vulnerabilidad social (recursos disponibles y presencia de factores de riesgo), la valoración por la educación y la escuela, la interacción al interior de las familias (forma de relación y normas predominantes) y el tipo de códigos culturales manejados por ellas (actitudes, acciones y expectativas sobre sus hijos)*. *Las características que se consignan definen y posicionan a las familias en un determinado estatus sociocultural que condiciona las posibilidades que tendrán sus hijos.*

Cada extremo de los ejes queda definido por un atributo con distinta valoración (positiva-negativa) según lo deseable (+) y lo no deseable (-) por los docentes, conformándose un 'campo de representaciones sociales', al combinarse dichos ejes y sus valoraciones. Cada sector de dicho campo define un tipo de representación o imagen sobre los alumnos, según se acerque o aleje de los extremos de ambos ejes.

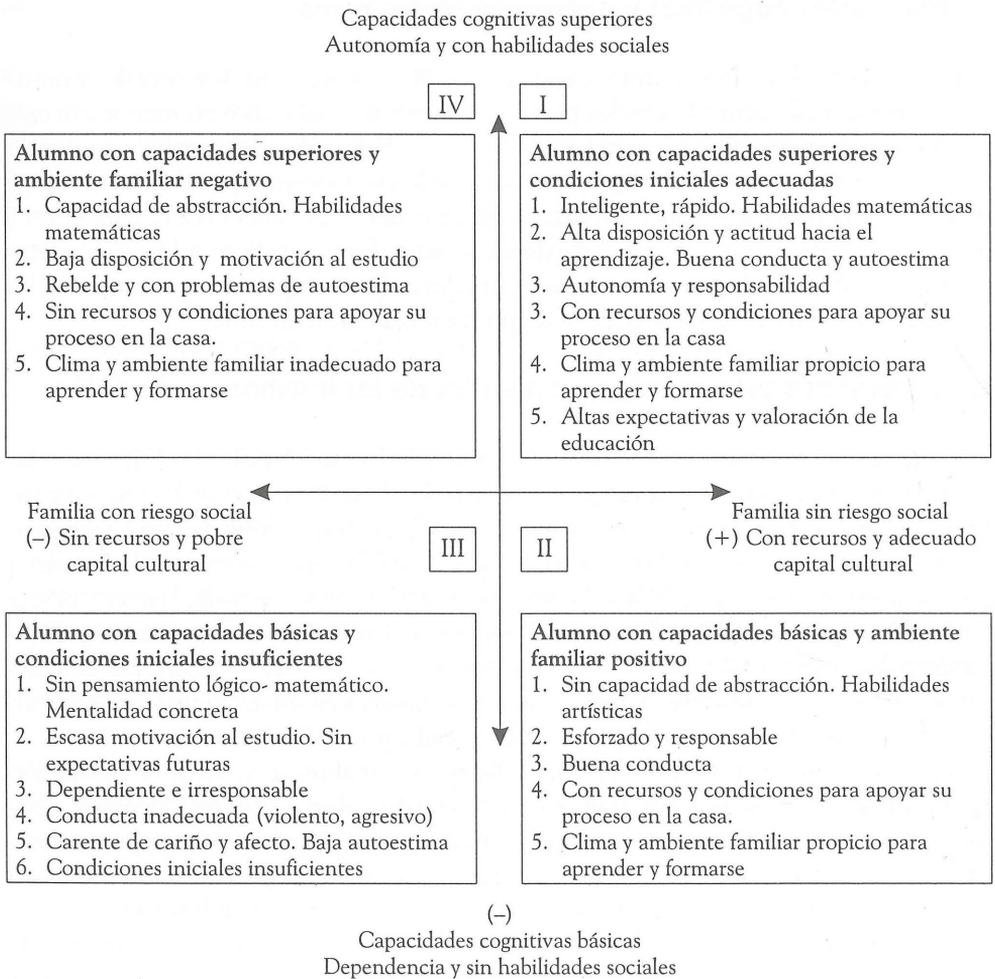
Los valores positivos para los extremos de cada eje se han definido en función de la capacidad y condiciones con que cuentan los alumnos para desarrollar procesos de aprendizajes de calidad.

Así, el eje correspondiente a las *capacidades cognitivas y expresivas del niño/a* se constituye a partir de la polaridad *capacidades cognitivas superiores-capacidades cognitivas básicas*. Siendo las superiores las deseadas y por tanto marcadas con el signo +.

El eje referido a las *características estructurales y culturales de las familias* queda contenido entre los polos *familias sin riesgo social-familias con riesgo social*. El tipo de familia sin riesgo social (no vulnerable) es el atributo deseado y por tanto se señala como positivo (+).

El esquema a continuación muestra los tipos de representación social posibles y sus principales características.

TIPOS DE REPRESENTACIÓN SOCIAL DE DOCENTES



LA REPRESENTACIÓN ENCONTRADA

Respecto de las capacidades cognitivas y expresivas, los profesores de estas escuelas estiman que la generalidad de sus alumnos muestra *condiciones iniciales insuficientes, bajo nivel de aprendizaje, escasa motivación por aprender y falta de concentración*. Todo lo anterior los hace ser *lentos en la adquisición de conceptos y procedimientos*. Estas limitaciones concebidas como factores externos no son, a juicio de los profesores, superables o modificables por su trabajo pedagógico, con lo cual serán siempre alumnos con desventajas frente a otros que cuentan con la estimulación social y familiar adecuada. Solo ven en sus alumnos algunas habilidades artísticas que se manifiestan en el interés por actuar y dibujar.

En cuanto a sus habilidades sociales, les reconocen capacidad para cumplir con ciertas actividades sin la supervisión del profesor y *consideran que no son persistentes para enfrentar y superar dificultades*. No obstante destacan y valoran la capacidad de supervivencia en el medio social, lo que los ha llevado a adoptar roles de adulto dentro del ámbito familiar y a constituirse en sujetos aptos y eficientes en su medio.

En cuanto al desarrollo psicológico destacan la *carencia de una autoestima positiva en la generalidad de sus alumnos* y los describen como *inseguros e influenciables por terceros*.

Respecto de las expectativas de escolaridad, sus alumnos *difícilmente terminarán la enseñanza media dada la necesidad de trabajo remunerado y su falta de interés por los estudios y la educación en sí misma*. En consecuencia, los profesores declaran que ellos tratan de orientar su quehacer a hacerles agradable el tránsito por la escuela, al aprendizaje de ciertas normas de comportamiento social y a mejorar la imagen de sí mismos.

Desde la socialización y dinámica familiar *no ven a los padres ni interesados ni comprometidos con el proceso educativo de sus hijos*, más bien afirman que la familia utiliza la escuela como un medio de suplir carencias materiales y usufructuar de sus beneficios. *Los niños carecen de hábitos sociales básicos ya que estos no les son transmitidos al interior de las familias por contar con otros códigos que las rigen*. Por otra parte señalan que la interacción en el hogar se caracteriza por *violencia en distintas formas y escasa comunicación con los hijos*.

Respecto a las características estructurales, *las familias son descritas con padres con baja escolaridad, incapaces de apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos*, con escasos recursos económicos, ausencia fundamentalmente del padre y delegación del rol de crianza y educación en la madre. Además consignan en dichas familias *la presencia de factores de riesgo y vulnerabilidad social*. A su juicio el entorno social y comunitario es igualmente deficitario y conflictivo, lo que sumado a las características de las familias condiciona y determina una escasa estimulación y motivación hacia el aprendizaje en los niños y explica los bajos rendimientos logrados.

Desde la teoría de la representación, para estos profesores *el núcleo duro o central de ella es el conjunto de condiciones y características del sector social al que pertenecen los*

niños y sus familias. Tales condiciones invisibilizan al alumno como sujeto de aprendizaje y de interacciones sociales potenciadoras de un desarrollo adecuado y eficiente. En la periferia de esta representación se encuentran las potencialidades y capacidades que reconocen en los niños, que a su vez son también percibidas como limitadas e insuficientes para iniciar y desarrollar un proceso de escolarización exitoso.

En consecuencia, es posible postular que en las relaciones pedagógicas que ellos establecen con sus alumnos no les ofrecerán las posibilidades cognitivas y sociales para remontar y superar las carencias y lograr así un proceso escolar exitoso, puesto que no distinguen ni valoran las diferentes potencialidades y capacidades en los niños y niñas de sus cursos, sino que los construyen y tratan como un todo deficitario homogéneo.

Para los docentes de estas escuelas, los niños son consecuencia del medio y la familia, y su genuina individualidad no tiene un peso determinante para constituirse en sujetos susceptibles de aprender. Por tanto estas desventajas no pueden ser revertidas por la acción pedagógica de la escuela y su futuro queda aún más limitado respecto de las posibilidades de alcanzar mayores niveles de escolaridad y lograr un buen desempeño social y laboral.

Se hace visible, y de manera dramática, la tensión que se produce entre los códigos culturales familiares y los códigos culturales escolares. *En el juego de poder y control, el código escolar descalifica y/o ignora el código manejado por el niño pobre, dificultando y contradiciendo su propia misión.*

COMENTARIOS FINALES

Tal como es posible apreciar, el problema es muy complejo y, por su naturaleza, de difícil solución. En el sistema escolar, y fundamentalmente en las escuelas más pobres del país, tendríamos un cuerpo profesional de educadores que «siente» y cree que no es posible lograr calidad educativa con los niños y niñas que ahí se educan. Ellos, con total transparencia, señalan que hagan lo que hagan y así se esfuercen al máximo, no lograrán mejores resultados escolares, porque el «obstáculo» no son ellos ni sus prácticas, sino los niños, sus familias y el entorno.

Estos esquemas de percepción y construcción del otro (el alumno pobre y vulnerable) estructuran la *representación social de los profesores* y como tal se valida y legitima cada vez que un docente comparte sus experiencias con otros, y cada vez que nuevo profesor o profesora se incorpora a uno de estos establecimientos.

Así, y mientras no ocurra un cambio significativo en el ámbito de las representaciones, difícilmente podremos ver instalados en las aulas de escuelas vulnerables procesos de enseñanza de calidad y, por ende, niños y niñas con buenos estándares en su rendimiento y un desarrollo integral de sus capacidades y competencia de niveles superiores.

De esta manera, y formando parte de esta representación social, se observa un tipo de acción pedagógica que se limita a ofrecer a sus alumnos algunos elementos de socialización y regulación de la conducta. En otras palabras, *las interacciones sociales y pedagógicas que estos docentes instalan en el aula son pobres y están destinadas a una socialización mínima de carácter regulativo*. Dicha acción no considera la mediación propia del docente, por cuanto se parte del supuesto, legitimado socialmente, de que los niños igualmente no lograrán procesos cognitivos superiores.

Desde tal referente, rara vez habrá –de parte de sus profesores– desafíos cognitivos y sociales para los niños y niñas en estas clases, ya que el horizonte de posibilidades académicas es pequeño y casi restringido a que ‘egresen’ del sistema escolar. En consecuencia, los profesores orientan su quehacer hacia aspectos relacionales y actitudinales: mejorar la imagen de sí mismos, hacerles agradable el tránsito por la escuela y establecer en ellos el aprendizaje de ciertas normas de comportamiento social.

La pregunta entonces no es cómo cambiar las prácticas docentes en escuelas vulnerables o críticas para que estas sean efectivas sino cómo se cambian las representaciones sociales de los docentes en estos contextos. Pregunta que siendo muy válida requiere de un sustento anterior: conocer y comprender profundamente la estructura e implicancias de las representaciones de los profesores de escuelas vulnerables. Llegar al núcleo de ellas, recorrer el proceso mediante el cual se produce el anclaje que las integra y arraiga poderosamente en los sistemas interpretativos y orientadores del hacer y sentir de los profesores, en tanto individuos y por cierto en tanto colectivo.

Solo a partir de ello tendrá sentido reevaluar o revisar si los recursos de que disponen estos docentes son los más adecuados, o si la capacitación debe versar sobre materiales educativos o sobre el currículo. Todo ello es por cierto relevante, pero cae en un terreno infértil, mirado desde la efectividad del proceso educativo, si no se trabaja previamente en identificar y proporcionar los recursos y condiciones que permitan la «innovación» de la *representación social del alumno pobre y excluido*.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, J.C.

1976 «Jeux, conflits et représentations». Thèse d'état. Aix-en-Provence.

ARELLANO, J.P.

2000 *Reforma educacional y prioridad que se consolida*. Santiago: Editorial Los Andes.

BARTHES, R.

1971 «Significado y significante». *Elementos de semiología*. Madrid: A. Corazón, Comunicación.

BELLEÍ, C.

- 2001 *¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?* Universidad de Stanford, BID, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay.

BERNSTEIN, B.

- 1988 *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE Ediciones.
1990 *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Editorial El Griot.

BOURDIEU, P.

- 1975 «Le langage autorisé». *Actes de recherche en sciences sociales*. París.
1980 *Clases, reproducción cultural y transmisión escolar*. Barcelona: Editorial Gedisa.
1988a *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
1988b *La distinción*. Editorial Taurus.

CARDEMIL, C.

- 2001 *Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: Una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile*. Santiago: CIDE.

CIDE

- 1999 «Informe final. Evaluación Intermedia Programa Mece Media».
2000 «Evaluación. Escuelas focalizadas con bajo rendimiento escolar».
2001 «Evaluación. Factores asociados al bajo rendimiento escolar en escuelas focalizadas».
2002a «Asistencia técnica escuelas críticas. Región Metropolitana».
2002b «Estudio. Acceso y uso de materiales educativos, Programa Básico Rural 2001-2002».

CODOL, J.P.

- 1970 «Influence de la representation d'autrui sur l'activité des membres d'un groupe expérimental». *L'Année Psychologique*.

COX, C.

- 2001 *El esfuerzo de reforma del sistema educativo escolar: Siete puntos para una reflexión docente*. Santiago: MINEDUC.

GARCÍA HUIDOBRO, J.E.

- 1999 *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.

GEERTZ, C.

- 2000 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

GREIMAS, A.

- 1986 *Sémantique structurale*. París: PUF.

HIERNAUX, J.-P.

1972 *L'institution culturelle. Systématisation théorique méthodologique*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.

1994 *Analyse structurale de contenus et modèles culturels. Comment traiter des matériaux volumineux*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain.

IBÁÑEZ, J.

1986 *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

JODELET, D.

1986 «La representación social: Fenómenos, concepto y teoría». *Psicología social*. Barcelona: Paidós.

MARTINIC, S.

1992 *Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Santiago: CIDE.

1995 «Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural». *Pensamiento Educativo*, vol. 16, pp. 313-340. Santiago: Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.

MONTERO, P.

1991 *Autopercepciones académicas y calidad de la educación*. Santiago: Editorial EDU.

MOSCOVICI, S.

1976 *La psychanalyse, son image et son public*. París: PUF.

1986 *Psicología social*. Barcelona: Paidós.

REMY, J. y L. VOYÉ

1980 *¿Produire ou reproduire? Une sociologie de la vie quotidienne*. Bruselas: Ed. Vie Ouvrière.

ROMÁN, M.

2000a «Escuelas focalizadas con bajo rendimiento». Santiago: MINEDUC.

2000b «Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar». Tesis para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile.

2001 *Análisis de discurso y análisis estructural. Dos ejemplos para su aplicación*. Documento de Trabajo. Serie Apoyo a la docencia. Santiago: CIDE.

2002a *Estrategias sistémicas de atención a la repitencia, la deserción y la sobre-edad en contextos desfavorables. El caso Chile*. Buenos Aires: OEA.

2002b *Política educativa para grupos vulnerables. Chile 1990-2000*. Santiago: CIDE.

ROMÁN, M. et al.

2002 *Estudio, uso y distribución de recursos pedagógicos. Programa Básico Rural*. Santiago: MINEDUC.

SWOPE, J. (ed.)

1997 *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas. Basil Bernstein. Documento de Trabajo n.º 13. Santiago: CIDE.*