



**Programa de Doctorado
Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación: Perspectivas
Contemporáneas**

**LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACION EN COMUNIDADES DE
ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUS IMPLICACIONES EN LA MEJORA ESCOLAR**

Carmen Teresa de Lourdes Sepúlveda Parra

Director: Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

Diciembre 2010

AGRADECIMIENTOS

Mi profundo agradecimiento a las personas que han contribuido a que esta investigación fuese realizada, primeramente los Directores y profesores de los centros estudiados los que, en el cúmulo de sus actividades diarias, destinaban parte de su tiempo a responder mis interrogantes y compartir sus representaciones sociales y saberes sobre la educación y la escuela. A mis colegas sociólogos Dr. Jorge Baeza Correa, Lester Reyes Araya, Mario Lagomarsino Barrientos, quienes estuvieron siempre presentes con sabias recomendaciones y acompañándome en esta solitaria empresa de concluir este doctorado, así mismo a los profesores Luis Reyes Ochoa y Claudia Cayulef con quienes compartimos el inicio de esta empresa. A mi compañera de la infancia, amiga y profesora Mónica Bäuerle Madariaga por su constante estímulo y nuestros diálogos sobre cómo mejorar la eficacia de la escuela.

Esta investigación no podría haber sido realizada sin la beca de perfeccionamiento otorgada por la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez y gracias a las facilidades para su ejecución de parte del Director del Departamento de Sociología Dr. Justino Gómez de Benito.

Mi profunda gratitud a mi director de tesis, Dr. Francisco Javier Murillo, por su confianza, presencia y oportunas indicaciones que funcionaban cual brújula en medio de la tempestad, y que me han permitido llegar a puerto.

A Marta, Tamara y Patricio -madre, hija y compañero de ruta- gracias por el cuidado y comprensión ante mi constante ausencia debido a las horas pasadas frente al computador. Gracias a Dorys Zeballos por la paciencia de corregir la primera versión de este texto y a Carolina Parra por su apoyo de secretaría en los últimos minutos.

A ti lector gracias por seguir las búsquedas y pensamientos que aquí se presentan y mis disculpas por no tener las habilidades para hacerlo de manera más clara y fluida.

ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN.....	1
-------------------	---

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. REPRESENTACIONES SOCIALES Y DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR	11
2. EL ESTUDIO DE LA CULTURA EN LA TRADICIÓN ANTROPOLÓGICA.....	31
3. LAS REPRESENTACIONES EN LA TEORÍA SOCIAL	47
4. EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	73
5. REPRESENTACIONES SOCIALES, PRETEXTO PARA EL DIALOGO INTERDISCIPLINAR	103
6. CULTURA Y CAMBIO EN LA ESCUELA	131
7. TENDENCIAS EN EL ESTUDIO DE LA MEJORA ESCOLAR	145
8. LA CULTURA, REQUISITO Y CONTENIDO DE LA MEJORA.....	191
9. EL CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO.....	235

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	269
2. VISIÓN PANORÁMICA DE LOS CENTROS.....	302
3. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN DE LOS ACTORES	326
4. CONDICIONES PARA LA MEJORA ESCOLAR	382
5. CONCLUSIONES.....	501
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	551

ÍNDICE ANALÍTICO

PRESENTACIÓN..... ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I.1. REPRESENTACIONES SOCIALES Y DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR.....	11
1.1. APROXIMACIONES A LA EPISTEMOLOGÍA	12
1.1.1. Notas sobre metodología. Teoría de engramas.....	14
1.1.2. Sobre lo humano: La qualia en acción	18
1.2. CONCIENCIA -SUJETO PSÍQUICO- CONSCIENCIA AMPLIADA	21
1.3. IMPLICACIONES PARA EL DIALOGO INTERDISCIPLINAR	24
1.3.1. Repercusiones teórico-metodológicas	24
1.3.2. Repercusiones en la investigación en ciencias sociales.....	26
1.3.3. Descerebrar no significa deshumanizar. Sigamos hablando.....	27
I.2. EL ESTUDIO DE LA CULTURA EN LA TRADICIÓN ANTROPOLÓGICA	31
2.1. LA CULTURA COMO OBJETO DE ESTUDIO EN LA TRADICIÓN ANTROPOLÓGICA.....	32
2.1.1. Aproximaciones al concepto de cultura	32
2.1.2. La cultura como objeto científico: su estudio desde el paradigma positivista	34
2.1.3. Aproximación naturalista al estudio de la cultura; la visión interpretativa	36
2.2. REPERCUSIONES METODOLÓGICAS DE LAS DIFERENTES OPCIONES PARADIGMÁTICAS.....	40
2.2.1. Las limitaciones de los estudios de la cultura desde el paradigma positivista	41
2.2.2. Limitaciones del estudio de la cultura desde el paradigma interpretativo.....	42
2.2.3. Repercusiones para el encuentro interdisciplinar	43
I.3. LAS REPRESENTACIONES EN LA TEORÍA SOCIAL.....	47
3.1. ¿QUÉ ES UNA TEORÍA SOCIAL?.....	48
3.2. DIFERENTES APELATIVOS DEL CONCEPTO DE REPRESENTACIÓN	52
3.2.1. Representaciones Colectivas	52
3.2.2. Representaciones culturales.....	55
3.3. DIALOGANDO CON LA SOCIOLOGÍA	61
3.3.1. Las representaciones culturales: el “Habitus”	64
3.3.2. La Noción de “framing”	67
3.3.3. Representación social como sentido común.....	69
I.4. EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	73
4.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS	74
4.2. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACIONES SOCIALES"	75
4.2.1. Características de las representaciones sociales	81
4.2.2. Limitaciones del constructo.....	83

4.3. ESTUDIANDO LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	83
4.3.1. El estudio de las representaciones sociales tributarias del positivismo	84
4.3.2. El estudio estructural de la representación como tomas de posición.....	87
4.3.2.1. La Escuela de Ginebra	87
4.3.2.2. La escuela de Aix-en Provence	88
4.3.3. Aproximación Cultural, Interpretativa y Dialógica.....	89
4.3.4. Lo distintivo en el estudio de las representaciones sociales.	92
4.4. FORMAS DE CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	95
I.5. REPRESENTACIONES SOCIALES, PRETEXTO PARA EL DIÁLOGO	
 INTERDISCIPLINAR.....	103
5.1. ENCUENTROS EN LA REFLEXIÓN TEÓRICA.....	104
5.1.1. Las creencias: contenido del núcleo central	106
5.1.2. Lo cambiante de las representaciones: themata.....	108
5.2. ENCUENTROS CON LA TEORÍA SOCIOLÓGICA	110
5.2.1. Representaciones e Ideología	110
5.2.2. La doxa como representación.....	112
5.2.3. Dinámicas de consenso, conflicto y representaciones.....	114
5.2.4. Representación y estructura social	118
5.2.5. ¿Sujeto, objeto, actor o agente?	121
5.3. ENCUENTRO CON LA ANTROPOLOGÍA.....	123
5.4. ENCUENTROS DESDE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL.....	126
I.6. CULTURA Y CAMBIO EN LA ESCUELA	131
6.1. SOCIEDAD Y CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN.....	132
6.1.1. Relación entre persona, educación y sociedad	132
6.1.2. Localizando el problema de la educación y las soluciones	136
6.1.3. Conceptualizando el cambio en educación.....	138
6.1.4. El lugar de la escuela en el cambio de la educación.....	141
I.7. TENDENCIAS EN EL ESTUDIO DE LA MEJORA ESCOLAR	145
7.1. ETAPA DEL OPTIMISMO PEDAGÓGICO.....	146
7.2. PRIMERA GENERACIÓN DE PROGRAMAS DE MEJORA DE LA ESCUELA.....	149
7.2.1. La planificación del cambio: el proyecto Rand	150
7.2.2. El proyecto Internacional de Mejora Escolar (ISIP)	154
7.3. SEGUNDA GENERACIÓN DE PROGRAMAS DE MEJORA DE LA ESCUELA	158
7.3.1. El proyecto Halton en Canadá.....	158
7.3.2. Estados Unidos: la restructuración de la escuela.....	161
7.3.3. Gran Bretaña. Mejora y eficacia escolar en caminos paralelos.....	162
7.4. APORTES DE LOS ESTUDIOS DE MEJORA DE LA ESCUELA Y DE EFICACIA ESCOLAR	169
7.4.1. Aportes de los proyectos de mejora escolar	172
7.4.2. Aportes del Movimiento de Eficacia Escolar	173

7.5. TERCERA GENERACIÓN. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR	174
7.5.1. Proyecto de Mejora de la Eficacia Escolar	175
7.5.2. Primer modelo de mejora de la eficacia escolar	176
7.5.3. Modelo comprensivo de mejora de la eficacia escolar	179
7.4.4. Agenda y debate sobre la mejora de la eficacia escolar	184
I.8. LA CULTURA, REQUISITO Y CONTENIDO DE LA MEJORA	191
8.1. APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA CULTURA	192
8.1.1. Componentes de la cultura	192
8.1.2. Atributos de la cultura	195
8.1.3. La escuela como parte del sistema socio cultural.....	198
8.1.4. Cultura escolar en la diversidad cultural	201
8.1.5. La cultura y el cambio en la escuela.....	204
8.2. EL ESTUDIO DE LA CULTURA EN LA ESCUELA	206
8.2.1. Estudios de la cultura en la escuela	211
8.2.2. Nuevo modelo de cultura de la escuela	216
8.2.3. Cultura y clima, diferentes niveles del mismo constructo.....	220
8.3. LA CULTURA DE LA MEJORA Y LA REPRESENTACIÓN SOCIAL	224
8.3.1. Cultura de la mejora	227
8.3.2. La cultura de la mejora como representación social.....	232
I.9. EL CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO	235
9.1. RESEÑA DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO	236
9.1.1. Composición del sistema educacional chileno	237
9.1.2. La reforma educacional en Chile.....	239
9.2. ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA EDUCACIÓN EN CHILE.....	243
9.2.1. Mejora en el acceso, cobertura y cambios de financiamiento en enseñanza media	243
9.2.2. Disminución de la educación municipal.....	245
9.2.3. La segmentación del sistema educacional	246
9.2.4. Mejora en la eficacia de la educación media desde el año 1990	248
9.3. PROBLEMAS Y DESAFÍOS	252
9.3.1. Los Cambios que se vislumbran.....	255
9.3.2. Limitaciones para la mejora externas a la escuela.....	257
9.3.3. Desafíos derivados de la nueva Ley General de Educación	260
9.3.4. El aporte a la mejora desde la formación docente	263

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

II.1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	269
1.1. OBJETIVOS.....	270
1.2. METODOLOGÍA	271
1.2.1. Estudio cualitativo	271
1.2.1.1. Enfoque metodológico	271
1.2.1.2. Categorías de análisis en el estudio cualitativo	272
1.2.1.3. Fuentes de información y criterios de selección de informantes.....	274
1.2.1.3. Técnicas de obtención de datos.....	278
1.2.1.4. Análisis de datos cualitativos	283
1.2.2. Estudio cuantitativo	288
1.2.2.1. El enfoque cuantitativo	288
1.2.2.2. Población estudiada y criterios muestrales.....	289
1.2.2.3. La definición de variables	290
1.2.2.4. Técnicas de obtención de datos usadas en el estudio cuantitativo	293
1.2.2.5. Análisis de datos cuantitativos	295
1.3. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	297
1.3.1. Criterios de rigor usados en el estudio cualitativo.....	297
1.3.2. Criterios de rigor del estudio cuantitativo	298
II.2. VISIÓN PANORÁMICA DE LOS CENTROS	302
2.1. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DONDE SE LOCALIZAN LOS CENTROS	303
2.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS	305
2.2.1. La misión.....	307
2.2.2. Las metas.....	308
2.2.3. La concepción sobre los estudiantes.....	312
2.2.4. La fachada de los centros	314
2.2.5. Retención, rendimiento y vulnerabilidad de los centros.....	315
2.3. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA	317
2.3.1. Características de la población estudiantil.....	318
2.3.2. Características del profesorado.....	318
2.3.3. Características de padres y apoderados	321
2.4. PRIMERA APROXIMACIÓN A LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN EN LOS CENTROS	323

II.3. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN DE LOS ACTORES.....	326
3.1. IDENTIFICANDO LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	327
3.1.1. Los conceptos más seleccionados por informantes	328
3.1.1.1. El Profesorado.....	334
3.1.1.2. Los Estudiantes	335
3.1.1.3. Los Padres y Apoderados.....	336
3.1.2. Los conceptos más frecuentes e importantes en los centros.....	337
3.2.3. Componentes menos seleccionados y su importancia por Centros	340
3.2. EL NÚCLEO DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	342
2.2.1. Futuro	343
3.2.2. Formarse Como Persona.....	346
3.3. EL SISTEMA PERIFÉRICO DE LA REPRESENTACIÓN	350
3.3.1. El Desarrollo Personal	351
3.3.2. La Responsabilidad	353
3.3.2.1. Un compromiso de todos	354
3.3.2.2. Para convivir en sociedad	357
3.3.3. Oportunidades para la vida.....	358
3.3.3.1. Para el profesorado	359
3.3.3.2. Para los estudiantes	361
3.3.3.3. Para los apoderados.....	363
3.3.4. Valores.....	363
3.3.5. Estudiar.....	368
3.3.5.1. Entre los estudiantes	369
3.3.5.2. Padres y apoderados.....	372
3.3.5.3. El profesorado	373
3.3.6. El Crecimiento.....	374
3.3.6.1. Para el profesorado	375
3.3.6.2. Para los estudiantes	377
3.3.6.3. Para los apoderados.....	378

II.4. CONDICIONES PARA LA MEJORA ESCOLAR.....	382
4.1. LA GÉNESIS DE LOS PROYECTOS	383
4.1.1. El origen del proyecto	383
4.1.1.1. Centro 1.....	384
4.1.1.2. Centro 2.....	387
4.1.1.3. Centro 3.....	389
4.1.1.4. Centro 4.....	390
4.1.1.5. Centro 5.....	392
4.1.2. Expectativas de los actores	393
4.1.2.1. Centro 1.....	394
4.1.2.2. Centro 2.....	397
4.1.2.3. Centro 3.....	401
4.1.2.4. Centro 4.....	404
4.1.2.5. Centro 5.....	406
4.2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE MEJORA	408
4.2.1. Puesta en marcha del Proyecto	408
4.2.1.1. Centro 1.....	409
4.2.1.2. Centro 2.....	411
4.2.1.3. Centro 3.....	414
4.2.1.4. Centro 4.....	417
4.2.1.5. Centro 5.....	420
4.2.2. Fortalezas del proyecto.....	423
4.2.2.1. Centro 1.....	424
4.2.2.2. Centro 2.....	426
4.2.2.3. Centro 3.....	427
4.2.2.4. Centro 4.....	429
4.2.2.5. Centro 5.....	430
4.2.3. Debilidades del proyecto	432
4.2.3.1. Centro 1.....	433
4.2.3.2. Centro 2.....	438
4.2.3.3. Centro 3.....	442
4.2.3.4. Centro 4.....	445
4.2.3.5. Centro 5.....	447

4.3. VISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN.....	449
4.3.1. Condicionantes para la mejora	449
4.3.1.1. Centro 1.....	450
4.3.1.2. Centro 2.....	453
4.3.1.3. Centro 3.....	457
4.3.1.4. Centro 4.....	459
4.3.1.5. Centro 5.....	462
4.3.2. Identificación de fuentes de apoyo	465
4.3.2.1. Centro 1.....	466
4.3.2.2. Centro 2.....	466
4.3.2.3. Centro 3.....	467
4.3.2.4. Centro 4.....	468
4.3.2.5. Centro 5.....	469
4.3.3. Recomendaciones de los actores para mejorar	470
4.3.3.1. Centro 1.....	471
4.3.3.2. Centro 2.....	473
4.3.3.3. Centro 3.....	475
4.3.3.4. Centro 4.....	476
4.3.3.5. Centro 5.....	477
4.4. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA	479
4.4.1. Elementos de importancia para mejorar la escuela	479
4.4.1.1. Centro 1.....	480
4.4.1.2. Centro 2.....	481
4.4.1.3. Centro 3.....	482
4.4.1.4. Centro 4.....	484
4.4.1.5. Centro 5.....	485
4.4.2. El sentido de mejorar la escuela	485
4.4.2.1. Centro 1.....	487
4.4.2.2. Centro 2.....	487
4.4.2.3. Centro 3.....	489
4.4.2.4. Centro 4.....	490
4.4.2.5. Centro 5.....	492
4.4.3. Las metáforas asociadas con la educación por centro	494

II.5. CONCLUSIONES.....	501
5.1. RESUMEN DE RESULTADOS.....	502
5.1.1. La representación social de la educación y de la escuela.....	502
5.1.2. Condicionantes para la mejora por tipo de centros.....	504
5.1.3 La cultura y su incidencia en la vida de los centros	510
5.1.3 Concordancias y divergencias en la representación social de la educación para los actores	513
5.1.4. La representación social de la educación por tipo de centro	515
5.2. DISCUSIÓN	518
5.2.1. La Representación social de la educación y las expectativas	519
5.2.2. La representación social de la educación y la diversidad social.....	520
5.2.3. Representación social y las funciones de la educación	524
5.2.4. La invisibilidad de la diversidad cultural	526
5.2.5. La cultura de la mejora.....	527
5.2.5. Formas de adaptación al cambio	532
5.2.6. En busca del valor agregado.....	536
5.3. APORTES PARA LA PRÁCTICA.....	537
5.3.1. La formación del profesorado	537
5.3.2. Relaciones de la escuela con fuentes de apoyo externo	539
5.3.3. Estilos de socialización: diferenciando autoridad de autoritarismo	541
5.3.4. Sociedad y escuela: una deuda cultural	542
5.4. PROBLEMAS Y LIMITACIONES.....	543
5.5. FUTURAS INTERROGANTES	545
5.6. LA CULTURA COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA MEJORA	547
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	551

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro I.2.1. Autores clásicos y la noción de cultura.....	35
Cuadro I.2.2. Enfoques metodológicos y noción de de cultura.....	44
Cuadro I.4.1. Relación espeferas y representaciones	90
Cuadro I.5.1. Componentes del análisis morfogénético.....	120
Cuadro I.6.1. Ubicación del cambio y concepto asociado	140
Cuadro I.6.2. Características de los Paradigmas asociados con mejora escolar.....	143
Cuadro I.7.1. Comparación de movimientos de Mejora de la escuela y Eficacia escolar.....	170
Cuadro I.7.2. Factores para la mejora ubicados en la escuela.....	184
Cuadro I.8.1. Segunda tipología de culturas escolares.....	214
Cuadro I.8.2. Niveles de la cultura organizacional de E. Schein	217
Cuadro I.8.3. Dimensiones de la Cultura de la Escuela	217
Cuadro I.8.4. Comparación entre clima y cultura organizacional.....	222
Cuadro I.8.5. Operacionalización de clima escolar y de aula	223
Cuadro I.8.6. Componentes de la cultura de la mejora y dimensiones de la cultura escolar	228
Cuadro I.9.1. Composición de la población docente.....	239
Cuadro I.9.2. Matrícula y cobertura en Ed. General Básica y Ed. Media. 1970–2007	243
Cuadro I.9.3. Evolución de la cobertura por nivel de enseñanza 1990-2003 (%).....	244
Cuadro I.9.4. Matrícula Categorías de Establecimientos. Porcentajes, EB y EM 1990-2007 ..	245
Cuadro I.9.5. Distribución de Matrícula según Grupo Socioeconómico	246
Cuadro I.9.6. Composición 2º medio 2006 por grupo socioeconómico y dependencia.....	246
Cuadro I.9.7. Número promedio de alumnos por curso en países con alto rendimiento en TIMSS Y PISA.....	248
Cuadro I.9.8. Promedios nacionales en lenguaje y matemáticas segundo medio, 2003. Por grupos socio económicos y tipo de administración del Establecimiento.....	249
Cuadro I.9.9. Resultados según grupo socioeconómico. Puntajes promedio y variaciones en relación a 2001.....	249
Cuadro I.9.10. Promedio 2º medio 2006 por grupo socioeconómico y variación 2003-2006 ..	250
Cuadro I.9.11. Comparación rendimientos por Dependencia años 2003-2006.....	251
Cuadro I.9.12. Comparación rendimientos por Nivel socio económico años 2003-2006.....	252

Cuadro I.9.13. Puntajes Ciencia Pisa 2006. Puntaje en Escala General de Ciencias y Subescalas de Competencias Científicas: Chile, Latinoamérica y OCDE.	253
Cuadro II.1.1. Establecimientos de Educación Media según Dependencia -RM.....	274
Cuadro II.1.2. Total de establecimientos por nivel socio económico	276
Cuadro II.1.3. Características de los centros seleccionados	277
Cuadro II.1.4. tipos de estudios y técnicas empleadas	278
Cuadro II.1.5. Número de entrevistas individuales realizadas	281
Cuadro II.1.6. Composición del universo de estudiantes por centros	289
Cuadro II.1.7. Población estudiada por establecimiento.	289
Cuadro II.1.8. Tipo de Informantes	290
Cuadro II.1.9. Variable representación social	290
Cuadro II.1.10. Síntesis de los test empleados	296
Cuadro II.1.11. Criterios de rigor científico.....	297
Cuadro II.2.1. Nivel socioeconómico de las Comunas donde se ubican los centros.....	303
Cuadro II.2.2. Características de la Educación Comunal.....	304
Cuadro II.2.3. Índice de vulnerabilidad de los centros.....	305
Cuadro II.2.4. Características de los Centros	306
Cuadro II.2.5. La misión de los centros	307
Cuadro II.2.6. La concepción de los estudiantes.....	313
Cuadro II.2.7. Rendimiento centros año 2008.....	316
Cuadro II.2.8. Resultado Prueba Selección Universitaria. PSU 2008.....	316
Cuadro II.2.9. Tipo de Informantes por género.....	317
Cuadro II.2.10. Comparación de estudiantes según género y curso.....	318
Cuadro II.2.11. Antigüedad en el cargo por tipo de centro	319
Cuadro II.2.12. Áreas de enseñanza del profesorado	319
Cuadro II.2.13. Experiencia profesional de los docentes por centro.....	320
Cuadro II.2.14. Cantidad de cursos atendidos por profesor	320
Cuadro II.2.15. Escolaridad apoderados	321
Cuadro II.2.16. Educación agrupada de apoderados por centro.....	322
Cuadro II.2.17. Ocupación del proveedor por hogar de estudiantes	322
Cuadro II.3.1. Representación social de la educación para informantes.....	327

Cuadro II.3.2. El concepto Futuro por Tipo de informante.....	329
Cuadro II.3.3. Estudiar por Tipo de Informante.....	329
Cuadro II.3.4. Formarse como persona por tipo de informantes.....	330
Cuadro II.3.5. Oportunidades para la vida por tipo de informantes.....	331
Cuadro II.3.6. Responsabilidad por Tipo de Informantes.....	331
Cuadro II.3.7. Los Valores por tipo de informantes.....	332
Cuadro II.3.8. Enseñar y Aprender por tipo de informantes.....	333
Cuadro II.3.9. Desarrollo por tipo de informantes.....	333
Cuadro II.3.10. Crecimiento por tipo de informantes.....	334
Cuadro II.3.11. El significado de la educación para informantes.....	337
Cuadro II.3.12. Oportunidades para la vida por tipo de centro.....	339
Cuadro II.3.13. Formación personal por tipo de centro.....	340
Cuadro II.3.14. Hacerse de amigos por tipo de centro.....	341
Cuadro II.4.1. Metáforas asociadas con la educación por centro.....	496
Cuadro II.4.2. Representación social de la educación por centro.....	500
Cuadro II.5.1. Condicionantes para la mejora por tipo de centro.....	506
Cuadro II.5.2. Dimensiones de la Cultura de la Escuela por tipo de centro.....	512
Cuadro II.5.3. Tipo de adaptación por centro.....	532

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.3.1. Supuestos sobre la naturaleza de la ciencia social.....	51
Figura I.4.1. Esperas de pertenencia de las representaciones sociales	95
Figura I.7.1. Modelo Global de un proceso de mejora escolar según ISIP	155
Figura I.7.2. Lógica de la mejora escolar	165
Figura I.7.3. Marco para la mejora de la escuela	167
Figura I.7.4. Marco para el análisis de la mejora de la escuela.....	169
Figura I.7.5. Modelo de mejora de la eficacia escolar	178
Figura I.7.6. Marco teórico de Mejora de la Eficacia Escolar.....	181
Figura I.7.7. Marco Para la Mejora de la Eficacia Escolar.....	183
Figura I.8.1. Nuevo modelo de cultura de la escuela	213
Figura I.9.1. Estructura del Sistema educacional Chileno	236
Figura I.9.2. Cobertura Educación Media 1987-2000 en % según quintil de ingreso familiar .	244
Figura I.9.3. Desigualdad social y desempeño escolar. Pisa 2006 lectura	254
Figura II.5.1. Representación social de la educación por actores	514
Figura II.5.2. Representación social de la educación por tipo de centro.....	516
Figura II.5.3. Contenidos periféricos menos frecuentes por tipo de centro	518

PRESENTACIÓN

La representación social de la educación es un tema de estudio que se levanta como un espacio de encuentro para el diálogo interdisciplinar al servicio de la comprensión de la cultura de la mejora en centros de educación media.

La finalidad asignada a la educación por los miembros de la comunidad escolar, sumada a las creencias y valores sobre el propósito de la educación en general y del centro en particular, así como las fortalezas y debilidades percibidas por los actores acerca de la educación en cada uno de ellos pueden ser fuentes de información para develar la cultura de la mejora escolar.

El interés por comprender lo que ocurre en la vida cotidiana en la escuela deriva de la necesidad de aportar en la búsqueda de alternativas para mejorarla. Los resultados de la educación en Chile, producto de las evaluaciones nacionales a las cuales son sometidos los estudiantes, dan cuenta que los aprendizajes de los alumnos se mantienen relativamente bajos, en comparación con estándares internacionales de países desarrollados de la OECD, más aún que existen centros educacionales que mantienen sus resultados estancados a pesar de sucesivos proyectos destinados a la mejora. El problema que emerge es comprender ya lleva a que centros educacionales que atienden a población de escasos recursos, algunos mejoren sus resultados, mientras que otros mantienen sus resultados estancados y a pesar de sucesivos proyectos destinados a la mejora.

La historia reciente sobre reformas, mejoras e innovaciones en la educación deja aprendizajes; el primero de ellos, que los cambios deseados y duraderos se obtienen con una comunidad escolar involucrada, que comparte el sentido y la dirección del cambio. De estas investigaciones (Murillo, 2004a) se aprende que la presencia de recursos económicos en el sistema educativo, el nivel socioeconómico del establecimiento y las familias de origen de los estudiantes que atrae, la forma de organización del centro, así como las expectativas de los profesores sobre sus alumnos son variables intervinientes pero no determinantes en la mejora de la calidad de la educación.

La tradición investigativa del último medio siglo además deja de manifiesto que la mejora de la Escuela no es el resultado de acciones voluntaristas de una comunidad educativa, tampoco es el resultado de medidas adoptadas e impulsadas por agentes externos o desde la cúpula directiva del centro, sino que, es un proceso donde intervienen factores internos y externos, aquí la cultura escolar tiene un papel preponderante, que es una condicionante de la mejora, de los procesos y por tanto de los resultados alcanzados.

En las investigaciones en Iberoamérica, (Murillo, 2007a, 2007b) la cultura tanto a nivel de escuela como el clima de aula son variables que aparecen como factores relevantes para dar cuenta de los resultados alcanzados. La cultura de la mejora ha sido descrita en el Marco Comprensivo de la mejora de la eficacia escolar como el resultado de un conjunto de factores los que en su conjunto generan la cultura escolar; condiciones ambientales que puede florecer o limitar los logros en pos de la calidad y equidad de la enseñanza.

Esta investigación tiene una triple finalidad, por un lado, aportar el debate interdisciplinar en el estudio de la representación social de la educación, colocando en diálogo a tres disciplinas; psicología social, sociología y antropología. En segundo lugar abordar el estudio de la cultura de la mejora empleando y adaptando herramientas derivadas de la tradición antropológica y por último ofreciendo una lectura de cómo la representación social de la educación puede dar cuenta de la cultura de la mejora que se muestra en los centros estudiados.

El presente trabajo contiene una amplia fundamentación teórica, destinada describir y aproximar las distintas disciplinas, en torno a dos temas, la representación social de la educación y la cultura de la mejora, descubriendo dificultades para el estudio, avances y desarrollos así como los significados comunes que se ocultan tras la jerga especializada de cada una de las disciplinas, todo esto al servicio del diálogo interdisciplinar para la mejora de la educación.

Diversas fueron las primeras interrogantes entre las que se cuentan: ¿Cómo es posible estudiar la cultura de la escuela de manera abreviada o facilitar al profesorado el estudio de este fenómeno? ¿Desde qué disciplina los estudios sobre la problemática en la escuela arrojarán resultados posibles de orientar la acción? ¿Cómo facilitar el encuentro interdisciplinar? ¿Cuál es el aporte que puede hacer un estudio desde la tradición antropológica? ¿Habrá algún punto, foco o tema que permita el aporte y diálogo interdisciplinario? ¿Qué conocimiento del sentido común emplean estudiantes y profesores para dar cuenta de la finalidad de la educación? ¿Cómo describen los actores de una comunidad educativa las condiciones y el escenario que permita lograr la mejora de la escuela? ¿Qué expectativas, creencias y valores conforman el imaginario de estudiantes profesores, padres y apoderados que den cuenta de la finalidad de la educación en el establecimiento? ¿De qué manera estas convergencias o divergencias dan cuenta o inciden en los procesos de mejora escolar?

Si la realidad social en general y la educación en particular es un fenómeno complejo y dinámico, los estudios fragmentados desde las parcelas disciplinares hacen aportes que se comprenden, debaten y validan dentro de esos parámetros. Ese trabajo espera aportar a la educación y a los educadores y al diálogo interdisciplinario toda vez que las fronteras de ellas se toman difusas. Por tanto, para facilitar este diálogo el estudio se centra en dos ejes teóricos; el constructo de representación social empleado y debatido en la Psicología (Jodelet, 1984, 1993, 2007; Moscovici, 1961, 1981, 1988, 2001) y el de cultura de la mejora. (Murillo y Altopiedi, 2006; Sun, Creemers y Jong, 2007)

La pregunta que guía esta búsqueda se sintetiza en:

¿Cuál es el contenido de la representación social de estudiantes, padres o apoderados y profesores de Educación Secundaria sobre la educación y su finalidad y de qué manera la convergencia o divergencia entre ellas dan cuenta de la mejora en establecimientos con distintos resultados en su proceso educativo?

A partir de la pregunta de investigación, el **Objetivo general** planteado es el siguiente:

Comprender el contenido de la representación social que tienen profesores, estudiantes y padres o apoderados sobre la finalidad de la educación y de qué manera su convergencia o divergencia se manifiesta y da cuenta de la mejora escolar.

Del mismo, extraemos los consiguientes **Objetivos específicos**:

1. Identificar la representación social de los alumnos, profesores y padres o apoderados sobre la finalidad y qué Educación y Escuela son deseables.
2. Describir concordancias y divergencias entre las representaciones de profesores, alumnos y apoderados de la comunidad educativa.
3. Identificar la representación y posición de los actores en el proceso de mejora escolar.
4. Interpretar las formas en que estas concordancias y divergencias se muestran e inciden en Establecimientos con distintos procesos y logros en mejora escolar

Esta investigación está destinada a comprender la representación social que tienen profesores, alumnos y padres o apoderados sobre el propósito de la educación y de qué manera su convergencia o divergencia se manifiesta y da cuenta de la mejora escolar.

La investigación consta de dos estudios, el primero cualitativo, destinado a levantar las representaciones sociales de la educación y obtener una visión profunda de las condiciones en que se desarrollan la vida cotidiana en cada centro. El segundo estudio cuantitativo, está destinado a ponderar los conceptos empleados para señalar la representación social de la educación por parte de los actores y de esta manera determinar el núcleo y los contenidos periféricos de la representación social de educación sostenida por los actores de los distintos centros educacionales.

El estudio cualitativo no demanda la formulación de hipótesis, no obstante, aquí se presenta una hipótesis de trabajo como manera de hacer transparente los valores y prejuicios de entrada al trabajo de campo. Se supone que las opiniones sobre la forma que adopta un proyecto de mejora, sus alcances y limitaciones así como la concepción

del problema que limita la mejora de la escuela, proporciona narraciones que permiten construir, describir y comprender la cultura de la mejora.

En el estudio cuantitativo la hipótesis nula establece que no hay relación entre el contenido de la representación social de los tipos de actores, profesores, estudiantes y padres y apoderados, además que las variaciones del contenidos de la representación social de la educación por tipos de centros es resultado del azar y no de las características de estos.

Se estudian cinco centros, que atienden a estudiantes de sectores bajo y medio bajo, diferenciados entre sí por tener logros sostenidos en los Centros mejorados y resultados deficitarios en los Centros estancados. En el estudio cualitativo se realizan 60 entrevistas semi estructuradas y en el cuantitativo 650 cuestionarios a los distintos informantes. Profesores, estudiantes, padres y apoderados.

En términos generales se encuentra que la representación social de la educación varía entre los informantes y entre los tipos de centros. Los estudiantes y padres y apoderados de ambos tipos de centros sostienen que la finalidad de la educación es la inserción y la movilidad social, mientras que para el profesorado es la formación y el desarrollo personal. La diferencia entre Centros mejorados y estancados radica en que en los primeros la formación personal y la académica se realiza de manera simultánea mientras que en los Centros estancados se espera formar habilidades sociales básicas y posteriormente en contenidos académicos.

La cultura de la mejora en los distintos tipos de centros parece marcada por creencia y expectativa que la educación puede ser un aporte en la construcción del futuro de los estudiantes; inserción laboral, estudios superiores y movilidad social. La diferencia entre los tipos de centros radica en el conocimiento, aceptación y aplicación de las normas de convivencia, lo que redundará en la cultura escolar. Ante similares condiciones económicas el apoyo social distribuido en estos centros lleva a caricaturizar a los Centros estancados como 'circo', 'reformatorio' o 'restaurante' mientras que en los Centros mejorados prima la concepción de 'familia'.

La cultura de la mejora es distinta en ambos tipos de centros, en este estudio se identifican dos parámetros para la comparación, el primero es la forma de adaptación a las metas culturales presentes en la vida cotidiana (Merton, 1970) y las formas de hacer las cosas (PNUD, 2009) en estos centros. En los Centros mejorados las formas habituales de hacer las cosas combinan adaptación proyectiva y negociaciones habilitantes entre los integrantes; las metas culturales son de innovación, algunas ritualistas y otras conformistas para afrontar las demandas y tareas habituales en el Centro. En los Centros estancados las formas habituales de hacer las cosas se caracterizan por la improvisación adaptativa, la adopción resistida, los acuerdos mínimos y constantes negociaciones. La forma de adaptación derivada de las metas culturales hace que estos centros oscilen entre el retraimiento y la rebelión. La innovación, en el sentido de una adaptación proyectiva de los integrantes, aparece como una forma de movilizar.

Este informe de investigación se estructura en dos partes. La primera, destinada a dar cuenta de la fundamentación teórica, consta de nueve capítulos; la segunda parte, está centrada en el estudio empírico y la conforman cinco capítulos.

En la primera parte el capítulo 1, “Representaciones sociales y diálogo interdisciplinar”, presenta una aproximación epistemológica a las dificultades de conocer y tiene por finalidad mostrar algunos avances en epistemología evolutiva para dejar planteado la necesidad del diálogo interdisciplinario. En el capítulo 2, “El estudio de la cultura en la tradición antropológica”, se muestran las formas que ha adoptado el estudio de la cultura en dicha tradición, con la finalidad de dar cuenta de las dificultades en la definición de este objeto de estudio y las repercusiones teóricas metodológicas que subyacen tras dichas opciones. En el capítulo 3, “Las representaciones en la teoría social”, se presenta una primera aproximación al concepto de representación social, y otras denominaciones afines, como representaciones colectivas y culturales. Se ofrece una visión panorámica desde la teoría social, con el sesgo de dos disciplinas familiares, Sociología y Antropología, y con la finalidad de disponer de criterios para comprender y adoptar el concepto de representación social popularizado en Psicología por Moscovici. En el capítulo 4, “El estudio de las representaciones sociales”, se describe qué son las representaciones sociales, sus características y las limitaciones del constructo así como la forma que ha adoptado el estudio de las representaciones sociales. La finalidad de este capítulo es argumentar que el estudio de las representaciones sociales de la educación es una de las tantas puertas de entrada al estudio de la cultura. En el capítulo 5, “Representaciones sociales pretexto para el dialogo interdisciplinar”, se describen las posibilidades o campos de encuentro para el diálogo interdisciplinar, primero en el nivel teórico y en segundo lugar, identificando conceptos afines que permiten la aproximación y complementariedad de la Sociología con la Psicología social. El capítulo 6, “Cultura y cambio en la escuela”, da cuenta de la relación entre persona, educación y sociedad presente en toda propuesta educativa. El principal aporte de la educación, en general, ha sido formar a las personas tanto para la inserción en la sociedad, como para su construcción y mantención. La forma que adopta la mejora de la escuela refleja distintas tendencias o momentos en los estudios de mejora de la educación así como de los aprendizajes adquiridos y que se desprenden de los alcances y limitaciones de estos movimientos.

En el capítulo 7, “Tendencias en el estudios de la mejora de la educación”, se describen las cuatro fases asociadas al movimiento de mejora de la escuela, todas con la finalidad de cambiar la educación, que se diferencian por sus formas de intervención y la aspiración que sus logros beneficien a todos los estudiantes. Aquí se describe la trayectoria de cada una de las cuatro etapas, desde el optimismo pedagógico, pasando por el denominado Movimiento de Mejora de la Escuela, posteriormente el Movimiento de Eficacia Escolar, hasta llegar al momento de encuentro o complementariedad de búsquedas expresadas en el Movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar. Para tal efecto, se ofrece un somero panorama de los proyectos señeros, sus alcances y

limitaciones, con la finalidad de ir construyendo un andamiaje que permita posteriormente presentar la cultura en la mejora de la eficacia escolar.

En el capítulo 8 de la primera parte, “La cultura requisito y contenido de la mejora”, se presenta una síntesis de los componentes y atributos de la cultura, desde una perspectiva antropológica así como los aportes recientes sobre la forma de estudiarla, en el contexto organizacional, adhiriendo a la postura teórica que el clima es una manifestación de la cultura y es subalterno de ésta. Estudiar la cultura demanda hacer referencia a los tres niveles que posee, artefactos culturales y conductas, valores y creencias desde la visión y relatos de los distintos actores presentes en cada centro estudiado. Se fundamenta que la representación social de la educación y de la escuela así como las narraciones de los actores para dar cuenta de las medidas o proyectos adoptadas o establecidas en el centro para mejorar la eficacia escolar son una fuente para estudiar la cultura de la mejora.

En el capítulo 9, “El contexto educacional chileno”, se presenta una reseña del sistema educacional chileno y las características de la reforma, además de los alcances y limitaciones de las principales políticas educacionales que se han desarrollado entre 1990 y 2008. Este sistema educacional se caracteriza por la persistencia de la inequidad y segmentación de la población de acuerdo al nivel socioeconómico de los padres. Este capítulo se incluye para proveer de antecedentes del contexto que faciliten la comprensión de algunos hallazgos de este estudio y propuestas para investigaciones futuras tendientes a la mejora de la eficacia escolar.

En la segunda parte se da cuenta del estudio empírico. En el capítulo 1, tal como su nombre lo indica “Objetivos y metodología”, se exponen las opciones metodológicas, selección de técnicas y las muestras. La investigación se realiza en dos etapas, la primera cualitativa destinada a identificar las representaciones sociales de la educación y las condiciones en que se desarrollan los respectivos proyectos de mejora en los centros y la segunda, cuantitativa, destinada a ponderar los conceptos empleados para señalar la representación social de la educación por parte de los actores. En el capítulo 2, “Visión panorámica de los centros” se presenta el resultado del análisis de los datos de ambos estudios, cualitativo y cuantitativo, que identifica la representación social de la educación de estudiantes, profesorado y padres y apoderados de los centros estudiados, así como la descripción de aspectos generales de ellos; la misión y visión y atributos de la población estudiantil, del profesorado y de los padres y apoderados incluidos en la investigación.

En el capítulo 3 “La representación social de la educación de los actores”, se encuentra la identificación de la representación social de la educación de profesores, estudiantes y padres o apoderados; una síntesis de los conceptos más frecuentes e importantes agrupados por tipos de centros. En el capítulo 4 de esta segunda parte, “Condiciones para la mejora escolar”, se describe el modo de asumir ciertas tareas habituales y las presunciones sobre la educación y la escuela que poseen los sujetos en la práctica diaria. En este capítulo se presentan los hallazgos del estudio cualitativo efectuado en los cinco centros estudiados acerca del origen, las expectativas de los actores, particularidades

derivadas de la puesta en marcha del proyecto y las fortalezas y debilidades percibidas por los actores respecto del centro y su proyecto de mejora. Se incluye, además, la representación social que los actores poseen de la escuela, identificando los elementos que ellos consideran de importancia para su mejora así como el sentido o significado que atribuyen a la mejora de la escuela.

Finalmente en capítulo 5, correspondiente a “Conclusiones” se presenta una síntesis de los resultados, algunos aportes para la práctica, referidas a la formación del profesorado, a las relaciones de la escuela con las fuentes de apoyo externa y algunas derivadas de la relación sociedad y escuela aplicada a la realidad chilena donde se realizó el estudio empírico además de ofrecer futuras líneas y preguntas de investigación.

Como corolario se desprende que la representación social de la educación de los actores sumada a las condiciones en que se desarrolla un proyecto de mejora permite develar la cultura escolar. Además, que la mejora de la eficacia escolar pasa por transformaciones de las prácticas, de la forma de relacionarse de las personas, en la escuela y en la sociedad donde se ubica el sistema educacional.

El conocimiento y la comprensión de la cultura escolar por sí sola no es suficiente para desencadenar procesos de mejora duraderos, éstos exigen que los actores transformen sus prácticas teniendo como parámetro el bien común, los deberes y también los derechos de todos, sin exclusión o discriminación. Para seguir mejorando se requiere de un cambio cultural y la creencia de que otro mundo es posible, otra sociedad y educación también.

PRIMERA PARTE.
FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA

Capítulo I.1.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

Ante la complejidad de la realidad y los problemas de la sociedad y la educación, el diálogo y la colaboración interdisciplinaria son una necesidad. Un espacio para este diálogo se establece al estudiar las representaciones sociales como parte de la cultura. Ya que la epistemología se encuentra en la base de las distinciones ontológicas, teóricas y metodológicas, en este primer capítulo se presenta una breve aproximación, un bosquejo, producto de la tarea de procesar, tomar conciencia y reconocer algunos avances en el campo de la epistemología evolutiva, con la finalidad de reseñar estos avances, los que pueden ayudar a comprender problemáticas derivadas del campo de la Psicología educacional y recuperar conocimientos aplicables en la investigación desde el campo de la Antropología y en diálogo con la Sociología.

Los avances epistemológicos son tomados del trabajo del profesor Javier Monserrat (1987, 1995, 2001). En este escrito se ofrece el resultado de una reflexión que emerge del esfuerzo por comprender los avances en epistemología evolutiva y de aproximar estas ideas a las experiencias y búsquedas desde un espacio conocido -Sociología y Antropología-, esto con la finalidad de construir un librito o reflexión que identifique, en este nivel, espacios para el encuentro y el trabajo interdisciplinario, en el estudio de las representaciones sociales y la cultura.

En el primer punto se encuentran algunas notas sobre epistemología, como base teórica y metodológica del conocimiento; se incluyen también menciones de metodología incluyendo actualizaciones en la ciencia que repercuten en el soporte biológico, físico y la psíquico en que se sustenta la teoría de engramas.

En un segundo apartado se ponen en diálogo los conceptos de conciencia - sujeto psíquico conciencia y conocimiento; la conciencia ampliada es el sustrato que permite el conocimiento y la forma como el ser humano en sociedad está en el universo, mundo, escuela, sala de clases; en el aquí y el ahora.

Un tercer apartado ofrece algunas reflexiones sobre la repercusión epistemológica de la teoría de engramas. En el trabajo se sostiene que la conciencia ampliada permite el juicio crítico, la libertad de la conciencia, acceder a las representaciones expresadas en el discurso es acceder a este espacio de la conciencia ampliada y a espacios posibles de y para el diálogo interdisciplinario.

1.1. APROXIMACIONES A LA EPISTEMOLOGÍA

La epistemología es el estudio sobre el conocimiento. Al descomponer el concepto tenemos que: *episteme* es forma, estructura; *logia* viene de *logos*: estudio, tratado sobre algo. Epistemología es la disciplina que estudia críticamente la estructura formal de la ciencia, constituyendo una reflexión filosófica sobre el lenguaje, los métodos, la organización interna y los resultados de las diversas ciencias, para definir la naturaleza y el valor del saber científico.

Desde la tradición filosófica se distinguen cuatro vertientes o formas de dar respuesta sobre el acto de conocer: a) La Epistemología clásica greco-escolástica, donde se ubica la epistemología y ontología y la escolástica griega, así como el tomismo clásico; b) La Epistemología kantiana, el debate de empirismo y racionalismo en el cual fuimos formados; c) La Epistemología dialéctica, a la cual nos aproximamos a través del trabajo de Hegel y Marx; y d) La Fenomenología.

Consecuentemente, la primera tarea de la epistemología es establecer el carácter *a priori* de todo conocimiento científico, lo que conduce a examinar la legitimidad de sus postulados y no de sus resultados. En la acepción kuhniana, es el examen de los postulados los que permite identificar el efecto paradigma en acción. La adquisición del conocimiento y el establecimiento de una ciencia pueden realizarse únicamente por el ejercicio de ésta considerada como hecho históricamente constituido (Thines y Lempereur, 1978).

Desde la filosofía y las ciencias sociales, culturales y humanas, nombres en discusión que no se aborda en esta presentación, y sus métodos, este concepto tiene un desarrollo mayor: se define la epistemología, etimológicamente, como “la ciencia de la ciencia”, es decir, como la disciplina filosófica cuyo objeto consiste en someter a examen crítico los fundamentos de una disciplina particular. El concepto epistemología se emplea como sinónimo de teoría del conocimiento toda vez que el debate está puesto en la posibilidad de conocer y en la forma en que se accede al conocimiento. Aquí se encuentra el positivismo del siglo XIX con Bertrand Russell y Wittgenstein y la crisis del positivismo: fenomenalismo, fisicalismo y operacionalismo.

Asumir la epistemología como la “ciencia de las ciencias” nos lleva a plantear una objeción de carácter filosófico, ya que contrario a lo que sostiene el positivismo, la ciencia en sí no cuenta con criterios adecuados que permitan definir el nivel de certidumbre y alcance para este nivel ontológico. La posibilidad de conocer el conocimiento así construido es un paso *a posteriori* -menos firmemente establecido que la propia ciencia- cuya crítica articula y cuyas condiciones de existencia, en principio, define.

Apartándose del positivismo se encuentra el racionalismo crítico popperiano y la teoría popperiana de las ciencias sociales, la falsación. Se encuentran además las epistemologías postpopperianas ejemplificadas en la obra de Thomas S. Kuhn y Paul Feyerabend, entre otros. Los temas y preocupaciones anteriores son compartidos por

filósofos, sociólogos y antropólogos que entran en el terreno de la epistemología, sin embargo hay otros avances epistemológicos a considerar desde los resultados de la investigación y reflexión en Ciencias Humanas; la Psicología. Aquí se ubica el debate sobre la epistemología científica y los distintos modelos de conocimiento de la Psicología objetivista, la Psicología analítica y la Psicología cognitiva, así como las búsquedas teóricas y empíricas para dar respuesta a la interrogante de cómo la energía se convierte en información (Montserrat, 2001).

El prolífero avance en las ciencias cognitivas así como la investigación en el campo de la percepción y el conocimiento conducen al replanteamiento del problema del conocimiento, el que se reformula a partir de 'la arquitectura psíquica' del constructo científico. Estos avances de la epistemología repercuten en campos específicos como son el lenguaje y las funciones lingüísticas, la historia, la filosofía y la religión.

El conocimiento es un resultado y producto humano; para estudiarlo, la epistemología sistemática busca elaborar una explicación ontológica del conocimiento y el problema psico-bio físico de la conciencia. En este nivel ontológico epistemológico radica el primer espacio para el diálogo interdisciplinar ya que la explicación ontológica del conocimiento y el problema de la hominización del conocimiento son temas de interés de la Antropología y de la Psicología.

Todas las ciencias humanas tienen al *sujeto* como tronco común; ambos, el quehacer humano y el quehacer científico, son entonces una reflexión sobre la cultura, sobre el mundo material y sobre la vida.

Por el lado del *sujeto* el fenómeno del conocimiento entronca con la esfera psicológica; para conocer, el sujeto requiere disponer de alguna imagen o representación de la realidad y desde esta perspectiva entonces, el objeto de estudio es la problemática estudiada por la lógica ya sea formal o factual.

En el primer caso, el objeto de estudio definido por la lógica formal, proviene del mundo de las matemáticas y de la propia lógica. La lógica factual, también denominada "Teoría del conocimiento", es la que se ocupa de estudiar la determinación del objeto de estudio procedente del mundo ocupado por las ciencias naturales: física, química, biología y Psicología individual y por las ciencias de la cultura: Sociología, Antropología, Psicología social, entre otras (Montserrat, 1987).

Desde esta perspectiva, la Teoría de la Ciencia requiere crearse y fundarse sobre la base de aprendizajes derivados de la crisis del paradigma científico; esto significa incorporar los avances en el campo de la propia ciencia, en particular en los campos de la biología y sus estudios del genoma humano, la física y el desarrollo de la física cuántica, la neurobiología y la robótica y el conocimiento artificial, todo ello con el objeto de actualizar la ciencia y la epistemología del conocimiento científico.

El estudio de la Teoría de las Representaciones, bosquejada a fines de la década de 1960 por Moscovici, que se aborda más adelante, debatida desde la perspectiva empírica,

ofrece una posibilidad para ser abordada desde una perspectiva teórica metodológica y cuyos avances se encuentran en los trabajos de Ivana Marková (2008).

La Teoría de las Representaciones Sociales, emerge como una propuesta teórica que es concebida como “un impulso para abrir nuevos descubrimientos en el darse cuenta” lo que demanda una comprensión de las bases epistemológicas y filosóficas de la teoría, permitiendo comprender la originalidad de la teoría de las representaciones sociales y las implicaciones para el campo de la psicología social. (Marková, 2008, p. 462)

La investigación social se nutre del debate filosófico y su contenido es asumido como referencia, ya que estas asunciones tienen repercusiones sobre la construcción del objeto de estudio a la hora de investigar en las ciencias sociales. La cultura también se sustenta en presupuestos, los que se revelan en parte a través de los valores, las creencias y comportamientos, como se mostrará en el capítulo referido a la cultura.

1.1.1. Notas sobre metodología. Teoría de engramas

En el campo de la Psicología científica, la identificación del objeto de estudio (mente, conciencia, cerebro; conocimiento; relación entre el yo y el mundo) y la forma de hacerlo -la metodología- es puesta en tela de juicio; desde dentro y desde fuera de la Psicología. Por un lado, el uso de la lógica científica racional no resuelve el problema epistemológico que se presenta al determinar el objeto de estudio; más aún, el énfasis por la objetividad y la exacta aproximación al mundo real, empírico; acarrea el riesgo de reducir los estudios a lo que algunos han denominado la cerebrización de la Psicología, epíteto que aleja el diálogo con las disciplinas sociales, humanas como son la Sociología y la Antropología. Por otro lado, el estudio de los fenómenos humanos, nos enfrenta al dilema de la condición humana, de la voluntad, la construcción de significados, interpretaciones y la condición que tanto objeto y sujeto son parte del escenario o contexto, también humano.

La determinación sobre qué es y qué estudia la Psicología científica, tiene repercusiones teóricas y metodológicas derivadas de la insalvable dicotomía entre naturaleza y espíritu; este dilema y la posible reducción agudiza el problema de la ciencia puesto que es imposible concebir la mente humana como un ordenador o una máquina.

La dicotomía entre el conductivismo y el cognitivismo se grafica en que “los conductistas plantean que sólo las conductas y no las experiencias mentales podían estudiarse objetivamente, bajo los parámetros de las ciencias duras, a diferencia de los cognitivistas que planteaban que estudiar sólo el comportamiento no hace justicia al estudio de la complejidad humana” (Damasio, 2001, p. 310).

Desde el baremo de esta distinción, el estudio de la vida del hombre -en términos genéricos- en sociedad, así como los cambios en su conducta, no son posibles de reconocer o modificar por la vía lineal y secuencial de estímulo y respuesta. Tanto la vida en sociedad, como la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, son productos de la interacción contextualizada entre procesos y representaciones mentales. El

estudio desde el cognitivismo ofrece una salida para estudiar los procesos inter y extra mentales en la relación situada del sujeto en el mundo social y cultural.

Hoy nadie duda en neurología, y casi nadie en Psicología, de que los procesos conscientes son algo real producido en el hombre y en los seres vivos, que debe ser tenido en cuenta por la ciencia. El conductismo radical (fiscalismo materialista y computacional) que ignora científicamente el hecho de la consciencia, no es hoy aceptado (Montserrat, 1987).

Javier Monserrat (1987) aquí remite el punto de partida al conocimiento, a la imagen que construye el ser humano que se estudia a sí mismo. Esta afirmación nos conduce a reconocer que nunca una representación puede ser igual la realidad, que hay distintas formas de conocer un mismo territorio y, por tanto, distintos mapas para conocer y reproducir la realidad. El conocimiento es entonces un fenómeno de consciencia y los procesos involucrados en la creación del mapa -la representación- parecen esenciales y un objeto de estudio posible de aprehender desde las innovaciones en el campo de la ciencia y la tecnología.

Este autor propone y pone en práctica la idea de que la epistemología y la ciencia se actualizan a sí mismas, de modo que es necesario ir incorporando los avances en los campos de la biología, la física y la propia Psicología con el objeto de contribuir al desarrollo de una epistemología sistémica (Moserrat, 1995). El punto de partida de la formulación se ubica en el campo de la metafísica: en el origen del conocimiento. En esta teoría del universo, el conocimiento humano es más que un sistema de procesamiento de datos. Lo adicional, que constituye lo humano, está representado por el *qualia*, es decir, la experiencia psíquica que brota del *engrama*. El autor se ubica en el paradigma mecanicista -formalista evolutivo (Moserrat, 2001). En el debate epistemológico hay otras respuestas frente a la interrogante acerca del origen del conocimiento, que escapan de la presentación en esta investigación y que puede ser un tema de investigación para aquellos que deseen profundizar el estudio de las representaciones sociales al interior de la epistemología de las ciencias.

La propuesta evolutiva el sentido señalado por Monserrat, contiene dos implicaciones: por un lado, los avances en los campos de la epistemología y la ciencia colaboran en la creación de nuevas formas de conocer; aportando una ciencia actualizada a las necesidades del mundo globalizado y el vertiginoso avance de las comunicaciones y la realidad virtual y su respectiva epistemología. Por otro, la concepción de evolución se distancia de la postura de Lamarck quien elabora una explicación antropomórfica de la naturaleza, según la cual hay caracteres que se hacen más resistentes y que, por lo tanto, son los que se heredan y permiten la evolución. El concepto de evolución es próximo al que plantea Darwin en la Teoría de la Evolución; es decir aquel que considera que en el universo hay caracteres diferenciados, algunos de los cuales han sobrevivido y han podido reproducirse.

El autor señala que el conocimiento emerge en la historia del universo a partir de la aparición de la consciencia, primeramente animal y posteriormente, humana. Continúa

señalando que la arquitectura psíquica (la mente) susceptible de conducir a la hominización de la consciencia, requiere de un soporte biológico; entonces, el origen del conocimiento radica en el proceso evolutivo biológico, asumiendo la teoría de la evolución. El soporte físico sobre el origen del conocimiento nos remite a una ontología física, es decir, al origen de la materia, asunto que, para el actual desarrollo del conocimiento es un enigma abierto.

Desde el campo de lo biológico se muestra que el sistema nervioso animal y humano se ha formado a partir de la generación de impulsos nerviosos que desembocan en la formación de engramas (Monserrat, 2001). Desde el soporte físico, los engramas generan productos químico-eléctricos y estados microfísicos cuánticos. El sujeto dispone de una red neuronal ascendente y descendente que desencadena un fenómeno físico y biológico en el ser como sistema vivo; las respuestas de estos estímulos pueden activar estos circuitos o rastros de posibles vías de concreción de la respuesta.

Un engrama es una estructura de conexión neuronal producida por la propagación terminal de los impulsos químico-eléctricos, transmitidos vía sináptica, que se originan en las terminaciones del sistema nervioso central y que conectan con el medio interno o externo. Dicha propagación tiene lugar en las neuronas, específicamente en los microtúbulos, espacio en el que opera la inestabilidad de la materia y el conjunto cuántico energía-radiación. La materia -moléculas de tubulina- que está en estado cuántico de vibración, se encuentra atrapada en la neurona, por tanto, es inestable y ofrece múltiples posibilidades de choques y combinaciones; algunas de las cuales se transforman en señal nerviosa, conectan sus axones y hacen sinapsis.

El engrama es un bucle neuronales y registro; es decir, desde el soporte biológico existen conjuntos de neuronas posibles de conectarse y cada conexión es una huella que queda al dejar de operar la conexión. La particularidad de los engramas es que son parte de un sistema neuronal que se activa en tiempo real y que se reactiva posteriormente en forma interna en la memoria. Desde esta hipótesis, la producción de conocimiento es producto del recuerdo y la posibilidad de conocer está dada por la multiplicidad de registros existentes, por huellas dejadas por los estímulos a los que el ser es sometido durante el transcurso de su vida. De acuerdo con lo anterior, el conocimiento generado, puede o no, ser consciente; un ejemplo de ello se encuentra en la sensación de sed: se siente la sensación de sed después que el mecanismo de control central advirtió la presencia de un desbalance hídrico. Dicho de otro modo cada acto o estímulo en el aula desencadena procesos, activa recuerdos y genera interpretaciones a veces incomprensibles para el profesor; al mismo tiempo todos los actores cuentan con registro derivados de las primeras experiencias escolares, huellas que el sujeto interpreta y actúa en tiempo real.

Hay engramas psíquicos y no psíquicos, es decir, no todos los engramas producen qualia. Las redes de engramas no psíquicos son responsables de las sensaciones, percepciones y respuestas automáticas que permiten y resguardan la vida, aquellos que regulan las necesidades biológicas básicas; los engramas psíquicos permiten darnos

cuenta, sentir y elaborar una explicación a esa experiencia; por ejemplo la forma de satisfacer la necesidad sexual, de alimentación.

Desde la perspectiva de esta Teoría, el conocimiento se genera en la mente; las evidencias de esta afirmación se encuentran en la ciencia neurológica y contribuyen a sustentar la teoría emergentista del conocimiento. El emergentismo propone que “el conocimiento principia en la realidad física causada por la materia, principia en la realidad biológica derivada de la organización material, principia en la consciencia emergida de la misma organización físico-biológica de la materia” (Monserrat, 1995, p. 202).

La Teoría de engramas intenta develar los fundamentos neurológicos de la actividad psíquica; desde esta teoría la mente se comprende como una realidad construida, desde esta concepción epistemológica ontológica, el origen del conocimiento humano se sustenta en soportes físicos, biológicos y psíquicos. Esta teoría es opuesta al conductismo; al conocimiento radica en el soporte los registros neuronales, -mapeado empírico de engramas- efectuados por los escáneres de actividad químico cerebral, que son capaces de registrar la patología de la actividad psíquica y también la fenomenología de la actividad psíquica.

El conocimiento es entonces producto de estados psíquicos que se proyectan sobre la consciencia y el sujeto psicológico (sensaciones, percepciones, conocimientos, pensamientos, emociones) son causados por redes de engramas específicas construidas en el cerebro en comunicación aferente - eferente con el organismo y el mundo exterior” (Monserrat, 2001, p. 209).

El conocer, el darse cuenta, el vivir mismo, radica entonces en los sistemas de engramas que permiten la memoria, la activación y la reactivación de registros -huellas de luz al interior de los microtúbulos en las neuronas. Los engramas tienen una estructura lógica interna; redes lógicas interengramáticas que serían la fuente, el lugar de origen, de los estímulos que generan los estados psíquicos. Los engramas no psíquicos y no productores de *qualia* son básicos para que el ser vivo logre regular su sistema, es decir, para que funcionen las respuestas automáticas del sistema.

El *qualia* es una experiencia psíquica que brota del engrama. Los engramas productores de *qualia* o engramas psíquicos se definen como de soporte y apoyo funcional al organismo, son parte de la arquitectura psíquica que permite al sujeto darse cuenta, reflexionar y comunicarse con y en el medio cultural. Desde esta teoría el ser humano es un ser sensible -sintiente- y un sujeto psíquico o psicológico; su condición de tal está expresada en la capacidad de atención; facultad que se obtiene como respuesta al proceso que desencadena una tipología de resonancia y coordinación de engramas.

La conciencia de ser capaz de tener sensaciones y la capacidad para que el ser responda a esta conciencia permite diferenciar tres estados en el desarrollo evolutivo; el protoser, la consciencia central y la consciencia ampliada (Damasio, 2001).

La consciencia ampliada es la productora de qualia y por tanto es la responsable de la capacidad de pensar y reflexionar, de generar la sensación de ser sensato o insensato y de darse cuenta de que algo está errado; es el espacio donde se pierde la inocencia, es decir, permite al sujeto darse cuenta de la repercusión de sus actos y de lo deseado, permitido, aceptable y aceptado en la convivencia en sociedad. Es el espacio para la intervención de la acción educativa.

El protoser es la consciencia rudimentaria, es una estructura biológica de segundo orden, sus rasgos indican que el pasado animal del ser humano aún se muestra en el cerebro arcaico -amígdala y sistema límbico-; Monserrat la denomina: 'consciencia sintiente'.

Avanzando en la escala evolutiva, se encuentran engramas de registro y actualización a nivel de la consciencia central. El soporte de engramas de memoria, sumado al de engramas de actualización, permite la representación en tiempo real y el recuerdo conducente al aprendizaje por experiencia; aprendizaje derivado de la vida cotidiana y sus patrones culturales como también derivado de los procesos de aprendizajes sistemáticamente planificados, como es la socialización secundaria impartida en las escuelas.

La consciencia ampliada demanda de engramas propios del sujeto psíquico como son los engramas de creatividad psíquica, de representación y de conocimiento. El sujeto psíquico cuenta además con los engramas del lenguaje, los engramas de fonación, los engramas de recursos aprendidos y las destrezas que permiten la actuación adaptativa del ser humano en el medio físico y social. Esta consciencia ampliada es la propiamente humana, está constituida y depende de la interacción con las otras dos consciencias: la consciencia sintiente con los engramas de emociones y la consciencia central con sus automatismos que permiten la vida del sistema, la máquina cuerpo. Por tanto las representaciones sociales son componentes de esta estructura psíquica –huellas y materia– que permite y desencadena procesos, de expresión de la representación empleada en lo pensado y en el contenido o externalización de lo pensado.

1.1.2. Sobre lo humano: La qualia en acción

Soy homo sapiens sapiens - mulier sapiens sapiens. Lo distintivamente humano es la existencia de engramas capaces de generar qualia y de un soporte biológico - físico y psíquico adecuado a esta operación. Mente y máquina se asemejan en cuanto a la forma de procesamiento, pero no son lo mismo. La máquina simula, la mente - robótica no siente, no produce qualia; no dispone del soporte físico que le permita generarla. La inteligencia artificial no cuenta, y posiblemente no contará, con la capacidad de disponer del vocabulario verbal y las prácticas discursivas del campo de las sensaciones. Nuestros estudiantes no son programables, nuestra actividad docente necesita ser flexible para dar cuenta de lo emergente en cada situación o actividad.

El ser humano es un ser social sintiente, consciente y a veces sensato. Incorporar nuevos conocimientos, expresados en un lenguaje que hacen referencia a experiencias muy distantes, distintas o desconocidas para el sujeto genera qualia, desencadena procesos

psíquicos y sensaciones que no siempre favorecen el aprendizaje; las zonas de desarrollo próximo de Vigostky son una realidad en la teoría y en a veces el estómago apretado del aprendiz, por poner un ejemplo. Al tomar consciencia de una teoría desconocida o nueva –como es la Teoría de engramas-, el sujeto es inocente. Las preguntas iniciales que emergen en busca de la comprensión no eran pertinentes ya que corresponden o se sustentan en representaciones de alguna teoría en otro nivel de análisis. Tomar consciencia de las posibles conductas, entre estas sensatamente guardar silencio, para desde esta inocencia seguir recibiendo y procesando información. Acción y sentimientos se juntan y separan, lo insensato también emerge en el proceso de aprender; por ejemplo la rabia con el autor de esta teoría -el profesor- y consigo mismo por no entender; el lenguaje verbal no es capaz de articular el resultado de las experiencias procesadas; es sentirse en la oscuridad. Cuerpo y mente van de la mano en este proceso de aprender. ¿Será este fenómeno el que desencadena la rabia y el desenganche que observamos de ‘alumnos’ en las aulas? La Psicología cuenta con un repertorio conceptual e interpretativo para estudiar este fenómeno, la Antropología con las herramientas teóricas y metodológicas para describir, interpretar y comprender la forma como se muestra en la escuela y el aula.

No obstante lo anterior, la sobrevivencia del autor -profesor- como tal, al igual que la del aprendiz, es altamente dependiente de lazos de colaboración establecidos racionalmente; se necesita distinguir el ser como materia del ser como ‘*self*’ o consciencia de sí mismo en su encuentro con los otros en el mundo.

“Yo no soy el mundo, pero el mundo está en mí y yo estoy en el mundo” (May, 2001).

La persona que en un mes de Julio, invierno en Chile, sabiamente estimula esta reflexión, no es el mundo, es Javier Monserrat; sin embargo, él es parte de este planeta -galaxia mundo - al igual que quien reflexiona. Ambos estamos en el mundo aunque de distinta manera. Él, razonando e hilvanando argumentos, con una rigurosidad envidiable, sobre la relación epistemología y ciencia. La aprendiza, sintiendo una incomodidad en el estómago, la garganta apretada y ganas de gritar ¡No entiendo!

Simultáneamente la conducta social deseada está impregnada en los aprendizajes de la niñez, en un pasado que recuerdo, con la articulación de unos cuantos balbuceos o un boceto de pregunta inteligente; hoy diría: estratégica. Estaba intentando contrastar con el otro (mis pares y el profesor) que los conocimientos y recuerdos que aproximaba y la selección de estímulos que recibían mis engramas eran adecuados para avanzar en la tarea de aplicar la teoría de engramas, las representaciones sociales como parte de la cultura y luego para comprender cómo es la vida en centros que mejoran.

¿Cómo saber cuántos y cuáles de mis posibles engramas de memoria, registro y reactivación se activaron en la mente? ¿Cuál es el efecto de los estímulos que reciben los infantes producto de la exposición a los medios virtuales? ¿Cómo se aprende hoy en Apia en el mundo virtual?

El ser consciente se involucra en procesar representaciones, en elaborar algún significado, inteligible para sí, sobre investigaciones de punta en el campo de la

neuropsicología de la visión y de la percepción. Era la primera escuchaba los conceptos de 'qualia' y 'engramas'. Los aspectos e ideas -rudimentarios- de la Teoría de la gestalt, la representación del psicoanálisis y la introspección, tampoco eran útiles en la tarea de construir el significado de esta experiencia, de modo que el mayor logro -humano- consiste en asociar los sentimientos con otros similares -frustraciones- revividas por el recuerdo de la infancia.

Aparecen en el foco de atención, la voluntad o el deseo de releer la realidad empleando el concepto de engrama. En el centro de la pantalla (mental) están las imágenes de cómo un individuo pierde la vida por sus ideas, resuena los conceptos de conocimiento y sociedad primitiva; además la incomodidad física que produce la mención del término "primitivo".

Tener conciencia de ser, de la relación con sí mismo. ¡Gracias a Dios, algunas certezas! Dudas, rebelión y error... ¿Qué hace una antropóloga explorando al interior de la mente del hombre?

Las redes engramáticas o neuronales del pensamiento y del conocimiento están acostumbradas a una menor velocidad de estímulo; los conceptos y argumentos pasan vertiginosamente por alguna parte dentro de la cabeza; la necesidad humana de disponer de un libreto o relato unificado apremia. La primera conclusión errada fue, una etiqueta recurrente cuando se trata de diálogo interprofesional, ¡Es una desviación de los Psicólogos ... el autor está atrapado al interior de la mente! El tener conciencia de dicha afirmación, de su contenido y de su significado en el marco de la filosofía, generó más qualia, ¿será un prejuicio? ...y los engramas del lenguaje, la memoria y del razonamiento dieron paso a una representación, ¡Espera!, ¡Se trata de una teoría acerca del universo!

Aprender algo nuevo, demanda reestructurar una nueva narración y ubicar allí conceptos y experiencias: lenguaje, interpretación, hermenéutica, constructivismo; el chamanismo como práctica de sanación, cómo expresión de saberes anclados en la tradición cultural, otorgar una significación más compleja a la definición de salud como equilibrio bio-psico social. Esta experiencia y reflexión se asemeja a los procesos de aprendizajes que viven algunos estudiantes en sus aulas, por lo tanto el alboroto es expresión simbólica de malestar cuando no entienden. Es la qualia en acción donde los comportamientos sensatos e insensatos dependen del referente.

¡Mi cabeza retumba! ¿Estará allí mi mente?

El proceso de reflexión, la qualia en acción, se encuentra con mensajes recuperados del cerebro antiguo, emociones de la infancia ante tareas difíciles, el temor al fracaso y los mensajes maternos diciendo que estudiara 'para ser alguien en la vida', el olor a tierra húmeda, la imagen y expresión de mi abuelo... ¡eres una niña buena!... El libreto que recuperado desde el hay en tiempo real se lee sigue corrigiendo y escribiendo este informe.

- Segunda certeza: "Todos los mundos palpitan en mí" (May, 2001).

1.2. CONCIENCIA -SUJETO PSÍQUICO- CONSCIENCIA AMPLIADA

En el inglés antiguo la palabra que expresa conciencia es *inwit*; nomenclatura que puede ser interpretada o traducida como *in* en la acepción dentro (como fundido) y *wit* el espacio del sí mismo, de la mente o del *self*. Recordemos que el inglés tiene las acepciones de *I* y *me* para distinguir el yo como objeto, del *self* o yo como persona. En el siglo XIII se registra el uso de la palabra conciencia para indicar la recolección de conocimiento, (del latín *con* y *scientia*) acepción que perdurará por siglos en el campo de la ciencia y en particular en la construcción de conocimiento científico en las ciencias humanas marcadas por el positivismo lógico racional.

Tomando lo señalado por Damasio (2001), la distinción entre las palabras conciencia (en inglés, *consciousness*) y conciente (en inglés, *conscious*) puede ubicarse en los escritos de la primera mitad del Siglo XVII; Shakespeare emplea la palabra *consciousness* en 1632 en Hamlet (p. 236).

En este texto, la diferencia de escritura no es una mera cuestión de ortografía: conciencia y conciente. Esta diferencia necesita entenderse estableciendo qué es aquello que estudia o significa cada uno de dichos términos. La palabra conciencia (sin el fonema “s”) hace referencia a los estudios sobre el significado, lo que en alemán se expresa como *bewusstsein*. La palabra consciencia dice relación con los estudios sobre la conciencia, lo que en alemán se expresa como *gewissen*.

“El organismo en cuestión es aquel dentro del cual se da la consciencia; el objeto en cuestión es cualquier objeto que se hace conocido en el proceso de consciencia; y la relación entre organismo y objeto son los contenidos del conocimiento al cual llamamos conciencia”. (Damasio, 2001, p. 31)

Efectuar esta aclaración tiene por finalidad mostrar una distinción entre el ser, estar en el ser y la estadía de ese ser en el medio, se proporcionan dos ejemplos.

Primero, si se adormece un animal león que vive en su hábitat para implantarle un microchip y de esta manera estudiar su conducta en estado natural, sus signos vitales continúan, de modo que tan pronto pase el efecto del narcótico, que lo deja momentáneamente inconsciente, se alzarán e intentará recuperar su libertad, es decir, seguirá haciendo su vida. El ordenador o computador que traduce las señales del microchip, irá proporcionando información del ser del animal estando dormido y también en estado de vigila. También registrará el paso del período inconsciente, producto del tranquilizante, al de libertad. El león carece de consciencia conciente o crítica y en todo momento es un animal.

Segundo. Producto de un accidente una niña queda en estado vegetativo. Esta persona es, en cierta manera, inconsciente pues no posee percepción de sí misma en relación a otros, no es capaz de construir y expresar un juicio sobre su conducta, no obstante, sus funciones corporales siguen presentes: crece, aparecen signos de pubertad. No sabemos si esta persona tendrá consciencia de sí misma, sin embargo, su conducta no está distante de lo que hace un animal; podemos registrar su actividad mental y su estado de

consciencia. La consciencia central le permite vivir de manera no asistida -algunos sistemas biológicos funcionan-, aunque dependa de otros para continuar viviendo. Esta niña carece de su consciencia consciente, aunque ella misma no lo advierta, su condición humana se expresa en el cuidado, culturalmente aceptado, que se le otorga.

Las acepciones consciente e inconsciente remiten a una distinción aplicable al mundo humano. En ambos ejemplos la consciencia central se las arregla para mantener los signos vitales, esperando recuperar la independencia en el caso del león y depender de los cuidados de otros para continuar viviendo en el caso de la niña. En ambos casos si se paralizan los procesos a nivel de consciencia central, la vida como la conocemos, se detiene. El ser inconsciente dice relación con la capacidad de reconocer una acción insensata. Al etiquetar a la persona de “inconsciente” presupone que la persona que emite el juicio y el receptor comparten una visión sobre el bien y el mal; sobre las normas permitidas y aceptadas en la interacción con el otro; patrones culturales y representaciones sociales desde donde se construye el conocimiento y se elaboran estos juicios. Efectuar, evaluar o etiquetar a una persona de inconsciente (insensata) implica tener conocimiento y expresarlo a través de pautas culturalmente aceptadas y reconocibles (Maturana, 1990). En el aula y en los centros educacionales tenemos simultáneamente sujetos conscientes y conscientes; es decir personas, viva y consciente en el sentido que viven de manera no asistida y que realiza comportamientos que pueden ser, a veces, insensatos o inocentes. La consciencia hace referencia a los significados que el sujeto y los otros otorgan a un fenómeno, significado que varía dependiendo del contenido de la reflexión y de los patrones culturalmente aceptables con el que evaluemos estos actos.

Desde el punto de vista de esta teoría emergentista, el conocimiento humano se produce en el hombre debido a la diversificación de las funciones de la consciencia (protoser, consciencia central y ampliada). La consciencia central es aquella parte de la consciencia, propia del ser humano, que permite el funcionamiento del sistema (cuerpo humano) y la existencia del ser. Puede haber ser humano sin consciencia ampliada (inconsciente) sin embargo no puede haber ser, vida y aprendizaje humano sin protoser y consciencia central.

La primera consciencia es parte del darse cuenta de la vida propia; el protoser que a través del tiempo -millones de años- toma consciencia de que su organismo es distinto del resto de los objetos en el escenario de la vida. En este sustrato biológico es posible comprender la similitud de nuestro genoma humano con el genoma de un mosquito del vinagre, sin embargo, hay evidencias empíricas fundadas para aceptar que este mosquito no llegará a transformarse en humano; la evolución no es lineal, los grandes primates tampoco llegarán a serlo.

La consciencia humana requiere de un sustrato biológico, físico y psicológico que la haga posible. El ser humano, primate, el homo sapiens sapiens, posee una consciencia ampliada, una mente que procesa información, tiene memoria autobiográfica, es capaz de mantener la atención, crear lenguaje, emocionar y crear artefactos materiales e

ideales; es capaz de generar cultura. La consciencia, desde esta perspectiva evolutiva, es producto de la sensibilidad de la materia y de la emergencia del qualia de engramas especializados.

La presencia de memoria y la posibilidad de aprender están presentes tanto en el hombre como en el animal. La distinción entre la consciencia animal y humana emerge en la medida de que la última sea capaz de construir su autobiografía, de pensarla, de comunicarla a sus pares y de vivirla tanto en un tiempo real como en un tiempo remoto, recuperando representaciones de la memoria, vía el recuerdo y la imaginación. La consciencia ampliada pone en conexión tres redes de engramas: memoria, lenguaje y razonamiento. En estos espacios de la arquitectura psíquica se construyen las sensaciones y las representaciones que permiten dar cuenta de sí mismo en relación con otros y lo otro, tener recuerdos del pasado y proyectarlos en la construcción de las imágenes del futuro. Estamos frente a la identidad plástica. Anthony Giddens (1995b) señala que ésta es la expresión de un libreto cultural y provisional que el ser consciente dispone, atrapa y aprehende en el mundo global, en la modernidad desbocada.

Una parodia: (Estoy - soy consciente) (respiro e intento vincular las tres disciplinas) Mis bucles o enjambres de neuronas están activados, mis engramas están haciendo sinapsis. Siento mi corazón palpar aceleradamente. Tomo consciencia de que estoy escribiendo este texto. ¿Me comprenderá mi maestro, usted lector? También escribo para mí; y MI MAESTRO ubicándome en la opción creyente. ¿Serán consistentes los argumentos que expongo?

Si no me expreso adecuadamente, ¿será debido a una falla en mi conocimiento de la teoría de engramas?, ¿será debido a una deficiencia de la forma en que articulo las palabras para organizar este discurso?

Estoy consciente de que necesito terminarlo pronto, se me acaba el plazo para entregar esta tesis. Usted, un ilustrado y riguroso lector, necesitará exponerse y experimentar mi texto; tomará conciencia de que esta teoría desencadenó un proceso en mí, me hizo recordar el pasado, disponía de los engramas que permitieron que fuese se un amanaera determinada, ahora usted ahora procesando, elaborando, emitirá juicios, sobre mi interpretación de parte de la producción de Javier (Montserrat) y por tanto de mi producción. Desde lo humano, podremos ponemos de acuerdo sobre cómo convivir en el mundo: usted lector en el hemisferio Norte y yo desde el Sur de este planeta.

El programa del computador ofrece ayuda para escribir una carta: no se da cuenta que los dos puntos digitados fueron producto de un error. Me río... la pantalla no se da cuenta de ni expresión facial, ni tampoco del sonido de la carcajada. El procesador no siente... yo sí.

La consciencia ampliada permite la construcción de conocimiento propiamente humano, es decir, la presencia de lenguaje verbal y no verbal; la experiencia y las memorias me permiten aprender y construir esta biografía individual y colectiva sobre cómo aplicar esta teoría de engramas a la educación y como poner en diálogo tres disciplinas.

1.3. IMPLICACIONES PARA EL DIALOGO INTERDISCIPLINAR

La teoría de engramas, la experiencia psíquica que brota de este tipo de engramas, produciendo qualia, da cuenta de las bases bio psico físicas para producir conocimiento humano. Las formas de vivir en sociedad, desde la concepción, son procesos generadores de estímulos, aumentados al infinito producto de la tecnología y el desarrollo de las comunicaciones, la informática y las miniaturas, todo esto con repercusiones teóricas metodológicas para la investigación, para el estudio en ciencias humanas, para la educación y la convivencia.

1.3.1. Repercusiones teórico-metodológicas

El mundo, la ciencia y el yo.

La epistemología evolutiva nos señala que la vida, al igual que el conocimiento, emerge como producto de la sensibilidad de la materia. La consciencia sintiente presente en el protoser -en la escala evolutiva del universo- se complejiza y especializa, evolucionando hasta conformar el sistema nervioso capaz de controlar los procesos automáticos y vitales -como latidos cardiacos, respiración, balance hídrico- que permiten la existencia material sobre la que se conforma la conciencia central. Lo distintivo humano -el qualia- brota de los engramas psíquicos, permitiendo al ser tener consciencia de sí mismo y elaborar respuestas frente al mundo externo a la mente, la consciencia ampliada se manifiesta en la conducta social.

La visión emergentista del conocimiento repercute en el nivel de la construcción de la teoría social. En un nivel filosófico epistemológico, como teoría del conocimiento, no es conductista, acepta el isomorfismo -la correspondencia entre lo real y el sujeto, entre lo sensorial y la idea- aceptando además la complementación de métodos en el estudio del ser humano.

La Teoría de engramas recoge los avances de las investigaciones científicas en los campos de la biología, la química, la física que propone una forma de conocer y comprender la arquitectura psíquica y además aportando a la Psicología como disciplina encontrar una salida aceptable a la dicotomía de su quehacer; la actividad interna y externa a la mente. Problema que encuentre en algunas investigaciones en Antropología y Sociología, por ejemplo desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica.

Los estudios sociales inspirados por la fenomenología, dan cuenta de la magnitud de la empresa destinada a estudiar el mundo de la vida. Salas (2007) señala que, por un lado, el *lebenswelt* habla de una totalidad llamada mundo de la vida; constituido por un horizonte que nos rodea y que está siempre presente, desde nuestro pasado y presente y además por la fragilidad de la vida, de su finitud. El mundo de la vida, *lebenswelt*, estudia todo lo finito significativo, donde el mundo atemporal posee una temporalidad vital en cuanto es el mismo sujeto el que lo interpreta lo crea y lo recrea constantemente (Salas, 2007).

La presencia de los distintos soportes físicos para alojar al protoser, la consciencia central y la consciencia ampliada, nos recuerdan nuestra vinculación con el mundo y nuestra proveniencia del mismo, la evolución humana y la finitud de la vida. Los estudios de la mente nos permiten conciliar, y a su vez aproximarnos, a los distintos tipos de conocimiento - profundo, sentido común y científico. Los estudios de la mente, entendiéndolos por ellos, un conjunto de procesos psíquicos, pueden aproximarnos a conocer qué es aquello que se oculta tras los hechos de consciencia; el conocimiento como producto de los procesos de la consciencia ampliada, puede conducirnos a aprehender las distinciones valóricas que emergen en la interacción del yo con el otro en el mundo; llegamos al campo de la cultura.

Ahora bien, ni la Psicología, ni la lógica, ni la ontología pueden dar cuenta del origen de la materia, pues el origen de la misma es un enigma para la ciencia. La teoría de engramas deja el fenómeno religioso al mismo nivel y con similares dificultades para su estudio que el fenómeno cultural. Esta oferta teórica metodológica nos invita a continuar construyendo conocimientos científicos y viviendo la experiencia religiosa; ambos como fenómenos humanos, en un escenario marcado o “iluminado” por el enigma del origen de la materia.

Ciencia, yo lo humano.

La ciencia es un tipo de conocimiento y a la vez una forma de conocer. Las formas de construir conocimiento sobre el mundo de la vida se complementan –el método inductivo, deductivo y dialéctico se complementan- sin fundirse. El avance y aporte en la teoría cognitivista apunta a que el estudio de la conducta humana va más allá de la acción observada y de los procesos psíquicos; estos avances en Psicología evolutiva permiten que el foco de investigación avance o se desplace desde las profundidades de la mente a estudios que faciliten el encuentro interdisciplinar y el consenso intersubjetivo.

El conocimiento científico, mediante la simulación de procesos mentales, puede y es capaz de generar inteligencia artificial, sin embargo, la propia teoría muestra la imposibilidad de asimilar la mente a un robot pues aunque mente y máquina se semejan, lo humano implica el desarrollo de reacciones sensitivas que la inteligencia artificial no está en condiciones de producir; *qualia*.

El sujeto en tanto humano, informante o investigador no está sólo en el mundo, tampoco el mundo de mi mente. La ciencia requiere aportar al conocimiento sobre las formas de vivir y convivir en sociedad. Los involucrados en el proceso de conocer y de educar, poseen consciencia ampliada y está operando. La vida y la ciencia son fenómenos que acontecen en sociedad. La autorrealización y la autoexpresión son posibles en la interacción, en la consciencia -como mente- y en la coordinación con otros a través de la cultura. Los contenidos, formas de actuar, ser y hacer y el contenido de las maneras de abordar la vida en el mundo, son construidos en la interacción del yo en el mundo con el otro y lo otro.

1.3.2. Repercusiones en la investigación en ciencias sociales

Estudiar la representación social de la educación es una forma de acceder al conocimiento del sentido común o cotidiano de los actores en los centros educacionales. Desde la Psicología educacional, la educación es concebida como la construcción e internalización de representaciones culturales (Pozo, 2001). El producto de la consciencia ampliada pasa a ser el objeto de estudio en las ciencias humanas y a la vez la forma de expresión de la privacidad de los fenómenos de consciencia; el encuentro del yo y el otro en el mundo. La consciencia ampliada es una forma de expresión de la libertad humana. Más adelante se verá la distinción entre las acepciones de representaciones sociales y culturales.

Las distinciones en el concepto de consciencia tienen repercusiones mayores en la perspectiva educativa. Reflexionar sobre la práctica como estímulo sintiente genera conocimiento; pone en marcha los procesos autónomos, privados y ocultos de la consciencia.

El aprendizaje y el uso del lenguaje son un problema educativo y a la vez una forma de expresión de la condición humana. El qualia -la sensación de tener la sensación- es lo distintivo del sujeto psíquico, su existencia y manifestación, requieren de engramas de memoria, lenguaje y representación.

La cultura manifestada en sus expresiones máximas: el habla y el lenguaje, pasa a ser un escenario que supera la dicotomía entre lo interno y lo externo. La consciencia ampliada, lugar donde se conjugan las representaciones y los procesos mentales, es posible, en tanto se generen en ella lenguaje y autobiografía, es decir, lo distintivo humano. Entender sin hablar es a la vez un límite y una limitación. La percepción de símbolos desencadena un proceso psíquico y cognitivo, sin embargo, no hay certeza de la presencia de qualia. El aprendizaje por repetición consiste simplemente en repetir la tarea y aprender con ello, los pasos necesarios para obtener el resultado perseguido; el aprendizaje significativo -consciente en presencia de qualia- permite resolver la tarea y tomar consciencia de la forma de proceder para llegar al objetivo.

Educación, cultura y aprendizaje social tienen una base común. Desde esta perspectiva el conocimiento, el aprendizaje y la forma que adopta la interacción con el otro y con lo otro (los productos de la cultura) en el mundo material y social, radica en la capacidad de la persona para poner atención, recordar, construir representaciones y expresarlas. Las representaciones sociales expresadas a través del lenguaje verbal, requieren ser puestas en el escenario de la vida en sociedad. Los engramas, huellas presentes que se activan en tiempo real, la acción creativa y voluntaria del individuo, la participación en la construcción de la vida cotidiana, en la realidad social y el aprendizaje del legado cultural son los componentes constituyentes del libreto de vida de cada persona; su autobiografía. Aquí se plasman las respuestas aunque provisionales a las interrogantes del mundo de la vida, los presupuestos y las creencias y valores.

Desde una perspectiva metodológica cobran relevancia la autobiografía, las reconstrucciones de historias y relatos de vida, el lenguaje privado así como el discurso espontáneo y el reflexivo, además de los diversos dispositivos -derivados de la metodología cualitativa- que se emplean en Sociología clínica (Gaulejac, 1998) y la educación popular en el sentido propuesto por Paulo Freire (1998). Estas herramientas, además de proporcionar información, aportan datos a la construcción de libretos o relatos de vida de manera que la autobiografía del informante se convierte en una herramienta potente que humaniza, facilita la creación de una cultura con pautas y normas compartidas, y mejora el desarrollo del lenguaje, la articulación consciente y sintiente de imágenes y el desarrollo de la argumentación y la formación y expresión del juicio crítico.

En esta investigación se adopta como estrategia metodológica la recuperación del lenguaje espontáneo, las asociaciones libres y los relatos reflexivos, como se explica en el capítulo 1 de la parte empírica de este volumen.

1.3.3. Descerebrar no significa deshumanizar. Sigamos hablando

Las distinciones en el vocablo conciencia no son menores; en el campo de la Psicología y la Psicología educativa quedarse en la conciencia es atraparse en el yo. En la Antropología la salida se vislumbra en el antropólogo como autor (Geertz, 1989) y en las tendencias post modernas en las ciencias sociales (Biley, 2004). La conciencia, entendida como la capacidad de formular un juicio crítico, invita a la des-psicologización de la acción educativa y de la vida en sociedad. Como ya se ha señalado, la teoría de engramas es una teoría de la mente que permite elaborar argumentos para la Psicología científica y distinguir e integrar los fenómenos de conciencia señalando abriendo espacios para el estudio y trabajo multidisciplinar para el estudio de actos sensatos -e insensatos o inocentes- en sociedad.

Los problemas del siglo, los problemas de la sociedad que han ingresado a la escuela y las aulas, estos demandan o compiten por el tiempo destinado a las labores académicas. Aquellos problemas como las adicciones -consumo indebido de alcohol y otras drogas, la comida y el sexo como genitalidad-; además de problemas de convivencia sobre las formas de organizar la vida en los centros requieren de una conceptualización de ellos, manifestaciones “inocentes” del yo en un proceso de individuación y de diferenciación del sujeto en sociedad. Los encuentros y desencuentros en la educación y en la construcción de la cultura de la escuela son la exteriorización de representaciones sociales de la educación, de su finalidad y sentido, que se muestra en la cultura escolar, aquella forma habitual de hacer las cosas desde cada uno de los actores. La forma de conocer y posteriormente intervenir radica en seguir hablando.

La base e imperativo ético de las hablas sobre la educación y las sociedades es la sobrevivencia del planeta y de sus seres. La importancia del lenguaje y del habla es que ambas construcciones son la expresión de una conciencia reflexiva; es en este punto en donde radica la posibilidad de establecer acuerdos que permitan la convivencia,

teniendo como simiente los valores básicos de la vida. Según Maturana (1990) el lenguaje como fenómeno, como un operar del observador tiene lugar en el espacio de relaciones y pertenece al ámbito de coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas. El lenguaje se constituye y da en el fluir de las coordinaciones consensuadas de acción; esto es denominado lenguajear. “entonces la autoconciencia surge cuando el observador constituye la auto observación como una entidad al distinguir la distinción de la distinción en el 'lenguajear' (Maturana, 1990, p. 25). De esta experiencia, mucho nos pueden decir aquellos que trabajan en el campo de la mediación entendida como negociación entre iguales. Ser expertos lenguajear es una tarea pendiente que comparten nuestras profesiones y disciplinas.

Valga este brevísimo marco para reponer dos preguntas centrales que intenta responder la epistemología: ¿cómo se produce el conocimiento? y ¿cómo podemos distinguir un conocimiento verdadero, pertinente, de otro falso o inadecuado? En este intento de invitar al diálogo interdisciplinar, la filosofía tiene un lugar destacado

Las preocupaciones de la epistemología se han orientado a tratar de dilucidar la realidad *'tal cual es'* cuya base es la distinción entre *'ser o no ser'*, lo que introduce y agrega la dimensión ontológica propia del debate filosófico. La ontología, como otra rama de la filosofía, se preocupa de dilucidar acerca del ente y responde acerca de lo que la cosa es. La ontología es aplicada, por ejemplo, cuando distinguimos colores y estamos de acuerdo en las distinciones, pero hay una comunidad de personas, los daltónicos, que no estará de acuerdo con nosotros sobre lo que es verde o rojo, porque lo ven de otra manera, entonces la pregunta ontológica es qué es el verde o el rojo? (Echeverría, 1995).

La discusión epistemológica respecto de la verdad y la falsedad, de la posibilidad y pertinencia de aplicación de los diversos métodos al análisis de la realidad social, es larga, y los paradigmas, las formas de ver, pensar y actuar juegan un importante rol. Se puede afirmar que la epistemología aborda sus preguntas sobre el proceso de conocimiento mediante la utilización de distinciones y no de objetos. Esto se deba a que los objetos son consecuencias de las distinciones y éstas dependen del paradigma empleado para conocer. El conocimiento científico no se construye en el vacío; este conocimiento necesita colocarse en diálogo con el sentido común y el conocimiento filosófico. El debate y la reflexión sistemática resulta una base ineludible toda vez que no siempre somos conscientes de la forma de mirar, conocer o actuar que tenemos. Lo central de esta postura es que llegamos a conocer algo por medio de la comparación de *'ese algo'* con otra cosa, y esa comparación debe estar consensuada con otros que se implican en lo que ven y en cómo lo ven.

En síntesis

Iniciar esta trabajo remontándose a una aproximación epistemológica y allí encontrar la teoría de engramas, permite enfatizar que el estudio en las ciencias sociales es sobre un objeto distinto al de las ciencias naturales y con problemáticas derivadas del mundo de

la vida. La teoría de engramas permite incorporar los conceptos de consciencia, central y consiente, de sujeto psíquico y su capacidad de construir juicio crítico.

Este punto partida es además una esta invitación es interesada, recuperar los avances en las disciplinas, en este caso en Psicología epistemología, para balbucear o lenguajear desde la tradición de otra disciplina, la Antropología e invitar al diálogo interdisciplinar.

El lenguaje es generador y portador de estructurar, de y en la praxis de vivir, necesitamos lenguajear tomar conciencia de lo dicho y de nuestro modo de vivir, esta afirmación es aplicable al estudio del mundo de la vida como al diálogo interdisciplinar; por tanto sigamos lenguajeando.

Capítulo I.2

EL ESTUDIO DE LA CULTURA EN LA TRADICIÓN ANTROPOLÓGICA

El estudio de la cultura en la tradición antropológica está anclado en el mismo origen de la disciplina, en particular de la Antropología Social, con lo que definir su objeto de estudio es una tarea ardua, compleja. Las destrezas y conocimientos que se requieren para el trabajo en la aula o en la preparación de informes es distinta la necesaria en el trabajo de campo; estudiar la cultura de otros requiere descubrir o elaborar una concepción de quién es el otro, qué cree que está haciendo y cuál es propósito de lo que realiza.

El estudio de la cultura requiere poder estudiar comportamientos y los simultáneamente que ‘el otro’, la persona distinta del observador asigna a la situación o acción. Además, requiere que el investigador como sujeto, se dé cuenta de su presencia, la intervención que está conlleva y de los significados e interpretaciones que elabora a partir de lo observado. La relación sujeto–objeto en Antropología es doblemente compleja, producto de esta doble o recurrente interpretación.

Los estudios de la cultura en la tradición antropológica varían dependiendo del concepto de adoptado para su estudio y la forma de estudiarlo, de esto se da cuenta en el primer punto.

Las variaciones en la conceptualización del objeto y el método de estudio se derivan y dan cuenta las opciones paradigmáticas acerca de la posibilidad y forma de conocer la realidad social, problemática común a las ciencias humanas. En el punto dos se presenta la distinción a nivel de paradigma, positivista e interpretativo. En el punto tres se abordan la repercusión de la adopción de uno de estos paradigmas en la investigación social y se señala este hito como uno de los espacios de encuentro entre la Sociología y la Antropología.

2.1. LA CULTURA COMO OBJETO DE ESTUDIO EN LA TRADICIÓN ANTROPOLÓGICA

En la tradición antropológica establecer el objeto de estudio ha sido una empresa no libre de tensiones, toda vez que demanda establecer qué se entiende por cultura y consecuentemente qué evidencias se recogen y asumen como base para el análisis. En Antropología la demanda o búsqueda de formulaciones teóricas no es una preocupación o tema de fondo, gracias o debido, por un lado, a la fuerte influencia del empirismo que marcó sus inicios (Beattie, 1972) y, por otro, a la necesidad de comprender e interpretar la cultura y las formas de vida de los otros, distintos y distantes, problema que es asumido también por la investigación sociológica en el período de la ruptura o desencanto del paradigma dominante.

Estudiar la cultura de “otros”, al hombre viviendo y generando distintas formas de organización social ha sido la fascinación de etnólogos -también de misioneros y viajeros- que a partir de la observación construyen el relato antropológico que describe, agrupa, infiere y ofrece datos de la vida cotidiana (Beattie, 1972) de esos otros que se encuentran dispersos para su comparación y análisis.

La labor de establecer el objeto de estudio -qué se entiende por cultura- no es tarea menor, debido a que su diversidad radica en las variaciones en torno a la concepción de hombre, de sociedad y de la relación que establece el investigador con el sujeto estudiado. Las opciones subyacen y se reflejan en estas concepciones, además la forma o método de estudio se desprenden de los paradigmas teóricos que con sus alcances y limitaciones ofrecen marcos o modelos que orientan el qué y cómo se estudia la cultura.

2.1.1. Aproximaciones al concepto de cultura

Los distintos conceptos de la palabra cultura nos lleva a la idea de estudiar y comprender la vida del hombre en el universo. La palabra castellana cultura proviene de la palabra latina *kultūra*, cultura es el participio pasivo (lo cultivado) del verbo latino *colere*, además tiene un amplio rango de significados: habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración.

El vocablo cultura ha variado su significado dependiendo del contexto al que hace referencia; “Honrar con adoración” se convirtió en Culto en el sentido de hacer crecer la fe interior, lo que brota del alma. “Habitar un lugar” se convirtió en Colono, es decir el crecimiento de la gente que ocupa un nuevo territorio; el asentamiento y desarrollo de la vida humana en un lugar no habitado antes. “Cultivar” asociado a con la labor realizada en la tierra se convirtió en cultivar en el sentido de hacer brotar al reino vegetal, como en agricultura. El “cultivo” de “lo que brota del ser humano” se convirtió en cultura.

Aquello que “brota de lo humano” nos conduce a establecer qué es lo humano y a otras manifestaciones como el lenguaje, la estructura y la acción social, todos objetos de estudio abordados por las disciplinas que se espera poner en diálogo en esta investigación, debate que escapa de las posibilidades de la autora en este trabajo.

El estudio de la cultura en las ciencias sociales se sitúa en el siglo XIX y está asociado con la idea del progreso y la civilización y se relaciona también con el conocimiento y el goce de las manifestaciones más refinadas del quehacer humano -que influenciaba mucho al mundo europeo que se abría a la modernidad- y con las actividades lúdicas (pasatiempos y arte) que las personas bien educadas realizaban. A partir del siglo XIX la noción alemana de *kultur* apunta a delimitar y consolidar las diferencias nacionales. La versión de cultura francesa, de raíz latina que comparte con el español, relaciona el concepto de cultura con una idea universal de civilización, la Ilustración (Cuhe, 1999).

El concepto de cultura en los primeros estudios antropológicos está marcado por la necesidad de apartarse de los estudios influidos por la tendencia evolucionista. Desde esta tendencia, el evolucionismo, la cultura era estudiada a través de restos materiales, formas de producción y modos de vida de un “otro” denominado salvaje, bárbaro o primitivo; la finalidad de los estudios era identificar la etapa evolutiva de dicha cultura o pueblo. Esa forma de entender la cultura es dejada de lado debido a las restricciones de explicar el cambio cultural por etapas, la imposibilidad de explicar los cambios mediante observaciones directas y debido a la creciente complejidad e interrelación en las formas de vida. Estudiar la cultura como anillos concéntricos de difusión de la cultura desde centros de mayor a menor creación cultural, nos deja con la interrogante sobre dónde ubicar el punto de partida; desconoce la posibilidad de intercambio y, más aún, desconoce la capacidad de creación cultural de aquellos considerados por el investigador como un pueblo o sociedad con menos cultura.

Los estudios antropológicos de la cultura tienen una deuda con ese “otro” que estudian, por su pasado misionero y vinculado al poder. La complejidad de determinar qué estudiar y la forma de recopilación, análisis y selección de evidencias para sustentar los hallazgos es compleja y se presta para distorsiones de la realidad estudiada, sobre todo el cuando el observador estaba vinculado con la administración de las colonias, era misionero o viajante. Estas dificultades también se mantienen cuando el objeto estudiado es conocido y próximo al sujeto investigador. Los estudios de la cultura desde la mirada de los pueblos originarios del hemisferio sur de la América Morena y anterior a la historia de la Antropología social y cultural ha quedado en segundo plano o subsumidos en la etnohistoria. Por ejemplo existen escritos y relatos que son una perfecta descripción de la cultura azteca -del franciscano Bernardino de Sahagún-, además de documentos de nuestra historia social registrados en los Comentarios Reales y en la historia de nuestros pueblos originarios (Marzal, 1993).

Una de las primeras definiciones de cultura se remonta a 1871. Taylor señala que: “Cultura o civilización, tomadas en su sentido etnológico más extenso, es un todo complejo que incluye el conocimiento, creencias, arte, moral, derecho, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (1992). Esta conocida definición ha sido criticada por los alcances y limitaciones de los elementos que contiene, no obstante hay consenso que la “cultura” no es una parte constitutiva esencial inmodificable del individuo aislado. La cultura está vinculada a la existencia del hombre como ser social y es un hallazgo empírico.

Definir la cultura no es tarea simple. En 1938 se publicaba una extensa lista de definiciones denominada “*Outline of Cultural Materials*” (Murdock y otros, 1961), con 79 divisiones mayores y 637 divisiones menores de aproximaciones a la cultura con la finalidad de proporcionar una guía para calificar un gran volumen de información cultural en el mundo. En 1952, los antropólogos Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn publican un texto que da cuenta de ciento cincuenta definiciones (Kroeber, 1992).

2.1.2. La cultura como objeto científico: su estudio desde el paradigma positivista

El concepto de cultura es un objeto radicalmente distinto a los objetos del mundo físico natural; demanda ser construido y es un dato antropológico, es decir, invita ir a la búsqueda de lo que comprende dicho concepto y cómo se ha estudiado. Aquí se traza el desarrollo de los estudios antropológicos limitado por los estudios disponibles al mundo occidental y del hemisferio Norte.

En la Antropología social inglesa el estudio de la cultura se efectúa bajo la influencia del estructural funcionalismo anglosajón, representado por Radcliff Brown y Malinowski. El primero relaciona cultura y sociedad a través de los sistemas de ordenamiento social que generan las relaciones de parentesco, el rito y mitos en las sociedades primitivas (Brown, 1971). El segundo señala el valor del trabajo etnográfico para develar la función que cumplen las acciones que realizan los individuos en sociedad en pos de satisfacer sus necesidades humanas y desde ahí mostrar la forma de organización de las sociedades primitivas (Malinowski, 1967).

En los estudios de la Antropología francesa, estudia la cultura como pensamiento primitivo, desde los señeros estudios de Lucien Lévy-Bruhl (1974) hasta la propuesta de la Teoría de Representaciones Sociales de Serge Moscovici (1961, 1981). El estudio del pensamiento primitivo se ha realizado empleando distintas metodologías, desde la descripción empírica con un fuerte énfasis en el trabajo de campo y la recolección de datos de primera mano hasta la construcción de modelos estructurales a partir de la interpretación de fonemas por parte de un autor investigador, sin conocer el lenguaje de la población estudiada. Los estudios de Levi Strauss (1976) registran este giro que permite acceder a la cultura a través del estudio del lenguaje, de la gramática y evidencia un aporte al análisis de la cultura como una estructura a develar. La cultura a través del lenguaje espera descubrir las invariantes o los universales culturales (Mauss, 2006).

Antropología cultural es el giro que adopta el estudio del hombre y su cultura en Norteamérica. En similar dirección al trabajo del denominado padre de la Antropología, Branislav Malinowski, en Gran Bretaña. Franz Boas (1992), en Estados Unidos, intenta comprender la forma de vida de las sociedades primitivas, utilizando información obtenida de primera mano y tomando resguardos sobre la labor interpretativa del investigador; esto es, incluyendo la dimensión histórica de cómo los fenómenos alcanzaban esa particularidad. Es en esta tradición que el estudio de la cultura se orienta

o encuentra con la Psicología, por ejemplo, a través de los estudios de cultura y personalidad de Ralph Linton (1956) y de otros destinados a comprender los procesos de aculturación y cambio cultural (Benedict, 1967).

CUADRO I.2.1. AUTORES CLÁSICOS Y SU NOCIÓN DE CULTURA

Autores	Noción de cultura estudiada
Emile Durkheim(1858-1917)	Fenómenos sociales y dimensión cultural tras los fenómenos simbólicos. La naturaleza del vínculo social: la conciencia colectiva
Bronislaw Malinowski (1884-1942)	Cultura es respuesta funcional a como los hombres satisfacen las necesidades humanas a través de las instituciones, las relaciones entre éstas y el sistema cultural
Radaciff Brown (1881- 1955)	Sistemas de ordenamiento social derivado de las relaciones de parentesco, ritos y mitos en sociedades primitivas
Marcel Mauss (1872-1950)	Formas primitivas de clasificación, la estructura social no está diferenciada, forma de estudiarla cultura; etnografía.
Lucien Lévy-Bruhl (1887-1939)	Mentalidad primitiva
Alfred Koeber (1917)	Cultura como súper organismo, modelos de cultura y personalidad básica: rasgos, área y modelo cultural
Frans Boas (1858-1942)	La cultura – como unidad singular- forma de vida de sociedades primitivas, asume que una costumbre particular sólo se puede explicar si se la relaciona con el contexto cultural propio.
Edgard Sapir (1888-1939)	Cultura y personalidad; porque individuos con naturaleza idéntica terminan por adquirir personalidades características de grupos particulares.
Ruth Benedict (1887-1948)	Modelos o esquemas inconscientes para todas las actividades de la vida. Tipos culturales apolíneo y dionisiaco
Margaret Mead (1901-1978)	Transmisión cultural y socialización de la personalidad. Modelo cultural, educativo y pensamiento dominante
Ralph Linton (1893-1953)	Personalidad base, la cultura privilegia entre los tipos posibles el tipo “normal”
Robert Redfield (1897-1958)	Estudia la continuidad folk- urbano en Yucatán
Roger Bastide (1898-1974)	Aculturación

La definición propuesta por Herskovits (1952) señala:

“Para presentar la teoría de la cultura que ha construido la base de nuestros estudios, en la forma más sucinta las proposiciones que se pueden entresacar de ellos son las siguientes: 1) la cultura es aprendida; 2) la cultura se deriva de los componentes biológicos, ambientales, psicológicos e históricos de la existencia humana; 3) la cultura es estructurada; 4) la cultura está dividida en aspectos; 5) la cultura es dinámica 6) la cultura es variable; 7) la cultura presenta regularidades que permiten su análisis por medio de los métodos de la ciencia; y 8) la cultura es instrumento por medio del cual el individuo se adapta a su situación total, y además le provee de medios de expresión creadora” (Herskovits, 1925, p. 667).

Sin ser exhaustiva el esquema que se presenta a continuación tomado de “La Nociones de cultura en las ciencias sociales” (Cuche, 1999) y complementado por la autora refleja las búsquedas enmarcadas en el paradigma positivista tradicional.

2.1.3. Aproximación naturalista al estudio de la cultura; la visión interpretativa

La aproximación interpretativa de la cultura se ha caracterizado por aportar la riqueza de la descripción de situaciones, símbolos, ritos y creencias. Como forma de distanciarse del estudio de la cultura ya sea a través de partes o hechos que cumplen una función en la sociedad o de otras formas que esperaban descubrir el origen y funcionamiento de la sociedad a través de la estructura social, familia y parentesco.

Desde la Antropología cultural, los fundadores de la Antropología, Frans Boas, Branislav Malinowski y Evans Pritchard, a pesar que se les ubica bajo el alero de la corriente funcionalista, hacen un aporte vital al desarrollo de la teoría de la interpretación debido a la prolijidad del trabajo de campo y a la voluntad de comprender el mundo desde el punto de vista del nativo.

El debate en el campo de la Antropología desde el paradigma interpretativo, se desplaza desde el debate y énfasis por el trabajo empírico al debate teórico epistemológico. El problema resolver radica en cómo se hace el mundo comprensible tanto para los actores, nativos como para el investigador.

Los estudios en Antropología recogen los aportes de los debates filosóficos asumiendo que el individuo se vincula con el mundo exterior a través del lenguaje y, a su vez, éste lo provee de las categorías para pensar acerca de ese mundo, tal como lo propone el filósofo británico Peter Winch (1964), inspirado en los trabajos tardíos de Wittgenstein. El mundo, objeto del conocimiento, es inseparable del lenguaje; para Winch sin lenguaje la experiencia humana no es posible. Ese aporte teórico coloca las bases para el desarrollo del paradigma interpretativo, al señalar que más allá del conocimiento científico, constituido en base a las evidencias empíricas, existe el conocimiento conceptual, derivado del pensamiento. Esta forma de conocer derivada del uso de un método distinto del científico, pone en duda el carácter científico de la Antropología, catalogándola como arte. La dualidad y relación entre sujeto y objeto, así como la imposibilidad de comprender el fenómeno humano con el método útil para el mundo inanimado perdura, así como la posibilidad que los estudios sociales empíricos puedan responder todas las interrogantes de la vida en sociedad; la realidad es más compleja.

La realidad conceptualizada desde la perspectiva interpretativa rechaza la idea que el hecho social se halle fuera del reino de la acción humana, contrariamente propone que: “las relaciones sociales de un hombre con sus iguales están permeadas por ideas acerca de la realidad. De hecho, la palabra 'permeadas' no es bastante fuerte: las relaciones sociales son expresiones de ideas sobre la realidad” (Ulin, 1990, p. 57).

El estudio de la cultura en Antropología entra en diálogo con los aportes de la filosofía y con las búsquedas en similar sentido encontradas en la investigación sociológica. En el campo de la Antropología se desarrollan corrientes: la Antropología fenomenológica, la etnometodología, la Antropología simbólica, la Antropología estructural de Levi Strauss, la Antropología asociada a las teorías de sistemas y la Antropología cognitiva, estas dos últimas vinculadas con el desarrollo de la investigación en Psicología (Reynoso, 1988).

La Antropología fenomenológica que recoge el legado de Schutz adopta como objeto de estudio las presuposiciones, la estructura y la significación del mundo de la vida cotidiana y del sentido común. El mundo social tiene un sentido particular y una estructura de significaciones para quienes viven en él. Las personas interpretan el mundo mediante una serie de construcciones de sentido. El mundo cotidiano no es un mundo privado, sino intersubjetivo. El mundo de la vida cotidiana es uno de los mundos de la vida. Existen las realidades del sueño y del trance, la locura, el arte, el mundo del pensamiento científico y cada uno de ellos tiene su lógica, formal o informal, propia.

En el campo de la Sociología la tradición llega a través de los discípulos de Schutz: Peter Berger y Thomas Luckman (1976) y su conocido trabajo sobre la construcción social de la realidad. Aquí se materializa la convergencia entre el conductismo social de Herbert Mead, el concepto weberiano de *verstehen*, la fenomenología de Schutz y la Sociología funcionalista de Durkheim. El impacto de esta perspectiva en la investigación empírica se expresa en el foco de la investigación: recuperar el conocimiento del sentido común.

Por otra parte, la vertiente fenomenológica de Gadamer se manifiesta de dos maneras: por un lado no excluye la aplicación de los métodos de las ciencias naturales para la comprensión del mundo social y por otro se excluye la dicotomía entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. El aporte de Gadamer radica en lo que se define como “la prioridad hermenéutica por la pregunta”, además el argumento de que “lo primero en toda comprensión es el mal entendido”. Esta línea de pensamiento ha sustentado el desarrollo de la investigación social sobre estudios del lenguaje y la comunicación para estudiar el mundo de la vida (Sepúlveda y Lagomarsino, 2007).

El Interaccionismo Simbólico tiene raíz en la fenomenología y comparte el interés por conocer la cotidianidad. El interés o foco de estudio radica en cómo las distintas personas en un contexto específico construyen su realidad social a través del significado simbólico asignado a artefactos culturales como objetos, gestos y palabras. La dificultad de esta forma de aproximarnos a la realidad radica en que la fuente de conocimiento sobrevalora lo que reportan los actores mientras que la sociedad queda débilmente configurada, reducida a una cadena de individuos que interactúan y construyen significados en un contexto específico; existe, además, una sobrevaloración del presente (Blumer). El avance hacia la construcción de ‘significados estructurados’ se encuentra en el desarrollo de la ‘Teoría Fundamentada’ (*Grounded Theory*) donde los principales exponentes son Glaser y Strauss (1967) (ver, p.e. Mitchell, 2007; Valles, 2005).

La tradición fenomenológica es recogida y reinterpretada por la etnometodología. Esta corriente propone que la forma de conocer la realidad es recuperando el método que todo miembro de la sociedad posee como fundamento de su propia competencia sociocultural, estudiando las estructuras subyacentes en el sentido común. Luego, la metodología está compuesta por las prácticas compartidas mediante las cuales las propiedades de la vida cotidiana y de sentido común llegan a ser susceptibles de observación, de manipulación y de tratamiento por parte del investigador (Reynoso, 1988).

La fenomenología asociada al estudio de la vida deja su huella en la Sociología y la Antropología, sus marcos teóricos y metodologías de investigación, extendiendo variadas publicaciones que sintetizan de manera didáctica las búsquedas y aportes del paradigma interpretativo en las ciencias sociales (Corcuff, 1998; Reynoso, 1988; Ulin, 1990). A los anteriores se suma un autor poco escasamente citado, al menos en Chile, Merleau-Ponty, cuya noción de percepción tiene una dimensión activa, en la medida en que representa una apertura primordial al mundo de la vida (*Lebenswelt*).

El concepto de cultura empleado en las vertientes interpretativas tiene por finalidad comprender de manera mutua y participativa el fenómeno estudiado. El estudio de la cultura deja de ubicarse en sociedades exóticas -primitivas- distintas y distantes de la cultura del investigador. La heterogeneidad cultural llegó para quedarse en todas las sociedades, ya no hay culturas encapsuladas, la cultura no es estática; el fenómeno de la globalización ha desencadenado una transformación en todos los ámbitos de la vida social, una verdadera “mutación cultural” (Bajoit, 2008).

La cultura desde el paradigma interpretativo emerge del trabajo u estudio en el micro mundo, con la finalidad de acceder a las subjetividades y comprender la vida cotidiana. La cultura es un componente presente en el individuo, que se exterioriza a través del lenguaje y la acción o comportamiento en relación son sí mismo, con el medio y con los otros. La cultura se ubica en el individuo, en sus relaciones e iteraciones y en el mundo externo al él

La cultura está conformada por las estructuras subyacentes de sentido y dadoras de sentido (razón de ser); desde la etnometodología, estudiar la cultura significa recuperar el método que todo miembro de la sociedad posee como fundamento de su propia competencia sociocultural; por tanto la cultura está compuesta por las prácticas compartidas, mediante las cuales las propiedades de la vida cotidiana y de sentido común llegan a ser susceptibles de observación, de manipulación y de tratamiento por parte de los interesados (Reynoso, 1998).

La etnometodología, particularmente Garfinkel (1967), propone un modo de estudio y análisis del sentido común, alejándose de la vida mental de los individuos para centrarse en cómo las personas narran los eventos, esto es cómo el informante da cuenta pública de los eventos la significación en un momento específico. Desde esta perspectiva, el orden social es aun tratado como una representación del orden, siendo dicha representación el elemento objetivo, presente en el proceso de construcción de esas

representaciones, las que se identifican al recopilar las sucesivas justificaciones. Se estudia lo que es 'razonable' para los miembros de una comunidad. Este método estudia las subjetividades en el contexto concreto de las interacciones y las actividades prácticas. Las limitaciones de este enfoque derivan, por un lado, en la sobre dependencia en la interacción y la construcción de significados expresados en las narraciones solicitadas a los actores y por otro, en la tendencia a reducir la estructura social a la experiencia individual.

Desde la perspectiva interpretativa, el estudio de la cultura, para evitar el reduccionismo individual, se incorpora la idea de estudiar y considerar la realidad estudiada como una estructura. La cultura es estudiada como sistema simbólico, aquí se ubica el desarrollo de la Antropología simbólica de Víctor Turner y la Antropología interpretativa de Clifford Geertz.

El aporte de Turner se centra en elaborar una propuesta para estudiar la cultura como trama de significados como se manifiestan en los sistemas rituales. Para Turner "los sistemas rituales son códigos de significados sociales; estos códigos rituales tienen influencias inmensas en la mente" (Turner, 1967, p.55). Los ritos representan lo que se puede llamar "drama social", es decir modelos repetitivos de actividades, los ritos de transición o de paso marcan el tránsito de una estado social a otro, ritualizando el estado de 'liminaridad', estado dialéctico -incierto- donde no se es parte ni de lo nuevo tampoco de lo que se deja atrás (Bohannon y Glazer 1993). El ritual de transición consta de tres etapas, el estado que se abandona, un estado liminar, incierto o de frontera entre un estatus anterior y uno nuevo al que ingresa. El estado ideal al que ingresa se sustenta en de la cultura que se manifiesta en la "communitas"; la comunidad expresada simbólicamente. La "communitas" no es la estructura social, si bien puede ser un reflejo, y fuera del rito se puede mostrar en las manifestaciones informales o latentes de la cultura.

Para la Antropología interpretativa, las culturas son "un conjunto de mecanismos de control, planos, recetas, reglas, construcciones" (Geertz, 2000, p. 44). Geertz propone un concepto de cultura esencialmente semiótico. Asumiendo o adoptando la propuesta teórica de Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considera la cultura como una urdimbre. El aporte de este autor es establecer la diferencia de la acción como comportamiento y la acción como símbolo. El comportamiento del sujeto, de su cuerpo, está inserto en el mundo social, al igual que su mente y la trama de significados que elabora. La acción simbólica permite comprender y actuar en el mundo. Los símbolos, artefactos culturales son creados por el hombre y también el mundo. Comportamiento y símbolos son recíprocamente complementos para el estar del hombre en el mundo. Geertz señala que nuestros cerebros no están en una cubeta, sino en nuestros cuerpos. Nuestras mentes no están en nuestros cuerpos, sino en el mundo. Y por lo que respecta al mundo, éste no se halla en nuestros cerebros, nuestros cuerpos o nuestras mentes; estos están en el junto con dioses, verbos, rocas y política (Geertz, 2002).

En Antropología se encuentra otra propuesta teórica para estudiar la cultura: la Teoría estructural de Levi Strauss, una teoría compleja que aplica los métodos y principios de la lingüística estructural. Levi Strauss (1976) propone que la cultura puede ser estudiándola como se expresa en el lenguaje. La cultura posee una gramática que es como la estructura de la lengua, que el sujeto emplea aunque no conozca las reglas gramaticales que está hablando. La cultura es entonces posible de ser representada en un espacio específicamente humano bajo la forma de un conjunto de sistemas simbólicos derivados o extraídos de los mitos, de las relaciones de parentesco y relaciones económicas. Los símbolos, el lenguaje, permiten el intercambio y la comunicación. La Antropología estructural de Levi Strauss aspira a elaborar una teoría general de las relaciones, descubriendo una estructura omnipresente a partir del estudio de la gramática presente en los relatos. Su trabajo se construye y sustenta en las interpretaciones de este observador, sin control de su etnocentrismo, ya que deja de lado el aporte del minucioso trabajo de campo de sus antecesores y su base empírica es el relato recogido en el diario de un viajero que se impacta y reflexiona sobre lo exótico, aún sin dominar la lengua de los pueblos visitados.

El aporte de esta oferta epistemológica y metodológica para estudiar la cultura radica en que el objeto de estudio sale del sujeto y se ubica en las estructuras generadas o develadas a partir del lenguaje a partir de las cuales se crea un espacio, lugar donde se ubica lo real. Reynoso señala que “aunque hay en él otras influencias señalables -como la teoría de la comunicación, la cibernética- comprender los aspectos básicos del modelo lingüístico de la escuela de Praga es fundamental si se quiere entender el estructuralismo levistraussiano” (Reynoso, 1988, p. 188). Para algunos autores, detractores de esta oferta, la extrapolación del método lingüístico a la Antropología resulta aplicarse a un objeto inadecuado. La analogía lingüística es semánticamente empobrecedora ya que en Antropología la clasificación queda reducida a la oposición binaria (Reynoso, 1988).

2.2. REPERCUSIONES METODOLÓGICAS DE LAS DIFERENTES OPCIONES PARADIGMÁTICAS

Las variaciones y debates acerca de la determinación del objeto de estudio, al ser abordada desde la epistemología, conduce la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento y es allí donde se genera el quiebre o puesta en duda del paradigma positivista.

El concepto paradigma requiere ser abordado aquí con mayor profundidad, dado que la adopción de alguno de ellos tiene repercusiones no solo teóricas sino también metodológicas.

El término paradigma se ha utilizado ampliamente, principalmente después de su presentación por Thomas S. Kuhn en su libro *La estructura de las revoluciones científicas* en 1962 (Kuhn, 1990). En él, Kuhn establece que los paradigmas designan

una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce durante cierto tiempo con fundamento para su práctica posterior. En ciertos momentos, empiezan a producirse algunas anomalías o discrepancias entre la teoría de la ciencia, aceptada por la comunidad científica, y la realidad, iniciándose una transición gradual hacia un nuevo paradigma, al no corregirse la anomalía, surge otra ciencia; por tanto se está en presencia de una revolución científica.

Los paradigmas son acuerdos científicos que, sin embargo, se han transformado en concepciones verdaderas, correctas y excluyentes. Esta transformación constante del conocimiento científico nos permite comprender que tanto los paradigmas como, en definitiva, la ciencia, son creaciones del hombre y que evolucionan al igual que el pensamiento de la humanidad. Básicamente podemos decir que un paradigma es un sistema de creencias, compartido por una comunidad científica, que fundamenta los supuestos epistemológicos y metodológicos de la investigación (Kuhn, 1990)

2.2.1. Las limitaciones de los estudios de la cultura desde el paradigma positivista

Para los estudios orientados por el paradigma positivista, el todo es la suma de las partes. No obstante el considerable esfuerzo en aislar las partes o componentes de la cultura con la finalidad de llegar a conocer el todo, la totalidad no es la mera suma de sus partes; la cultura se crea y recrea en sociedad y los individuos son poseedores y gestores; la realidad no es fragmentable, tangible y singular; todo esto dificulta o limita el estudio de la cultura.

La segunda limitación deriva de la imposibilidad de aplicar el método científico a todos los aspectos o ámbitos de la vida. Buscar conocer las regularidades demanda el conocimiento previo por parte del investigador de la cultura a ser estudiada, sin embargo, no es posible la comprensión de las situaciones que aporta la descripción etnográfica desde los sujetos en su medio. El estudio de la cultura y la tarea de la Antropología demandan no solo registrar eventos sino además interpretarlos, comprender su significado y las lógicas involucradas en el resultado de este discernimiento. Las investigaciones y el debate desde dentro y fuera del paradigma han contribuido al desarrollo del trabajo empírico interpretativo y, en segundo lugar, sostener que el método comparativo es de utilidad en tanto las instituciones sociales comparadas son primera y cuidadosamente comprendidas en sus propios contextos sociales y culturales (Beattie, 1972).

Tercero, una de las mayores limitaciones de esta perspectiva es sostener la neutralidad en la relación sujeto-objeto, toda vez que la cultura demanda la identificación de significados, la observación de hechos, artefactos culturales y situaciones a ser reconocidas; investigar la cultura es entrar en un intercambio de sentidos y significados entre el investigador y los sujetos investigados.

Por último, desde esta perspectiva el poder del conocimiento y del proceso de conocer se inclina hacia el lado del investigador; éste determina lo que se investiga, la forma de obtener las evidencias y de escribirlas -reportarlas- para una audiencia determinada. A pesar del vasto desarrollo del método y las técnicas cualitativas, incluyendo recomendaciones para insertarse en la realidad, los estudios de la cultura desde el paradigma positivista sólo pueden construir un nosotros provisorio - entre investigador e investigado- ya que el conocimiento es elaborado por y desde el agente o sujeto que investiga.

2.2.2. Limitaciones del estudio de la cultura desde el paradigma interpretativo

Estudiar la cultura desde la mirada interpretativa se asocia con realizar una etnografía. El estudio desde esta perspectiva teórica asume que el conocimiento de la realidad radica en la recuperación de las subjetividades.

La primera limitación radica en la sobre valoración del empirismo. La opción por el estudio de la cultura de manera situada no resuelve el problema de definir el concepto, sí facilita el trabajo con los datos de campo, dejando por develar el problema acerca de la construcción de significados asociados a las dificultades del conocer. Al asumir que la realidad es múltiple y diversa, construida por los sujetos en la interacción social, nos conduce a un concepto y construcción de culturas ideográficas – locales, situadas – excluyendo lo estructural, social, global.

La segunda limitación es el determinismo metodológico. La etnografía es concebida como método y como técnica. Para algunos investigadores que asumen la etnografía como técnica para el estudio de la cultura, despojada de la reflexión teórica, presumen erradamente que la labor de la investigación para estudiar la cultura se limita a describir o transcribir los datos obtenidos del estudio de realidad social. Para otros investigadores la etnografía es un método de investigación social, el que puede emplearse ya sea como un técnica de obtención de información en estudios de carácter cualitativo; desde esta perspectiva se confunde erradamente el uso de técnicas o la metodología cualitativa con la etnografía (Pérez, 1994). Como se muestra al final de este apartado, la etnografía es un enfoque más en el paradigma interpretativo. El desarrollo de las comunicaciones y de la tecnología ha contribuido o facilitado esta situación. Reducir la etnografía a la exposición de datos, empleando los avances en la comunicación y la informática poco contribuye al avance en el estudio de la triada, individuo, cultura y sociedad; al respecto, Atkinson (2005) señala:

“mucho del desarrollo de las narrativas contemporáneas está carente de organización social y el contexto. Las vidas y las voces de la narración parecen ser contadas en un vacío social en vez de ser el producto de convenciones socialmente compartidas, construidas en circunstancias especiales en la vida y el

trabajo cotidiano y con consecuencias reales para los actores sociales” (Atkinson, 2005, p.26).

La tercera limitación del estudio de la cultura desde una perspectiva interpretativa, radica en el dilema teórico acerca de los alcances y limitaciones de la micro sociología. Los estudios descriptivos a pesar de la riqueza y el sabor de las vivencias son limitados en su generalización; potencialmente pueden generar teorías fundamentadas, no obstante abordan débilmente el tema del poder o de la estructura social. Alternativamente estos estudios pueden derivar a ensayos y propuestas teóricas que tiene escasa posibilidad de orientar la conducción de una investigación empírica. Por último este enfoque deja sin resolver temas que son herencia de las propuestas socio críticas como son el subordinar las categorías culturales y sociales a la economía y, consecuentemente, aportando escasas luces sobre las propiedades de la cultura derivadas de las relaciones de producción (Reynoso, 1988).

2.2.3. Repercusiones para el encuentro interdisciplinar

La reflexión en torno al método, en particular la metodología cualitativa, ha producido la presentación de manera didáctica de los distintos enfoques teóricos al interior del paradigma interpretativo, todo ellos con repercusiones metodológicas y técnicas a saber; la Fenomenología, la Etnografía, la Etnometodología y el Análisis del discurso y la Teoría fundamentada.

A modo de ilustración de la diversidad al interior del enfoque cualitativo se presenta un esquema adaptado de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) señalando la noción de cultura o forma de acceder a ella que subyace (cuadro I.2.2).

El encuentro de los estudios antropológicos y sociológicos para investigar la cultura radica en la aceptación y aplicación de la metodología cualitativa y del uso de la etnografía como método y como técnica, desarrollada por los estudios antropológicos.

Empleando el método etnográfico es posible describir e interpretar conductas sociales para develar valores, ideas y prácticas de los grupos culturales concretos. Con esta finalidad se desarrollan propuestas metodológicas ya sea para la recolección, el registro y el análisis de información (Spradley, 1979), así como para fundamentar los atributos de esta tendencia en los momentos en que era necesario responder a los embates del paradigma dominante (Haberman y Atkinson, 1992).

La Etnometodología como propuesta teórica desarrollada por Garfinkel ofrece dificultades para ser aplicada en la práctica como herramienta de trabajo para obtener información debido a que el informante no siempre posee un repertorio explicativo de su conducta, no desea compartirlo y es probable de que no esté consciente de éste. Estudiar la cultura como la expresión y a la vez los esquemas que poseen los actores para dar cuenta de lo que les ocurre, cómo construyen el significado y organizan el conocimiento que los individuos tienen de las actividades en el contexto en que se viven

es estudiado por las teorías del Análisis del discurso, temática que abordan distintos autores (Coulon, 1995, 1998; Denzin y Lincoln, 1994).

CUADRO I.2.2. ENFOQUES METODOLÓGICOS Y NOCIÓN DE CULTURA

Enfoques o métodos en inv. cualitativa	Principales autores que lo desarrollan	Raíz o disciplina de procedencia del método	Noción de cultura que subyace
Fenomenología	Heshusius (1986), Mélích (1994), Van Manen (1984,1990)	- Filosofía; de la escuela de pensamiento denominada fenomenología	Problemas de significado, para recuperar el significado que un individuo le da a su experiencia
Etnografía	Erickson (1975) Mehan (1978, 1980), García Jiménez (1991), Spradley (1979), Hammersley y Atkinson (1992)	- Antropología y los estudios sobre cultura	Permite describir e interpretar conductas sociales para develar valores, ideas y prácticas de los grupos culturales concretos
Etnometodología Análisis del discurso	Atkinson (1992), Benson y Hughes (1983), Cicourel y otros 1974), Coulon (1995), Denzin (1970, 1989), Heritage (1984)	- Sociología; Etnometodología como enfoque de análisis y teoría sociológica que rompe con pensamiento tradicional y opta por explicar las regularidades a pequeña escala, - Semiótica	Describe la forma en que los actores dan cuenta de lo que les ocurre y cómo se construye el significado y se organiza el conocimiento que los individuos tienen de las actividades en el contexto en que se viven
Teoría Fundamentada	Glaser (1978, 1992), Glaser y Strauss (1967), Strauss (1987), Strauss y Corbin (1990)	- Sociología, en particular la corriente denominada interaccionismo simbólico	Encontrar cómo las distintas personas en un contexto específico construyen su realidad social a través del significado simbólico de artefactos, gestos y palabras

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996).

La necesidad por la teoría asociada al desarrollo de la metodología cualitativa culmina con el desarrollo de la Teoría Fundamentada, y como ya se señaló sus principales exponentes son Glaser y Strauss (1967). La finalidad de estos estudios en encontrar aquello distintivo de los espacios y contextos estudiados, encontrar cómo las distintas personas en un contexto específico construyen su realidad social a través del significado simbólico de artefactos, gestos y palabras

La investigación sociológica y antropológica, inspirada en el legado de Husserl es muy diversa y se caracteriza por la variedad y la falta de consenso sobre el aporte de este filósofo contemporáneo; aunque su encanto radica en la oferta de aproximarnos a conocer la cotidianidad y el mundo de la vida sin armaduras. Este filósofo no realizó investigaciones empíricas de carácter sociológicas, la aplicación del método fenomenológico llega a la Sociología y la Antropología a través de la obra de uno de sus discípulos, Alfred Schutz.

Las herramientas metodológicas para los estudios cualitativos son compartidas por investigaciones sociales, independientemente de las disciplinas de formación del

profesional que lo realiza. Los manuales de investigación cualitativa (Valles, 2002, 2005) elaborados por sociólogos así como los desarrollos desde la Sociología del conocimiento han sido un aporte para registrar y dar a conocer el saber hacer construido desde la Antropología.

Uno de los aportes compartidos por las disciplinas es el carácter construido de la realidad, a partir de la producción de Peter Berger y Thomas Luckman en el conocido libro *La Construcción Social de la realidad* (Berger y Luckman, 1976). Desde esta perspectiva, empleada en las disciplinas en diálogo, la cultura puede ser comprendida como un conjunto tipificaciones. El elemento tipificador es el lenguaje cotidiano. Para vivir y estar en el mundo, todas las personas elaboramos una interpretación de éste; el contenido de estas interpretaciones se basa en una serie de experiencias previas que funcionan como esquemas de referencias “conocimientos a la mano” o “conocimientos de receta”. La cultura está constituida por un conjunto de tipificaciones, cada cosa, evento o persona adopta sentidos (razón de ser) y significados (imaginario de interpretaciones posibles), los que son construidos en sociedad. El objeto de las ciencias sociales es de lograr el conocimiento organizado de la realidad social, que vendría a ser la suma total de objetos o sucesos dentro del mundo socio cultural (Berger y Luckman, 1976). El estudio de la cultura exige identificar, describir y comprender experiencias típicas. No se puede conocer una institución (o situación) sin averiguar qué significa para los individuos que orientan su conducta en ella. No se conoce la herramienta si no se conoce el propósito para lo que fue ideada, no se conoce el símbolo si no se sabe qué representa en la mente de la persona que lo utiliza.

El encuentro y diálogo de estas disciplinas con la Psicología está marcado por dos hechos, por un lado la Psicología se ha mantenido apegada al método científico, minimizando las limitaciones de éste, siento un elemento de desencuentro con el desarrollo de este método desde la Sociología. Por otro, los avances en el ámbito de la metodología cualitativa (p.e. Delgado y Gutiérrez, 1994) han sido significativos sobre todo en el campo de los estudios de discursos y el análisis de contenido, entrado en diálogo con investigadores del lenguaje (Krueger, 1998). Estos avances han sido redescubiertos por la Sociología y la Antropología luego de la evidente proliferación en el campo de la investigación aplicada como el marketing, las comunicaciones y las intervenciones en organizaciones. Los encuentros entre la Psicología y la Antropología proliferan en el desarrollo de la ciencia cognitiva y en el estudio de las representaciones sociales como se verá más adelante.

En síntesis

El estudio de la cultura demanda a las ciencias humanas, Antropología, Sociología y Psicología, la necesidad de explicitar el constructo y la forma de construirlo, ya que de esta construcción depende el objeto estudiado y la forma o modo de aproximarnos a la realidad para conocerla. Estamos hablando de una ciencia de la cultura, donde sujeto y objeto son creados, donde ambos investigador e investigado comparten la dimensión

humana, el lenguaje mínimo que permite la comunicación y donde ambos vivencian procesos individuales y culturales en el encuentro derivado de la investigación. La posibilidad de producir conocimiento en las ciencias sociales y la calidad o tipo de conocimiento construido depende la teoría social declarada o subyacente.

La opción metodológica de este trabajo tiene dos facetas, una de ellos es asumir una postura próxima a la tradición interpretativa y aprovechar los avances en el ámbito de la investigación y técnicas desarrolladas y perfeccionadas desde investigaciones que se realizan al alero del paradigma positivista.

Capítulo I.3

LAS REPRESENTACIONES EN LA TEORÍA SOCIAL

En la literatura se debate si el estudio de las representaciones sociales constituye una teoría, elaborada desde el campo de estudio de la Psicología social por Serge Moscovici (1961, 1981), o es un constructo útil y empleado por la Sociología y la Antropología. El constructo representación, como objeto de estudio, tiene diversos significados, todos ellos dependen de la perspectiva teórica epistemológica y de la disciplina que lo emplea.

En este capítulo se parte con una aproximación a la teoría social, para dar cuenta que el objeto de estudio, además de ser construido por el investigador, es depositario de opciones y asunciones que dan cuenta de la ubicación de la realidad social y de la capacidad de acción de los individuos; si éstos son los responsables últimos de la realidad social o si son la variable independiente, es decir, los receptores de los fenómenos colectivos o hechos sociales. El objeto de estudio como se verá a continuación, puede ser considerado un hecho social externo al sujeto, contrariamente se puede ubicar en las estructuras, sean estas sociales o mentales o ubicarse en la interacción de sujetos.

A continuación se presenta una primera aproximación al concepto de representación social, y otras denominaciones afines, como representaciones colectivas y culturales. Cada una de estas denominaciones, responden a las distinciones epistemológicas sobre la relación sujeto – objeto y la concepción del objeto de estudio, también derivado de dichas opciones epistemológicas. Se muestran los constructos empleados en la Sociología y Antropología para hacer referencia al concepto representaciones sociales reconocido y empleado en psicología social,

Este viaje panorámico por la historia de las disciplinas familiares –Sociología y Antropología- tiene por finalidad disponer de criterios para comprender y adoptar el concepto de representación social como parte del estudio de la cultura y desde aquí emprender la tarea de comprender qué aspectos de los procesos de mejora escolar son atribuibles a los individuos y cuáles a las estructuras sociales; asumiendo que la estructura social está constituida por el propio accionar de los individuos.

3.1. ¿QUÉ ES UNA TEORÍA SOCIAL?

Las teorías, en general, son sistemas conceptuales y se encuentran formuladas en su más alta abstracción; incluyen postulados, axiomas, leyes, modelos, clasificaciones y conceptos, todos relacionados hipotéticamente y orientados a la investigación. Son sistemas abiertos que poseen como característica central la “deducibilidad”, es decir, la cualidad de ser fuentes desde las cuales se extraen fructíferas ideas. En el caso particular de las teorías factuales, éstas describen, explican y predicen hechos de la realidad y facilitan la inclusión de nuevos datos dentro del sistema. En el caso de las ciencias humanas, la capacidad de predecir y explicar está limitada debido a la compleja naturaleza de la relación sujeto-objeto y a la condición de agente del sujeto conocedor de la cultura o nativo en la realidad estudiada.

Las teorías en ciencias sociales son acerca de, para y por la humanidad; los seres humanos la producen debido a que se dan cuenta de que sus vidas están constreñidas por las condicionantes sociales que no siempre entienden y por el deseo de controlar su vida.

Desde una perspectiva sociológica la realidad social es un tipo de realidad donde las causas y las consecuencias de las relaciones sociales están presentes; por tanto para estudiar la realidad social es necesario disponer de un constructo que permita estudiar la formación de las relaciones sociales y sus consecuencias.

Las relaciones sociales en la vida humana adoptan la forma que tienen como resultado de las interacciones entre el medio natural, la naturaleza humana, la cultura y la forma de pensar mandada por la lógica científica racional, por la estructura social y por la acción de los sujetos.

El medio naturalista formado por el medio ambiente natural y material; las propiedades de la naturaleza humana y los aspectos asociados con la biología, la Psicología y el libre albedrío; la cultura presente en la forma en que las personas se dan cuenta y evalúan su medio y crean formas aceptables que condiciona la expresión de la naturaleza humana. Se encuentra como parte de la cultura la predominancia de la lógica racional y científica, no siempre suficiente para dar cuenta de la totalidad del fenómeno humano. La estructura social aparece como una creación humana y que a su vez es una propiedades derivadas de la distribución y acceso a los recursos que ubica a los sujetos en posiciones sociales distintas. Por último la acción, derivada de los comportamientos y cuyas propiedades y particularidades dependen de las situaciones sociales y estructurales (Parker, 2000).

Las relaciones sociales son el resultado de la interacción de dos tipos de realidades, la natural y la social. Las ciencias naturales aportan información acerca de cómo opera la naturaleza ya sea del medio natural o de los aspectos biológicos del ser humano. La realidad social es estudiada por las teorías sociales destinadas a generar conocimiento acerca de cómo opera ésta realidad social. La Psicología ha intentado dar cuenta de

cómo se genera el pensamiento, el conocimiento, así como la actividad y los procesos psíquicos. La teoría de las representaciones sociales intenta dar cuenta de una problemática estudiada por la teoría social actual, es decir intenta dar cuenta de cómo opera la interacción entre la cultura, la acción y la estructura social (Archer, 1997; Giddens, 1995).

El individuo, sujeto, nace en un mundo que está constituido y opera de manera autónoma, establecida, sistemática y duradera; estas condiciones conforman la cultura y la estructura social. El individuo, no es totalmente determinado o condicionado por la sociedad ya que tiene la habilidad de actuar; las condicionantes sociales efectivamente limitan la acción pero también las facilitan. La cultura y la estructura social proporcionan al sujeto algunas ventajas, tales como son el acceso al lenguaje, al sistema de significados -la cultura- valores, técnicas, ocupaciones, trabajo, poder, estatus; todo lo anterior, condiciones objetivas para la vida de la persona.

Los individuos, personas, son sujetos creativos, poseen libre albedrío, voluntad, imaginación, personalidad y como miembros de grupos, además, poseen el poder que se deriva y fluye de la participación en colectividades u asociaciones, sean estas gremios, clubes, entre otros. No hay personas atrapadas en situaciones donde no puedan hacer nada; hasta el prisionero puede mantener su libertad de pensar. Los individuos son capaces de interpretar las situaciones, evaluar los recursos disponibles y elaborar respuestas, es en este proceso que las personas pueden innovar, elaborar y cambiar las condiciones de la acción social.

Las búsquedas teóricas no están al margen de los problemas epistemológicos asociados ya sea al origen del conocimiento y cuyos contenidos son abordados por la epistemología como disciplina y los dilemas epistemológicos derivados de la generación del conocimiento científico y que son abordados por la Sociología del conocimiento.

La teoría social presenta dos problemáticas, la primera es el estudio de un objeto distinto al de las ciencias naturales; la vida en sociedad y la segunda derivada del método con el cuál se estudia dicha realidad.

El positivismo como paradigma se sustenta en su metodología, es decir, en la lógica del método acerca de cómo se efectúa una investigación científica. Si toda metodología sirve para relacionar la teoría del conocimiento con el objeto a ser conocido, la crítica al positivismo radica en que emplea el método para construir el conocimiento científico y para criticar el propio método. Se suma a lo anterior que la investigación social es un proceso donde el investigador no es diferente o ajeno a lo investigado.

La ruptura o separación del método positivista y las crisis de las grandes teorías (Mills, 1961) dan paso a la valoración y surgimiento de las micro teorías y teorías de rango medio (Merton, 1970).

El paradigma interpretativo popular en las investigaciones tanto en el campo de la Antropología como de la Sociología, asume con menor o mayor explicitación el

problema del status del conocimiento científico. Desde este paradigma la producción teórica se aproxima y adopta el aporte de los filósofos como por ejemplo recuperando la oferta, radica de la fenomenología, donde el conocimiento se ubica en la interacción y el debate epistemológico se genera a partir de la legitimidad de los postulados, esto es una epistemología externa, es decir, no derivada del acto científico en sí.

Valga este brevísimo marco para revisar dos preguntas centrales que intenta responder la epistemología: ¿cómo se produce el conocimiento? y ¿cómo podemos distinguir un conocimiento verdadero, pertinente, de otro falso o inadecuado?

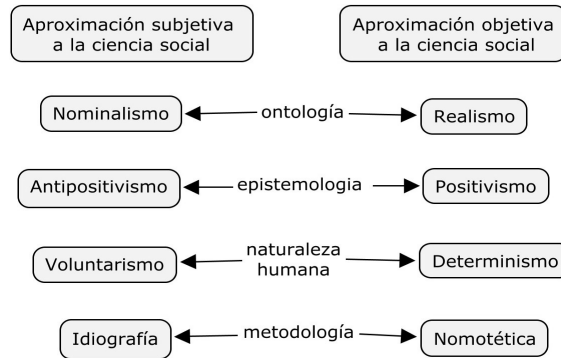
La discusión epistemológica respecto de la verdad y la falsedad, de la posibilidad y pertinencia de aplicación de los diversos métodos al análisis de la realidad social, es larga, y los paradigmas, las formas de ver, pensar y actuar juegan un importante rol. Se puede afirmar que la epistemología aborda sus preguntas sobre el proceso de conocimiento mediante la utilización de distinciones y no de objetos. Esto se debe a que los objetos son consecuencias de las distinciones y éstas dependen del paradigma empleado para conocer. El conocimiento científico no se construye en el vacío; este conocimiento necesita colocarse en diálogo con el sentido común y el conocimiento filosófico. El debate y la reflexión sistemática resulta una base ineludible, toda vez que no siempre somos conscientes de la forma de mirar, conocer o actuar que tenemos. Lo central de esta postura es que llegamos a conocer algo por medio de la comparación de 'ese algo' con 'otra cosa', y esa comparación debe estar consensuada con otros que se implican en lo que ven y en cómo lo ven.

Por tanto, las preocupaciones de la epistemología se han orientado a tratar de dilucidar la realidad '*tal cual es*' cuya base es la distinción entre '*ser o no ser*', lo que introduce y agrega la dimensión ontológica propia del debate filosófico. La ontología, como otra rama de la filosofía, se preocupa de dilucidar acerca del ente y responde acerca de lo que la cosa es. La ontología es aplicada, por ejemplo, cuando distinguimos colores y estamos de acuerdo en las distinciones, pero hay una comunidad de personas, los daltónicos, que no estará de acuerdo con nosotros sobre lo que es verde o rojo, porque lo ven de otra manera, entonces la pregunta ontológica es qué es el verde o el rojo? (Echeverría, 1995).

El eje ontología hace referencia a un área de estudio de la filosofía y sus teorías tratan acerca de los diferentes tipos de realidades; entendiendo por realidad aquella que es capaz de sostener alguna forma de existencia. Estas teorías tienen conceptos apropiados, los que se utilizan para organizar y clasificar las relaciones entre los conceptos empleados para analizar las distintas realidades. El nominalismo y el realismo son aproximaciones ontológicas sobre el origen del conocimiento. Las ciencias sociales tratan o se elaboran acerca de una realidad social es una realidad distinta, donde el objeto de estudio es determinado por el investigador y este objeto es a su vez un sujeto

Desde la perspectiva objetivista, el objeto se desprende de la realidad a diferencia que en la aproximación subjetivista. El nominalismo hace referencia a que la realidad social es una realidad producida colectivamente. En el campo de la teoría social nos enfrentamos a un tipo de realidad que es a su vez capaz de producir los objetos típicos que las ciencias estudian. El problema es, entonces, estudiar una realidad que es producida colectivamente y de la que el investigador e investigado son parte.

FIGURA I.3.1. SUPUESTOS SOBRE LA NATURALEZA DE LA CIENCIA SOCIAL



Fuente: Cohen y Manion (1990, p. 32).

Desde el eje de la epistemología en la teoría social, se asume que los fenómenos existen relativamente independientes del investigador, que estos fenómenos pueden ser investigados empíricamente y que su descripción y explicación puede ser controlada, casi totalmente, por como se configuran o presentan; es decir, el conocimiento social depende de cómo se conceptualizan los conceptos empleados y de la observación como parte de la investigación. Los lugares hacia donde se dirige la investigación son sugeridos o guiados por las opciones ontológicas que subyacen a la teoría social. Para el positivismo, la investigación se dirige a observar hechos sociales. Para los antipositivistas, la observación se dirige a observar constructos o fenómenos. La tarea para ambas vertientes es explicar o comprender cómo se produce el fenómeno social colectivo y los mecanismos relevantes de causación.

El eje de la naturaleza humana oscila entre el determinismo y el voluntarismo. Los seres humanos nacimos en un mundo social preconstituido, con una cultura y estructura social relativamente autónoma. La condición humana radica en la habilidad para actuar. La diferencia entre la vertiente objetivista y subjetivista radica en que para los primeros, el individuo "aprende" los parámetros dados por la sociedad, la estructura social predomina sobre los individuos. Para los subjetivistas, los individuos son seres conscientes, capaces de tomar decisiones, de razonar y de actuar de acuerdo a la voluntad.

“Para los sociólogos contemporáneos, el lugar del individuo en la vida social se ha vuelto central a consecuencia de los profundos cambios culturales que se han producido en todos los ámbitos de las relaciones sociales: la familia, la escuela, el trabajo, la religión, la política, el placer y la acción colectiva. Tales cambios han implicado el relajamiento de los determinismos estructurales y, por lo mismo, la exigencia de que los individuos recurran cada vez más a su capacidad reflexiva y se comporten como individuos-sujetos-actores”. (Bajoit, 2008, p.9).

En este trabajo de estudiar las representaciones sociales se opta por apartarse de la tradición objetivista debido a que se reconoce la calidad de sujeto al individuo que se relaciona consigo mismo y con los demás y que, a través de su acción situada, genera nuevas realidades; que si bien es afectado o constreñido por las estructuras sociales, es también por acción u omisión cocreador de éstas.

Este estudio se parta de asumir las representaciones sociales y la cultura como una variable, no son “hechos sociales” que actúan sobre los individuos, sino que ambas son parte de la acción, presupuestos, valores y creencias desde donde los sujetos conocen, deciden e interactúan con el mundo. Esta perspectiva teórica subjetivista y humanista, se enfrenta a la necesidad de señalar la relación que se establece entre sujeto y objeto y que se aborda en el capítulo II.1 de este texto.

3.2. DIFERENTES APELATIVOS DEL CONCEPTO DE REPRESENTACIÓN

El concepto representación social utilizado en la Teoría de las representaciones sociales que esboza por Serge Moscovici (1988) se ha empleado en las ciencias sociales con denominaciones variadas, ya sea como representaciones ‘colectivas’, representaciones ‘culturales’ o ‘simbólicas’, y se encuentran en el desarrollo de la teoría sociológica y antropológica.

3.2.1. Representaciones Colectivas

Las representaciones colectivas son tributarias de la epistemología kantiana, la aproximación teórica concordante es desarrollada por el padre de la Sociología Èmile Durkheim y la oferta metodológica de estudiar los hechos sociales como cosas. Esta denominación es empleada por el sociólogo francés, padre de esta disciplina, Èmile Durkheim, fue quien propuso éste concepto de representación colectiva. La crítica a dicho concepto constituyó el punto de partida para que Moscovici ofreciera el constructo representaciones sociales.

Durkheim en sus estudios, bajo al alero del positivismo, elabora una teoría social funcionalista, en ella señala el primer principio de la Sociología que afirma que hay que estudiar los hechos sociales como cosas; esto es que la vida en sociedad necesita,

estudiarse rigurosamente de la misma forma en que se estudian los objetos y los eventos naturales. Los hechos sociales son de dos tipos, los materiales – sociedad, instituciones y componentes morfológicos como distribución de la población y por los hechos sociales inmateriales. Las representaciones colectivas son parte de los hechos sociales inmateriales, al igual que la moralidad y la consciencia colectiva (Giddens, 2001; Ritzer, 1993).

En palabras del propio Émile Durkheim:

“...Los hechos sociales no difieren sólo en calidad de los hechos psíquicos; tienen otro sustrato, no evolucionan en el mismo medio ni dependen de las mismas condiciones. Esto no significa que no sean también psíquicos de alguna manera, ya que todos consisten en formas de pensar o actuar. Pero los estados de la conciencia colectiva son de naturaleza distinta que los estados de conciencia individual; son representaciones de otro tipo: tienen sus leyes propias...” (Durkheim, 1993, p. 15).

Para este autor, la consciencia colectiva puede ser estudiada en sus cuatro dimensiones que son: el volumen, la intensidad, rigidez y el contenido de dichas creencias y valores. Esta conciencia experimenta cambios en el curso del desarrollo social y en la medida que la sociedad se expande y se hace más compleja (Giddens, 1972).

El volumen expresa relación con el grado en que el individuo comparte perspectivas y actitudes idénticas a las que sostienen otros individuos en la sociedad. La conciencia individual es un microcosmos de la conciencia colectiva. La intensidad hace referencia a la carga emocional e intelectual que el individuo posee sobre las creencias y valores, lo que a su vez ejerce o afecta las perspectivas individuales. A pesar de que la intensidad puede variar independientemente del volumen, se puede establecer que mientras más abarcadora es la conciencia colectiva, mayor es la intensidad. La rigidez hace referencia a la delimitación de las creencias asociadas a las prácticas sociales que son prescritas o proscritas por la conciencia colectiva. A menor volumen de intensidad en la creencias y valores, más ambiguas y vagamente definidas se encuentran las reglas de conducta que se derivan de ellas, entonces los individuos deberán interpretarlas para aplicarlas a las situaciones sociales que enfrentan. El contenido de la conciencia colectiva son las creencias y valores, los que varían dependiendo del tipo de sociedad y la forma de cohesión en ella. En la sociedad “tradicional” o unida por la solidaridad mecánica, el contenido es eminentemente religioso.

Como señala Durkheim, el aumento de la individuación, en una sociedad compleja y con mayor división del trabajo, acarrea una disminución en el volumen, la intensidad y rigidez de esta conciencia colectiva. En la sociedad con una modernidad avanzada, en términos de Giddens (1995), el declive en la religión va acompañado de la emergencia del “individualismo moral”. En la sociedad unida por la solidaridad orgánica, la conciencia colectiva se asocia no sólo con la adquisición de ideas, sino con la obtención de un modo verdaderamente humano de pensar y de sentir; que se transforma en la finalidad de la educación.

“El conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, forma un sistema determinado que tiene vida propia: podemos llamarlo conciencia colectiva o común... es, pues algo completamente distinto a las conciencias particulares aunque sólo se realiza en los individuos” (Giddens, 1972, pp.79-80).

La sociedad moderna, marcada por el aumento en su complejidad derivada de la división del trabajo se mantiene cohesionada por la solidaridad orgánica es decir por el cumplimiento de roles, funciones y la presencia de sanciones para garantizar su funcionamiento; derecho restitutivo. Esta forma de unión de la sociedad moderna, la conciencia colectiva como cemento de la sociedad, reemplaza a la anterior de cohesión derivada de la solidaridad mecánica.

En sus trabajos últimos, Durkheim abandona gradualmente el concepto de conciencia colectiva y adopta el de representaciones colectivas, considerándolas estados especiales o substratos de la conciencia colectiva; siendo estas parte del campo de estudio de la Sociología y las representaciones individuales atribuidas a los estudios en Psicología (Farr, 1998).

Las representaciones colectivas hacen referencia a normas y valores de colectividades específicas como la familia, la educación, el estado, las instituciones educativas y religiosas. Dichas representaciones no pueden reducirse a nivel de la conciencia individual, lo que las sitúa en el campo de los hechos sociales inmateriales; trascienden al individuo ya que su existencia no depende de ningún individuo en particular sino de la sociedad; son también independientes de los individuos en el sentido de que su duración es mayor que la vida del individuo (Ritzer, 1993). Las representaciones colectivas constituyen el elemento central del sistema de hechos sociales inmateriales en Durkheim, es decir estamos hablando de la cultura.

Por tanto, el concepto de representación colectiva se ubica en el concierto de una teoría sociológica mayor, al alero del paradigma positivista; que asume el individualismo metodológico, y cuya repercusión es estudiar los hechos sociales como cosas, de manera similar a como se estudian los objetos naturales.

La limitación de esta oferta teórica metodológica radica en considerar la naturaleza del conocimiento externo a los individuos; esto es el estudio hechos sociales así identificados por el investigador. La tarea metódica radica en poder traducir a estudios empíricos, guiados por la lógica científica estas cuatro dimensiones; volumen, intensidad, rigidez y el contenido de dichas creencias y valores. El estudio de las creencias y valores, desde este paradigma se ve atrapado en que necesita conocer de antemano aquellas creencias y valores a ser estudiados.

3.2.2. Representaciones culturales

La concepción de representaciones culturales es estudiada como representaciones cognitivas, es decir propiedades, prototipos, esquemas, modelos o teorías, en general el contenido cultural que se encuentra en la mente -representaciones mentales- proporcionando mapas del mundo y son insumos para el pensamiento.

El concepto de representaciones culturales es un objeto de estudio y a la vez un fructífero espacio de encuentro para el debate interdisciplinar. Desde los estudios en el campo de la Antropología estructuralista, que se aparta del funcionalismo, el objeto de estudio radica en debelar las estructuras sociales a partir del estudio de las estructuras gramaticales o lingüísticas; este enfoque teórico reconoce que la dificultad para estudiar el mundo social radica en que éste no se encuentra al alcance de la consciencia y del sentido común, tal como lo han demostrado el estructuralismo de Lèvi Strauss, además el marxismo y el psicoanálisis.

Para el estructuralismo de Lèvi Strauss (1976), el objeto estudio no son las instituciones sociales sino el estudio de los sistemas simbólicos, y que los aspectos inconscientes de la mente se expresan, para este autor, a través de la cultura material, externa, exterior al individuo y posible de recuperar a través del estudio de los mitos, los sistemas de parentesco, las prácticas funeraria, los diseños, adorno o expresiones artísticas.

Para el marxismo, lo real está oculto tras la ideología, que corresponde al modo de pensar en una época y modo de producción determinado. La concepción, imagen o representación que un miembro social tiene de las relaciones sociales y de las relaciones de producción, no son tal cual son en la vida real sino que, son un reflejo, una elaboración ideológica marcada por los intereses de clase del modo de producción dominante. La realidad se muestra en la acción consciente destinada a cambiar las condiciones sociales y económicas; la realidad está mediada por la acción humana para aprehenderla -la realidad en sí- y transformarla.

Para el psicoanálisis la conciencia no es suficiente para comprender la realidad; el hombre en términos genéricos no es capaz de comprender directamente sus propios pensamientos y procesos psíquicos. La concepción psicoanalítica del inconsciente es una contribución de Sigmund Freud que perdura y que se intenta recuperar como apoyo a lo que se ha denominado la renovación de la Sociología contemporánea.

La intención de apartarse del positivismo y del concepto de representación colectiva para estudiar aquel objeto que permite mantener unida la sociedad no es solo Moscovici, también se encuentra en el desarrollo de la teoría sociológica y en la producción en Antropología. En la investigación sociológica, esta búsqueda derivó en la prolífera producción, de las denominadas nuevas Sociologías (Corcuff, 1998), ellas desprenden del paradigma dominante, adoptando y desarrollando el paradigma interpretativo. Esta producción es variada, aquellos estudios aplicados a la educación aportan en la comprensión de la relación entre educación, individuo y sociedad. Por ejemplo desde una vertiente histórica estructural se destaca la teoría de la reproducción social de Althusser, allí la educación es parte del "Aparato de Dominación Ideológica" y la

posibilidad de cambio de la educación no es posible debido a que pasa por un cambio de la estructura y forma de organización social. La teoría de la reproducción cultural de Pièrre Bourdieu y la teoría de la reproducción y transmisión cultural de Basil Bernstein, muestran el efecto de la estructura y organización social en la educación, en los resultados alcanzados. Las teorías de la producción y resistencia cultural de Henry Giroux, Michael Apple y Paul Willis, son estudios que junto con describir y criticar el efecto del modelo social de la educación y la desigualdad también ofrece pistas para el cambio social. Cada uno de estos enfoques tiene repercusiones teóricas y metodológicas para el estudio sobre lo que ocurre en la escuela, así como sobre la concepción acerca de la forma, contenido y finalidad del proceso de socialización secundaria, todos temas indispensables abordados por la Sociología de la educación. (Lerena, 1985; Guerrero, 1996; Bonal, 1998; Fernández Enguíta, 1999).

En las búsquedas teóricas desde la Sociología hay un viraje desde una producción de conocimiento marcada por el empirismo, macro o micro sociológico, por los aprendizajes asociados a las experiencias y voluntad de cambio social, en un escenario donde los grandes relatos o macro teorías están ausentes, y los temas candentes son estructuras sociales y la estructuración (Parker, 2000), así como la revolución derivada del desarrollo de las comunicaciones y la informática; los temas emergentes son repensar el rol del sujeto en la producción de conocimientos y en la formación de la ciudadanía o formas que permitan la convivencia. Lo que Guy Bajoit denomina la renovación de la Sociología contemporánea es nada más y nada menos que la búsqueda de un diálogo interdisciplinar a partir de la recuperación del psicoanálisis y su adopción, previa transformación, a la Sociología bajo denominación se socioanálisis.

“Sin embargo, esta dificultad de los sociólogos no es principalmente una cuestión de debilidad *metodológica*. La cuestión del método desemboca necesariamente en una *cuestión teórica*, porque para saber cómo hacer aflorar las razones del actuar de los actores, se requiere saber *primero cómo ellos seleccionan las que reconocen y las que prefieren ocultar a los otros y a sí mismos, cómo llegan a interiorizar y a ignorar otras, y cómo proceden para censurarlas*“ (Bajoit, 2008, p. 27) [Los énfasis son del autor].

Para algunos autores, básicamente sociólogos, el conocer la realidad social no es un mero acto de investigar y conocer, sino que está presente el deseo de generar o aportar al cambio social. Así, se encuentra en una forma de hacer Sociología, donde el involucramiento (Gaulejac, 1999) es parte del método, para esto se emplean las historias de vida como forma de comprender los procesos sociales sin ocultar la esperanza de que los sujetos asuman su protagonismo histórico, apunta la búsqueda teórica hacia la dialéctica existencial que restituye al sujeto tanto el contexto histórico en el cuál está localizado como el deseo y la singularidad que lo constituyen en reproductor de la afirmación de su individualidad y de su historicidad” (Gaulejac, 2002). El deseo de aproximar a investigación con la acción también se encuentre en la investigación acción y en los estudios culturales.

Las investigaciones en el campo de la Antropología pasaron desde el empirismo y el abandono de la teoría a estudios, algunos experimentales, en el campo de la Antropología cognitiva. Las representaciones culturales en la Antropología se estudian también bajo la denominada etnosemántica, etnociencia, nueva etnografía, análisis componencial o análisis formal. Este movimiento impregna la disciplina antropológica en Estados Unidos aproximadamente entre 1956 y 1969 (Reynoso, 1988).

La Antropología cognitiva hace dos grandes aportes, el primero un profundo esclarecimiento de los dilemas del significado y, de paso, muestra que la posibilidad de generar una ciencia emic, tal como lo propuso Kenneth Pike es una imposibilidad, debido a que los esquemas culturales no son accesibles solo por el hecho de ser un nativo de la cultura estudiada; es como suponer que sabemos biología por el hecho de estar vivos.

Los conceptos o la dualidad *etic-emic* fue propuesta por el lingüista y misionero Kenneth Pike (1967) donde la acepción *etic* se deriva de la fonética o el estudio de los sonidos y el *emic* con la fonología o estudio de los fonemas en el sentido lingüístico, con la finalidad de descubrir un orden invariante -un modelo fonológico- tras la variabilidad lingüística. El aporte radica en que es uno de los primeros estudios, con la intención de construir modelos, desde y en la cultura de los otros, sustentados en el descubrimiento y desde el punto de vista de los nativos. Una diferencia radical de esta teoría es que se obtiene a la llegada, al final y no de partida como es lo aceptado por el paradigma dominante. Es necesario recordar que Pike escribe en 1956, y que las primeras producciones vinculadas con el desarrollo de las teorías fundamentadas de Glasser y Strauss son publicadas 10 años más tarde.

Es posible identificar cuatro períodos en el desarrollo de la Antropología cognitiva. El primero marca el inicio de los estudios que intentan estudiar las formas de mentalidades primitivas; el segundo está definido por las investigaciones sobre semántica y aplicación de la técnica cuantitativa de escalas; el tercero está constituido por la formulación de la teoría de esquemas o modelos culturales; y en el cuarto, por último, se incorpora el tema de la acción.

El periodo inicial está marcado por el estudio de los sistemas simbólicos en Antropología y los avances en los estudios del campo de la lingüística que conducen a la teoría de Goodenough, en estos la cultura es estudiado como parte del conocimiento que hay que tener para comportarse como un miembro de la sociedad y por tanto reconocido y aceptable desde el punto de vista de los demás miembros. Ese conocimiento también se identificó con el conjunto de significados compartidos (D'Andrade, 2003; Reynoso, 1988). La propuesta teórica de la Antropología cognitiva desarrollada por D'Andrade radica en hacer que la investigación mantenga la riqueza y pertinencia analítica de los estudios particularistas, ideográficos y el rigor de los estudios comparativos. Este autor destaca y valora la preocupación señalada por Wallace (1960) desde la Psicología referida a que es una limitante estudiar el conocimiento compartido y el problema de cómo la acción social por investigadores con escaso conocimiento de la cultura estudiada (D'Andrade, 2003).

El segundo periodo se localiza aproximadamente entre fines de 1950 e inicios de los 70. Está marcado por la adopción de los estudios de análisis de componentes en Antropología; método desarrollado en los estudios lingüísticos para el estudio de los sistemas fonéticos. Esta modalidad de estudio retoma el deseo de aplicar el método científico al estudio de la cultura; los estudios en Antropología adoptan categorías y el método de estudio empleado en Psicología, cometiendo el error de asumir que todos los informantes aplican similar juicio al responder escalas. La producción en este período es variada, por un lado hay estudios antropológicos aplicando escalas y, por otro, una producción, en Antropología, que critica el etnocentrismo de estos estudios ya que la información es recopilada y analizada desde los parámetros del investigador. Desde la Psicología, se agrega que estos estudios solo muestra las condiciones psicológicas de los sujetos y que arrojan categorías de análisis distintas, dependiendo de la forma de recolección de información. (Moloney, Hall y Walker, 2005; Rommey y D'Andrade, 1964). Otros estudios optan por demostrar la influencia de la variabilidad cultural en la denominación y recuerdo de colores.

En este período se ubica el debate de lo que más tarde se denominará Antropología simbólica desarrollada por Clifford Geertz; los temas provienen de determinar qué es lo que se entiende por cultura y el método para estudiarla, argumentando que la cultura no es un fenómeno mental y las limitaciones del empleo de la metodología cuantitativa.

“Este segundo periodo de trabajo generó un vasto cuerpo de investigaciones que muestran como las características y las relaciones taxonómicas pueden ser analizadas. Se investiga un extenso rango de dominios; relaciones de parentesco, plantas, animales, características de los términos, enfermedades, colores etc. El vocabulario teórico general para el análisis semántico fue clarificado y ampliados y los métodos de la Psicología fueron integrados dentro de técnicas estancares de la lingüística” (D'Andrade, 2003, p. 246).

El tercer periodo en el desarrollo de la Antropología cognitiva se ubica a mediados de la década de los 70. El trabajo de Eleanor Rosh introduce la teoría psicológica acerca de las categorías, así algunas categorías lingüísticas eran vinculadas con prototipos -entidad psicológica- y eran estas categorías sobresalientes las que tenían el poder de afectar la memoria y el razonamiento. A inicios de los años ochenta, D'Andrade agrega que, la teoría de los esquemas reemplazó los estudios que buscaban estos prototipo en Antropología. A mediado de la década de los ochenta, la posibilidad de aplicar los esquemas de manera coleccionista en los network es ampliamente reconocida, es este viaje que conduce a que la teoría psicológica sea más abstracta y el foco sea la naturaleza de las representaciones mentales.

En el desarrollo de la investigación en Antropología se acepta que las representaciones culturales, también denominadas simbólicas, están presentes y vinculadas en los procesos psicológicos; la cultura está presente y tiene efectos sobre la percepción, memoria y el razonamiento, por tanto se desarrolla una gran variedad de estudios

incorporando cada uno de estos tres conceptos, que son ampliamente estudiados en Psicología y sin que se produzca el encuentro interdisciplinar.

Los estudios que incorporan la percepción como objeto de estudio para acceder a la cultura, desde los estudios antropológicos, se desarrolla en Norteamérica, aquí se encuentra la clásica hipótesis de Sapir-Whorf, denominada así en memoria de Edgar Sapir, antropólogo lingüista que estudió el lenguaje entre los indios norteamericanos en la década de 1920 y Benjamin Whorf lingüista que escribió sobre los efectos del lenguaje en el pensamiento en la década de 1940. Esta hipótesis establece que las categorías culturales influyen el pensamiento de la gente. Sin entrar en los detalles, alcances y limitaciones de esta línea de investigación se pueden señalar constataciones que perduran. Primero, la forma es que las personas denominan las cosas afecta la percepción de similitudes y diferencias entre estas cosas. Segundo, el efecto ocurre o aparece si los nombres o etiquetas son sobresalientes al momento en que se efectúa el juicio. Tercero, la hipótesis de Sapir-Whorf opera cuando el juicio no se puede establecer sólo en base a información derivada de la percepción.

El estudio de la cultura demanda un método que permita identificar de manera confiable las ideas, creencias y valores de una cultura; problema enfrentado por los antropólogos desde los inicios de los estudios etnográficos. Los estudios de la cultura en Antropología se desplazan al interior de la mente para buscar los sistemas de ideas y pensamiento “del primitivo” asumiendo erradamente que acceder a esta información es posible empleando el método científico, sin detenerse a resolver el problema del significado derivado del encuentro entre culturas, incluyendo las diferencias al interior de la propia cultura occidental.

Como se señaló, la ciencia emic asume que los significados culturales están segregados en conjuntos enumerables de campos de sentido o dominios semánticos. Al igual que el vocabulario, la cultura, se divide en dominios y los dominios, componen lexemas. La repercusión metodológica es de dos tipos, por un lado el análisis componencial que indaga la composición semántica de lexemas agrupados en dominios, por otro, las estructuras semánticas dan cuenta de la forma en que se relacionan los lexemas que componen un dominio; aquí se ubican las distintas formas de representación del conocimiento; árboles, claves binarias y taxonomías.

En relación a la memoria, los efectos de las representaciones culturales sobre la memoria de largo plazo son complejos. La memoria está afectada por condiciones, tales como los esquemas mentales relevantes, el grado de atención, las experiencias previas y el grado de involucramiento emocional en el evento. Esto significa para el estudio antropológico que los eventos que pueden ser codificados dentro de los esquemas culturales son recordados de manera más completa que aquellos desconocidos. Los estudios en el campo de la Psicología, en este sentido fueron pioneros, así Frederic Barlett (1932) usaba cuentos de aborígenes norteamericanos y australianos para los estudios de memoria y retención, empleando un enfoque teórico funcionalista (Rosa y Brescó, 2005) y agregando un enfoque constructivista del sujeto, destinado a elucidar la

forma cómo se organizaba el conocimiento en la mente de las personas y no en registrar cuánto era lo que recordaba.

A pesar de las críticas a Barlett por la rigurosidad del método empleado, en la actualidad se acepta que la memoria no es una propiedad aparte sino un subproducto de la comprensión, ligado como tal a la visión el mundo (Reynoso, 1998).

Los esquemas son paquetes de conocimientos que guían los procesos de comprensión y que se adquieren sobre la base de la experiencia personal de situaciones recurrentes. Son objetos cognitivos que necesitan distinguirse de las conductas institucionalizadas con las cuales están relacionadas. Los esquemas son metafóricamente “contenedores”, es decir, objetos de la percepción que contienen un interior, límites y un exterior (D’Andrade, 1995). La cultura consiste en reglas, ya sea de aproximación corporal -proxemia- reglas no escritas para expresar las relaciones de parentesco, para el juego y reglas morales. Estas reglas son implícitas ya que las personas desde su vida cotidiana no pueden decir en qué consisten.

El razonamiento está estrechamente vinculado con los modelos culturales y la relación bidireccional, la habilidad para razonar permite la generación de modelos culturales y a su vez los modelos culturales hacen posible que el razonamiento complejo sea factible. Estudiar el razonamiento desde la perspectiva etnográfica requiere disponer de situaciones donde el razonamiento se efectuó en voz alta; situación que ocurre en un estudio sobre una disputa sobre el uso de los derechos de cultivo entre los Trobriandeses, aquellas islas que fueron estudiadas por Malinowski durante la primera guerra mundial. Edwin Hutchins ilustra que para entender el razonamiento es necesario conocer el sistema de tenencia de la tierra (Citado por D’Andrade, 2003).

El cuarto período, que D’Andrade describe como muy reciente para tener una visión global, está compuesto por el estudio sobre cómo los esquemas culturales están relacionados con la acción, lo que nos lleva a temas de frontera sobre emoción y motivación junto con la preocupación acerca de la internalización y la socialización.

Estudiar la cultura desde las ciencias sociales en general nos enfrenta al plano -en un sentido gráfico- dado por la relación individuo-cultura y sociedad y la mayor distancia o proximidad que el estudio adopta frente a ellos. Captar o conocer el mundo en las ciencias sociales no es sinónimo de introspección (individuo), tampoco es posible acceder sin problemas al mundo de los significados construidos (cultura); ni dar cuenta sobre la forma en que se genera la estructura social (sociedad) sin contemplar la acción humana en su construcción.

Sumado a lo anterior, la forma de estudio y análisis -al interior de las teorías sociales- se encuentra tensionada por las búsquedas y oposición entre las metodologías explicatorias y hermenéuticas o interpretativas, por la contradicción entre utilidad e identidad como componente que permite comprender la acción o agencia del sujeto; en suma, por el aparente antagonismo entre las aproximaciones macro o micro sociológicas.

Hay consenso que la cultura provee pautas, recetas, formas de hacer que no son puestas en duda, la cultura es parte del sentido común y se expresa en las creencias y en los valores, en las formas aceptables y costumbres presentes en la vida pública y privada; en el plano personal e institucional. Estas pautas aceptadas nos permiten asignar significado a lo que hacemos y a construir distancias y alianzas. Las normas sociales, los roles y las funciones en un centro educacional están íntimamente relacionadas con valores, creencias, símbolos, signos e interpretaciones que dan cuenta de, por un lado, las acciones y comportamientos de los actores, estudiantes y educadores; y por otro, de las condiciones sociales estructurales de la sociedad.

La cultura es, por lo tanto, simbólica, es decir, está compuesta por símbolos y signos que empleamos como insumos en el proceso de pensar y, además, nos permiten comunicarnos con nosotros mismos, con otros y con el medio. Para los efectos de este estudio, esta característica será asociada a los significados (interpretaciones alternativas) y sentidos (razón de ser) construidos y reportados por los sujetos. Aquí se está optando por la acepción empleada en Antropología, “el sentido hace referencia a las razones (fines) que las personas pueden dar a sus relaciones recíprocas, al sentido social” (Augé, 1994, p. 116).

La cultura es la base, un componente, medio y fin en el proceso de socialización. Durante el proceso de socialización primaria, las personas estamos expuestas a las formas habituales de vida en la sociedad que nos toca vivir. Recibimos y aprendemos contenidos asociados e integrados en el aprendizaje de la lengua materna y otras lenguas, como es el caso de la socialización en espacios pluriculturales. Junto con el aprendizaje de la lengua también se encuentran las pautas, normas de comportamientos, lo aceptable y lo rechazado; las recetas culturales con las que podremos operar más adelante en la sociedad. La socialización secundaria, marcada por la educación formal, es un escenario donde se pone en juego la cultura, los contenidos, demandas y efectos de la sociedad en el proceso. La cultura permite al individuo disponer de los elementos simbólicos para pensar y para relacionarse consigo mismo y con los demás.

3.3. DIALOGANDO CON LA SOCIOLOGÍA

El objeto de estudio de la Sociología está marcado por la necesidad de responder a las interrogantes que permitan dar cuenta de las características de la sociedad en el momento presente, dar cuenta de los fenómenos o hechos que permiten reconstruir o explicar de donde viene y hacia donde se dirige. La Sociología desarrollada al alero del positivismo tiene por objeto estudiar los hechos sociales, empleando el método científico.

Como se señaló anteriormente, el concepto de consciencia colectiva se encuentra en la obra de Durkheim; esta trasciende a los individuos, es un saber normativo común, un cemento social que está más allá del control consciente de los miembros de la sociedad; consciencia colectiva que se ve reflejada en los mitos, las religión, las creencias y en general en todas las manifestaciones culturales colectivas.

Desde este autor, la tarea sociológica radica en estudiar de manera científica la sociedad, asumiendo que el objeto de estudio son los hechos sociales, externos y determinados por el investigador integrante de la sociedad; la aspiración propia del paradigma dominante, aspira a estudiar la sociedad con la misma objetividad, rigurosidad y empleando el método propio de las ciencias naturales, promesa que es brillantemente demostrada como imposible por un clásico de la Sociología en la *Imaginación Sociológica* (Mills, 1961).

El aporte de Durkheim es señalar que cuando un grupo de individuos, los individuos en sociedad, se encuentran juntos generan una representación que no es individual sino que corresponde a la colectividad o sociedad que la genera. Desde esta perspectiva la forma de estudio es la que deriva de la aplicación del método científico, como esta autor lo propone en el clásico *Las reglas del método sociológico*, cuyo propuesta metodológica la coloca en acción el en estudio del Suicidio. La representación es una idea en la mente de las personas que representa la realidad externa a la mente.

La crisis del paradigma dominante abre el paso a las búsquedas teóricas y metodológicas asociadas al desarrollo de la metodología cualitativa. Además el campo de estudio de la Sociología queda poblado de trabajos que intentan dar cuenta de la modernidad y de lo que se denominan “los primeros síntomas de una mutación de nuestras sociedades” (Bajoit, 2008).

El sujeto deja de ser el objeto informante; la subjetividad deja de ser un factor no deseado y se transforman en acompañante y tema de estudio. Por ejemplo, aquellos autores que consideran al sujeto como individuo que en el seno de la sociedad se construye inserto en el tejido social de comunicación. En la sociedad actual, Bajoit señala:

“el hecho también de que este individuo siente la necesidad de ser sujeto dentro de un tejido social de comunicación (Habermas, 1981), de información (Castells, 1998), de interacciones (Goffman, 1973) y de transacciones continuas (Rémy, 1992; Blanc, 1992); incluso los autores considerados más “estructuralistas”, como Michel Foucault (2001) o Pierre Bourdieu (1999), han introducido la problemática del sujeto en sus últimas obras” (Bajoit, 2008, p. 12).

La vida en sociedad está marcada por las condiciones de vida y las relaciones que se generan; una sociedad marcada por los riesgos elaborados por las condiciones, la sociedad del riesgo de Beck (1998) y las relaciones entre las personas marcadas por lo efímero “líquido” (Bauman, 2005). La sociedad entonces como campo de estudio de la Sociología se debate entre recuperar el sujeto (Ibáñez, 1991) y el estudio sobre la construcción de las estructuras sociales que determinan la vida de este sujeto y cómo a su vez éste es participe de su generación (Giddens, 1995; Parker, 2000).

En la Sociología de fines de siglo se reconoce y estudia el efecto de las interacciones sociales con la finalidad de establecer el puente entre lo objetivo y lo subjetivo y lo colectivo y lo individual, eje del trabajo de Norbert Elías (1897-1990). Para Elías las

ciencias sociales se distinguen de las naturales por dos propiedades; la primera que “sus objetos son al mismo tiempo sujetos que tienen representaciones de la vida en la sociedad a diferencia por ejemplo de los átomos de los físicos y la segunda que los investigadores son también parte del objeto de estudio (Corcuff, 1998).

En su obra *Compromiso y distanciamiento, ensayos de Sociología del conocimiento* (Elías, 1990), señala, en función de las épocas y las sociedades, la representación de la identidad de las personas varía en la relación entre las referencia al nosotros y al yo.

Las sociedades contemporáneas o post tradicionales, empleando el lenguaje de Giddens, están marcadas por procesos de individuación y reflexividad. El debate en los estudios sociológicos se centran en oscilar entre los trabajos que intentan dar cuenta de los profundos cambios a nivel individual y aquellos de “la era del individuo (Renaut, 1989), del ego (Kaufmann, 2001), del narcisismo (Lasch, 1978) e incluso del hiperindividualismo contemporáneo (Gauchet, 1985)” (señalado por (Bajoit, 2008).

Luego de la muerte y la resurrección de la noción de sujeto, los dilemas de cómo estudiar y comprender la vida en sociedad, de la contribución del sujeto en su creación, mantención y cambio así como esta sociedad, externa al sujeto, lo condiciona y a su vez cómo puede ser cambiada, pasa a ser una preocupación tanto de la Sociología como de la Antropología.

Al resumir el objeto de estudio de la Sociología Bajoit señala que:

“Desde que existe, la Sociología siempre tuvo por objeto *explicar y comprender las conductas de los actores sociales, mediante el análisis de las relaciones que mantienen entre sí*. Esta definición, que tomada de Alain Touraine, sigue siendo para mí la más clara y pertinente que conozco. Sin embargo -contrariamente a los fenómenos naturales-, las conductas humanas son el resultado de procesos *subjetivos*: los resortes conscientes o inconscientes, voluntarios o involuntarios de nuestras acciones, son las *representaciones* que el actor se forma de sus intereses, de sus valores, de sus normas y de sus afectos, en un contexto material y técnico determinado. Y estas representaciones son evidentemente *culturales*: varían de una sociedad a otra, en el espacio y en el tiempo, con los cambios culturales. Entonces, si bien la evolución cultural no modifica en nada -a mi modo de ver- el *objeto* mismo de la Sociología, sí afecta profundamente los *resortes subjetivos* de las conductas de los actores. Por consiguiente, si la Sociología quiere seguir comprendiéndolos y explicándolos, debe adaptar sus conceptos y sus teorías a esta situación. Luego, si admitimos que hoy en día estamos atravesando por una época de cambio cultural profundo -lo cual resulta evidente para todo el mundo-, entonces tenemos que admitir también que la Sociología ha sido afectada por esta situación y que su adaptación constituye realmente una necesidad urgente” (Bajoit, 2008, p. 13) [Los énfasis son del autor].

El estudio de la realidad social tiene entonces un componente intrasubjetivo, tradicionalmente abordado por los estudios psicológicos, un componente intersubjetivo,

interrelacional, abordado por los estudios tanto de la Antropología como de la Sociología y un componente social, haciendo referencia a las estructuras sociales, campo abordado principalmente por la Sociología y por la teoría social.

3.3.1. Las representaciones culturales: el “Habitus”

El sociólogo francés Pierre Bourdieu desarrolla la Teoría de la reproducción cultural como elaboración teórica a partir de la práctica, para hacer referencia a la reproducción que se genera como resultado de la acción pedagógica y la comunicación, sobre todo, en un escenario intercultural (Bourdieu, 1990). La cultura es entendida como “habitus”, para esta autor “es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes” (Bourdieu, 2000, p.254).

El habitus es: “un sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción” (Bourdieu, 2000, p. 26).

Para Bourdieu, la construcción de esta categoría tiene como propósito constituir al agente social en operador práctico de construcción de objetos; con esta teoría intenta recuperar al sujeto que desaparece en la oferta teórica estructuralista de Levi Strauss. En este intento de resolver la dicotomía en las ciencias sociales por la relación sujeto-objeto, Bourdieu proporciona esta categoría que vincula el mundo interno del sujeto con el externo a través de su acción:

“el habitus mantiene con el mundo social del que es producto una verdadera complicidad ontológica, principio de un conocimiento sin consciencia, de una intencionalidad sin intención y de un dominio práctico de las regularidades del mundo que permite adelantar al porvenir sin tener ni siquiera que siquiera necesidad de presentarlo como tal” (Bourdieu, 2000, p. 24).

El habitus es un sistema durable de disposiciones; éstas últimas son esquemas o modelos adquiridos y duraderos de percepciones, pensamiento y acciones. El agente -el individuo- desarrolla estas disposiciones como respuesta a su vida en sociedad; las condiciones externas del campo; y las determinantes estructurales, como la situación de clase, la familia y la educación. El habitus no es totalmente voluntario y tampoco completamente involuntario.

El habitus en Bourdieu es la cultura en su expresión externa e incorporada que proporciona las destrezas, habilidades y disposiciones necesarias para “jugar” en los diferentes campos como son la vida profesional, el trabajo y la vida social en general. Las acciones del individuo son totalmente prescritas, por tanto el habitus es constantemente transformado producto del aprendizaje, éxitos y fracasos de elecciones y acciones previas. El habitus media entre las estructuras sociales “objetivas” y la conducta “subjetiva” del individuo.

La reproducción a la cual hace referencia el autor está enraizada en la cultura, en el capital cultural, al que denomina estructuralismo genético. Este estructuralismo genético dice relación con que “el análisis de las estructuras objetivas- de los diferentes campos- es inseparable de la génesis en el seno de los individuos biológicos de las estructuras mentales que son por una parte el producto de la incorporación de las estructuras sociales y de la génesis del análisis de estas estructuras sociales mismas: el espacio social y los grupos que en él se distribuyen, son el producto de las luchas históricas (en las cuales los agentes se comprometen en función de su posición en el espacio social y de las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden ese espacio) (Bourdieu, 2000, p. 26).

Por tanto, el concepto de representación en Bourdieu requiere ser entendido desde los dos conceptos claves: el habitus y el campo. El habitus son las estructuras sociales en nuestra subjetividad, que se construyen en nuestras primeras experiencias (habitus primario) y luego en la vida adulta (habitus secundario). Es la forma en que las estructuras sociales se graban en nuestra mente y nuestro cuerpo.

Los campos constituyen el momento de exteriorización de la interioridad; es lo social hecho cosa; aquí las instituciones son concebidas como configuraciones de relaciones entre actores individuales y colectivos: se trata entonces de representaciones sociales. Cada campo es al mismo tiempo un campo de fuerza -caracterizado por una distribución desigual de recursos y por lo tanto es una correlación de fuerzas entre dominantes y dominados.

El capital cultural puede existir en estado incorporado, es decir bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo (habitus); en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, etc. y en estado institucionalizado, forma de objetivación que es necesario poner por separado porque, como se observa con la credencial, certificado o título escolar, confiere ciertas propiedades totalmente originales al capital cultural que supuestamente debe garantizar.

La reproducción cultural dice relación con el efecto que el título escolar o credencial contribuye sobre la reproducción social y este efecto resiste todas las pruebas derivadas de investigaciones empíricas. Los estudiantes poseen y provienen de un medio social más favorecido; poseen modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que les son muy útiles para abordar los deberes escolares. Además poseen “saberes” y “gustos” y mayor cercanía o conocimiento de aspectos de la cultura objetivadas, de artefactos culturales como son familiaridad con obras artísticas o literarias, que solo pueden adquirirse por medio de una asistencia regular al teatro, a museos o a conciertos. En la Sociología de la educación de Bourdieu, se ilustra como la escuela ejerce una violencia simbólica sobre sus usuarios. La violencia simbólica es la imposición de sistemas de símbolos y significados sobre grupos o clases de modo que tal imposición se concibe como legítima. La legitimidad oscurece las relaciones de poder, lo que permite que la imposición tenga éxito. Además cualquier clase de enseñanza presupone implícitamente un conjunto de saberes, una facilidad de expresión que es patrimonio de las clases cultas.

Pierre Bourdieu sintetiza la obra de autores fundadores de la Sociología que tradicionalmente se consideraban opuestos como Max Weber, Emile Durkheim y Karl Marx. En el pensamiento de Bourdieu, en el mundo social “existen estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o constreñir sus prácticas o representaciones” El constructivismo aquí hace referencia a la génesis de lo social, por un lado, de los patrones de percepción, pensamiento y acción que constituyen lo que denominó “habitus”, y por otro de las estructuras sociales, en particular de lo que denominó campo. (Bourdieu, citado por Corcuff, 1998, p. 31.)

La perspectiva de Bourdieu recupera la dimensión objetiva asociada a la labor del oficio del sociólogo al reconstruir las estructuras objetivas, considerando las representaciones subjetivas aquellas de los agentes, las que además dan cuenta de los constreñimientos estructurales que pesan sobre las interacciones.

La afirmación que los actores poseen en sus estructuras mentales el reflejo de la sociedad donde desarrollan su vida está demostrado por una variedad de investigaciones empíricas realizados por estudios antropológicos que incursionan en la Psicología cognitiva (Rommey y otros, 1964) y por psicólogos que se interesan por aprehender la marca de la sociedad y la cultura en los individuos (Berlin, 1983; Matsumoto, 2006; Mercer, 1995; Plaut y Hazel, 2005).

El constructo de habitus es una oferta teórica para el estudio de la cultura, el habitus puede ser asociado a la representación del mundo social aprehendido y aprendido de la vida en sociedad y a la vez expresado en la acción del actor social. Las distinciones en el campo de las relaciones sociales y la vida en sociedad contribuyen a que se reproduzcan las desigualdades en la sociedad. La investigación empírica de acuerdo a esta teoría es estudiar el conocimiento que no requiere ser explicado, aquel conocimiento en torno al cual se generan las reglas y el aprendizaje tanto de estudiantes como antropólogos que necesitan sobre cómo la manera aceptable de hacer las cosas en ese lugar. La práctica precede a formulación de reglas y la generación de teoría. La virtud de esta oferta conceptual y teórica es retomar o valorar la experiencia con un énfasis fenomenológico y además aspectos prácticos tomados del marxismo. Aunque algunos detractores de esta autor critican la imposibilidad del cambio social bajo esta concepción de estructura genética, la virtud radica en establecer, desde el campo de la Sociología que no sólo somos actores incorporados, sino también actores.

Desde el estructuralismo cultural de Bourdieu, la tarea es proporcionar un esquema o modelo conceptual que permita por un lado comprender la forma que adopta la vida en sociedad y cómo se mantiene, cómo los sujetos- actores reflejan en su discurso -en la doxa- lo establecido y aceptado por la forma de organización social y dominación imperante. Simultáneamente los conceptos de campo y habitus permiten, desde esta perspectiva, emprender la búsqueda de respuesta que hacen posible dar cuenta de los

componentes presentes en las decisiones de los sujetos, cuya doxa es resultado de la violencia simbólica ejercida a través de la educación.

El oficio del sociólogo es encontrar y revelar estos procesos que permiten por un lado comprender la sociedad y al mismo tiempo desencadenan procesos reflexivos, los que eventualmente pueden transformarse en gestores del cambio.

La tarea de conocer la realidad para transformarla, cruza la producción sociológica, la diferencia radica en la magnitud, dirección e intensidad del cambio. Lo común en la producción radica en afrontar el problema e incorporar la dimensión individual, histórica y social de los procesos sociales. *La imaginación sociológica*, este clásico de la Sociología, publicado en 1956, ofrece una de las primeras críticas contundentes para apartarse del paradigma dominante, el positivismo, reconociendo esta triada problemática, a la que posteriormente -con Giddens y Bourdieu- se agrega el problema de la estructuración de la estructura.

“La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de la diversidad de individuos (...); permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Ésa es su tarea y su promesa” (Mills, 1961, pp. 25-26).

El habitus es el conocimiento práctico, encarnada que permite respuestas no pensadas, sino guiadas por el conocimiento de las reglas culturales y las distinciones simbólicas que puede el individuo hacer un conocedor de la cultura y de las formas que opera en el campo, es decir en el espacio social.

3.3.2. La Noción de “framing”

Complementaria a la idea de los esquemas en Psicología cognitiva está la noción de “framing” o enmarcado, empleado y difundido en el campo de la Sociología de la educación por el aporte de Basil Bernstein (1924-2000). En su producción desde la década de los 60, aplicando los estudios de lingüística a la educación ha desarrollado los conceptos de códigos de lenguaje, en una sociedad estructurada.

En su primera obra sobre el lenguaje estudió la relación entre el lenguaje público, la autoridad y los significados compartidos que posteriormente se concretan en la teoría de los códigos mediante la introducción de los conceptos de código elaborado y código restringido (Bernstein, 1960, 1961) la que posteriormente se muestra en el conocido texto de *Clases, código y control* publicado en 1973. Los códigos, concepto tomado de la lingüística, son conceptos que regulan los sistemas de significados, y la diferencia de códigos dependiendo de la procedencia social de las familias de los escolares. Posteriormente complementó su propuesta con los conceptos de clasificación y enmarcamiento -framing- en las Pedagogías visibles e invisibles, ambas como modalidades simultáneas que reflejan las relaciones de poder, ideologías e intereses que convergen en el proceso pedagógico (Bernstein, 1990).

El código es un principio regulador adquirido en forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes. Los códigos generan los principios para diferenciar los contextos -clasificación- y los principios para la creación y producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto -enmarcamiento.

En términos de los códigos de lenguaje, el código restringido contiene supuestos que los hablantes esperan que los demás conozcan, contiene significados de tipo particular y usados localmente dependiendo del contexto; el uso de este código limita la posibilidad de mostrar procesos, expresar conceptos abstractos o una imagen deseada. El código amplio utiliza conceptos con significado universal, es menos local, menos independiente del contexto y más abstracto. El significado de las palabras puede individualizarse, adecuarse a las demandas de situaciones particulares y por lo tanto permite la expresión de ideas abstractas con más facilidad. El manejo del código amplio no es excluyente, los hablantes pueden utilizarlo en conjunto con el restringido si lo desean, no así a la inversa.

La modalidad de un código viene dada por los valores de clasificación y enmarcamiento, éstos pueden variar con mucha independencia. Ambos códigos son constituyentes de la visión de mundo de cada persona, reflejan los parámetros de selección o enmarcamiento, como también los criterios de clasificación o reordenamiento de los elementos de la realidad así definida.

“El enmarcamiento se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir entre transmisores y adquirente. Cuando el enmarcamiento es fuerte el trasmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y localización que constituyen el contexto comunicativo. Las variaciones en el grado y el cambio de enmarcamiento regulan las relaciones de realización” (Bernstein, 1990, p. 49).

La acción es el resultado de un proceso comunicativo, que puede generar una elaboración ya sea fuerte o débil. La elaboración fuerte se produce cuando el trasmisor controla la selección, organización, ritmo, criterios de selección y la posición, postura y vestimenta de los comunicantes además de la localización de la disposición física. La elaboración débil tiene lugar cuando el adquirente tiene mayor control sobre la selección, organización, ritmo, criterios de selección así como la posición, postura, vestimenta, además de la localización física.

Las realizaciones son producto de un proceso de selección y ordenamiento que pueden ser modificados de forma consciente y adoptan la forma de metáforas cuyo contenido señala de manera simbólica nuevas posibilidades. Hay dos niveles de prácticas tácitas a) un nivel sometido a la selección y ordenamiento conscientes dentro de las posibilidades

de una sintaxis de realización dada b) un nivel no sometido al ordenamiento a la selección y ordenamiento conscientes, aunque interactúa con el primer el nivel.

Todo enmarcamiento lleva consigo los mecanismos para su cambio o rechazo. Bernstein elabora su teoría aplicada a la práctica pedagógica, donde el rechazo de o la resistencia al enmarcamiento de la práctica pedagógica a cargo de los transmisores o adquirente puede darse en términos de los principios de clasificación.

En el sistema educacional conviven distintos códigos, ya sea por la influencia de la estratificación social, como por el impacto del poder y del control social sobre la adopción de valores. El resultado de este proceso de clasificación y enmarcamiento genera una Pedagogía abierta y visible y otra encubierta o invisible. La segunda la conforma la comunidad cultural que se origina en la escuela y en la comunidad educativa. La comunidad educativa no sólo se concibe intramuros, está formada por la familia, los pares y el ambiente físico social.

Esta oferta teórica se inscribe en una postura estructuralista, aunque no es pura; la Sociología de Bernstein es una síntesis original de varias tradiciones teóricas; el código realiza la misma función independientemente de la forma que adopta su realización superficial. Aquí las resonancias de la obra de Mary Douglas, en particular *Purity and Danger* (Douglas, 1966), son explícitas, a pesar de que este autor ha intentado mantenerse libre de las adhesiones teóricas o metodológicas ortodoxas (Palamidessi, 2001).

Para este estudio, es relevante tener en consideración estos conceptos de códigos y de enmarcamiento ya que son aplicables y una herramienta útil para comprender la vida cotidiana, la cultura de los centros estudiados. Más aún esta oferta teórica proporciona herramientas teóricas y metodológicas para estudiar la relación entre el lenguaje, la estructura y la reproducción social, tema que sobrepasa con creces este intento de poner en diálogo tres disciplinas.

En Antropología se habla de esquemas para dar cuenta de las clasificaciones de los nativos adquiridas del trabajo etnográfico; para efectuar análisis de componentes o construir mapas cognitivos que rigen la organización del espacio y la orientación geográfica, a las metáforas estructurales, que se utilizan en el choque interétnico para la comprensión de objetos, sucesos extraños y en la construcción de distintas modalidades de discursos narrativos, desde el cuento folklórico hasta el mito. El estudio interdisciplinar, el aporte de la ciencia cognitiva y la vigilancia epistemológica sobre la formulación de los estudios es demanda para aproximarnos a la relación entre mente, lenguaje, cultura y medio

3.3.3. Representación social como sentido común

El clásico trabajo de Peter Berger y Thomas Luckman publicado en 1966 *La construcción social de la realidad*, se publica cuatro años después de la tesis doctoral de Moscovici, por tanto la Teoría de las representaciones sociales no recibió la influencia

del pensamiento de estos dos autores, uno residente en USA, el otro en Alemania y cuya obra clásica de la Sociología que se empieza a gestar en el verano de 1962 en Austria.

El estudio del conocimiento del sentido común en Sociología empieza a proliferar a partir de mediados de la década de 1960, en ese entonces se produjeron hitos importantes para el desarrollo de la Sociología fenomenológica; la traducción de la obra de Alfred Schutz y la publicación de *La construcción social de la realidad* en opinión de Ritzer (1993) hizo dos contribuciones importantes: en primer lugar la presentación de las ideas de Schutz de manera más accesible para la academia norteamericana y, en segundo lugar, y quizás más importante es la integración de las ideas de Schutz en el desarrollo de la teoría sociológica.

En la misma década, la obra de Schutz también influyó el desarrollo de la etnometodología con el trabajo de Garfinkel en 1967 *Estudios de Etnometodología*. Es en esta década que empieza la proliferación de estudios cualitativos y el -errado- antagonismo metodológico cuantitativo versus cualitativo que persiste con mayor o menor fuerza hasta nuestros días.

El trabajo de Berger y Luckmann (1976) asociado al constructivismo fenomenológico se distancia del constructivismo estructural desarrollado por Pierre Bourdieu, esto en un periodo de fuerte crítica a las pretensiones del paradigma dominante de permanecer como tal. Los temas teóricos de fondo radican a nivel ontológico entre el individualismo metodológico versus el constructivismo, y en este último la concepción de la relación entre sujetos que interactúan y estructura y la mayor o menor autonomía del sujeto frente a la estructura social.

Recordando que el estudio sociológico desde el paradigma positivista y la teoría funcionalista sujeto es un producto de la sociedad, ésta lo forma y constriñe. Desde esta perspectiva paradigmática el estudio de la educación se realiza asumiendo el individualismo metodológico, es decir sus resultados necesitan ser estudiado a partir “de las motivaciones de los individuos implicados en dicho fenómeno y considerar el resultado de la suma de los comportamientos individuales dictados por esas motivaciones” (Raymon Boudon, tomado de Corcuff, 1998, p, 17). Los individuos se consideran átomos o unidades singulares de los procesos sociales y el colectivo es un mero resultado de las actividades individuales, que se expresan en los efectos de agregación y composición.

De manera opuesta, las nuevas Sociologías tienen una dimensión plural de los individuos, como productos y a su vez productores de estructuras y diversas relaciones sociales. Dentro de la producción teórica de dichas nuevas Sociologías, por un lado están aquellos autores que asignan o integran ciertas dimensiones subjetivas e interrelacionales, sin descuidar los aspectos macro sociales como es la apuesta teórica de Anthony Giddens y Pierre Bourdieu, por otro están aquellos cuyo énfasis radica en comprender las subjetividades, la construcción de conocimiento social derivado de la interacción como lo son estudios guiados por el enfoque teórico interaccionista

simbólico, donde la sociedad a nivel macro y la estructura social quedan casi excluidas de la investigación.

En Berger y Luckmann (1976), son los autores que cuya producción puede enmarcarse en lo que se denomina el constructivismo fenomenológico, esto es el objeto de estudio radica en los individuos y sus interacciones como constructores de significados y de la sociedad. . La sociedad es una realidad objetiva, exteriorizada, independiente de los actores que la producen y objetivada; es decir es el producto de la construcción del mundo realizada por los sujetos.

La representación social desde esta aproximación contiene varios alcances, por un lado está compuesta por tipificaciones, cuyos contenidos expresados vía el lenguaje, acción e interacción permite acceder a la subjetivación y a la objetivación. Las instituciones como la educación adquieren solidez y estabilidad merced a la acción de la historia a través de la cristalización de las tipificaciones y los hábitos y su sedimentación en el curso del tiempo. Se puede acceder empíricamente a estos conocimientos de reserva a través del lenguaje y la denomina la realidad. Las instituciones además cuentan con procesos de legitimación de orden cognitivo y normativo, es decir formas simbólicas que permiten el acceso al conocimiento.

En síntesis

La teoría social contiene en su seno las repercusiones de las opciones epistemológicas de los autores, ya sea en la construcción o delimitación del objeto así como en las consecuencias deductivas, inferencias e hipótesis realizadas. Las representaciones colectivas en la tradición de Durkheim, son parte de los hechos sociales inmateriales, es este concepto de representaciones, vinculado con o parte de la consciencia colectiva el que está presente en el estudio de Serge Moscovici y del cual intenta tomar distancia.

Las representaciones culturales, son depositarias de los avances de las ciencias cognitivas y a su vez de las búsquedas desde la Psicología y la Antropología de manera separada, por acceder al conocimiento y a las formas de pensar de los otros, con el interés de descubrir el origen de las estructuras de la organización social, de estudiar la cultura de los otros.

Desde la investigación sociológica, el interés de estudiar la cultura incluye otro derrotero que es comprender la posibilidad de generar un cambio en el sistema social. La teoría estructuralista de Bourdieu desarrolla el concepto de habitus, parte de un proceso intrasíquico que da cuenta de la forma en que la sociedad dominante deja las huellas en la conciencia de los sujetos, actores, de tal forma que este conocimiento se transforma en un arbitrario cultural, aprendido simbólicamente que permite la producción y la reproducción de las sociedad de clases. En los estudios sociológicos sobre la educación y su efecto diferenciado de acuerdo a las clases sociales, la cultura opera como un mecanismo de transmisión ideológica lo que permite la reproducción cultural de

la sociedad. La diferencia social se ubica a nivel intrasubjetivo, y ha sido estudiada desde una perspectiva estructural y lingüística por Basil Bernstein. La cultura provee a los sujetos de códigos, elaborados y restringidos y marcos de referencias aprendidos, que contribuyen a la dominación y a la mantención de las condiciones sociales que las generan.

En el desarrollo de la teoría sociológica, influenciada por la tradición fenomenológica, el objeto de estudio se define como la construcción social del conocimiento; proceso expresado a través del lenguaje y que da cuenta de las relaciones del sujeto consigo mismo, con otros y con la sociedad. Los conceptos de conocimiento cotidiano, objetivación, subjetivación y tipificaciones son una forma de articular respuestas desde la teoría sociológica para interrogantes similares planteadas desde la teoría de las representaciones sociales en Psicología social

En la teoría sociológica y en la antropológica se encuentra el interés por indagar problemáticas derivadas y asociadas a la consciencia por comprender y dar cuenta de las acciones de los individuos, similar foco de atención posee la Psicología, disciplina que agrega el estudio de la arquitectura biológica y psíquica de los sujetos.

Todas las disciplinas comparten el interés de conocer los procesos sociales desde sus orígenes y comprender la acción voluntaria de los sujetos, actores, no solo como parte de las repercusiones de las conductas sociales una vez realizadas. Los avances pueden ser fructíferos si se suman los conocimientos acumulados mediante la colaboración y el diálogo interdisciplinar.

Capítulo I.4

EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales pueden ser concebidas como constelaciones de creencias, prácticas sociales y conocimientos compartidos que existen tanto en la mente de las personas como en la construcción de la sociedad. Las representaciones sociales conjugan la interacción del sentido común y las prácticas que son consideradas como dadas o no cuestionadas en la comunidad.

En este apartado se traza una breve reseña histórica del concepto de representación social en la Psicología, que culmina con la Teoría de las Representaciones Sociales esbozada por Serge Moscovici, su carácter de teoría está en estado de debate y reformulación no obstante esta propuesta, en especial el constructo representación social tiene una vasta aceptación y aplicación en América Latina, razón que se esgrime para adoptarlo como foco de estudio sobre la cultura de la mejora y además para estimular el diálogo interdisciplinar.

Para tal efecto se describe qué son las representaciones sociales, sus características y limitaciones del constructo, posteriormente se presenta la forma que ha adoptado el estudio de las representaciones para en un último punto reseñar las formas que puede adoptar el estudio de las representaciones sociales y las opciones para su estudio desde una lógica construtivista.

La finalidad de este capítulo es argumentar que el estudio de las representaciones sociales de la educación es una de las tantas puertas de entrada al estudio de la cultura.

4.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El concepto de representación, como se señalara en el apartado anterior, se ubica en el desarrollo del pensamiento sociológico, en la obra de Durkheim, bajo la denominación de representaciones colectivas, diferenciándolas de las individuales; esta distinción se efectúa para señalar que la primera es campo de estudio de la Sociología y la segunda de la Psicología. Desde la producción de Durkheim los temas de investigación para dar cuenta de estos fenómenos son los estudios de la religión, el tabú como forma de entender el pensamiento primitivo y el paso de una sociedad unida por la solidaridad mecánica a la orgánica; además del clásico estudio sobre el suicidio, como expresión última de la carencia de ese sentimiento de colectividad en los individuos, “cuando la actividad individual no sabe hacia donde dirigirse, se torna contra si misma” (Giddens, 1972, p.218).

Desde la tradición en la Psicología británica a inicios del siglo pasado, la tarea asignada a la Psicología que estudia a las “culturas primitivas” -haciendo oposición entre primitivo y moderno- radica en encontrar las tendencias y expresiones fundamentales que se expresan en la conducta social humana, donde la educación juega un rol fundamental. El interés para esta aproximación a la investigación desde la Psicología “no es la naturaleza humana de las creencias, ideas y actitudes, sino como los comportamientos sociales están determinados en el grupo primitivo y cómo estos comportamientos son afectados por la estructura social y la cultural (Bartlett, 1925). Este psicólogo es reconocido por colocar bajo estudio la naturaleza reconstructiva de la memoria, estudiar las acciones de los sujetos, tales como percibir o imaginar, referidas a acontecimientos del pasado y cómo éstas son recordadas en sucesivas ocasiones (Rosa y Brescó, 2005).

Según el psicólogo inglés Sir Frederick Charles Bartlett, la tajante distinción entre lo social y lo individual no es tal, rechazando el empleo del método científico para el estudio de temas sociológicos que en Gran Bretaña usaba Pr W. H. R. Rivers, emulando los trabajos de Durkheim en Francia. El método psicológico no se aplica en la investigación no por ser irrelevante sino porque demora en rendir sus frutos. Haciendo referencia a los estudios sobre parentesco y organización social temas propios de la agenda estructural funcionalista de la Antropología británica, Bartlett señala que:

“En las actividades sociales así como en todo tipo de actividades humanas los factores deben tener una parte esencial (...). Mientras que los elementos psicológicos son sólo tangenciales o concomitantes con el proceso social que se estudia más allá de los aspectos psicológicos” (Bartlett, 1923, p. 11).

Este autor reúne entre los años 1935 y 1936 a sociólogos, antropólogos y psicólogos con el fin de construir una base metodológica para los estudios de la sociedad y que concluyen con la publicación *Estudios de la sociedad, Métodos y problemas* señala que “puede ser posible para el sociólogo no ser psicólogo, sin embargo el psicólogo social no debe dejar de estar alerta a las problemáticas sociológicas” (Bartlett, 1932. p 243).

La postura teórica de Bartlett se desarrolla en un periodo marcado por la influencia de dos autores clásicos en la Antropología británica, Branislav Malinowski y su discípulo Radcliffe Brown. Este último es un profundo conocedor del funcionalismo francés y la producción de Durkheim, que provee de un marco teórico a la Antropología funcionalista. Este psicólogo experimental, está influenciado por el empirismo y por el paradigma dominante en el nivel teórico, lo destacable es que es el primer psicólogo que empieza a hablar desde una perspectiva constructivista, años antes del auge de la ciencia cognitiva. Rosa y Brescó (2005) señalan que el aporte radica en la perspectiva genética y social, así como el enfoque constructivista del sujeto humano, elaborado desde una Psicología de la acción.

El aporte de Bartlett, antecesor de la Psicología cognitiva contemporánea, se gráfica en el concepto de esquema vinculado a una teoría del conocimiento, estudios sobre memoria y habilidades complejas de acción, además se su contribución a la creación de un espacio para la proliferación de la investigación y el debate interdisciplinar.

En el periodo en que surge la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, la producción psicológica está marcada por el conductismo y en la teoría social predomina por un lado la teoría funcionalista y por otro el antagonismo a las ideas derivadas del marxismo. En Estados Unidos la idea de vincular el conocimiento, la cultura y la acción social para mantener el orden establecido en la sociedad se encuentra en la teoría de la acción social elaborada por Talcott Parsons y sus producciones *La estructura de la acción social publicada* en 1937 (Parsons, 1968) y *El Sistema Social*, en 1951 (Parsons, 1951), textos que marcan el desarrollo de la Sociología en América latina por las siguientes décadas.

La teoría de las representaciones sociales se esboza en la tesis doctoral del psicólogo francés Serge Moscovici, publicada en 1961 y denominada "*La Psychanalyse, son image et son public*" estudia no el psicoanálisis sino cómo la sociedad francesa de fines de la década de los cincuenta veía al psicoanálisis a través de la prensa.

En este trabajo el autor reconoce e intenta apartarse del concepto de representación colectiva desarrollado por Durkheim por considerarlo muy global e incapaz de dar cuenta de la posibilidad de cambio social, además está interesado en el contenido del pensamiento cotidiano estudiado de manera experimental por Bartlett en Inglaterra. Moscovici conocía el trabajo de Bartlett, según Jahoda, lamentablemente no da créditos de él en su primera obra (Barlett, 1988, p.205). En su estudio sobre la representación del psicoanálisis propone ir más allá de la relación sujeto-objeto y propone una triada interrelacionada compuesta por el sujeto individual, sujeto social y objeto social.

4.2. EL CONCEPTO DE "REPRESENTACIONES SOCIALES"

El concepto de representaciones sociales aparece como noción o escasamente definido en el primer trabajo de Moscovici y este concepto es desarrollado por Denisse Jodelet en el ámbito francófono y por Farr en el campo anglosajón.

El concepto de representación social en la primera obra de Moscovici (1961) señala:

“(…) La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. (…) es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (…) son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo (…)” (Moscovici, 1979, pp. 11-24).

En este concepto, aparece la intención del autor de vincular el conocimiento con la acción y la comunicación de los sujetos; las representaciones como corpus de conocimientos del individuo resulta aceptable y de interés ya que nos deja en un punto de encuentro entre las disciplinas; lo que despierta reparos es considerar las representaciones como “actividad psíquica”. Las representaciones son un componente o ingrediente que entran en acción como parte de los procesos psíquicos mediante los cuales los hombres aprehenden su realidad cotidiana. No cabe duda de que las representaciones sociales son una suerte de bisagra entre el mundo interno y externo del individuo.

El concepto de representaciones sociales en el trabajo de Moscovici es difícil de definir. Tomando sus propias palabras:

“Las representaciones sociales son entidades casi intangibles: Ellas circulan, interactúan y se cristalizan constantemente, a través de una palabra un gesto o un encuentro en nuestra vida diaria. Ellas impregnan la mayoría de nuestras relaciones sociales, los objetos que producimos y consumimos y las comunicaciones que intercambiamos. Sabemos que corresponden por un lado a la sustancia simbólica que entra en elaboración y por otro a la práctica que produce esa sustancia, así como la ciencia o mitos corresponden a la práctica científica o mítica. *Si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto.* Existen muy buenas razones para que esto sea así. La mayor parte de ellas son históricas y por eso les damos a los historiadores la importante tarea de descubrirlas. Todas las razones no históricas pueden ser resumidas en una: su posición “mixta” en la intersección entre una serie de conceptos sociológicos y una serie de conceptos psicológicos. Es en esta intersección que nos tenemos que situar. La ruta contiene algo de pedantería, pero no hay otra manera de liberar este concepto de su glorioso pasado, revitalizándolo y comprendiéndolo de manera específica” (Moscovici, 2001, p. 3) [los énfasis son del original].

Las representaciones como entidades es una afirmación que invita a la controversia desde la perspectiva psicológica, a no ser que, por ser intangibles asumamos que son una suerte de imágenes holográficas del individuo, presentes en los procesos cognitivos

y en el lenguaje, por tanto se expresan o exteriorizan a través del habla y los discursos. Las representaciones exteriorizadas en las palabras entran en juego o son parte de la interacción de las personas en la vida en sociedad y además se exteriorizan a través de los significados asignados a los artefactos culturales que el hombre crea. No cabe duda que las representaciones tienen un trasfondo histórico, dejando huellas tanto en el individuo como en la sociedad y los artefactos culturales que construye.

Esa oferta teórica desde la producción francesa de Moscovici permanece silenciosa dentro de esas fronteras por más de 10 años y empieza a estudiarse más allá de la Psicología a mediados de la década de los ochenta. El concepto de representación social es virtuoso en el sentido que impulsó la investigación empírica bajo esta denominación y a la vez la proliferación del debate teórico ya sea por su defensa o ataque. De nuevo en palabras del autor:

“Por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común... constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común. (Moscovici, 1984, pp. 181-209)

Las representaciones están presentes en las sociedades post tradicionales así como las creencias y los mitos en las sociedades tradicionales, esta afirmación no quiere decir que las creencias y mitos no estén presentes en las sociedades actuales, tampoco que los sujetos en las sociedades tradicionales no tengan representaciones; a no ser que el concepto de representación quede limitado a explicar el avance del conocimiento científico, probado empíricamente, por sobre el sentido común.

En la construcción de la propuesta teórica de Moscovici intervienen tres vertientes, la primera derivada de la adopción y rechazo del concepto de representación colectiva propuesto por Durkheim (Giddens, 1972); rechazo originado por el deseo de apartarse del determinismo social que implica estudiar la sociedad como hechos sociales materiales -externos- y la impronta de estos en la conciencia del sujeto; es decir en hechos inmateriales. La intensión de Moscovici es que las representaciones denominadas sociales son concebidas como una producción y una elaboración de carácter social, no impuestas externamente a la subjetividad.

La segunda escuela de pensamiento que nutre la teoría de las representaciones sociales es la Psicología evolutiva de Jean Piaget. El autor asume la existencia de un esquema social operativo susceptible para actuar ante objetos reales o simbólicos; los estados de la inteligencia, la representación del mundo en el niño, entre otros, de algún modo tienen huellas en los postulados de Moscovici (Araya, 2002). La tercera impronta deriva de la obra de Sigmund Freud que no es desconocida para este autor; en su obra “*La*

Psicología de las Masas” publicada en 1921 Freud planteaba el carácter social de la Psicología individual, como una característica constituyente de la vida humana.

Moscovici proporciona un concepto que permite vincular la psique individual con procesos sociales. Bajo el concepto de representación social estudia el conocimiento del sentido común desde la perspectiva de la producción en los planos social e individual y además como base en la construcción social de la realidad. El problema radica en sostener la supremacía de la lógica racional por sobre otras formas pensar y obtener conocimiento. Esta dicotomía es cuestionada desde la filosofía y la teoría antropológica ya que las formas de pensar en sociedades premodernas o en el ámbito del pensamiento mágico religioso están guiadas por lógicas que requieren ser valoradas dentro de sus propios parámetros (Ulin, 1990).

Las representaciones sociales pueden ser concebidas como constelaciones de creencias, prácticas sociales y conocimientos compartidos que existen tanto en la mente de las personas como en la construcción de la sociedad. Las representaciones sociales conjugan la interacción del sentido común y las prácticas que son consideradas como dadas o no cuestionadas en la comunidad.

En sus primeras obras, Moscovici (1981, 1984) distingue el “universo reificado” y el “universo consensuado”. El primero hace referencia al mundo de la ciencia donde el conocimiento se va generando de acuerdo a los principios de la lógica y la racionalidad. El segundo, el universo consensuado, es el conocimiento del sentido común, no científico, donde las representaciones sociales se desarrollan y circulan de acuerdo a los principios de la construcción de conocimiento social. Esta construcción radica en la aproximación e incorporación de nuevos conceptos dentro del stock de conocimiento disponible y aceptable para el sentido común a través del proceso de objetivación.

La limitación del concepto de representación social en Moscovici se encuentra en sostener la dicotomía y confrontación de dos universos distintos, dominados por dos formas de producción de conocimiento, la científica y la precientífica o primitiva, en particular en la sociedad con modernidad avanzada, donde las ideas y el conocimiento surge de distintas esferas sociales; cada una con su aporte específico en la circulación del conocimiento (Morant, 2006).

El concepto de representación al no quedar delimitado es frecuentemente asociado con otros como cultura e ideología. Según Jahoda es la superposición entre representación y cultura en el trabajo de Moscovici lo que demanda mayor claridad. Es justamente la opción metodológica y la consecuente repercusión epistemológica de ésta, graficada en la opción y los aportes derivados de los estudios cualitativos, la observación y la importancia de los discursos o conversaciones los que ayudan a clarificar esta aparente superposición, como se presenta más adelante.

El modo de estudiar la representación social en Moscovici muestra un primer intento de aproximar los estudios de historia y de Antropología a inicios de la década de los sesenta, período marcado por la supremacía del positivismo en las ciencias sociales y la

asociación del método etnográfico como aquel usado para estudiar a otro cultural entendido como distinto, distante y primitivo.

La descripción sobre los tres tipos de representaciones sociales existentes, aporta más claridad al respecto (Moscovici, 1988). Ellas son:

- Representaciones hegemónicas: son aquellas que tienen un alto grado de consenso entre los miembros del grupo y se corresponderían más con las representaciones colectivas enunciadas por Durkheim.
- Representaciones emancipadas: no tienen un carácter hegemónico ni uniforme, emergen entre subgrupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social.
- Representaciones polémicas: surgidas entre grupos que atraviesan por situaciones de conflicto o controversia social respecto a hechos u objetos sociales relevantes y ante los cuales expresan formas de pensamiento divergentes.

Las representaciones sociales son parte de un conocimiento compartido esencial para la comunicación, la interacción y la cohesión de los grupos sociales además corresponden a actos del pensamiento en los cuales un sujeto se relaciona con otro, donde no es posible una reproducción automática del objeto sino por una representación simbólica de éste. De acuerdo a esta teoría, la construcción de lo real encarnado en el pensamiento se efectúa a través del proceso de objetivación o la construcción social de la representación y el anclaje o la representación en lo social (Jodelet, 1993).

Denisse Jodelet (1993, 2003a, 2003b, 2007) y Robert Farr (1993) son los continuadores y mejores representantes de la propuesta elaborada por Moscovici. Para Jodelet (1993), la noción de representación social se encuentra en la encrucijada entre la Sociología y la Psicología, también existen puntos de contacto con la Antropología y la historia. Indica que el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social.

"[Las representaciones sociales son] la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento "espontáneo", ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un *conocimiento socialmente elaborado y compartido*. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los

hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc." (Jodelet, 1993, p. 473) [Énfasis en el original].

Al señalar desde la Psicología social que las representaciones son conocimiento ingenuo, desde la Antropología se critica la denominación de "ingenuo" ya que dicho conocimiento se deriva de la experiencia, contiene elementos simbólicos y es dador de significados que son comprendidos y compartidos localmente, este conocimiento sólo es de carácter distinto al conocimiento científico. Hablar de pensamiento ingenuo es una forma de sustituir el apelativo de "primitivo" que marcó el lenguaje antropológico y en las ciencias sociales en general para estudiar a eso otro distinto y distante.

Robert Farr (1993) ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando que, desde una perspectiva esquemática, aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Agrega además que las representaciones sociales tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible; ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos. Parafraseando a Moscovici, Farr señala que las representaciones sociales son:

"Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente "opiniones acerca de", "imágenes de", o "actitudes hacia" sino "teorías o ramas del conocimiento" con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal" (Farr, 1993, p. 496).

Para Farr (1993), las representaciones poseen lógica y lenguaje particulares, nos dice que "son 'teorías' de 'ciencias' sui generis, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla y continúa. "Las representaciones sociales en su actual concepción, permiten a los individuos orientarse en su entorno social y material y dominarlo" (1993, p. 496). Desde esta perspectiva, las representaciones cumplen una función en la construcción del conocimiento y es justamente esta aproximación la que permite acercar el concepto de representación social con los tres conceptos básicos explicados por Berger y Luckmann para dar cuenta de la construcción social de la realidad, la objetivación, la subjetivación y la tipificación.

Este encuentro de temas e intereses de la Sociología con la Psicología social hace necesario tener presente las acepciones que en los estudios de estas disciplinas le dan a los conceptos; así la “objetivación” desde el estructuralismo fenomenológico de Berger y Luckmann hace referencia “al proceso mediante el cual los productos externalizados de la actividad humana adquieren el carácter de objetivos” (Berger y Luckman, 1976, p.78). La objetividad del mundo institucionalizado por masiva que aparezca, es un constructo humano; de este modo para estos autores la objetividad es construida. La construcción social de la realidad para Berger y Luckmann significa que la sociedad es un producto humano; la sociedad es una realidad objetiva y el hombre es un producto social.

La propuesta teórica de estos autores ha sido criticada por su determinismo social, crítica que es parcialmente aceptable, ya que la sociedad deja su impronta en el sujeto no obstante éste posee la voluntad o libertad de actuar, de acuerdo a las variadas alternativas disponibles, además posee la capacidad de crear representaciones ya sea para adecuar sus comportamientos a lo esperado, ya sea desde una posición hegemónica o subalterna en el lenguaje gramsciano, o como forma de manejar la incertidumbre o las situaciones que escapan a lo habitual y que requieren ser incorporadas dando un nuevo ordenamiento a la vida cotidiana

En la aproximación psicológica al concepto de objetivación, según Jodelet es el proceso que pone en evidencia cómo está compuesta la representación social. La objetivación se caracteriza como uno de los aspectos de la construcción de la representación y se desarrolla en tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización (Valencia, 2007, p. 60).

La representación social como constructo permite el estudio del medio externo, de la sociedad, sus instituciones y el proceso de socialización donde se ubica la educación, y al mismo tiempo, permite aproximarnos a la dimensión intrasubjetiva donde se encuentra el aporte y campo de estudio de la Psicología.

En este estudio se opta por denominar la representación social como conocimiento del sentido común; esto implica asumir que el conocimiento tiene su propia lógica, que se crea y recrea a partir de y en la vida cotidiana. Establecer como foco de estudio para acceder a la cultura de grupos sociales el concepto de conocimiento del sentido común, facilita y posibilita el diálogo interdisciplinar ya que este tipo de conocimiento es de interés y estudiado por la Sociología y también por la Antropología, se trata de un conocimiento local que no es puesto en duda por los actores, es tomados como dado y que además es la base sobre el cual construyen y elaboran las creencias.

4.2.1. Características de las representaciones sociales

La manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana es una forma de conocimiento social y el acto de representar es un acto de pensamiento mediante el cual un sujeto se relaciona con un objeto. Partiendo de estas afirmaciones Jodelet desprende las características de las representaciones que se enumeran a continuación:

- a) *La representación es siempre de un objeto.* Representar es sustituir a, o estar en el lugar. La representación es el representante mental de algo, un objeto, persona o idea y de este modo está emparentada con el símbolo, el signo y el significante. No existe ninguna representación social que no sea de un objeto aunque este sea imaginario. La representación siempre significa algo para alguien y hace que aparezca algo de quien la formula; la actuación del actor
- b) *Tiene el carácter de imagen y de propiedad.* Permite intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto. El aspecto de imagen, aquello figurativo de la representación es inseparable de su aspecto significante. La expresión verbal de un concepto, por ejemplo para definir el sexo femenino como “tabernáculo de lo sagrado”, empleando esta metáfora de un estudio de Jodelet, contiene un mundo de significados que lo vinculan con lo religioso, con la vida, la cultura y por tanto con alguna incidencia sobre el comportamiento sexual de que quien sostiene dicha representación. De igual forma los múltiples significados que encierra la palabra educación y las palabras que los representan pueden dar cuenta de los universos simbólicos presentes en los centros estudiados.
- c) *Tiene un carácter simbólico y significante.* Las representaciones no son una copia o reproducción pasiva del mundo exterior, no es “sensación mental” o “copia”. Los estudios sobre representaciones emplean el término “imagen” con dos acepciones, la primera como “figura”, “conjunto figurativo” ; es decir constelaciones de rasgos de carácter concreto y además como un “proceso” donde entra en juego lo imaginario, individual o social o de la imaginación. La imagen es un género de representación así como las representaciones de lenguaje y de relaciones.
- d) *Tiene un carácter constructivo.* La teoría de las representaciones sociales se opone a la linealidad de la relación estímulo respuesta. Jodelet citando a Piaget señala que “este fenómeno es una característica de la interacción del sujeto y del objeto, que se enfrentan modificándose mutuamente si cesar” (Jodelet, 1993, p.477).
- e) *Tiene un carácter autónomo y creativo.* Las representaciones involucran un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos relacionando procesos simbólicos con conductas.

Las representaciones sociales son entonces un constructo teórico novedoso que invita a develar las representaciones sociales de la educación que elaboran los actores de este proceso, ubicados en sus respectivos centros; si la representación de la educación que elaboran los sujetos al mismo tiempo tiñe, se relaciona o condiciona su comportamiento, entonces estamos ante un constructo útil para comprender lo que ocurre con la mejora de la eficacia escolar.

4.2.2. Limitaciones del constructo

La teoría de las representaciones sociales esbozada por Moscovici, tiene la primera dificultad de proponer que es una teoría porque las éstas son el objeto de estudio de la Psicología. Además está señalar que una teoría no se establece por ser el objeto de estudio de alguna disciplina sino en la capacidad explicativa del sistema conceptual, por sus postulados, axiomas, leyes, modelos, clasificaciones y conceptos, todos relacionados hipotéticamente y orientados a la investigación. El debate a nivel epistemológico sobre la teoría de las representaciones sociales está vigente (Marková, 2003, , 2008), en este estudio no se aborda este debate, sin asumir una postura sobre esta teoría, se asume el constructo como un objeto que permite el estudio de la cultura y es un fuente o espacio de encuentro para el trabajo interdisciplinar.

El constructo representaciones sociales, tal como lo formula Moscovici (1981) tiene algunas limitaciones derivadas de las forma como el autor intenta apartar el complemento 'colectivas' y cambiándolo por representaciones sociales; aquí se enfrenta con la necesidad de dar cuenta cómo es que las representaciones de los sujetos llegan a ser colectivas. Otra limitación, recuperada desde la revisión de la literatura en el campo de la Psicología radica en las dificultades epistemológicas que ofrece estudiar la mente del grupo como 'entidad en sí', ya que puede dar espacio para sostener erradamente la teoría de entidades, además de la propia conceptualización y su proximidad con conceptos afines tales como ideología y cultura. Según uno Jahoda (1988), una de los críticos cuyo trabajo además aporta al desarrollo de la teoría, las limitaciones son, al mismo tiempo, la expresión de los desafíos de la Psicología al mostrar la complejidad para el estudio de los procesos psicológicos individuales. Esta teoría al desarrollar una noción de representación asociándola al 'conocimiento ingenuo' y a los esquemas o modelos elaborados, la teoría se aproxima a la idea de los "folk models" o modelos primitivos o folclóricos debatidos en el campo de la Antropología.

A pesar de estas dificultades, Jahoda elabora una detallada revisión crítica, con la finalidad de no rechazar o desacreditar la propuesta sino para identificar dichas limitaciones con la esperanza de que sean trabajadas. Algunos autores, reconociendo las debilidades optan por pasar por alto estas consideraciones y aplicar los conceptos derivados de la teoría; mientras que para otros, entre los que se encuentra este crítico, opta por una postura más compleja que consiste en adecuar la formulación teórica y metodológica. Los conceptos de representaciones sociales así como los de ideología y cultura se superponen extensamente. En esta investigación es justamente este escenario teórico el que seduce en la búsqueda para comprender y utilizar dicha proximidad ya separa el estudio empírico y para promover el diálogo interdisciplinar.

4.3. ESTUDIANDO LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La forma de estudiar las representaciones sociales es diversa. Se encuentra la primera aproximación derivada del trabajo de Moscovici el que a pesar de su intensidad no logra apartarse del paradigma positivista en el estudio de las representaciones sociales; la

propuesta desarrollada por Abric denominada la escuela de Aux en Provence y la de Ginebra que pueden vincularse con el desarrollo de esta teoría desde una perspectiva estructuralista y aquella desarrollada por su seguidora Denise Jodelet y que se ubica bajo la lógica dialéctica constructivista.

4.3.1. El estudio de las representaciones sociales tributarias del positivismo

En el estudio señero de Moscovici, éste intenta apartarse del paradigma positivista dominante en la investigación social, lo que no es logrado en la década de los 1960. En este estudio originario, se señala que las representaciones tienen tres componentes: la información el campo de las representaciones y las actitudes.

- a) *La información.* Se refiere a la suma de conocimientos poseídos a propósito de un objeto social así como su calidad. La información en el estudio originario de Moscovici, hace referencia a cómo el concepto y propuesta teórica, científico, del psicoanálisis es asumido, incorporado y significado por la población, esto a partir de la representación social se encuentra en diarios, en documentos constituyentes de opinión pública, es decir en el trato que se la dé al psicoanálisis en diarios y revistas de Francia publicados entre enero de 1952 y julio de 1956. El foco fue estudiar cómo se introdujo, fue concebido, entendido y transformado el psicoanálisis; “cómo fue entendida y transformada por las personas, cómo ciertos conceptos- tomando la forma del conocimiento del sentido común- se seleccionaron, reorganizaron, clasificaron y reelaboraron, cómo la teoría modificó, a su vez la visión de los sujetos sobre sí mismos y del mundo circundante, cómo la orientación política y religiosa intervenía en la interpretación de la teoría; en suma como la teoría psicoanalítica esta transformada en una representación social” (Petraci, 2004, p. 93).
- b) *El campo de la representación.* Expresa la organización del contenido de una representación, la jerarquización de sus elementos y el carácter más o menos rico de estos. En el campo se ubican las actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social. Son los elementos, conceptos, que se ordena y jerarquiza y que configuran la representación.
- c) *La actitud.* Expresa la orientación positiva o negativa hacia un objeto es una predisposición que refleja valores; algunas actitudes pueden en circunstancias sociales específicas manifestarse en pautas de acción. La actitud es una representación cognitiva que resume la evaluación individual de una persona, un grupo, una cosa, una acción o una idea en particular (Smith y Mackie, 1997).

Estos tres conceptos bases aportan y a la vez son fuente de debate sobre las implicaciones teóricas y metodológicas de sobre cómo se estudian las representaciones sociales y las proximidades con otras disciplinas como la Sociología y la Antropología.

Asumiendo la primera dimensión, la información hace referencia a los conocimientos que posee el individuo en su colectividad y dependiendo de su situación social determinada. El acceso a la información o conocimiento que posee el sujeto o grupo de sujetos, puede ser a través de la retórica y la representación gráfica, simbólica, accediendo a datos -unidades de significados- para comprender la cantidad de información y calidad de ésta; identificando estereotipos o prejuiciado, y por ende accediendo a las actitudes a través de esta información. Se puede distinguir la cantidad y calidad de información, pudiendo identificarse estereotipos o prejuicios y la expresión de la actitud en la información. En el estudio originario la información tenía la complejidad de corresponder a la forma en que el conocimiento científico, el psicoanálisis, era captado y difundido por la prensa escrita y, a su vez, como esta información era representada en la población estudiada.

La información en el estudio de Moscovici tiene como eje la difusión y apropiación del conocimiento científico, y los prejuicios son aquellos conocimientos sustentados en creencias y que se apartan de este conocimiento científico, como si el conocimiento valedero y su lógica fuese este último y por tanto las formas distintas de conocer se tuvieran que supeditar a la anterior; debate presente en la Antropología al tratar de comprender o develar la lógica de pueblos distintos y distantes, de sociedades tradicionales y frente al pensamiento religioso.

La dimensión actitud de la representación nos conduce al encuentro con los estudios en Sociología. En los inicios del siglo pasado, las actitudes eran un tema de estudio para sociólogos y psicólogos, teniendo por finalidad investigar las formas de vida y la forma en que las actitudes podían dar cuenta de las distintas formas de vida de comunidades al distinguir los valores de los grupos de inmigrantes y los de la comunidad de acogida en Estados Unidos. Estudios cualitativos de esta naturaleza datan desde 1918 con el clásico *Campesino Polaco* de William Thomas y Florian Znaniecki (2004), aquí la fuente de información eran documentos; diarios y cartas intercambiadas por los inmigrantes polacos residentes en USA. Para estos autores las actitudes sociales se diferenciaban entre los valores de la comunidad residente y de la comunidad inmigrante, siendo los valores los aspectos subjetivos de la cultura. Las actitudes eran propiedades de los grupos y no de los individuos. En este estudio realizado en Chicago en 1920, las actitudes sociales y las representaciones eran una misma cosa. Por ejemplo Thurstone construye la escala de actitudes a partir de información de los diarios sobre temas como la guerra, el divorcio y la Iglesia los valores son asignados por un panel de jueces de cien o más personas. Los valores reflejaban el consenso en algún ítem en particular, siendo este consenso local en tiempo y espacio. El estudio de las actitudes es compartido por la Sociología y la Psicología social hasta 1935, momento marcado por los estudios G.W.Allport publicado en un capítulo clásico del *Manual de Psicología Social* (Murchison, 1935) donde el concepto de actitud se transforma de uno social a

otro exclusivo de representación individual. Farr (1988) dando cuenta del trabajo de Jaspars y Fraser de 1984, señala que las representaciones sociales tienen el mismo estatus ontológico que el “hecho social” estudiado por Durkheim. Las actitudes se ubican en los individuos y estos estudios se desarrollan y masifican en la investigación psicológica en América del Norte. Desde la perspectiva sociológica el foco de atención permanece en lo social, y el concepto de representación social se ubica nivel del grupo o la comunidad; los estudios distinguen entonces diferencias inter grupos y entre grupos, reconociéndose dos tipos de representaciones sociales.

Esta aproximación entre la Sociología y la Psicología social en torno al concepto de actitud, por un lado deja de lado o en un olvido temporal lo propuesto por Bartlett, que no es posible que los estudios de Psicología social dejen de lado los conocimientos aportados por la Psicología, además que los conocimientos y actitudes de los individuos están impregnados o condicionados por los elementos del contexto social donde les tocó vivir. El concepto de representación social bajo esta lógica obedece a las propuestas del paradigma positivista y es por esta razón que en un primer momento la teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici es tildada como tal, a pesa que la intención de este autor es generar una teoría que se aparte del paradigma dominante en la década de 1960 cuando su supremacía empezaba a ser cuestionada. En el trabajo de Moscovici, esta teoría también puede ser leída y desarrollada desde paradigma distintos.

En un intento por difundir este objeto de estudio, desde Costa Rica la Federación Latinoamericana de ciencias sociales, publica un cuaderno de estudio sobre este tema, allí se señala que la actitud consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Su identificación en el discurso no ofrece dificultades ya que las categorías lingüísticas contienen un valor, un significado que por consenso social se reconoce como positivo o negativo, por tanto, es la más evidente de las tres dimensiones (Araya, 2002, p. 39).

Estudiar la representación social como actitud implica recuperar la antigua vecindad entre Sociología, Psicología y Antropología. Es posible acceder al contenido de la actitud a través del relato o su expresión retórica, identificar la presencia de estereotipos o ideas prefijadas, con frecuencia desfavorables sobre la forma de ser de los miembros de un grupo (Kottack, 2003); sin embargo, estas ideas pueden o no reflejarse en acciones concretas; no todo prejuicio o estereotipo conduce a la discriminación; aunque esa es su base.

La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. La actitud es el elemento más primario y resistente de las representaciones y se encuentra presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, una persona o un grupo pueden tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular.

Las actitudes contienen dos componentes, uno afectivo y unidireccional y el segundo cognoscitivo derivado de los aprendizajes de la vida en sociedad. Se suma a este par de

componentes la acción humana expresada en el comportamiento. Este atributo tridimensional en el concepto de actitud es útil para aproximarse a la tridimensionalidad de la cultura.

4.3.2. El estudio estructural de la representación como tomas de posición

Los estudios y avances sobre las representaciones sociales se han desarrollado simultáneamente por dos equipos de trabajo, uno en Francia y el otro en Suiza, dando las ciudades donde se realizan las investigaciones el nombre a dos formas o estilos de estudiar las representaciones

4.3.2.1. La Escuela de Ginebra

La aproximación que estudia las representaciones como toma de posiciones la investiga la denominada Escuela de Ginebra. Corresponde a los estudios desarrollados en Suiza, por Wilhem Doise, y otros como Alain Clemence, Fabrice Lorenzo Cioldi. Para estos autores las representaciones más que opiniones consensuadas son “principios organizadores de posiciones que se adoptan respecto a referencias comunes y a menudo permiten una gran variación entre los individuos” (Doise, 1991, p. 198).

Para esta escuela de estudio e investigación es de interés indagar cómo las estructuras sociales intervienen en la constitución de las representaciones; se interesa por las condiciones en que se producen, particularmente en el proceso de *anclaje*, mediante el cual una representación entra en el dominio de lo familiar, en el entendido que este proceso está mediado por la posición social que ocupan los individuos. Las representaciones son componentes del pensamiento constituyente y a la vez constituido y el estudio de las representaciones sociales es abordado desde la perspectiva procesual.

Según la profesora Tania Rodríguez Salazar (2007b), para Clémence la forma adecuada de estudiar los procesos de tomas de posición contempla tres fases: en la primera fase se conforma el mapa de los puntos de referencia compartidos; esto es, se identifican los contenidos que circulan con relación a un objeto específico. La segunda fase se centra en reconocer los principios que organizan las variadas posiciones individuales o los grupos que se investigan y en la tercera fase se analizan los vínculos entre posiciones y principios con las características de los informantes. Esta aproximación también privilegia el análisis de lo social, de la cultura y las interacciones sociales; por tanto también se opta por metodologías cualitativa como el análisis de discurso. También se le reconoce como la escuela sociológica interesada en la producción y circulación del conocimiento

Metodológicamente en la primera fase se emplean técnicas de asociación libre de palabras; en la segunda fase los datos, distributivos, permitan realizar comparaciones intergrupales e interindividuales y la última; se pueden emplear cuestionarios estandarizados construidos a partir de la información obtenida en la primera fase, así como mediante los métodos de análisis factorial. Finalmente, la tercera etapa se propone

caracterizar a los individuos o grupos a partir de la información producida mediante los cuestionarios.

4.3.2.2. La escuela de Aix-en Provence

Existe además otra forma de estudiar las representaciones sociales bajo la perspectiva estructural, esta aproximación – estructural- también conocida como la escuela de Aix-en Provence, liderada por Jean-Claude Abric y Claude Flament entre otros, cuyos estudios se realizan desde 1976 en Francia. El foco de estudio está centrado en la *objetivación* y por tanto en la organización y la estructura de la representación. Para Abric una representación social consiste “en un cuerpo de información, creencias, opiniones, y actitudes sobre un objeto dado. Estos elementos están organizados y estructurados de manera que constituyen un tipo particular de sistema cognitivo social”. (Citado por Rodríguez, 2007b, p.166)

Desde esta aproximación se desarrolla la Teoría del Núcleo Central. Abric propone que una representación está organizada en un sistema central y otro periférico; ambos con características y funciones específicas y diferentes. Los elementos cognitivos del núcleo se caracterizan por mayor estabilidad, rigidez y consensualidad; en tanto el sistema periférico adopta mayor dinamismo, flexibilidad e individualización. La representación se estructura en torno al núcleo, que la dota de significación global y organiza los elementos periféricos, que gracias a su mutabilidad permiten una relativa armonía en las situaciones y prácticas concretas de la cotidianidad. Esta escuela es reconocida por adoptar el enfoque estructural y en lo metodológico opta por los estudios experimentales. También asume que las representaciones son ingredientes del pensamiento constituyente y construido.

La teoría del Núcleo Central desplaza el estudio de las representaciones del contenido a su estructura, a su organización jerárquica interna. Para Rodríguez Salazar esta teoría ofrece desafíos metodológicos toda vez que Abric propone el estudio con métodos duros y esta investigadora ha efectuado en México o estudios sobre el amor y el matrimonio empleando método sensible y capaz de reconstruir los significados a partir del discurso de los informantes.

De acuerdo a Tania Rodríguez Salazar, Abric distingue tres elementos para diferenciar los componentes de la representación y su ubicación ya sea como parte del núcleo central o de los contenidos periféricos. La centralidad de ciertos elementos de una representación social:

- a. *Valor simbólico*, en el sentido que “un elemento central no puede ser cuestionado sin afectar la significación de la representación”;
- b. *Valor asociativo*, en la medida en que un “elemento central está directamente vinculado con la significación de la representación, está necesariamente asociado con un amplio número de constituyentes de la representación”; y

- c. *Valor expresivo*, que se manifestaría a través de la frecuencia de aparición de un término, aunque complementando esta apreciación con información más cualitativa” (Abric, 2001, p 45-46).

El foco de estudio de la composición y constitución del núcleo central, el dilema de si es flexible rígido y si está compuesto por una a dos representaciones y la naturaleza funcional, consensuada o contradictoria, es el punto que permite la partida para el desarrollo teórico y metodológico de este estudios y más adelante será desarrollado.

4.3.3. Aproximación Cultural, Interpretativa y Dialógica

Esta aproximación corresponde a la escuela clásica, desarrollada en París, por Denise Jodelet y sus colaboradores. Esta investigadora, cuyo trabajo ha incluido sistematizar y difundir las ideas de Moscovici, describe las representaciones sociales enfatizando el aspecto constituyente más que en el constituido y metodológicamente recurre al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido.

Esta aproximación opta por estudios de carácter cualitativo los que demandan de un sostenido trabajo de campo, entrevistas en profundidad y observación. El estudio de las representaciones sociales al no ser una propuesta teórica monolítica permite el debate interdisciplinar. Estudiarlas empleando metodología cualitativas no es garantía de hacerlo desde fuera del paradigma positivista, o asumir que por emplear este método el investigador adopta una concepción construccionista. Por tanto, algunas de las reformulaciones y búsquedas se plantean desde y en los márgenes del paradigma positivista (Farr, 1998), algunos emprenden la búsqueda desde una perspectiva construccionista (Wagner, 1998), otros centran el debate en el terreno de la Antropología filosófica (Campos, 1998), y , por último, se encuentran los que apuestan y estimulan el encuentro interdisciplinar (Araya, 2002; Charry, 2002; Jodelet, 2003; Rodríguez Salazar, 2003, 2007a).

Jodelet, en un intento de estimular el estudio de las representaciones sociales desde una perspectiva interdisciplinar, enfatiza los soportes o pilares que vehiculizan las representaciones: los discursos de los individuos y grupos, sus comportamientos y prácticas sociales, las que en un sentido amplio y en un interjuego particular constituyen las representaciones. Esta perspectiva resulta útil para estudiar la representación en su génesis histórica, como proceso.

Metodológicamente ella apuesta por el análisis cualitativo, el uso de la entrevista en profundidad y la asociación libre de palabras. Enfatiza el estudio de los discursos, ya que el lenguaje es un medio para acceder al universo simbólico y significativo de los sujetos, constituido y constituyente de la realidad social.

Jodelet, en un esfuerzo por vincular las representaciones sociales con la intervención social, elabora un esquema que ilustra tres esferas a las cuales hace referencia la representación social e ilustrada en el Cuadro I.4.1. En el estudio de individuos y grupos

localizados en espacios concretos, la representación puede referirse a tres esferas de pertenencia: a la subjetividad, a las intersubjetividad y a la trans-subjetividad. En este esquema agrega que no hay sujetos desencarnados, no hay individuos aislados y que el contexto de las interacciones está marcado, además, por el espacio social y político.

“en la teoría hablar de subjetividad remite a una concepción de las personas *no como individuos aislados*, sino como actores sociales activos y caracterizados por su inscripción social que remite a dos aspectos de la vida cotidiana en que se desenvuelve siempre en *un contexto social*. Por un lado la participación en una red de interacciones con los otros a través de la comunicación social (...) y por otro la pertenencia social a nivel de la posición en la estructura social.” (Jodelet, 2007, p. 206) [Itálicas en el original].

La representación social es una componente de la cognición que junto con el lenguaje y la cultura permite la construcción de significados por parte del sujeto y su expresión. La representación social entra en juego en las relaciones interpersonales, vehiculizando el contenido subjetivo y permitiendo las sucesivas interpretaciones, de todos los sujetos que intervienen en la interacción así como los objetos que estos aportan al encuentro. El componente trans-subjetivo de la representación está compuesto por la cultura, las normas, valores, presiones ligadas a las relaciones sociales. En este sentido Jodelet está incorporando la presión o condicionamiento del medio social, externo al sujeto, de manera que puede ser asimilado con la propuesta de Bourdieu, en el sentido de que el comportamiento o la acción del actor es el resultado de las opciones efectuadas por éste en el “campo” donde pone en juego lo sabido, el habitus.

CUADRO I.4.1. RELACIÓN DE ESFERAS Y REPRESENTACIONES

Con relación a la esfera	La representación es
De lo subjetivo	Expresiva, significativa
De lo intersubjetivo	Medio de comprensión
	Herramienta de interpretación
	Aparato o sistema cultural
De lo trans-subjetivo	Normas sociales, valores
	Presiones ligadas a las relaciones sociales
	Permite construir las herramientas y las interpretaciones

Fuente: Elaboración propia adaptado de Jodelet (2007, p. 211).

El estudio de las representaciones sociales permite acceder a información que se encuentra en el plano subjetivo a través de la expresión, relato o exteriorización de elementos significativos para el sujeto. A nivel intersubjetivo, el lenguaje y los medios empleados en la comunicación proporcionan los insumos para este juego o negociación de significados en los que se ve involucrado el actor en la vida social. El actor sujeto, al estar ubicado y pertenecer a una sociedad, está condicionado o constreñido por las normas sociales y los valores, por el aparato cultural compuesto por creencias,

artefactos culturales y formas habituales de vivir la vida en sociedad. Este conjunto de elementos al mismo tiempo proporciona las herramientas para construir sucesivas representaciones, interpretaciones y formas de vida en sociedad. El actor o sujeto es entonces afectado o cuasi producto de la sociedad y simultáneamente cuasi producto de su acción individual.

“Al nivel de lo subjetivo las representaciones sociales, que son siempre representaciones de alguien, tienen una función expresiva, permiten ver los significados que los sujetos conceden a un objeto localizado en su entorno social y físico, a partir de sus sensibilidades, intereses, deseos. Al nivel de lo intersubjetivo, las representaciones intervienen como medios de comprensión, herramientas de las interpretaciones y de la construcción de los significados compartidos acerca de los objetos de negociación. Al nivel de lo trans-subjetivo, las representaciones sociales corresponden al aparato cultural, al conjunto de modelos, normas y valores transmitidos socialmente, así como al universo simbólico correspondiente a las presiones que imponen la estructura social y de poder, y las ideologías” (Jodelet, 2007, p.212).

La aproximación dialéctica al concepto de representaciones sociales deriva de la posibilidad de construcción y reconstrucción de éstas, a través de procesos inducidos como la investigación acción. Para esta autora, la intervención social debe garantizar la participación de las comunidades como productoras de conocimiento y alternativas para su historia cotidiana, favorecer el acceso a nuevas prácticas y la preservación de la cultura y su negociación con formas alternativas y emergentes de sociedad. Este constructo entonces resulta un aporte ya que permite reconstruir, a propósito de la investigación, una imagen de sociedad que es posible alcanzar con la acción con y desde el grupo, tal como lo proponen los autores latinoamericanos que impulsan la investigación y la participación como estrategia para generar conocimiento y la vez transformar la realidad (Borda, 1985; Freire, 1998).

Las representaciones sociales son entonces una teoría y a la vez un constructo que tiene diversas propiedades; entre éstas se señalan: a) son imágenes condensadas de un conjunto de significados; b) como tales estas representaciones son sistemas de referencia – simbólicas- que nos permiten interpretar lo que nos sucede y dar un sentido a lo cotidiano como a lo inesperado. c) Las representaciones contienen y se expresan en categorías que sirven para clasificar las situaciones, fenómenos e individuos con quienes entramos en interacción. d) la representación social es una forma de conocimiento social, socialmente construida, que permiten interpretar la realidad cotidiana; y e) las representaciones sociales son a su vez conocimiento práctico, de la vida cotidiana, tomado por dado, no puesto en duda, presente en la realidad consensual.

Las representaciones sociales en la esfera intrasubjetiva, son simultáneamente, en tiempo real y en el recuerdo, producto y proceso de una actividad psíquica, entramada con la realidad social que permite la apropiación y el agenciamiento del sujeto en la realidad externa. En el campo de la investigación la Psicología ofrece un abanico de

investigaciones y teorías, sobre todo para indagar cómo se generan las representaciones; la teoría del núcleo central es uno de los aportes.

En la esfera intersubjetiva encontramos el conocimiento puesto en juego en la interacción humana y en la vida en sociedad. El conocimiento práctico, del sentido común, que participa en la construcción social de una realidad común es parte del acervo cultural de la colectividad o sociedad, poblado de artefactos culturales materiales e ideales elaborados para dominar el entorno; actuar e intentar dominar la naturaleza, para comprender y explicar los hechos e ideas de nuestro universo de vida.

Este conocimiento del sentido común provee las maneras en los individuos, sujetos sociales y agentes, aprenden de los acontecimientos de la vida diaria, de las características del medio ambiente, de las informaciones que en él circulan; el conocimiento del sentido común también provee de los parámetros para determinar qué fenómeno u objeto es familiar, conocido, deseado y aceptable de aquello distante y ajeno. Este conocimiento opera estableciendo dualidades dialécticas, las que están en constante elaboración.

En la esfera trans-subjetiva, se encuentran las representaciones elaboradas, y su vez, constituyentes de estructuras sociales. Estas representaciones son parte del conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de la experiencia de vivir en sociedad y de las informaciones y modelos o esquemas de pensamiento que recibimos y transmitimos a través del lenguaje, la tradición, la educación y la comunicación social. En este espacio también se ubica el conocimiento científico y disciplinar, altamente estructurado y con su propia lógica que se opone, por su método, al conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común, por oposición al pensamiento científico. No obstante esta diferencia, el “ser” y el “hacer ciencia” de sociólogos, psicólogos o antropólogos están entrelazados por el tronco común; seres pensantes, conscientes, en diálogo consigo mismo y sus comunidades en busca de disponer y colocar el conocimiento creado al servicio de la sociedad. En este caso el imperativo ético de mejorar la calidad de la educación.

4.3.4. Lo distintivo en el estudio de las representaciones sociales.

Es posible estudiar las opiniones, actitudes, las creencias entre otros, sin que sean estudios de representaciones sociales, aunque dichos tópicos sean constitutivos de las representaciones sociales. Lo que las hace distintivas es la incorporación de dos conceptos claves en la teoría como son el anclaje y la objetivación, ambos para dar cuenta de los procesos que generan la representación social.

El anclaje es el proceso que hace que algo extraño y disruptivo, que nos intriga, sea ingresado en nuestro sistema particular de categorías y que se compare con el paradigma de categorías que pensamos es adecuado (Moscovici, 2001, p. 42). El anclaje corresponde a la clasificación y darle nombre a las cosas. El anclaje se refiere a la incorporación de eventos, acontecimientos, significados extraños a categorías y nociones familiares en grupos sociales específicos (Rodríguez Salazar, 2007b). Para

Moscovici, los estudios sobre evaluación, clasificación y categorización no toman en consideración el sustrato de cada fenómeno -haciendo referencia a la tendencia de estudiar los fenómenos de manera lineal y fragmentaria- ya que no existe pensamiento o percepción que no esté anclada. Cada sistema de clasificación y de relaciones entre los sistemas posee una posición específica, un punto de vista basado en el consenso.

El concepto de anclaje en la producción de Moscovici, tiene algunas similitudes con el concepto de tipificación desarrollado por Berger y Luckmann, para estos últimos, las tipificaciones son modelos presentes en las relaciones cara a cara entre las personas; las tipificaciones permiten al actor experimentar los encuentros con otros en la vida diaria y construir significados, los que varían dependiendo de la forma en que se presenta la interacción, siendo esta flexible ya que los actores involucrados están, cada uno desde sus subjetividades, experimentando el encuentro, actuando, generando significados y construyendo diferentes sentidos de la situación. Las tipificaciones son derivadas del conocimiento adquirido de la vida cotidiana. El conocimiento del sentido común está compuesto por esquemas o tipificaciones requeridos para afrontar la mayoría de las situaciones de la vida diaria, tipificaciones no solo para abordar las relaciones cara a cara sino para abordar los eventos de la vida natural y social; este conocimiento es considerado como dado, no es puesto en duda, no es problemático hasta que en la vida cotidiana emerjan situaciones donde no funciona. Esta fisura del conocimiento del sentido común hace que el sujeto reflexione, construya alguna explicación satisfactoria, aunque sea provisoriamente, y vuelva a vivir en este mundo simbólicamente ordenado. Las tipificaciones se generan como resultado de la interacción cara a cara, pero también del encuentro con situaciones distantes. Las tipificaciones son construidas a través de la historia compartida. Las instituciones involucran historicidad y control. “La realidad social de la vida diaria es aprehendida a través de un continuo de tipificaciones, las que se hacen progresivamente anónimas en la medida que se alejan del aquí y el ahora y de las relaciones cara a cara” (Berger y Luckman, 1976, p. 47).

Por tanto el anclaje hace referencia al conocimiento del sentido común a los esquemas disponibles o lo que en Psicología educativa se denomina los conocimientos o nociones previas, para aprehender y darle sentido a la realidad. El lenguaje proporciona un conjunto de posibilidades, símbolos y modelos listos para ser empleados y que permiten al sujeto objetivar, darle nombre a la experiencia. La forma o denominación es un esquema o constructo generado y tomado de la vida cotidiana; de no haber una denominación disponible esta también puede ser creada y compartida, como se verá al explicar el carácter constructivista de la representación.

La objetivación es el proceso de recuperación de saberes sociales en una representación social, que hace concreto lo abstracto a través de la emergencia de imágenes y metáforas (Rodríguez Salazar, 2007b). La objetivación para Moscovici -parafraseando al físico inglés Clerk Maxwell- señala que lo extraño y no percibido en una generación es obvio en la siguiente. La objetivación es la saturación de las ideas no familiares con la realidad hasta que se transformen en la realidad (Moscovici, 2001).

La objetivación desde la fenomenología de Berger y Luckmann hace referencia a la fundación del conocimiento de la vida diaria, donde ésta muestra los procesos y significados subjetivos y es el proceso donde el sentido común inter subjetivo es construido.

El campo de representación se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación.

El núcleo figurativo es un conjunto complejo de imágenes que reproduce el complejo de ideas. Este esquema o núcleo que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación. El papel que juega el núcleo figurativo es clave y para algunos, constituye la parte más sólida y más estable de la representación y permite el acomodo de los contenidos periféricos de la representación, sobre todo cuando estos son problemáticos para el sentido predominante en el núcleo central.

Conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe, y lo qué se cree, información cognitiva declarada, cómo se interpreta, es decir que otros significados está presentes en la representación, (campo de la representación) y eventualmente que se hace y cómo se hace; la actuación.

El estudio de las representaciones sociales ofrece una variedad de significaciones para este concepto. La polisemia de significaciones no significa contradicciones irresolubles sino que muestra la complejidad del fenómeno y a vez las diferentes formas que asume como objeto de estudio, dependiendo del paradigma que predomine en su abordaje.

El propio Moscovici ha adecuado su primera noción debiéndola como una red de conceptos e imágenes inter actuantes, cuyos contenidos evolucionan continuamente a través de tiempo y del espacio. Cómo evolucione la red depende de la complejidad y velocidad de las comunicaciones como la comunicación mediática disponible, Y sus características sociales están determinadas por las interacciones entre individuos y/o grupos.

En esta polifonía se identifican diversas aproximaciones al estudio de las representaciones sociales. No cabe duda que el campo de representación constituye la dimensión más interesante y más original y quizás la más difícil de captar. Dado que las tres dimensiones -información, campo de representación y actitud- se pueden recuperan del discurso, el debate o las opciones metodológicas sobre como estudiarlas oscilan entre el análisis de la totalidad del discurso y no sólo en un párrafo o en una frase. (Banch, 1986)

4.4. FORMAS DE CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Para algunos autores las representaciones sociales como propuesta teórica esbozan un planteamiento metodológico interesante y renovador dentro del análisis del sentido común y del conocimiento cotidiano y una explicación útil dentro de éste (Mora, 2002). La teoría de representaciones social es una oferta teórica valiosa para los estudios sociales; las representaciones sociales como objeto de estudio fácilmente pueden ser estudiadas ya que emergen de los procesos discursivos, sin embargo y contrario a lo que Moscovici esperaba, esta oferta teórica no es un nuevo paradigma en el sentido usado por Kuhn (Wagner, 1998).

Desde una lectura construccionista, la teoría de representaciones sociales ofrece cuatro niveles o grados dependiendo del mayor construccionismo o ausencia de éste.

La primera versión, muy débil, no considera ninguna implicancia constructivista. En esta versión las representaciones sociales son usadas para señalar cualquier sistema de actitudes, creencias y valores, sin tomar en cuenta la producción discursiva; como consecuencia las representaciones mentales son compartidas por grupos nominales y no necesariamente por los grupos naturales. Esta versión es la que menos aporta o puede considerarse como parte de esta teoría. Las representaciones son, en vez de sociales, calificadas como mentales, haciendo referencia al contenido expresado.

La versión débil acepta que las representaciones sociales son el resultado de procesos discursivos, por lo tanto, son representaciones mentales de objetos los cuales pueden ser compartidos por los miembros de un grupo natural, esto es por los miembros de los grupos reflexivos. La conducta de los sujetos puede ser vista como consecuencia de las representaciones mentales y pueden ser analizadas de acuerdo a las relaciones causa efecto, donde lo mental es la causa y la conducta es el efecto. Esta versión se parece en muchos aspectos a la teoría de los esquemas sociales. El objeto existe independiente del sujeto que conoce por lo tanto estas representaciones pueden ser verdaderas -si el objeto es representado correctamente de acuerdo a un criterio externo- o falsa.

La versión fuerte suscribe que las representaciones sociales son fenómenos socialmente contruidos los cuales existen en las mentes de las personas tanto como en sus hablas y sus acciones; una representación es construida y constructora. La acción no está separada de otras expresiones mentales como el habla, consecuentemente representación no es la causa de la conducta en el sentido de la relación causa efecto. La versión fuerte articula el nivel grupal con el individuo no solo a través del origen de la representación social sino a través de la construcción de mundos locales. Las representaciones sociales representan cosas que existen independientemente y se les asigna atributos los cuales simultáneamente están relacionados a sujetos y objetos.

La versión súper fuerte acepta los estipulados de la versión fuerte y agrega que el elenco completo de representaciones sociales incluye también objetos que no existen socialmente antes que sean representados y la representación sea actuada. La diferencia

entre la versión fuerte y la súper fuerte puede resultar trivial, sin embargo, la creación de objetos agrega un énfasis construccionista a la creación del mundo. Los mundos locales son sistemas autoconstruidos de personas y hechos sociales como resultado de manejar o domesticar evidencias brutales (Wagner, 1998).

La representación social es una manera de construir objetos a través de la interacción concertada, es un objeto compuesto por una actividad discursiva y una actividad encubierta, reconociendo las dificultades que involucra la investigación acerca de estos aspectos ocultos. (Wagner, 1998). Las evidencias empíricas son tomadas del fenómeno colectivo que se produjo tras el accidente que le costó la vida a Diana de Gales y la creación de la representación social como “Princesa de corazones”.

En esta investigación se asume la opción fuerte ya que la representación de la educación de los actores de un centro docente se recupera a través de sus discursos y de sus acciones. La representación de la educación es construida en la vida cotidiana del centro y en la vida social de cada uno de los actores que lo integran, esta representación a su vez construye una forma de hacer las cosas en los centros, esta particularidad -cultura local- es generada y generadora de representaciones.

No hay certezas sobre cómo se elaboran o construyen las representaciones sociales, sin embargo es posible identificar diferentes investigaciones que ofrecen respuestas a el cómo se construyen. Se debate acerca de cómo se construyen las representaciones, en la literatura se encuentran cuatro propuestas las que varían dependiendo de la mayor o menor presencia de la práctica social, a saber; estas se generan como parte de la actividad cognitiva, cómo elementos aspectos significantes, en el discurso o son construidas en la práctica social

La primera óptica limita la construcción a actividades puramente cognitivas donde el sujeto construye la representación. La representación puede tener dos dimensiones, de contexto y de pertenencia. La dimensión de contexto asume que en un contexto de interacción social la representación corresponde a la cognición de ese contexto. La dimensión de pertenencia, es la representación construida donde intervienen junto con los elementos del contexto las ideas, valores, creencias del sujeto y que corresponden también al grupo al cual forma parte. Esta representación es entonces el saber compartido sobre como se hacen las cosas en determinados espacios; los formas, actos valorados y considerados habituales y esperados. La representación da cuenta de lo que se dé un determinado contexto.

El segundo enfoque enfatiza los aspectos significantes, esto por ser el sujeto productor de sentidos, expresando en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social. Expresión que se realiza empleando códigos e interpretaciones socialmente compartidas, además de la proyección de valores y aspiraciones sociales. En este punto es necesario plantearse la similitud de este enfoque con aspectos contemplados en la construcción del concepto de “habitus” en la teoría de la reproducción cultural de Pierre Bourdieu como se describió en el capítulo 1.3.3.1. La representación da cuenta del compromiso afectivo o lo que siente el sujeto frente a

determinadas situaciones o contextos los que a su vez condicionan y contextualizan su actuar.

Una tercera forma trata a las representaciones como una forma de discurso y de las prácticas discursivas de los sujetos situados en la sociedad. Se genera entonces como parte de la interacción comunicativa, compartida, por un grupo de pertenencia social. La representación es exteriorizada o concretizada a través del discurso y los diferentes lenguajes empleados en la construcción de la narración. Por tanto el estudio de las representaciones sociales puede enriquecerse observándolas en el marco de los análisis teórico metodológicos (Wetherell, Taylor y Yates, 2001) que se encuentran asociados a los estudios del discurso y que orientan las opciones metodológicas de este estudio, y que se encuentra en el Cap. II.1.2.1.4 de este informe.

El cuarto enfoque señala que la representación es construida a través de la práctica social; la práctica social del actor refleja las normas institucionales -que pueden oscilar entre la aceptación y el rechazo- derivadas de la posición del sujeto o de las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa. Las representaciones generadas de la inserción y acción del actor en el escenario social y el marco institucional de la escuela, por un lado prescriben conductas y normas y simultáneamente se generan metas culturales o pautas valóricas de aquello que es deseado y querido y deseado y amenazado y que orienta o motivan la conducta (Mills, 1981). Estas prácticas y las representaciones asociadas pueden dar cuenta de las metas culturales presentes en los centros y que revelan la cultura de la mejora, es decir de las condiciones habituales, del conocimiento del sentido común y no puesto en duda que da cuenta de aquello que favorece o limita la mejora de la eficacia escolar.

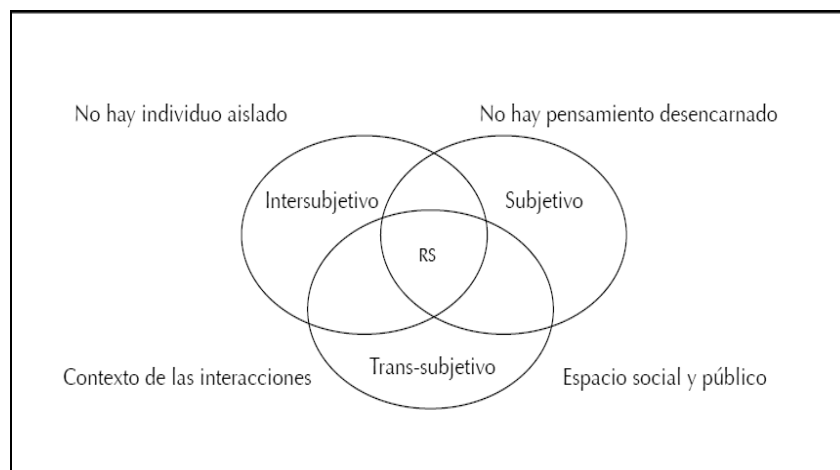
Es esta línea de argumentos la que orienta las opciones teóricas y metodológicas, adoptando del sociólogo Robert Merton las cinco formas de adaptación -conformismo, innovación, ritualismo, retraimiento y rebelión- en las instituciones como resultado de la concordancia o no de las metas culturales de los actores con las metas sociales derivadas de las normas de funcionamiento de las institución, como se describe en la parte dos de este texto.

El quinto enfoque la construcción de las representaciones se efectúa como resultado del juego de las relaciones intergrupales, las interacciones puede modificar las representaciones que los integrantes de un grupo tienen de sí mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros, con el objeto de regular, anticipar o justificar las relaciones sociales. Las representaciones, si bien contienen un elemento estable dador de sentidos, este sentido puede ser transformado como resultado de la acción dialógica, de la reflexión y la práctica del sujeto en un colectivo significativo. Esta vía es posible ponerla en práctica a través de la investigación acción e incorporando la teoría de la morfogénesis cultural propuesta por la antropóloga Margaret Archer (1997) potenciando así el diálogo interdisciplinar entre la Psicología social y la Antropología . Esta línea investigativa está fuera de las posibilidades de esta investigación, pudiendo ser una fructífera línea para emplear las representaciones sociales como objeto y herramientas en la intervención social, en particular en la organización de los centros docentes.

En esta investigación se adopta el concepto de representación social y el enfoque, cercano a la Sociología, propugnado por Jodelet. Desde esta perspectiva el sujeto es portador de esquemas de pensamientos socialmente establecidos, de visiones estructuradas provenientes de las ideologías dominantes por tanto las representaciones reflejan el determinismo social donde se reproduce el pensamiento socialmente establecido. La representación social es entonces un objeto que nos permite aproximarnos a comprender aquello que moviliza la acción colectiva con la finalidad de transformar el escenario o contexto social; ambos temas de interés de las disciplinas, para comprender el accionar de los actores con la esperanza de anticiparnos a los hechos y no solo explicarlos una vez ocurridos.

Esta concepción de la representación social la particularidad de permitir una aproximación al estudio de la cultura, al considerar que la representación social, al igual que la cultura, posee en tres niveles o dimensiones, subjetivo, intrasubjetivo y transubjetivo. La representación como fenómeno intrasubjetivo asume que no hay individuo aislado y en la dimensión subjetivo, no hay pensamiento desencarnado. La representación social es el centro que vincula ambas dimensiones -intrasubjetiva y subjetiva- con la trans-subjetiva. Las representaciones sociales se expresan a través de las distintas formas de lenguajes, de comportamientos y vía construcción de artefactos culturales. Las representaciones sociales intervienen en los espacios social y político así como en el contexto de las interacciones trans-subjetivas. Jodelet las grafica de la siguiente manera:

FIGURA I.4.1. ESPERAS DE PERTENENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES



Fuente: Jodelet (2007, p 206).

Jodelet señala que

“la subjetividad remite a una concepción de las personas *no como individuos aislados*, sino como actores sociales activos y caracterizados por su inscripción

social que remite a dos aspectos de la vida cotidiana que se desenvuelve siempre en un *contexto social*. Por un lado, la participación en una red de interacciones con los otros a través de la comunicación social, (...) por otro lado la pertenencia social al nivel de la posición en la estructura social, al nivel de la inserción en los grupos sociales y culturales” (Jodelet, 2007, p.206) [cursivas en el original].

Las representaciones son producidas, apropiadas y a su vez transformadas, de acuerdo al contexto social y al entorno donde se desarrollan las relaciones sociales del sujeto, en los espacios públicos y privados de los actores.

En la actualidad la teoría de representaciones sociales se presenta como una teoría del conocimiento que emerge al alero de una epistemología interactiva. Esta teoría explora la realidad social de los fenómenos de manera interdependiente y dinámica; los conceptos están relacionados. Propone la interacción entre los fenómenos sociales y su constitución así como la existencia de categorías singulares como el punto de partida de la teorización y la investigación empírica (Marková, 2008).

En este estudio se adopta y trabaja con el constructo representación social, sin entrar en el debate epistemológica, el foco de estudio en esta información se ubica en los relatos y contenidos que los informantes otorgan a la educación, contenidos adquiridos de y en la vida cotidiana, por personas pertenecientes a un determinado grupo o colectivo, ubicados en la estructura social. En este caso en la estructura organizativa del centro mediatizan la cantidad y calidad de la información disponible.

Las representaciones son entonces una ruta de doble vía, donde lo social transforma un conocimiento en una representación social y a su vez la representación transforma lo social. Es esta diversidad de enfoques o prismas desde donde se puede estudiar y asumir la representación social.

La opción que se espera recuperar de este concepto está marcada por una adherencia al constructivismo, presente en esta teoría y que se expone más adelante, compartiendo plenamente que el concepto de representaciones sociales es un constructo para situarnos y actuar en esta encrucijada, donde puede converger la investigación multidisciplinar.

El concepto popularizado por Denise Jodelet y que se emplea en este estudio señala que:

“El concepto de representaciones sociales designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funciones socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (Jodelet, 1993, p.474).

La información obtenida está mediada por el lenguaje en sus distintas formas de expresión y las acciones o comportamientos visibles registrados en espacios públicos, es decir en el patio o espacios públicos del centro docente. El conocimiento que tiene una

persona o grupo sobre un objeto o situación social se exterioriza vía el lenguaje y está condicionada o varía de acuerdo al habitus y al campo, adoptando los términos que introduce Bourdieu para comprender la producción y la reproducción cultural; es decir lo que el actor dice y hace está condicionado por la ubicación de la persona en la escala social, por la representación que éste tenga de la sociedad y su opción personal de cara al poder en términos generales y simbólicos. No podemos olvidar que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible.

Se opta por estudiar la representación de la educación expresada en el relato que construyen los sujetos para dar cuenta de qué es y qué significa la educación, descartando el estudio de la representación de la educación en los medios de comunicación social, que bien puede ser un objeto de otro estudio. Aquí se asume la tarea de construir los relatos de los informantes y otros recuperados de la comunicación habitual, publicaciones visibles en la escuela, además del Proyecto Educativo y que refleja el deber ser, una imagen objetiva que puede o no estar presente en la representación de los actores.

En síntesis

La representación social como constructo data de 1961, en un trabajo de Serge Moscovici, donde esboza la teoría de representaciones sociales. Esta es una teoría en elaboración que se aparta de la epistemología del positivismo para gradualmente instalarse como un aporte desde la epistemología interaccionista, que valora la construcción de la realidad a partir de la expresión en el discurso de categorías que se interrelacionan y que permiten la construcción del conocimiento a nivel intra, inter y trans subjetivo.

Lo distintivo en el estudio de la representación social, independiente de su estatus teórico, es el propio constructo, que incorpora los conceptos de anclaje y objetivación. El anclaje hace referencia al conocimiento del sentido común, a los esquemas disponibles o lo que en Psicología educativa se denomina los conocimientos o nociones previas, para aprender y darle sentido a la realidad, puede ser asemejada al concepto de tipificación de la realidad empleado por Berger y Luckmann. La forma que adopta el estudio de las representaciones sociales, desde la perspectiva estructuralista, en particular aquellas llevadas a cabo por el equipo investigador de Ginebra permite el diálogo y encuentro con la investigación sociológica, interesada en estudiar el anclaje, proceso que transforma una representación en el dominio de lo familiar y que depende de la ubicación en el grupo social de pertenencia por parte del sujeto estudiado.

La objetivación es una categoría que tiene similar acepción en los estudios tanto de la perspectiva psicológica como sociológica. La objetivación ha sido el foco de investigación y desarrollo de las representaciones sociales en Francia; en particular, la formulación de la sub teoría del núcleo central. El núcleo figurativo o central es un conjunto complejo de imágenes que reproduce el complejo de ideas. El esquema o núcleo ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él

quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación.

La propuesta teórica y metodológica de Jodelet, asume las representaciones como forma de saber específico y como saber del sentido común, así como modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal además de ser conocimiento cotidiano, proporciona una herramienta metodológica que permite aproximarse al estudio de la cultura. Esta autora señala, además, tres niveles o dimensiones de la representación (subjetivo, intrasubjetivo y transubjetivo) que son concordantes con los niveles de la cultura. La relación entre las dimensiones subjetiva e intersubjetiva asume que no hay pensamiento desencarnado y tampoco individuo.

La representación social es el centro que vincula las dimensiones, intrasubjetiva y subjetiva al proporcionar los elementos del conocimiento, la representación que es un componente de la cultura y el lenguaje son insumos para el pensamiento y la elaboración de conocimientos.

La dimensión trans-subjetiva se encuentra en el espacio público, en la vida en sociedad, expresándose a través de las distintas formas de lenguajes, de comportamientos, de actos voluntarios y construcción de artefactos culturales que constriñen condiciona y, a su vez, hacen posible la vida en sociedad.

La representación social es una componente de la cognición que junto con el lenguaje y la cultura permite la construcción de significados por parte del sujeto y su expresión. La representación social entra en juego en las relaciones interpersonales, vehiculizando el contenido subjetivo y permitiendo las sucesivas interpretaciones, de todos los sujetos que intervienen en la interacción así como los objetos que estos aportan al encuentro. El componente trans-subjetivo de la representación está compuesto por el sistema cultural, normas, valores, presiones ligadas a las relaciones sociales. En este sentido Jodelet está incorporando la presión o condicionamiento del medio social, externo al sujeto, de manera que puede ser asimilado con la propuesta de Bourdieu, en el sentido que el comportamiento o la acción del actor es el resultado de las opciones efectuadas por este en “campo” donde pone en juego lo sabido, el habitus. Es por esto que la representación social como constructo se inserta en un andamiaje teórico que permite el encuentro de Sociología, Antropología y Psicología social.

En esta investigación, estudiar la representación social como forma de acceder a la cultura de los actores tiene dos facetas, por un lado comprender el significado de la educación para los actores y por otro recuperar la representación sobre las formas habituales de implementar el proyecto educativo, desde la mirada de estos mismos actores, esto con la finalidad de comprender de qué manera la representación social de la educación incide sobre la cultura de la mejora; dicho de otra forma reconocer aquello que es valorado en cada centro docente y de qué manera se manifiesta la aceptación o rechazo a las formas que adopta la implementación de la mejora en un centro docente.

Capítulo I.5

REPRESENTACIONES SOCIALES, PRETEXTO PARA EL DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

Este capítulo tiene por finalidad mostrar las posibilidades o campos de encuentro para el diálogo interdisciplinar, primero en el nivel teórico y en segundo lugar, identificando conceptos afines que permiten la aproximación y complementariedad de la Sociología con la Psicología social.

La representación es un concepto útil y que tiene cabida en el marco de los estudios sociológicos que intentan dar cuenta de la formación de las estructuras sociales y su doble efecto, por un lado como condicionante de comportamiento humano y, por otro, el aporte del sujeto en su construcción y cambio.

Para estos efectos se asume que los individuos/agentes son los últimos constituyentes de la realidad social, como creadores de cultura y de estructuras sociales, los individuos/agentes nacen en un mundo previamente construido y debido a la capacidad de desarrollar acción consciente, se transforman en sujetos-agentes creativos y creadores de la realidad. Realidad y conocimiento son la base para comprender las distintas concepciones asignadas al concepto de representación social.

Los investigadores sobre las representaciones sociales han emprendido una búsqueda realizando aportes al campo de la Sociología del conocimiento, realizando una reflexión epistémica del concepto; estas búsquedas generan el espacio para el encuentro en el trabajo interdisciplinar, ya que tanto la Antropología, la Sociología y la Psicología social se enfrentan a la tarea de determinar un objeto de estudio y asumir que este objeto es a su vez sujeto que vive, toma decisiones en un espacio social y temporal.

Las búsquedas para el estudio de las representaciones sociales se dirigen en tres niveles, el teórico epistemológico, metodológico y aquel referido a las técnicas de investigación. A continuación se presentan algunos bosquejos en torno a estos tres espacios para el encuentro.

5.1. ENCUENTROS EN LA REFLEXIÓN TEÓRICA

El estudio de las representaciones sociales desde la Psicología ha motivado una gran cantidad de estudios, algunos para mostrar la forma en que se puede emplear el concepto y la teoría en la investigación social, otros para evaluar la calidad de teoría y si es que se puede hablar de teoría de las representaciones sociales: “el trabajo de Moscovici ha estimulado la investigación empírica, pero que sus resultados no pueden ser vistos como la prueba de una teoría” (Jahoda, 1988, p, 204).

Desde el campo de la Psicología social, las representaciones sociales ofrecen una propuesta teórica metodológica donde el objeto, representación, permite acceder a la construcción social de la realidad, entendida como sentido común, expresada en las prácticas cotidianas, vinculadas con la comunicación y la intersubjetividad. La teoría de las representaciones sociales ubica el objeto en las dimensiones intra, inter y trans subjetiva: son realidades mentales de las cuales podemos encontrar evidencias en la vida cotidiana. Este objeto de estudio está estrechamente ligado y es parte de la cultura; ésta última es la que provee la materia prima para la construcción y el espacio para la circulación.

Las representaciones se han estudiado de manera fragmentada. Jodelet señala que las representaciones “(...) circulan en el discurso, son acarreadas por las palabras, transportadas al interior de los mensajes y las imágenes mediáticas, cristalizadas en las conductas y las agencias materiales o espaciales”. No obstante, las distintas disciplinas sociales se han dedicado a estudiar por separado o los aspectos informáticos, o los ideológicos o los cognitivos de las representaciones sociales, sin atender a la totalidad significativa de estos fenómenos complejos que los seres humanos fabricamos para ubicarnos y orientar nuestras acciones respecto de otros seres humanos (Citado por Esparza, 2003, p. 118).

La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica para estudiar la realidad social que se aparta del paradigma dominante- el positivismo- y la producción de algunos autores como Jodelet (1993, 2007, 2008), Liu (2004) o Marková, 2000, 2008), asumen las formulaciones del paradigma construccionista. Las representaciones son parte y resultado de los procesos psíquicos; construidas en un andamiaje físico, químico y biológico capaz de generar conocimiento consciente, expresado vía lenguaje y en constante retro alimentación con el entorno social que crea, se auto crea y recrea. Consecuente con esta aproximación teoría-epistemológica el conocimiento es creado por el hombre a partir de los procesos mentales, desarrollados sobre la base del desarrollo motor, dando cuenta y asumiendo la teoría del desarrollo cognitivo y del aprendizaje de Piaget.

La teoría de las representaciones sociales no es un nuevo paradigma. Asumiendo el sentido de paradigma propugnado por Thomas S. Khun en su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, del año 1962. El ser objeto de estudio de la Psicología tampoco la constituyen en un paradigma. La teoría de las representaciones sociales es una teoría del conocimiento tal como lo muestra Marková (2008).

La particularidad o virtud de esta teoría radica en que intenta responder interrogantes sobre la construcción del conocimiento a nivel individual y social y sobre cómo este proceso permite transformar tanto al sujeto como a su entorno. El objeto representación está presente en la adquisición y comunicación del conocimiento; está presente y contiene el sentido y el significado que tienen los objetos presentes; es el producto de la representación de los sujetos, individuales o colectivos. En los procesos mentales superiores hay un proceso cognitivo de organización del mundo, por parte de un sujeto que además recibe significaciones e interpretaciones como resultado de la vida en sociedad.

“Se puede acercar la representación a una construcción que expresa la subjetividad, la experiencia de los sujetos mismos, y que va a construir a través de una interpretación de lo que es el objeto; en entrevista realizada a Denise Jodelet en México” (Esparza, 2003, p. 131).

Esta teoría ofrece formas o modos de estudiar las representaciones sociales donde en tanto objeto y como método, su estudio es un espacio para el trabajo y la reflexión interdisciplinar; por ejemplo, los avances desde la perspectiva estructuralista.

Desde la perspectiva estructuralista, el objeto radica en estudiar la organización de la representación, donde el contenido se agrupa en torno al núcleo central o figurativo y a los contenidos periféricos. La metodología predominante es la cuantitativa, basada en la experimentación, la aplicación de cuestionarios y técnicas asociativas, descartando las metodologías basadas en el discurso y el análisis de contenido por estar cargadas de la subjetividad de los analistas como lo señala Abric en el texto *Pratiques sociales et représentation* publicado en 1994 y citado por Rodríguez Salazar (2007 b).

Este encuentro, desde las metodologías para el estudio de la teoría de las representaciones, comparte la tensión o errado antagonismo entre las metodología cuantitativas y cualitativas, debate que estuvo presente en la década de los 80 en la Sociología; esto es, la sobre-valoración o utilización irrestricta del método científico, a veces poco reflexivo sobre todo para el estudio de la cultura.

En Psicología, como se ilustra en la cita anterior, aún están vigentes las aprehensiones acerca de los denominados métodos blandos y la creencia de que los métodos duros excluyen las subjetividades del investigador, hecho debatible ya que está presente desde la elaboración y formulación del estudio (Delgado y Gutiérrez, 1994; Pérez, 1994). No es que un método sea mejor que otro, sino que cada uno responde a lógicas y demanda criterios de rigor científico distinto y distintivo, y que prestan mayor o menor utilidad dependiendo del tipo de problema planteado. La tarea pendiente que comparten las disciplinas es utilizar una aproximación cualitativa para el estudio de las

representaciones sociales, siendo éste un fructífero encuentro para el trabajo interdisciplinar. Otro campo abierto es el estudio de las representaciones sociales como un proceso en el marco de la investigación aplicada a la intervención o investigación acción.

En el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales, sus seguidores en Francia han elaborado una sub teoría del núcleo central. Esta última desarrollada por Abric, establece que las representaciones son un conjunto de información, creencias, opiniones, y actitudes sobre un objeto dado. Estos contenidos, expresados de manera simbólica, permiten la reformulación del conocimiento y al mismo tiempo son elementos dadores de sentido. El contenido del núcleo central y los contenidos periféricos, ya sean themata, creencias o conocimiento cognitivo que orienta la acción, es un campo para el estudio teórico y empírico cuyo interés es compartido por la Antropología y la Sociología. En este trabajo se comparte el desafío asumido por Tania Rodríguez Salazar, de estudiar la composición del núcleo central así como la posibilidad de cambio de las representaciones con las herramientas que proporciona la metodología cualitativa al alero del paradigma interpretativo.

5.1.1. Las creencias: contenido del núcleo central

Para Abric, uno de los principales investigadores en el desarrollo de esta teoría, propone que el núcleo central está constituido por creencias las que por tanto no son negociables ni transformables, ya que poseen normas y reglas que no se pueden transgredir. Las reglas cumplen una dimensión funcional y las normas una dimensión normativa. Abric, (1996, p. 80) siguiendo a Moscovici señala que las creencias del núcleo central son “creencias extraordinarias”; es decir creencias que no se basan en evidencias sino en valores o “reglas de la vida”; el núcleo central está compuesto por valores. Por tanto si el núcleo central de la representación está constituido por creencias y valores, entonces esta teoría, aporta desde la Psicología, la mirada desde el interior de los procesos intersubjetivos para estudiar lo que a través de la historia de las disciplinas ha sido interés de la Antropología. Las creencias son una forma de conocimiento cognitivo que se sustentan en evidencias locales y en construcciones derivadas de una racionalidad que no responde a la lógica científica.

El aporte desde la Antropología para el estudio de las creencias deriva del método, la etnografía y la búsqueda por develar la lógica de individuos en sus comunidades locales. La Antropología comparte con la Sociología el rechazo a la existencia de “creencias extraordinarias”, esto debido a que los sistemas de creencias se expresan en un lenguaje propio, simbólico, referido a ámbitos de la vida y son estos símbolos los que proporciona los elementos para pensar. Las creencias están íntimamente relacionadas con la cultura y con la religión en tanto sistema de creencias ubicadas en el campo de lo sagrado como en lo profano (Berger, 1975).

El sistema periférico está compuesto por creencias inestables. La diferencia entre el contenido central y el periférico da luces sobre la posibilidad de cambio o estabilidad de la representación. El contenido del sistema periférico, compuesto de esquemas, es la interface entre la representación y la realidad. El contenido y la función del sistema periférico, ampliamente estudiado por Flament (Abric, 1996), permite las variaciones y el espacio para la individualidad. Es en el sistema periférico donde se producen los acomodos permitiendo a su vez que el núcleo central se adapte a las limitaciones y características de la situación, protegiéndolo del cambio. Desde esta perspectiva se fundamenta lo que es compartido por científicos sociales sobre que las creencias culturales son resistentes al cambio, son las últimas en ser transformadas y cuando lo hacen reflejan acomodos de antiguas y nuevas creencias; fenómeno que se ha denominado de hibridación de la cultura (García Canclini, 1995). El estudio de los valores y sistemas de creencias son temas de interés y que proliferan en Antropología, bien se puede dar el encuentro y aprendizajes mutuos en esta materia.

Recordemos que la subteoría del núcleo central señala que toda representación social contiene un código central y un entramado de elementos periféricos. El código o núcleo central es el elemento principal porque determina el significado de la representación como un todo (tiene una función de generación), pero también determina su estructura (tiene una función de organización). El núcleo central de la representación es estable, coherente, expresa consenso y está considerablemente influido por la memoria colectiva del grupo y su sistema de valores. Aquí se habla de sub teoría como forma de llamar la atención de que en la producción psicológica es frecuente encontrar una multiplicidad de teorías, o formas de explicar algún fenómeno, a diferencia de la Sociología donde el concepto de teoría se emplea con mayor cautela ya que ofrecen propuestas y andamiajes conceptuales para el estudio de la realidad social como conjunto y no para cada uno de los fenómenos o temáticas estudiadas.

Desde esta perspectiva teórica, donde el núcleo está compuesto por creencias y valores, la posibilidad de cambio de la transformación es menos probable dado que estas son categorías relativamente estables (Abric, 1996).

Contrario a la postura anterior, la representación tiene posibilidades de ser cambiada. Para Moscovici (2001), el contenido estructurado y el origen de las representaciones sociales son interdependientes; el contenido organizado de la representación social se desprende de una cadena inicial de *themata* y estas tienen un aspecto generativo y normativo en la formación de la representación social.

Lo relevante para el encuentro interdisciplinar es que de la teoría del núcleo central establece que el núcleo está compuesto por creencias, éstas son conocimiento cognitivo que orientan y determinan la acción; foco de interés de la Sociología. esta interrogantes son también es un tema de interés para los estudios en Antropología y Sociología. Abric lo mostró en un estudio experimental con estudiantes, donde la representación de la tarea condiciona el tipo de proceso empleado en la resolución y por tanto en su resultado (Abric, 1971). Las representaciones además operan como mecanismos que regulan o condicionan las expectativas y por tanto como sistema de anticipación. Las

representaciones, su contenido periférico y el núcleo central intervienen como filtros. Si las representaciones están constituidas como valores, intervienen en la jerarquización de lo importante, aceptable, lícito y deseable en un contexto determinado así como lo que no es. Por tanto el estudio de las representaciones está emparentado con el estudio de los sistemas de creencias y valores del estudio antropológico, empleado para dar cuenta de la forma de vida en contextos diversos.

5.1.2. Lo cambiante de las representaciones: *themata*

Considerar el núcleo de la representación compuesto por *themata* permite un espacio de dialogo interdisciplinar entre la Psicología social y la Sociología

El concepto *themata* es relevante para comprender como funciona cognitiva y socialmente el sentido común (Rodríguez Salazar, 2007b), permite profundizar en una opción epistémica construccionista donde la realidad se construye en la interacción, desde una perspectiva fenomenológica o dialéctica.

El concepto *themata* es empleado por Holton (1973, 1996) un historiador de la física, para dar luces sobre el conocimiento científico. De acuerdo a Holton, en su estudio sobre la historia de la ciencia, las *themata*, son preconcepciones y presuposiciones arcaicas, son dadas antitéticas, como atomicidad-continuum, análisis-síntesis, dentro-fuera, fuerte-débil y ocasionalmente se encuentran tríadas como persistencia-evolución-cambio catastrófico. Estas *themata* juegan un rol inspirador en el pensamiento científico y en la generación de ideas, sin que sean suficientemente explícitas en los trabajos científicos (Liu, 2004, p. 254). Las representaciones de pares opuestos frente a un mismo problema generan qualia, las posibilidades opuestas de respuestas demanda la búsqueda de respuestas, teorías o formas aceptables y compartidas de leer y actuar en el mundo; en buenas cuentas son componentes o la base en el desarrollo del pensamiento y opciones conscientes.

Para Marková (2000) las *themata* pueden ser conceptualizadas como taxonomías interdependientes y son el germen o la base de la representación. Las taxonomías opuestas al ser problematizadas entran en crisis y, al mismo tiempo, se transforman en el foco de atención posible de generar “la reconstrucción dialógica” los límites de la taxonomía y la génesis de la representación social (Citado por Moloney, Hall, & Walker, 2005, p. 417). Las *themata* también hacen referencia específica a los aspectos dialógicos y comunicacionales; son fuentes poderosas para la generación de ideas (Rodríguez Salazar, 2007b), por tanto están compuestas y generan conocimiento social, conformado por la cultura y la historia.

Marková avanza en el desarrollo de este concepto, señalando la interdependencia dialógica entre el contexto sociocultural y el rol constructivo de la *themata* en la representación social. “el concepto de *themata*, más que cualquier otro, no solo muestra la compenetración de la cultura en el pensamiento social, sino que proporciona el punto de partida para la generación de representaciones sociales” (Marková, 2000, p.142).

Las *themata* contienen pares de elementos contrapuestos, donde estos elementos son dialécticamente interdependientes. Es a través de la resolución del antagonismo entre los opuestos que las representaciones son generadoras y transformadas. Según Marková (2003) el concepto de *themata* hace referencia específica al aspecto dialógico de la representación social que involucra la dinámica del conocimiento social, que está marcado por la cultura y el conocimiento histórico del sujeto.

De lo anterior se desprende que, desde una perspectiva dialéctica, el contenido del núcleo puede ser un componente flexible, debido a los sucesivos acomodos y puesta en duda de la creencia en el contexto de la dinámica social. Liu (2004) argumenta que los debates derivados de la relación centro-periferia se basan en la relación estática de la organización interna de los contenidos de la representación social sobreestimando las dinámicas comunicativas y sociales de la representación.

El concepto de *themata* como componente del núcleo central, desde la dimensión dialéctica, provee un andamiaje teórico que permite el desarrollo de la investigación en campos afines como la Antropología. Al servicio del estudio de las creencias, el estudio del origen de las formas de vida así como el estudio destinado al cambio y el hacer del medio estudiado un mejor lugar para vivir. Las *themata* como componente básico de la representación permite el estudio de las culturas locales; también en la Sociología de la cultura y el estudio de las manifestaciones artísticas.

Las representaciones sociales son un constructo que permite el diálogo interdisciplinar sobre todo entre aquellos investigadores interesados en la comunicación. Para Marková, la teoría de las representaciones sociales, posee un eje anclado en la comunicación y comparte con otras búsquedas en el campo de la teoría social, el interés por estudiar la interdependencia entre el conocimiento individual y social a partir de una epistemología dialógica, que asume que los temas de la estabilidad del conocimiento presuponen su transformación.

La teoría de las representaciones sociales como teoría del conocimiento se caracteriza por concebir la dinámica del pensamiento, lenguaje y prácticas sociales como fenómenos socios culturales e individuales, interdependientes, las cuales son co-construidos mediante la polarización y tensión de antinomias. La construcción del conocimiento puede ser representado como un triángulo semiótico dinámico y el cambio de conocimiento puede ser representado en términos de tres procesos derivados cada uno de los tres conceptos claves: *thematas*, anclajes, objetivación. Las representaciones sociales y la comunicación se basan en un conjunto de conceptos interrelacionados y dialógicos los que generan hipótesis, como resultado del proceso al interior del triángulo semiótico (Marková, 2000).

Marková (2008), desde una epistemología interrelacional, señala que el pensamiento natural es controversial y centrado en la comunicación. Esta autora desarrolla una oferta teórica que permite incorporar los elementos dialógicos en la construcción de sentidos y significados, los avances de la lingüística dialógica y de la teoría de las representaciones sociales como futuros desarrollos desde la Psicología social.

Las representaciones sociales en el nivel epistémico nos remite a la determinación de un objeto, un sujeto, que se ubica simultáneamente en éste, en el sujeto y en la interacción.

El estudio de las creencias en general y de las creencias del sentido común en particular son temas tradicionalmente investigados por la Antropología, encontrando similares derroteros que los estudios en el campo de la Psicología social y la Sociología. Lo interesante desde la Psicología social es que el estudio de las representaciones sociales, desde la génesis social de las creencias, el proceso de apropiación individual y la aceptación ineludible de la huella de la sociedad es un espacio para el trabajo y la reflexión interdisciplinar.

5.2. ENCUENTROS CON LA TEORÍA SOCIOLÓGICA

Desde la Sociología, las *themata*, bien pueden estar graficadas en el concepto de imaginación sociológica que da el título a un texto clásico del mismo nombre, cuyo autor Wright Mills, ya en 1959 se desprendía del paradigma dominante y establecía una propuesta de artesanía intelectual donde la reflexión del investigador, la trayectoria interior del sujeto es un insumo para la comprensión de los fenómenos sociales

“La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de la diversidad de individuos (...); permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Ésa es su tarea y su promesa” (Mills, 1961, pp. 25-26).

Años después, y ya desde la perspectiva estructural, Bourdieu denomina el oficio del sociólogo a la labor o artesanía de construir el hecho social oculto en la doxa y la necesidad del investigador de mantener la vigilancia intelectual que incluye la crítica sobre las condiciones de la producción del conocimiento ya que el conocimiento no es accesible de manera directa.

El *habitus* en Bourdieu, central en su teoría, dice relación con la formas de pensar, sentir y actuar del sujeto en sociedad, es la forma en que la cultura penetra la forma de pensar, al igual que las *themata* de la representación social; cuyos contenidos son contrapuestos y que provienen de la memoria colectiva, del lenguaje y de la creación del individuo como sujeto situado.

5.2.1. Representaciones e Ideología

En el material teórico revisado, se encuentra el debate sobre la proximidad o superposición de las *themata* con el concepto de ideología. Según el psicólogo Castorina, al hacer una síntesis de la relación entre representaciones sociales e ideología, desde las disciplinas en diálogo, señala que el concepto de ideología se puede entender de tres modos:

“como ‘falsa conciencia’, inspirándonos en la versión más clásica del pensamiento de Marx en la *Ideología Alemana* (Marx y Engels, 1970); como las prácticas corporales e institucionales que las materializan (Althusser, 1968/2005); o como creencias implícitas que participan de la reproducción de la sociedad, como es el caso de la tesis del fetichismo de la mercancía en Marx y la doxa de Bourdieu (Zizek, 2003)” (Castorina & Barreiro, 2006, p. 8).

En el primer modo, la ideología como falsa conciencia, hace referencia a un conjunto de ideas, creencias o argumentos -conscientes como tales- que son falsas respecto a las fuerzas que los producen. Su función es convencer de su “verdad”, pero ocultando su carácter legitimador del orden social. En este sentido, lo explícito es la formulación directa del cuerpo de ideas, mientras que lo implícito sería lo que se esconde: la dominación.

En palabras de Habermas (1999), la ideología se trata de un tipo de comunicación donde lo dicho se escinde y a la vez oculta los intereses de dominación. Para Gramsci (2004), el concepto ideología es referido como hegemonía, es decir, como la variedad de estrategias políticas por medio de las cuales el poder dominante logra el consenso y aceptación de los dominados o subalternos sin violencia física.

Para Althusser (1985) la ideología no se refiere directamente al mundo social sino a nuestra relación imaginaria con éste, por ello no se puede hablar de falsa conciencia, ya que no se trata de un conocimiento de la realidad social. La ideología no es estrictamente un conocimiento sino que se trata de una estructura que, en términos sociológicos, se expresa en prácticas (rituales) concretas.

Althusser señala que la educación es parte del aparato ideológico del Estado, asumiendo, al igual que Gramsci, que la dominación ideológica es la base para el establecimiento de las condiciones de producción. Althusser asume en la *Teoría de la Reproducción Social* que, para asegurar la reproducción de las condiciones de producción del capitalismo se necesita, además de la fuerza de trabajo, de individuos ideológicamente dominados. La posición económica determina la posición ideológica. Para ejercer la dominación el Estado cuenta de dos mecanismos, el aparato represivo constituido por el gobierno, la administración, la policía y el ejército, entre otros y el aparato ideológico constituido por la escuela, la iglesia, la familia, el sistema político, sindical, los medios de comunicación y las instituciones culturales (Althusser, 1985). La educación por tanto es parte del aparato de dominación ideológica y está al servicio del ordenamiento social imperante, el modelo capitalista. La educación puede ser un espacio donde se expresan las contradicciones ya que en su concreción posee una mayor autonomía del Estado, vía la acción del cuerpo de profesores, no obstante las contradicciones, responden a los intereses de la clase dominante; la educación contribuye a la reproducción de las fuerzas productivas y a la división social del trabajo además a la internalización de las relaciones de producción, que se logra al comprender y aprender las reglas de comportamientos que facilitan la subordinación.

Desde esta perspectiva, la ideología posee la potencia de hacer que el cambio social sea una quimera, ya que los mecanismos que pueden generar alguna consciencia conducente al cambio social se acallan, primero en el propio terreno ideológico y, de no ser suficientemente efectivo, interviene el aparato de represión. Por tanto el mundo de las ideas es determinado por las condiciones materiales y por el ordenamiento del sistema a través de sus aparatos de dominación. Las posibilidades de un sujeto creativo o transformado en actor social son escasas, ya sea porque las posibilidades de que emerja la contradicción son tangenciales o porque la labor transformadora de la educación depende sólo de un cambio estructural. El sujeto queda atrapado en la estructura social.

5.2.2. La doxa como representación

Apartándose del concepto de ideología, Bourdieu se ocupa de reflexionar sobre el conjunto de creencias y prácticas sociales que son consideradas naturales -habituales- en un contexto social, las cuales son aceptadas sin cuestionamientos. La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu da cuenta de la existencia de un arbitrario cultural, donde la acción pedagógica está destinada al aprendizaje de los modelos o patrones culturales de las clases y élites dominantes.

La *doxa* hace referencia a la apariencia y a la opinión que se muestra y emplea en los campos (Bourdieu, 1988, 2000). Los campos no son territorios geográficos ni formas lógicas de organización, sino el lugar de luchas materiales y simbólicas, donde se produce un tipo de capital particular (social, cultural, político, científico, etc.) por lo que su estructura sigue lógicas particulares conforme a los fundamentos del poder específico que detenta. La *doxa* son criterios y formas de proceder, socialmente válidos, constituida por símbolo y por tanto con eficacia simbólica; ella es constructora de sentidos y significados, los que no son puestos en duda y, por tanto, son mantenedores del estado de cosas existente en una sociedad

La *doxa* refleja el pensamiento y lo establecido por el poder dominante y aprendido de manera habitual, a través de la violencia simbólica.

“todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1977, pp. 44-45).

De acuerdo a lo señalado y concordando con Castorina y Barreiro (2006), el concepto de ideología queda subsumido en el concepto de representaciones sociales, toda vez que la ideología provee las condiciones materiales sobre las cuales se constituyen las representaciones sociales: las *themata* y la *doxa* se asemejan.

El núcleo de la representación constituido por las *themata* da cuenta de conflictos sociales que son los que desencadenan la tematización, las antinomias y las distintas formas o aproximaciones a su resolución, aunque tal resolución sea contradictoria. El campo de la cultura no sigue los cánones y reglas de la lógica formal. Las explicaciones sustentadas desde los patrones culturales pueden contener contradicciones desde el campo de las evidencias empíricas, las que son perfecta y aceptablemente fundadas desde el campo de la cultura.

La *doxa* según Bourdieu es la aplicación de los resultados de la antinomia; los pares expresan la vivencia natural, o habitual de la relación en un contexto de dominación. El aprendizaje o socialización, incluyendo la violencia simbólica, se pone de manifiesto en el habitus, este es un principio generador u *opus operandi* que produce sistemas estructurados de diferencias sociales que son con el tiempo incorporados y también principio reproductivo u *opus operatum* dado que las prácticas individuales se eligen conforme a las estructuras de diferencias sociales, lo que contribuye a su conservación.

La *doxa* es lo más escondido, en que todos están de acuerdo y que nadie habla de ello, por tanto ésta puede generar percepciones y comportamiento “inadecuados” cuando el escenario social demanda mayores destrezas sociales o un conocimiento más acabado de las distinciones. La tematización presente en la *doxa* es el resultado de la violencia simbólica.

El concepto de violencia simbólica en Bourdieu hace referencia justamente al proceso de socialización, de educación, donde se aprenden y naturalizan las formas de dominación cultural que permite la reproducción social.

La similitud entre el concepto de *doxa* en Bourdieu y las representaciones sociales radica en que se abandona la tesis de la ideología como concepción explícita del mundo: se ingresa al espacio de las creencias. La *doxa* sigue siendo la muestra del efecto de dominación; los agentes -sujetos sociales- la aceptan como natural, desconociendo la violencia que la ha provocado.

“Una vez más hay un rasgo que parece identificar la ideología respecto de las representaciones sociales: a través de los pares típicos de la *doxa* se expresa una aceptación o un reconocimiento implícito de la dominación por parte de los dominados” (Castorina y Barreiro, 2006, p. 20).

La diferencia de conceptos parece hacer referencia a dos proyectos intelectuales, guiados por las especificidades de las disciplinas; desde la Psicología, la teoría de las representaciones sociales se centra en reivindicar el sentido común, buscando reconstruir la génesis, en su diversidad, y desde una dimensión cognoscitiva; en términos de la investigación psicosocial estamos frente a estudios de las creencias del sentido común. Desde la teoría sociológica, el constructo ideología da cuenta de una relación de dominación en la sociedad, de un modo de ocultar la naturaleza del orden social jerárquico, construido a través de procesos histórico sociales; la finalidad es mantener el orden establecido y evitar el cambio social que atente contra la forma establecida.

Themata y *doxa* son formas de dar cuenta y darse cuenta del mundo circundante, son teorías implícitas, formas de sentido común construido a partir de la vida en sociedad, con manifestaciones o contenidos contradictorios, no obstante coherente desde una perspectiva particular. Tanto cultura como representaciones poseen en su seno elementos contradictorios que dan cuenta de esta aparente incoherencia. En el conocimiento de la vida cotidiana se encuentran las valoraciones- valores- que dan cuenta del particular ordenamiento o jerarquización de este sentido común.

Según Castorina y Barreiro (2006, p. 23), “interesa menos la diversidad de las creencias o su función cognoscitiva específica ante las fisuras de la cultura o la incertidumbre de la existencia social y mucho más la búsqueda de modos de dar coherencia al sistema social”.

La forma de dar coherencia al sistema social nos remite a las búsquedas en torno al estudio de la cultura en las sociedades denominadas primitivas por los antropólogos, el estudio de los sistemas de creencias y simbólicos, de religión, ritos y tabú donde las ideas o los animales son el insumo para pensar sobre la forma de organizar la vida en sociedad (Tambiah, 1969). La búsqueda de vivir en un mundo ordenado, es un tema recurrente en la Antropología y la Sociología, toda vez que la cultura y las construcciones simbólicas proveen de relatos ordenadores y dadores de sentido. En Psicología, sobre todo desde la experiencia de psicólogos infantiles, la certeza de que la realidad está en orden es esencial para la formación de las personas. El mundo socialmente desordenado resulta desconocido y amenazante, el orden puede ser restituido de manera simbólica, vía procedimientos rituales, mágicos o religiosos (Eliade, 1981; Mèlich, 1996).

Las representaciones sociales, las *themata*, son el componente intrasubjetivo de la representación; la *doxa* hace referencia a lo externalizado, a lo dicho y que además condiciona el *habitus* o esquema estructural intrasubjetivo. Las representaciones sociales son una forma de aproximarnos al estudio de la cultura desde una perspectiva interdisciplinar.

5.2.3. Dinámicas de consenso, conflicto y representaciones

Desde la Sociología se pueden distinguir dos tendencias para explicar el origen y funcionamiento de la sociedad: desde el consenso y desde el conflicto. En esta dicotomía, la dialéctica ofrece una alternativa que oscila entre ambos extremos y que permite el diálogo entre las teorías sociológicas y el concepto la teoría de las representaciones sociales.

El concepto de representación colectiva lo emplea originariamente Durkheim para hacer referencia al “cemento social” a las ideas que permiten la cohesión social, en el marco de la teoría funcionalista de la sociedad. Talcott Parsons (1951, 1968) se inspiró en Durkheim, quien se preguntaba cómo se cohesionaba una sociedad moderna, industrial, compleja y diferenciada debido a la división social del trabajo. Concluye que hay una fuerza suficientemente fuerte para contrarrestar las tendencias centrífugas a la división

del trabajo; que hace que las personas se diferencien unas de las otras. Para Durkheim y Parsons el problema de la teoría social es proporcionar los conceptos para analizar cómo las fuerzas de la diferenciación están relacionadas con las fuerzas de la integración en órdenes sociales y en el funcionamiento de las instituciones sociales.

Desde el paradigma dominante, y con la finalidad de generar una teoría opuesta al marxismo, Parsons adoptó “el marco de referencia de la acción”. Las estructuras y agencias están relacionadas. Las personas viviendo en sociedad son actores libres de hacer opciones acerca de fines deseados y de los medios para lograrlos. La libertad, potencialmente desintegradora, logra que la sociedad y el orden social se mantengan, debido a que las elecciones de los actores tienen que ser concordantes con orden social.

En la teoría parsoniana hay cuatro sistemas de acción, anclados en el individuo y en diálogo con el sistema social: el organismo, la personalidad, el sistema cultural y el sistema social.

El organismo biológico es el sistema de acción que cumple la acción de adaptación al ajustarse o transformar el medio externo. El sistema de personalidad que define objetivos y tiene la capacidad de alcanzar metas, movilizandolos recursos para alcanzarlas. El sistema social que se ocupa de la integración al controlar las partes constituyentes y el sistema cultural que cumple la función de proporcionar a los actores las normas y los valores que les motiva la acción (Parsons, 1968).

En la Sociología de Parsons, el sujeto es un actor auto dirigido y capaz de actuar voluntariamente, esto en la medida que es capaz de aprender, interiorizar los valores y los medios para alcanzar los fines propuestos en su vida en sociedad. La integración sujeto-estructura radica en las maneras que los actores efectúan las elecciones tanto de fines como de medios.

Para Parsons, la elección de medios y fines en el marco de la libertad de elección está limitada por las normas sociales, las que al igual que en la teoría de Durkheim las normas se consideran dadas. Siguiendo a Durkheim la fuente de los valores se encuentra en la sociedad a la cual pertenece el sujeto. La socialización secundaria, llevada cabo en la escuela es el proceso que asegura que los actores individuales obtengan los valores que necesitan para estar socialmente integrados. Los valores culturales permiten la relación entre los actores y entre éstos y el sistema social -las instituciones- y favorece la división social del trabajo y el funcionamiento armónico de la sociedad.

Sin entrar en una revisión y crítica de este clásico, adherido al paradigma positivista, la acción libre de los sujetos queda constreñida, por un lado por el aprendizaje y reproducción de los valores culturales -hegemónicos- en pos del orden y funcionamiento de la sociedad. El sujeto actor, queda reducido a un ejecutor de acciones “voluntarias” para satisfacer las expectativas de los roles sociales. El determinismo sociológico se deriva al asumir que la sociedad es una entidad con procesos de autoformación y autorregulación que son capaces de actuar por sí mismos.

Parsons no emplea el concepto de representación social, pero éste se asimila a las orientaciones motivacionales y de valor, así como a las disposiciones de necesidad del sujeto. Los actores son individuos movidos para alcanzar la gratificación máxima, impulsados por necesidades innatas y que a su vez están modeladas y determinadas por fuerzas externas. Las orientaciones motivacionales hacen referencia al proceso de valoración de lo que implica alcanzar un fin y el costo involucrado. Este es un proceso constreñido por las orientaciones de valor. Estas últimas son los valores, las normas sociales y los patrones culturales presentes en el ejercicio de sopesar las necesidades individuales, la orientación motivacional y las orientaciones de valor -cognoscitiva, evaluativa y moral- que corren paralelas a las orientaciones.

Esta teoría, que ha sido muy influyente, tiene un serio traspiés; por un lado; la imposibilidad de dar cuenta del cambio social y por otro, un conjunto de limitaciones como es la reducción de la problemática social a la acción voluntaria errada de los actores, a un sujeto producto y atrapado en la estructura social además de un declarado antimarxismo. Los roles y las instituciones existen porque ellas proveen las condiciones necesarias, que son de dos tipos; aquellas dependientes de relaciones con el medio externo y aquellas dependientes de las relaciones internas con el sistema biológico. Proveer las condiciones necesarias involucra la elección de fines -que erradamente los ubica en la personalidad- y medios apropiados para lograrlos. Parsons sugiere que se desarrollan instituciones especializadas para proveer ambos medios y fines para resolver los problemas internos (del individuo) y externos (del sistema social).

“Un sistema social -reducido a los términos más simples- consiste, pues, en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a “obtener un óptimo de gratificaciones” y cuyas relaciones son sus situaciones -incluyendo a los demás actores- están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos” (Parsons, 1951, pp. 5-6).

En esta teoría sociológica del consenso, hay un interés por dar cuenta de la relación entre los niveles intrasubjetivo, inter y trans subjetivo. La cultura es la fuerza principal que une los elementos del mundo social; la interacción entre los actores está mediada y dependiente de los patrones culturales, es un componente de la personalidad y del sistema social; este sistema está constituido por normas y valores y además por el acervo social de conocimientos, símbolos e ideas.

“La cultura es un sistema pautado y ordenado de símbolos que son objeto de la orientación de los actores, componentes internalizados del sistema de personalidad pautas institucionalizadas del orden social” (Parsons 1951, p. 29).

Esta concepción de la cultura también está atrapada en la teoría voluntarista de la acción social. En este trabajo, al asumir que la cultura es un componente de la representación social, es posible aceptar que la cultura es un sistema de símbolos, derivado de un proceso intrasíquico y, a su vez, afectado por el medio social externo. Es debatible que

este sistema sea ordenado y pautado, ya que los símbolos no obedecen a convenciones, el significado ocurre dentro de un proceso simbólico y son elementos dadores de sentido. Lo que no es aceptable es el determinismo social en la dirección establecida y donde el cambio social es una aberración.

Desde las teorías sociales del cambio, el cambio social se produce porque las relaciones entre los actores son conflictivas, no consensuadas. Las diferencias de intereses y valores están relacionadas con las diferencias de poder, situación que al ser reconocida, al tomar consciencia, la reificación no se produce y se pone en jaque el cuadro de integración aspirado por el funcionalismo parsoniano. Sin embargo, como teoría social, está limitada por el supuesto de que los conflictos siempre producen cambios.

Lockwood (1966) al afrontar dicha suposición, distingue dos tipos de integraciones; la *integración social* que se expresa en la relación entre las personas y la *integración sistémica* referida a la relación entre las partes del sistema. El análisis de la relación entre las partes del sistema era habitual en el funcionalismo general, representado por Merton (1957), distinguiendo variaciones normativas y sistémicas o revolucionarias.

Para Lockwood la integración social y sistémica no son, sólo, analíticamente separables, sino que cada una de ellas tiene su temporalidad propia distinguible fácticamente. Por lo tanto es posible encontrar dos tipos de casos no reconocidos por el funcionalismo normativo y tampoco por la teoría del conflicto. Aquel donde la integración social es alta y la integración sistémica es baja, haciendo posible el cambio, y aquella donde la integración social es baja y la integración sistémica alta, haciendo el cambio poco probable. Por supuesto, el cambio no es probable cuando ambos son bajos.

Según el sociólogo John Parker (2000) una teoría comprensiva del cambio está obligada a distinguir entre las relaciones entre partes del sistema y relaciones entre personas, y mostrar como ambos tipos de relaciones interactúan en casos específicos; tema y deuda en la Psicología social donde el estudio de la sociedad queda reducido al estudio de grupos sociales.

La existencia de consenso normativo, o su ausencia, nos dice muy poco acerca de la perspectiva para el cambio. Lo que se necesita es un análisis de las condiciones del sistema dentro de las cuales pueden ocurrir las relaciones entre las personas, debate que se desprende, prolonga y superpone con los estudios relacionados con las teorías de la modernización.

Según la teoría de adaptación social de Merton cuando en la sociedad no hay una única actitud compartida sobre un tema o evento social - como es el fin o la utilidad de la educación- sino un conjunto de actitudes compartidas, creencias y valores que reflejan distintos grados de aceptación o captación del ordenamiento social imperante, emergen las distintas formas de adaptación propuestas a saber. Ritualismo, Aceptación, Innovación, Retraimiento o Rebelión, diferenciándose por la aceptación o rechazo de ambas metas culturales y sociales al interior de la organización (Merton 1970).

¿Cómo ofrecer una explicación del cambio social? Las transformaciones de la sociedad actual, la globalización y las transformaciones en las comunicaciones desencadenaron una profunda transformación, lo que complejiza el análisis y demanda destacar los temas pendientes. ¿Es posible el cambio social? Desde la ideología y la doxa el panorama se vislumbra desalentador. ¿Cómo se genera el cambio social? ¿Qué lugar ocupa la cultura en él?

La lógica de la dialéctica aplicada a las *themata* también puede ser aplicada a las estructuras o representaciones sociales sobre el ordenamiento social; de la oposición de elementos o contenidos antagónicos se obtiene una salida o respuesta que es nueva y que en su seno contiene resabios de estos componentes antagónicos

5.2.4. Representación y estructura social

Tanto la Sociología como la Antropología comparten la preocupación para especificar el proceso involucrado en la formación de estructuras sociales; la primera destinada a explicar las formaciones y estructuras de la sociedad moderna, la segunda a develar las estructuras de las sociedades distantes y distintas, las sociedades tradicionales. Aquí se rechaza el concepto primitivo debido a la carga etnocéntrica al considerar a esas sociedades como simples en comparación a las sociedad post tradicionales.

Para la Sociología, la principal tarea ha sido proveer las fuentes conceptuales para comprender los cambios históricos específicos de las estructuras sociales asociadas al proceso de modernización. Las teorías generales de cambio estructural, se desarrollaron inspiradas en los procesos y sociedades industrializadas de Europa occidental y sus aplicaciones para comprender la complejidad de la realidad en las sociedades del denominado tercer mundo. Estas teorías son puestas continuamente bajo presión debido a la experiencia de eventos o la emergencia de modelos. Las predicciones fallan, lo impredecible se hace presente, el poder relativo de los factores causales tiene que ser re evaluados; nuevos elementos se descubren sobre la manera en cómo los elementos de la estructura están relacionados. Las innovaciones emergen como resultado de la confrontación entre teoría y experiencia.

Las estructuras y su formación, son productos de un proceso histórico de estructuración; además dichas estructuras están pobladas de seres humanos cuyas vidas son organizadas por ellos. Son seres humanos los que ocupan los roles en las instituciones, que profesan creencias o están ubicados en relaciones de desigualdad. Esta distinción entre las *partes* de la estructura social y el material humano es fundamental para la realidad social (Parker, 2000).

El término estructura es utilizado de una manera general para referirse a la formación de estructuras, lo populariza Anthony Giddens (1995) en su teoría de la estructuración. Dicha teoría da cuenta de la estructuración de los sistemas y estructuras sociales, a través de conceptualizar la relación entre el poder subjetivo de los agentes humanos y el poder objetivo de las estructuras que producen. Las estructuras si bien constriñen y poseen formas particulares de funcionamiento, estas son construidas por individuos

viviendo en sociedad, por agentes sociales. Para Giddens estructura la estructura y la agencia son parte de una misma constelación toda vez que el estudio o aproximación a la contribución objetiva y subjetiva de las estructuras no puede ser diferenciada. La estructura es entonces el medio y el fin.

Desde la perspectiva estructuralista se identifican tres versiones; por un lado, la postura estructuralista objetivista no contempla agenciamiento y el sujeto queda reducido a objeto como es el caso del estructuralismo de Levi Strauss. Por otro, en la postura denominada humanista, sujeto prima sobre el objeto y la estructura queda ausente ya que en la versión extrema la sociedad termina siendo un agregado de individuos. La tercera, una postura intermedia, asume que sujetos y objetos están relacionados vía estructuras y agencia. Desde esta perspectiva se identifican dos formas de relación entre sujeto y agencia. Dualismo y dualidad. El *dualismo* es decir aquella forma de pensar en la cual las categorías básicas son miradas entre sí como lógicamente exclusivas y excluyentes. Aquí se ubican autores como Lockwood, Archer, Weber o Mouzelis (Parker, 2000). La *dualidad* asume la identidad entre la estructura y la agencia. Aquí se sitúan autores como Giddens y Bourdieu; el primero estableciendo que el proceso de estructuración se basa en el conocimiento y el segundo, que la estructuración de la estructura se basa en el poder y la noción de habitus como se muestra en el cap. I. 3.3.1 de este capítulo.

La teoría de la estructuración, propuesta desarrollada por Giddens (1995), establece que la realidad social está constituida de estructuras de distintos tipos, esto es *totalidades* complejas compuestas de relaciones entre componentes, tales como instituciones, sistemas de creencias y sistemas de estratificación.

En la teoría social hay consenso de estos ingredientes, en particular del papel que juega el factor humano, el debate teórico radica en el lugar asignado a la acción humana en la estructuración de la estructura.

El desafío teórico y metodológico que comparte la Sociología con la Antropología y la Psicología social, es por un lado, dar cuenta de la acción, del condicionante externo y operante de la estructura social y por otro, dar cuenta de la acción de los sujetos y de la configuración del sí mismo.

Si estructura y agencia son dos momentos de una misma totalidad, la antropóloga Margaret Archer (1997) ofrece una propuesta teórica, cuya finalidad es superar la oposición o antagonismo de estos dos niveles de la realidad empírica; los temas de la estructura y la agencia son abordados como dos perspectivas -dialécticas- que coexisten sobre una misma realidad.

La propuesta teórica de Archer se ubica en el nivel del debate ontológico y epistemológico. En el nivel ontológico la oferta es superar el individualismo y el colectivismo, aceptando la dualidad entre estructura y agencia y proponiendo una teoría social realista. En el nivel epistemológico metodológico ofrece un modelo heurístico de utilidad para el estudio de la realidad social.

En este planteamiento de Archer, estructura y agencia no están vinculadas por relaciones contingentes y causales, sino ordenadas por secuencias. Las estructuras existentes producen acción, las cuales a su vez producen nuevas estructuras de manera sucesiva. La idea de la secuencia temporal en la relación entre micro y macro eventos es muy convincente y es uno de los puntos donde Archer genera un avance en el estado actual del debate (Giesen, 1997). De esta forma, los agentes son afectados por las estructuras y a su vez estos pueden alterarlas a través de sus conductas individuales y colectivas en sus grupos, en la conformación de grupos, y por las predisposiciones e intereses manifiestos de los agentes.

CUADRO I.5.1. COMPONENTES DEL ANÁLISIS MORFOGENÉTICO

Condicionantes emergentes	Interacción	Elaboración de condiciones
Primer momento	Segundo momento	Tercer momento ¹
<p>Condicionantes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribución estructural de roles, Instituciones y sistemas <p>Condicionantes culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro de proposiciones ▪ Las condicionantes sociales y culturales tienen una relación contradictoria y complementaria en la generación de lógicas situacionales. <p>Agentes primarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Individuos, ▪ Colectividades, ▪ Grupos (pre – grupos), ▪ Agentes corporativos, ▪ Predisposiciones e intereses manifiestos. 	<p>Social.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Agencia ejercida bajo condiciones específicas por los agentes sociales como ejecutores de roles. ▪ Creatividad de respuesta a las condiciones ▪ Evaluación del costo oportunidad <p>Cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación moral de actuar a favor o en contra de los intereses asumidos o manifiestos <p>Personas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intercambio transacciones y relaciones de poder 	<p>Emergencia de condiciones para el ciclo siguiente. (Esto equivale a un cuarto momento que se transforma a su vez en el primero o inicio del ciclo).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Parker (2000, p. 80).

¹ El resultado de este tercer momento se convierte en el cuarto momento que a su vez es el primero de un nuevo ciclo.

La repercusión teórica-metodológica de esta teoría radica en que es posible estudiar las representaciones sociales y de paso la cultura, asumiendo que ambas se expresan vía el lenguaje y las prácticas discursivas y aceptando que esta realidad es dialécticamente constituida. Esta propuesta teórica requiere ser estudiada empleando una metodología ligada a la investigación acción y es una tarea para futuras investigaciones desde el paradigma socio crítico.

La preocupación o interés de vincular acción del actor, como sujeto con conocimiento y voluntad no es nuevo en las ciencias sociales. Esta preocupación se encuentra en el trabajo de George Mead, que desde la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico establece que el lenguaje y los símbolos juegan un papel importante no sólo a nivel del individuo sino en toda la vida social. La interacción social ocurre entre individuos los que, como personas (*selves*), son objetos de sí mismos (Mead, 1934). La posibilidad de que las estructuras sean afectadas por los agentes es una probabilidad y una certeza así como lo es la interrelación entre las dimensiones intrapsíquica, intersubjetiva e intersocial.

El estudio de la realidad social puede ser efectuado empleando una metodología que permita dar cuenta de los significados, esto es, vía estudios microsociológicos, empleando estrategias comunes utilizadas por las investigaciones empíricas de carácter cualitativo al alero del paradigma interpretativo.

5.2.5. ¿Sujeto, objeto, actor o agente?

El concepto agente se desarrolla y emplea para aproximarse al estudio del sí mismo en contexto social. Cada persona en sociedad, tienen su propia experiencia y subjetividad, además necesita de la colectividad para construir el significado. En las teorías sociales hay consenso que el sentido y el significado se construye socialmente.

La acción del individuo en sociedad es un fenómeno problemático ya que remite a la relación sujeto-objeto, actor-agente y la acción. Esta dificultad de conceptualización se ubica en la historia de la tradición sociológica, registrada en la correspondencia entre Talcott Parsons y Alfred Schutz, y señala la imposibilidad de aproximar o reconciliar la perspectiva interaccionista de la acción social con el análisis macro sociológico y los sistemas sociales e instituciones.

La forma de denominar al objeto de estudio da muestra de las variaciones epistemológicas, se habla de la relación sujeto-objeto desde la lógica del paradigma positivista, donde el sujeto es el depositario de la información acerca del objeto y que debido a la lógica del proceso de construcción del conocimiento, termina siendo asumido como objeto. El sujeto-objeto es reconocido como tal desde el determinismo humanista y en el post modernismo, donde prima la subjetividad.

El objeto como actor se encuentra en la teoría sociológica que aspira a dar respuesta y comprender el curso de la sociedad y de los cambios sociales. Según Touraine el deseo

de ser sujeto puede transformarse en la capacidad de ser actor social a partir del sufrimiento del individuo desgarrado y de la relación entre los sujetos. Las relaciones sociales entre los sujetos no son solamente relaciones sociales corrientes: se basan en un principio de relación o pertenencia a la misma sociedad y cultura, sino el esfuerzo común de constituirse como sujeto. En un intento de dar cuenta desde la teoría sociológica de la relación entre en el yo y el otro, Touraine adopta y adapta las distinciones conceptuales entre 'me' y 'I' propuesta por George Mead.

“el sujeto está centrado en el individuo y su formación esencial de autonomía y apartamiento. En su naturaleza profunda por lo tanto es muy diferente de un actor social, pues este interviene cuando se intentan abordar relaciones sociales que entabla el Sujeto en una relación con otro actor social” (Touraine, 1997, pp. 88-89).

El sujeto, que oscila entre sujeto y actor en su encuentro y acción con otros actores, deja pendiente dar cuenta de la posibilidad del cambio, el tipo de cambio y de la forma en que este sujeto aprehende la realidad, cómo integra este “individuo desgarrado” a la sociedad en su vida y fractura; dicho desde una perspectiva estructuralista, cómo dar cuenta de esta avenida con dos vías con que puede asociarse, metafóricamente, la estructura.

El concepto de sujeto agente se desprende de asumir al individuo-sujeto reflexivo, que constantemente actúa, toma decisiones a partir de la vida en sociedad. Según Ibáñez, “el sujeto '-absoluto', 'relativo'- se ha desvanecido, sólo queda la posibilidad de un sujeto reflexivo. Son las tres posiciones del sujeto en física: clásica, relativista y cuántica” (Ibáñez, 1991, p. 90).

El concepto de representación social, en todas sus dimensiones, como producto y como proceso, nos deja con un ser humano, sujeto consciente que actúa: un agente. Al vincular las representaciones sociales como parte de la cultura, disponemos de un constructo potente que permite por un lado indagar su origen, es decir, los *themata* o ideas centrales constituyentes del núcleo central y los componentes periféricos, a sabiendas que estamos dando rodeos y por otro lado se requiere destreza interpretativa o hermenéutica para identificar los valores que ordenan o jerarquizan la representación.

El concepto de representación en la esfera intrasubjetiva permite acceder a los elementos dadores de sentidos y significados, que articulan el darse cuenta y además están presentes en la esfera intersubjetiva.

Desde esta conceptualización, las representaciones sociales pueden ser estudiadas bajo la lógica del paradigma positivista, del interpretativo o el dialéctico, si se busca conocer el conocimiento del sentido común, la introspección o el psicoanálisis

Nuestra forma de actuar, pensar y concebir el mundo provienen de nuestros modelos culturales, debido a que estos modelos son compartidos por los grupos es que también son transmitidos y enseñados; el conocimiento es socialmente construido y distribuido.

Las representaciones sociales y la cultura obedecen a las mismas lógicas; ambas poseen sus reglas concordantes, se expresan vía lenguajes, son aprendidas y no es posible acceder a ellas de manera directa.

“En cualquier caso, la noción que la cultura consiste en reglas, proposiciones y otro tipo de conocimiento declarativo verbal, necesita ser modificado para incluir el tipos de aprendizaje conexionista, donde puede haber regularidad de conductas pero no representación directa de los reglas en los símbolos”. (D'Andrade, 1995, p. 28).

Este discurso y reflexión epistémica, desde la teoría sociológica, también está presente en la Psicología. Hablando y reflexionando como una “afuerina” que se aproxima desde la Antropología a los avances de la investigación epistemológica en la Psicología, el conocimiento es una actividad psíquica por la cual el sujeto intenta reconstruir lo que conoce, es un proceso por el cual llevamos a que el mundo real se instale en nuestra psique. Las representaciones sociales pueden ser derivadas del conocimiento profundo, del conocimiento o del sentido común y del conocimiento crítico racional es decir, la ciencia.

5.3. ENCUENTRO CON LA ANTROPOLOGÍA

En la década de los 70 y 80, el debate en torno a la cultura estuvo marcado por el contexto sociopolítico, un escenario para la producción académica pautado por la crisis de dos de las principales tradiciones en las ciencias sociales que se encontraban en diálogo, el estructuralismo y el marxismo, en un escenario de supremacía del paradigma dominante, el positivista. Las posibilidades para la investigación inspirada en el marxismo entran en crisis junto a la de los grandes relatos y además es acallada producto de las condiciones sociopolíticas en los países, en particular en América Latina; la investigación adopta alguna de las modalidades asociadas con la investigación-acción. Otra repercusión de este periodo es la puesta en duda de resultados de investigación ya sean micro o macrosocial (Corcuff, 1998; Llobera, 1999). En Antropología social, la producción oscila entre la sobrevaloración de la empiria y el rechazo de la teoría, hasta la incorporación de algunos de los enfoques teóricos del paradigma interpretativo, favoreciendo el encuentro interdisciplinar.

El problema teórico de fondo es el trazado en el pensamiento de los teóricos clásicos, Emile Durkheim, Max Weber y Karl Marx acerca del devenir de las sociedades modernas, interrogantes aplicables y vigentes en la actualidad para comprender o explicar cómo se llegó al estado actual y hacia donde se dirige la sociedad como un todo.

Carlos Cherry (2006) plantea acertadamente que el estudio de las representaciones sociales ofrece un giro lingüístico que permite la proliferación de la investigación social; parafraseando el título del artículo de este autor, en este trabajo se espera acopiar y proyectar nuevas luces para continuar con viejos debates.

La Antropología, como se señalara al inicio de este apartado, se ha caracterizado por aportar estudios que dan cuenta de la riqueza de la descripción de situaciones, símbolos y creencias, el estudio de ritos y símbolos con la intención de distanciar los estudios de la teoría predominante: el estructural funcionalismo. Un notable avance también se encuentra en el desarrollo de la Antropología cognitiva, una amplia producción de estudios basados en la distribución social del conocimiento y la relación entre modelos culturales, emoción, motivación y acción (D'Andrade, 1995).

La presencia de las teorías de sistemas y las búsquedas epistemológicas y teóricas han proliferado en las ciencias sociales en general y en Antropología en particular. La relación sujeto –objeto es ampliamente reconocida como compleja y problemática sobre todo desde las búsquedas hermenéuticas, fenomenológicas o interpretativas. Esta complejidad se muestra a la hora de comprender la acción o agencia del sujeto, de dar cuenta del aparente antagonismo entre las aproximaciones macro o micro sociológicas y de la posible dualidad o identidad entre estructura y agencia debatido en las teorías de “estructuración de la estructura” señaladas en el punto anterior.

La tradición antropológica está marcada por el énfasis en el trabajo de campo y en describir la vida cotidiana de los otros, o en ser un vocero, la voz de los sin voz. El problema radica en la mirada o el estudio del antropólogo, que como agente externo, corre el riesgo de emplear sus propias categorías en el análisis. La tarea radica en por un lado controlar el etnocentrismo, es decir la condición mediante la cual el hombre tiene a valorar la realidad desde sus propios parámetros. En el trabajo de campo y el estudio antropológico no se aspira a ser uno igual a ese otro, más sí en pensar al otro como legítimo otro (Maturana, 1990) y a través del ejercicio reflexivo, recurrente, puede llegar primero a comprender las categorías y jerarquías de esos otros, hasta llegar a pensar como ese otro, sabiendo que hay una historia social e individual - vivenciada de manera única- y que no puede ser traspasada, no obstante se puede construir un nosotros en la acción, es decir en la agencia.

La cultura posee varios niveles, uno interno donde los *themas* son parte de ella, allí se puede estudiar empíricamente con el método antropológico -cualitativo- aquellos conceptos o ideas “ancladas”; las tipificaciones, que permiten pensar y comunicarnos a través de la práctica discursiva.

Desde la investigación en Antropología, el estudio empírico de la cultura de paso aporta información de carácter “ideo-lógico” definido como la suma de lo posible y lo pensable en el seno de una misma sociedad, dicho de un modo más concreto, la lógica de las representaciones de la naturaleza y el hombre, del cuerpo y sus humores, de la transmisión y de la influencia que engloban las representaciones de la filiación y de las reglas sociales en general.

El objeto de estudio de la Antropología en la sociedad postradicional cambió, el objeto del análisis puede definirse como el conjunto de enunciados y actividades; la finalidad de esta opción, de esta tarea académica, tal como lo señala el antropólogo Marc Augé, "es construir la relación entre lo cultural y lo social y lo individual y lo social o

colectivo por otro” (Augé, 1996, p.111). Lo ideo-lógico procede de la práctica; se trata de una gramática en forma de modo de empleo, donde el mismo enunciado de las reglas sintácticas identifica, en cada circunstancia, a aquellos que tienen el derecho de utilizarlo. Para este autor la cosmología es la suma acabada de las representaciones del mundo y de la sociedad (Augé, 1996).

Estas ideas presentes en el proceso de pensar, son dadoras de estructura y a su vez estructurantes, una gramática perteneciente al proceso discursivo, pensamiento reflexivo encarnado y que se pone en juego en la vida cotidiana. Dichas ideas son las *themata*, pares dialógicos que operan como fuentes generadoras de (Rodríguez Salazar, 2007b), las que a su vez conforman el conocimiento social, la cultura y la historia. Las *themata* constituyen el insumo desde donde el sujeto construye su cosmovisión que subyace a la acción.

El usar el concepto de sociedad post tradicional para hacer referencia a la sociedad de la era de las comunicaciones se tienen dos fundamentos: por un lado, se asume que hay distintas forma de conocer, diferenciando la lógica del sentido común de la racionalidad científica y segundo que esta racionalidad no es única; hay otras formas distintas de razonamiento, con finalidades distintas e igualmente validadas y dadoras de sentidos.

El razonamiento es un concepto que subyace en el desarrollo de la teoría social en general y en la antropológica en particular; derivada de la cuestionada dicotomía entre mente primitiva y mente moderna y los productos de dichos pensamientos. La relación entre razonamiento y modelos culturales es bidireccional; Por un lado la capacidad de razonar de las personas los lleva a generar modelos culturales y simultáneamente son estos modelos culturales los que hacen posible el razonamiento complejo. Dicho de otro modo “para razonar necesitamos modelos culturales y porque disponemos de tales modelos es que podemos razonar” (D'Andrade, 2003, p. 192)

La relación entre la Psicología y la Antropología en el marco del desarrollo de la ciencia cognitiva es compleja y poco virtuosa, posiblemente derivado por un lado, del “cientificismo” asociado a los estudios desde el ámbito de la Psicología, por otro lado, al rechazo de los estudios distributivos por parte de algunos investigadores en Antropología y además en el desarrollo de la Antropología cognitiva de espaldas a los avances en ciencia cognitiva. Esta falta de encuentro o diálogo repercute en la investigación asociada con el desarrollo de la ciencia cognitiva, ya que no se tiene en consideración los aportes, búsquedas y errores asociados al estudio de la cultura en las sociedades denominadas erradamente primitivas y las formas de pensar estudiadas por la Psicología. Por tanto hay dos ámbitos para el encuentro interdisciplinar, el primero derivado de la recuperación de los aprendizajes de las disciplinas y por otro, la necesidad de repensar el antiguo tema del racionalidad (Ulin, 1990); en una sociedad que demanda de estudios para comprender la cultura y la diversidad.

La representación social ya sea como teoría social o como constructo es de utilidad para estudiar el conocimiento cotidiano, aquel tomado como dado acerca de la realidad social; esta aproximación permite la investigación y el diálogo interdisciplinario entre

investigadores de disciplinas afines, que optan por apartarse del objetivismo, aproximándose al subjetivismo; adoptando un enfoque interpretativo y constructivista acerca de la realidad y la forma de obtener conocimiento, sobre, acerca de, por y para la humanidad, por personas viviendo en sociedad.

El diálogo de esta triada Antropología-Psicología-Sociología es indispensable.

5.4. ENCUENTROS DESDE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

La *thema* o los *themata* son componentes de las representaciones sociales que pueden ser estudiados desde la Psicología, la Sociología y la Antropología donde las actualizaciones teóricas lingüísticas no pueden quedar al margen.

El estudio de los *themata*, puede asociarse con el estudio de los temas generadores empleados en la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967) y también con el concepto temas generadores empleado en la práctica de la investigación y educación liberadora de Paulo Freire (1998). En ambos casos los temas generadores se desprenden de la comprensión e interpretación de los contenidos y significados expresados a través del lenguaje. Los *themata* y los temas generadores pueden ser estudiados utilizando los principios teóricos metodológicos aplicables a los estudios del discurso y las prácticas discursivas, ya sea sólo para conocer o simultáneamente para conocer e intervenir en la realidad estudiada.

Para Riestra (2004), recogiendo el pensamiento de Bronckart (2001), desde la perspectiva de la interacción sociodiscursiva, sostiene que el bebé se integra a las prácticas designativas del entorno y esta apropiación se prolonga en una interiorización o en una absorción de los signos lingüísticos y sus propiedades (arbitrariedad, discreción, desdoblamiento, autonomía). Este conjunto, prácticas designativas o tipificaciones, apropiación de la lengua y sus propiedades, son las que transforman el funcionamiento psíquico, constituyéndose así las representaciones individuales organizadas del pensamiento de las personas en representaciones sociales. Riestra agrega que, esta constitución no es definitiva, sino producto de permanentes negociaciones sociales que, entre los valores atribuidos, individual y colectivamente, van construyendo la racionalidad de nuestros conocimientos; éstos, a su vez, van renovando su condición de validación en la confrontación con los hechos empíricos del mundo real.

Representación, pensamiento, lenguaje, cultura y acción con parte de una cadena, no lineal, compleja de sucesivas aproximaciones. La representación social se vale del lenguaje y de la cultura para constituirse y mostrarse. No puede haber representación social sin lenguaje y cultura, sin embargo, es posible que estos dos existan sin una representación social.

La teoría fundamentada se elabora a partir de la constante inducción analítica y la aplicación del método comparativo, empleado y conocido por la Antropología. La teoría fundamentada o teoría anclada constituye la forma de construir una teoría

inductivamente basada en los datos a través de análisis cualitativos de éstos y que, combinadas o en relación con otras teorías, puede agregar o aportar nuevos conocimientos en el área del fenómeno. El proceso de análisis en la teoría fundamentada se basa en dos estrategias esenciales: el método comparativo constante y el muestreo teórico. El método comparativo constante trabaja mediante un dispositivo que permite entrelazar los momentos de la recolección de la información, su análisis y posterior interpretación (Valles, 2000).

Durante el proceso de recopilación de la información, el investigador a partir de las evidencias va identificando componentes y posteriores categorías, el analista meramente inspecciona los datos en busca de nuevas propiedades de sus categoría teóricas escribe anotaciones (menos) sobre estas propiedades. Los *themata* pueden ser asociados con las categorías y propiedades que van emergiendo del análisis. Las propiedades son las causas condicionantes, tipos y procesos que se desprenden de los datos, hasta que se empiezan a repetir, es decir hasta alcanzar el punto de saturación de la información.

Los “temas generadores” en el sentido empleado por Paulo Freire son aquellos ‘*themas*’ que emergen del diálogo entre las personas como parte del proceso de reflexión que se lleva a cabo producto de la utilización de esta propuesta educativa liberadora, basada en el método dialógico.

Freire señala que la educación como práctica de liberación requiere partir por la búsqueda del *universo temático* y de los *temas generadores*, a través de una metodología concordante, la dialógica, que recupera el discurso y favorece la reflexión de los sujetos actores del proceso. Estos se denominan generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tarea que deben ser cumplidas (Freire, 1998).

Los temas generadores se encuentran por un lado, envueltos y por otro envolviendo las situaciones límites, ya que las tareas acciones derivadas de ellos constituyen a los “actos límites”. Los actos son parte del comportamiento humano que como tal son y tienen consciencia de sí y así consciencia del mundo, al ser un cuerpo – ubicado en el mundo – consciente viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y la libertad. Este autor adopta el concepto de situaciones actos límites, vaciándolo del contenido pesimista y definiéndolos, no como el concepto infranqueable donde terminan las posibilidades sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades.

El conocimiento, así como la realidad, se construyen en la palabra, en el discurso.

“La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas, con las cuales sus hombres transforman su mundo. Existir humanamente es “*pronunciar*” el mundo y a su vez transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (Freire, 1998, p.100) [cursivas en el origina].

El desarrollo del método en los estudios del discurso es una fuente para la colaboración y encuentro interdisciplinar. Rodríguez Salazar, citando el trabajo de Naomi Quinn (2005) señala siete formas en que el análisis cualitativo contribuye al estudio de las representaciones sociales (Rodríguez Salazar, 2007b):

1. El estudio de las metáforas como fuente para encontrar el valor simbólico y valor asociativo de una experiencia, a partir del estudio de palabras claves como en la construcción verbal de las oraciones; identificando los verbos que típicamente se usan para hablar de un objeto social en particular, valorando si tienen un uso metafórico o qué clases de experiencias indican.
2. El estudio de las repeticiones y otros énfasis como indicadores del valor expresivo de una idea, creencia o imagen, así como el estudio de la utilización de adverbios -desafortunadamente, afortunadamente, verdaderamente, realmente, fuertemente, falsamente, etcétera- como un indicador discursivo de posicionamiento frente a un contenido representacional.
3. El lenguaje explícito de causalidad contiene elementos del discurso que permiten identificar argumentos y razonamientos; los pronombres personales permiten la identificación de contenidos retóricos, así como para identificar las identidades de quienes argumentan y los contextos de los argumentos.
4. El estudio de las citas sociales, o las fuentes de autoridad que los autores “citan” para respaldar sus creencias o acciones. Estas citas sirven para detectar las vinculaciones y desvinculaciones del discurso con determinadas instancias sociales, de modo que permiten identificar el carácter emancipado o polémico de una creencia o idea.
5. El estudio de las asociaciones emocionales es un indicador cualitativo de centralidad que permite identificar la carga emocional con que se manifiesta una creencia, se narra un acontecimiento o se reacciona frente a una acción. Este estudio permite observar e interpretar el lenguaje corporal, cuando las personas se enojan, se entristecen, se alegran, se enojan, indignan o sienten culpa o vergüenza están indicando la importancia de las creencias que les producen tales emociones.
6. Las asociaciones conceptuales permiten encontrar distinciones entre conceptos estableciendo asociaciones fuertes y débiles; las asociaciones fuertes son aquellas mencionadas repetidamente y usualmente sin ser propiciadas por el entrevistador y otras autorelevantes, vinculadas a la imagen del yo de la persona.

En este estudio las representaciones son estudiadas empleando la metodología cualitativa, estudiando los conceptos más reiterados para describir la representación social de la educación, empleándola comparación constate como se presente en el capítulo referido a la metodología.

En síntesis

En este apartado se ilustran las posibilidades o campos de encuentro para el diálogo interdisciplinar, entre las disciplinas Sociología, Antropología y Psicología, a nivel de la reflexión teórica en torno a conceptos asociados con el estudio de las representaciones sociales, espacios para el diálogo y encuentro con la teoría sociológica, con la Antropología y la investigación social.

El encuentro desde la reflexión teórica radica en el hecho de que la Teoría de las representaciones sociales no está completamente establecida y el debate para su formulación se ha desplazado al campo del debate epistemológico. En el nivel teórico el objeto de estudio 'representación social' ha sido ampliamente empleado por investigaciones sociales llevada a cabo por profesionales de campos diversos, más amplios de los aquí en diálogo, como son educación, enfermería y trabajo social. Las representaciones sociales no marcan el inicio de un nuevo paradigma sino que el objeto de estudio puede ser estudiado desde los paradigmas epistemológicos existentes positivista, interpretativo y sociocrítico. El estudio de las representaciones sociales se aproxima desde la Psicología el estudio de las creencias, tema ampliamente estudiado por la Antropología.

Desde la Teoría del Núcleo Central, establece que toda representación social contiene un núcleo central y entramados periféricos. El contenido del núcleo central de la representación está formado por creencias; éstas son un objeto de estudio habitual en el campo de los estudios antropológicos. El núcleo central contiene conocimiento cognitivo que orienta y determina la acción del sujeto en un contexto determinado, además son portadores de los contenidos en los sistemas de anticipación, regulan las expectativas operan como filtros, interviniendo en la jerarquización de lo importante lícito y deseable.

Las representaciones sociales están constituidas por *themata*, es decir, por contenidos dialécticamente contrapuestos, y cuya formación sigue la lógica dialéctica; es el carácter dialógico de las *thema* que permite el cambio y sea el paso de ser contenido central a periférico o a la inversa, y de las contradicciones posibles de encontrar en las respuestas culturales.

El concepto de representación social permite el diálogo interdisciplinar con la Sociología al ser la representación un objeto que permite el estudio en el nivel intra, inter y trans subjetivo. Se amplía el debate al concepto de ideología y las distintas modalidades que adopta esta concepción dependiendo de la posibilidad de acción del actor; conceptualizando la ideología como falsa consciencia, estudiándola como prácticas corporales o como institucionalización de creencias implícitas. Existen también otros los conceptos empleados en algunas teorías sociológicas, como el de '*doxa*' y '*habitus*' empleado por Bourdieu para dar cuenta de cómo se construye y opera el conocimiento social y su distanciamiento del concepto de ideología. La proximidad de estos conceptos con el de representación social permite, además de apartarse del

constructo ideología, comprender el carácter de la representación inserta en la dinámica de consenso y conflicto propio del debate sociológico.

La representación es un concepto útil y que tiene cabida en el marco de los estudios sociológicos que intentan dar cuenta de la formación de las estructuras sociales y su doble efecto, por un lado como condicionantes del comportamiento humano y por otro dando cuenta del aporte del sujeto en su construcción y cambio.

Las representaciones sociales son parte del conocimiento del sentido común, conocimiento no puesto en duda y que es objeto de estudio de investigaciones en Sociología y Antropología, conocimiento que está en permanente proceso de construcción, interpretación y emerge en los discursos de la vida cotidiana; éste es un amplio espacio de encuentro para el diálogo de la Psicología social y la Antropología. Las representaciones, al igual que la cultura tienen un carácter intrínsecamente histórico; es esta huella la que se mantiene y recupera de la memoria colectiva: las representaciones sociales, interpretadas a la luz del contexto histórico dan cuenta de las representaciones hegemónicas y subordinadas presentes en las visiones del mundo.

La representación social ya sea como teoría social o cómo constructo es de utilidad para estudiar el conocimiento cotidiano, es además un pretexto para impulsar el diálogo entre investigadores de disciplinas afines que optan por apartarse del objetivismo, aproximándose al subjetivismo; adoptando un enfoque interpretativo y constructivista acerca de la realidad y la forma de obtener conocimiento, sobre, acerca de, por y para la humanidad, por personas viviendo en sociedad.

El estudio de las representaciones sociales ofrece un vasto campo para la investigación social y el encuentro interdisciplinar. En primer lugar, desde la perspectiva metodológica, las representaciones son un componente de la cultura, se construyen sobre un fondo cultural común, que nos precede, están allí antes que nosotros; pero en virtud de la velocidad con que se mueven hoy las informaciones y conocimientos, éstas son dinámicas y dan cuenta de los conocimientos que se están recibiendo y procesando. El estudio de la diversidad y contradicciones de la cultura y de las representaciones puede efectuarse empleando algún tipo de análisis cualitativo ya sea de contenido del discurso u otro. En segundo lugar, la forma de estudiar los *themata*, se asemeja a tres modalidades de estudio cualitativos; estudio cualitativo orientado por la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967); el estudio de temas generadores en el sentido utilizado en la práctica de investigación y educación liberadora desde la propuesta de Paulo Freire (1998) y aquellas investigaciones del lenguaje y de la lengua que tienen el discurso y las prácticas discursivas como objeto de estudio. Las representaciones sociales permiten el diálogo interdisciplinar entre los investigadores de distintos campos interesados en la educación y la intervención social.

Capítulo I.6

CULTURA Y CAMBIO EN LA ESCUELA

El cambio se ha transformado en una constante en nuestras vidas y en la de los centros educacionales, generando no pocas veces incomodidades y desencadenando distintas respuestas o formas de adaptación de las personas, cuyas acciones repercuten en las condiciones de la escuela, el ambiente para el aprendizaje y los resultados de los estudiantes. La cultura en general y la cultura de la escuela en particular son factores que juegan un papel clave en proceso de cambio en la escuela, la concepción del cambio así como las formas habituales de hacer las cosas o de vivir la vida en un centro. Cultura y cambio son dos conceptos complejos de estudiar y a su vez presentes en los movimientos que en el último medio siglo ha intentado llevar a cabo innovaciones a nivel de la escuela y el aula. Se sostiene que el estudio de las representaciones sociales de la educación permite construir los esquemas interpretativos de los actores, que subyacen en la interpretación que éstos elaboran para dar cuenta de aspectos claves como son el contenido, gestión y recursos del proyecto de mejora que se desarrolla en los establecimientos estudiados.

El principal aporte de la educación, en general, ha sido formar a las personas tanto para la inserción en la sociedad, como para su construcción y mantención. La escolarización o los aprendizajes derivados del paso por la escuela son valorados por su contribución a la cohesión social y por ser un insumo que permite la inserción y movilidad social de las personas.

La forma de impulsar el cambio de la escuela se diferencian por ser algunos generados fuera de la escuela y de arriba hacia abajo versus aquellos generado por los integrantes, modalidades de mejora que responde a dos paradigmas y cuyos aprendizajes se desprenden de los alcances y limitaciones de estas modalidades.

6.1. SOCIEDAD Y CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN

La educación dice relación con qué se enseña, para qué, cómo, quién y dónde. La respuesta a cada una de estas interrogantes contiene la concepción de persona, educación y sociedad; todos temas centrales en la reflexión teórica y la práctica social desde el momento mismo de la formación de las sociedades contemporáneas y sus sistemas educativos.

La educación es el proceso de transmisión de conocimientos de una generación a otra a través de medios directos de instrucción. La educación como proceso existe en todas las sociedades, pero es sólo en los tiempos modernos que dicha forma se ha hecho masiva adoptando la forma de escolarización; esto significa que la instrucción se lleva a cabo en medioambientes educacionales especializados, el centro educacional o escuela, en que los niños y jóvenes pasan varios años de su vida; en Chile, 12 años.

La educación es parte de la socialización secundaria. La socialización en términos generales es un proceso mediante el cual, a través del contacto con otros seres humanos, el niño desde la cuna toma consciencia, adquiere conocimientos y destrezas que le permiten vivir y desempeñarse de manera eficiente en una determinada cultura. La socialización es llevada a cabo por agencias, tales como la familia que se encarga de su primera fase, la socialización primaria, conlleva el proceso de enculturación, es decir, el aprendizaje de la forma de vida de la sociedad donde crece. La socialización secundaria espera formar personas, ciudadanos, competentes para vivir y construir la sociedad, en esta etapa entran en escena como recursos formativos, otros agentes tales como los grupos de pares, los medios de comunicación y la escuela. La educación formal, institucionalizada, incluye la enseñanza de destrezas y valores así como de actitudes y formas aceptables de vivir en sociedad; de normas culturales que se transmiten de manera abierta y encubierta a través de los currículos tanto formal como del oculto. De lo anterior se desprende la profunda y enmarañada relación entre personas, educación y sociedad.

6.1.1. Relación entre persona, educación y sociedad

En todas las sociedades la educación y la escuela cumplen un papel asignado o elaborado a partir de la concepción de individuo, educación y la imagen deseada de sociedad. La combinación de estos tres conceptos se encuentra en las teorías sociales que dan cuenta de la concepción de sociedad donde se vive, las que incluyen explicaciones acerca de cómo la sociedad llegó al estado actual, cómo cambian y hacia dónde se dirige. La educación en la sociedad da cuenta de los imaginarios o ideales de sociedad y por tanto de la dirección del cambio social. Estas explicaciones se encuentran en las teorías sociológicas clásicas sobre la educación y en las obras de sus fundadores como Émile Durkheim, Max Weber y Karl Marx.

Desde la perspectiva de Durkheim, la educación tiene por finalidad la adaptación social, la misión de la escuela es la formación de la conciencia colectiva, es decir el aprendizaje de normas y valores que permitan la cohesión social (Giddens, 1972). La educación opera a través del sistema educativo donde los profesores como pedagogos cumplen su función de educar, transmitir conocimientos y valores de tal forma que la educación se transforma en una forma de coacción social. La educación, como forma de socialización, se requiere en las sociedades más diferenciadas; en las sociedades tradicionales, la cohesión social está garantizada por la solidaridad mecánica; por la colaboración de la comunidad de manera natural ya que todos los integrantes desarrollan actividades similares, no diferenciadas. En la sociedad post tradicional, de mayor complejidad y división del trabajo, las personas están requeridas a desarrollar funciones específicas para hacer que la sociedad funcione, entendiendo a esta última como un engranaje similar al de un organismo vivo. En la sociedad actual, altamente diferenciada y heterogénea, se espera que la educación contribuya a que las personas cuenten con los conocimientos y sentimientos adecuados para vivir en sociedad, reduciendo la anomia o falta de identificación con los valores constituyentes de la sociedad. Las personas, los estudiantes, son entonces sujetos a ser formados de acuerdo a los valores predominantes en la sociedad a la cual sirve la educación. El cambio social es visto sólo como resultante de la mayor complejidad en la división del trabajo y los problemas sociales son observados como resultado de decisiones individuales. El tipo de sociedad no es cuestionado o puesto en duda, tampoco la forma de organización social, de este modo, la educación está destinada a transmitir los valores y conocimientos necesarios para que los educandos se integren a la sociedad de la cual forman parte.

Desde la perspectiva de Max Weber, la educación en la sociedad actual post tradicional está a cargo de maestros especializados, poseedores de credenciales -títulos- que certifican dicha especialización. La finalidad de la educación es proveer de personas instruidas, capaces de contribuir con la sociedad y la burocracia como forma de especialización. Así la educación en Weber se diferencia en tres tipos ideales: la carismática entregada por sacerdotes o guerreros, la humanista entregada por y para aristócratas y el hombre culto y la educación especializada a cargo de maestros especializados y capaces de preparar para el empleo. La concepción de sociedad, bajo esta visión, es la capitalista y las personas son parte de un engranaje burocrático, la educación por tanto tiene que formar personas, formar el espíritu a través de las artes, humanidades y letras; además, formar a personas aptas para el empleo. Esta distinción ha tensionado el sistema educativo debido a que la formación se diferencia entre humanista y la especializada con la consiguiente fragmentación de la persona del educando; desde esta perspectiva teórica tampoco se pone en duda el ordenamiento social al cuál sirve la educación.

Desde una perspectiva teórica distinta, siguiendo el legado de Karl Marx, la educación es un pilar o instrumento para formar o potenciar la capacidad creadora del hombre, de sí mismo y de su entorno, a través del trabajo; además de formar individuos capaces de generar las condiciones que permitan el cambio del modo de producción. La educación

al ser parte de un sistema educativo inserto en un sistema económico determinado -el capitalista- tiene por finalidad formar individuos capaces de perpetuar el sistema. Las críticas al sistema educativo desde esta perspectiva radican en que la finalidad de la educación no está destinada a cambiar el sistema social, tampoco a desarrollar la creatividad y el desarrollo de todos los individuos en la sociedad. El legado de esta perspectiva teórica se refleja en la Teoría de la Reproducción Social de Louis Althusser (1985). La educación es parte de la ideología y está al servicio de la mantención del orden social imperante. La posibilidad de cambio social así como la capacidad creadora de las personas está atrapada en los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) los que por medio de las ideas o la fuerza imposibilitan el cambio social entendido como modo de producción (Bonafant, 1998).

La concepción de *persona* bajo cada una de estas teorías es distinta, desde la perspectiva materialista el individuo es un creador de sí mismo y de su realidad a través del trabajo. Desde la perspectiva de Durkheim, el hombre está condicionado por la sociedad y no se cuestiona la forma que adopta esa misma sociedad que lo condiciona. Desde la perspectiva de Max Weber, el hombre es un ser ético que cumple fines, por tanto la finalidad de la educación es aportar los conocimientos y la ética que permita a cada individuo llevar a cabo las tareas de acuerdo al lugar que ocupa en la sociedad.

El rol transformador de la educación entonces se vincula directamente con el hombre-persona-individuo, sujeto de ésta, como también con la sociedad ideal o del futuro, a la cual aporta la educación. Distinto es que la persona a quien educar sea vista como un ser desprovisto de valores, al que hay que formar, para que aprenda a vivir en la sociedad a la cual pertenece, como se deriva de la tradición de Durkheim a que la persona sea concebida como un actor agente del cambio social. Por ejemplo, la educación adopta un cariz diferente si el educando es visto como una persona, futura mano de obra a la cual hay que formar para que con su labor permita la mantención y desarrollo del sistema social en la tradición weberiana. Alternativamente si el individuo es visto como un ser creador y gestor de cambios revolucionarios, en la tradición inspirada por el marxismo, la educación tendría que estar vinculada al trabajo y, fundamentalmente, con algún componente transformativo, conducente a que estos individuos sean gestores de cambios revolucionarios, cualquiera que sea la concepción de éste en la actualidad, para cambiar el modo de producción económico y social.

Mejorar la educación es entonces una tarea que puede tener distintas lecturas. Una lectura puede ser que, los resultados de la educación son dependientes de las condiciones sociales donde se ubican los establecimientos y las personas. La educación, al igual que las personas a las que forma, es parte de una sociedad y es receptáculo de las dinámicas de procesos históricos y sociales. Los resultados alcanzados por los estudiantes están mediados por el capital cultural que poseen y ponen en juego en la escuela, tal como lo expresa la Teoría de la Reproducción Cultural desarrollada por Pierre Bourdieu (2000, 2005). Desde similar perspectiva histórico estructural, Basil Bernstein (1990) elabora la Teoría de la Reproducción y la Transmisión Cultural para dar cuenta del fracaso de algunos estudiantes en la escuela. Las investigaciones de este

autor muestran que los logros de los educandos en el colegio se ven condicionados por dificultades en el proceso de comunicación, derivados de los distintos códigos sociolingüísticos que se emplean en el colegio; el código restringido por parte de los estudiantes hijos de trabajadores y el código elaborado empleado por el profesorado y los hijos cuyos padres pertenecen a los sectores medios.

Desde el paradigma de la Pedagogía crítica se ofrecen las Teorías de la Producción y la Resistencia Cultural sostenida por Henry Giroux, Michael Apple y Paul Willis (Bonal, 1998). Los problemas y el rendimiento en la escuela derivan de la relación compleja entre educación, sociedad y las personas; los problemas y tensiones sociales se expresan en la escuela y ésta es un espacio de resistencia y producción cultural; allí se encuentran y expresan las subculturas escolares y juveniles, enmarañadas con la crítica y el deseo de cambio social.

Desde la investigación empírica, se ha encontrado que un factor relevante que puede dar cuenta de los logros diferenciados entre los estudiantes, dicho factor radica en el contenido de la interacción entre los actores al interior de establecimiento – escuela. El contenido de la interacción está condicionado por las creencias de los actores, fundamentalmente del profesorado, acerca de la capacidad o expectativas sobre los estudiantes. En este caso, el efecto de la sociedad en la educación se manifiesta a través de la cultura, creencias, estereotipos y valores sostenidas por los formadores profesores. A modo de ejemplo, se encuentra el impacto del etiquetado de los estudiantes por parte de los profesores; estudios muestran que lo que se dice de los estudiantes en la sala de profesores condiciona las expectativas y actitudes del profesorado sobre los estudiantes y con el consiguiente efecto en el rendimiento de éstos: el llamado efecto Pigmalión (Rosental Jacobson, 1968; Bonal, 1998, Román, 2001; Sepúlveda, Reyes y Pérez, 2004).

Para aproximarnos al estudio de la mejora de la eficacia escolar es necesario hacer explícita esta relación entre persona, educación y sociedad; estableciendo el tipo de personas que esperamos formar, el rol de la educación en esta formación de estas y el tipo o imagen de sociedad deseada ya que en dichas concepciones se fundan los argumentos acerca de lo que no anda bien en y con la educación. En la sociedad actual, marcada por la ruptura de las utopías que movieron las sociedades en la segunda mitad el siglo pasado, el vertiginoso desarrollo de las comunicaciones, la tecnología, la diversidad y heterogeneidad cultural derivada de la gente en movimiento, la escuela vive un fenómeno impensable hace solo una generación atrás: el conocimiento radica fuera del profesorado, las destrezas técnicas y el acceso a la tecnología deja a los estudiantes como usuarios aventajados frente a sus profesores y a los integrantes adultos de la sociedad como espectadores de un cambio vertiginoso en la aldea mundo. El rol socializador de la escuela es también compartido por la comunicación masiva; por la porosidad de las fronteras y constante fluir de la sociedad en red. En este escenario heterogéneo, diverso y cambiante se espera que la escuela cumpla su papel. Por tanto, contar con una imagen de sociedad, consensuada es doblemente necesario debido a que los cambios derivados de la globalización o mundialización nos enfrentan a una

diversidad cultural impensada hace medio siglo. En estas sociedades multiculturales es necesario, además, favorecer formas de vida que permitan la convivencia de las personas, su sobrevivencia y el cuidado del planeta.

6.1.2. Localizando el problema de la educación y las soluciones

Sociedad y educación son sistemas sociales interrelacionados; la educación por principio está al servicio de la sociedad que la contiene y los cambios a nivel del sistema educativo son abordados por las reformas educacionales. Estas grandes transformaciones se insertan en la historia social de los países, donde las medidas u opciones de cambio reflejan los acuerdos sociales y políticos herederos de momentos históricos del país. El contenido de toda reforma da cuenta de lo que se espera de la educación, de las direcciones deseadas del cambio, posee una concepción de persona y una la imagen de sociedad -actual y deseada- y con la que se espera que la educación esté en sintonía. Para ilustrar esta interdependencia tomando como ejemplo la historia de la educación pública (estatal). En países europeos como Gran Bretaña, Francia y en América Latina, las escuelas nacen al alero de la Iglesia luego se distancian con el surgimiento de la escuela laica con la finalidad de formar ciudadanos y personas capaces de insertarse en el mundo laboral y contribuir al desarrollo del modelo productivo y la industrialización. En otros países, como es el caso de Chile, el desarrollo de la educación, impulsada por el Estado, está ligado fundamentalmente a la construcción y desarrollo del Estado Nación y la identidad nacional, secundariamente destinada a la formación de la mano de obra para el país. En Chile la primera gran reforma data del 1925 donde se separa la educación eclesial de la laica, o estatal y se establecen cuatro años de instrucción básica obligatoria.

El principal aporte de la educación, en general, ha sido formar a las personas tanto para la inserción en la sociedad, como para su construcción y mantención. La escolarización o los aprendizajes derivados del paso por la escuela son valorados por su contribución a la cohesión social y por ser un insumo que permite la inserción y movilidad social de las personas.

Esta concepción de la educación y su relación con la sociedad -cohesión y movilidad social- enfrenta las primeras disonancias producto de los conflictos bélicos durante la primera mitad del siglo XX; y definitivamente, la desigualdad social y la pobreza de muchos pasa a ser un hecho fuertemente cuestionado a fines de la década de los 60; períodos de utopías y revoluciones, donde los problemas de la educación y de las escuelas se localiza a nivel estructural.

En la década de los 60, la promesa de la sociedad igualitaria producto del desarrollo de la modernidad no se cumplía; las continuas desigualdades de clase, raza y género, etnicidad y edad contradecían las aseveraciones de que la modernidad podía permitir alcanzar una sociedad más igualitaria en los países ricos o desarrollados. En los países del Sur, el desarrollo económico y la modernidad iban de la mano con la presencia de extrema pobreza, niveles de desigualdades crecientes y de esperanza en la posibilidad

del cambio social. En esa década, en el mundo occidental, los grandes temas que cruzaban la realidad política de los países, eran incorporados al debate de la educación, a saber: la defensa de los derechos civiles en los Estados Unidos, de los derechos de las mujeres, el apoyo de los jóvenes a los movimientos de liberación nacional; las solidaridades y antagonismos entre detractores de los bloques del Este (comunista) y Occidente (capitalista, occidental y cristiano) en el contexto de la guerra fría. Las protestas masivas cuestionando las formas de operar de los gobiernos, la guerra de Vietnam y la presión de jóvenes, estudiantes, trabajadores y campesinos al Estado junto con la lucha por utopías de una sociedad distinta. El lema de trabajadores y de un movimiento estudiantil activo era la denuncia, el rechazo a la pobreza y la explotación y esperanza de cambiar la sociedad. Producto de este escenario, tanto la educación como la escuela son cuestionadas, por un lado, por la incapacidad de contribuir a la cohesión social y por otro, por su responsabilidad de reproducir la desigualdad social.

En América Latina, y en particular en Chile, la educación desde sus orígenes estuvo destinada a formar ciudadanos, contando con una educación básica gratuita y obligatoria. En Chile, en la década de los 60 el problema de la educación residía en la oferta educativa, por tanto el problema de la equidad en la educación se abordó en un primer momento desde una perspectiva desarrollista, es decir ampliando la cobertura. La reforma a la educación en Chile, en 1964 amplió la educación básica obligatoria de seis a ocho años. La necesidad de cambiar la educación y de ponerla al servicio de la creación de la sociedad nueva de inicio de los 70, no logró materializarse y fue silenciada por los períodos de dictaduras militares que recorrieron América Latina en las décadas de 1970 y 1980. Las concepciones alternativas e innovadoras acerca de la educación y el aprendizaje quedaron asociadas y sumergidas en proyectos de índole comunitario, los que de algún modo intentaban retomar, mantener y emplear el legado de Paulo Freire, migrante forzado al viejo continente y teniendo como campo de trabajo práctico la realidad africana; ex colonias portuguesas recién liberadas: Guinea-Bissau, Mozambique y Angola.

En la actualidad, debido a las transformaciones tecnológicas, en las comunicaciones, en las formas de vida, los modos y los medios de producción, cada vez resulta más lejana la meta que la educación sea el eje de la transformación y la movilidad social. Tras el objetivo de una transformación productiva con equidad la educación surge como un elemento importante constituyente del capital social, sin embargo, la educación es parte de la sociedad y refleja las problemáticas que enfrenta la sociedad en su conjunto y no se puede hacer responsable a la educación de problemáticas que son de la sociedad en su conjunto (CEPAL, 1994; Cox, Schiefelbein, Lemaitre y Himmel, 1995).

Para comprender los resultados alcanzados por los estudiantes en sus establecimientos es necesario tener en consideración la compleja interacción entre individuo, educación y sociedad, ya sea develando concepciones presentes, de manera implícita o explícita, en los documentos que sustentan el sistema educativo y que habitualmente se establecen en las reformas educacionales.

6.1.3. Conceptualizando el cambio en educación

La educación como proceso de socialización de la generación de reemplazo al interior de la sociedad, se lleva a cabo en instituciones especializadas –las escuelas – con personas formadas, especializadas y cuyos conocimientos han sido certificados por instituciones de educación superior. Los resultados del proceso de escolarización, de aprender a convivir y actuar al interior de esta institución, la escuela, son logros en el campo de las habilidades cognitivas, académicas, habilidades sociales y además valóricos relacionados con las formas aceptables de vivir y convivir en la sociedad. Los resultados del proceso de socialización secundaria deben responder a requerimientos de la sociedad en tres dimensiones: la primera, implica tener en consideración y asumir el proceso histórico desde donde se construye la sociedad actual, la segunda, deriva del presente con sus dinámicas interrelacionadas y la tercera hace referencia a la adopción y construcción de una imagen deseada de la sociedad del futuro.

La educación es por tanto un proceso dinámico que ocurre a varios niveles; el profesorado día a día en las escuelas desarrolla múltiples actividades para lograr que la labor docente se lleve a cabo; el profesorado es un actor clave para llevar a cabo procesos de cambio, mejoras o innovaciones. La dimensión y magnitud del cambio, el tiempo requerido para su implementación y el lugar privilegiado para su aplicación es lo que diferencia las denominaciones asociadas a saber: reforma, innovación y mejora escolar.

El concepto *cambio* es el más genérico y a su vez el más complejo ya que demanda precisar el contenido o significado esperado como parte de su resultado. Este concepto a veces es empleado como sinónimo de mejora, reforma o innovación, se emplea también para dar cuenta de un proceso que contiene dirección o finalidad, es decir de cómo realizar el cambio, cómo incrementar la capacidad de las personas y las organizaciones para saber cuándo rechazar ciertas posibilidades de cambio, cuándo y cómo perseguir e implementar otras, y cómo afrontar las políticas y programas que pretendan imponer cambios (Fullan, Cuttress y Kilcher, 2009). El concepto cambio puede hacer referencia tanto al proceso como al resultado, ya sea intencionado o espontáneo, ya sea en un ámbito reducido o en otro amplio que afecte al proceso educativo.

El proceso de cambio no es un proceso lineal simple; es un flujo con avances y retrocesos. El proceso puede moverse rápidamente o estancarse en cualquier fase; la finalidad del cambio programado es planear, controlar y evaluar sus resultados.

El concepto de cambio que aquí se adopta es el empleado en los estudios de Mejora de la Escuela que señalan que cambio es:

“cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, destinadas y planificadas como naturales; igualmente, son cambios los resultados de tales procesos (es decir, cada una de las diferencias alteraciones en sí mismas)” (Murillo, 2002, p.17).

El cambio es un proceso que abarca todas las actividades dirigidas a ayudar a la organización para que adopte exitosamente nuevas actitudes, nuevas tecnologías y nuevas formas de hacer las cosas. Un proceso de cambio ocurre de forma eficiente, y sin traumas, si todos los involucrados están comprometidos con él. El cambio ocurre a través de las personas -independiente de su ubicación en la escala social- y en educación, el cambio repercute en los resultados de los estudiantes. Por tanto, el conocimiento de las personas, sus valores, creencias y los que les mueve a la acción son componentes claves para impulsar, comprender o dar cuenta de cualquier proceso de cambio.

El cambio es un proceso constante; muchos cambios están ocurriendo a nivel mundial exigiendo una nueva postura por parte de la educación, sobre todo en momentos en que la sociedad experimenta cambios vertiginosos, en particular con la globalización, las nuevas formas de comunicación y las formas de vida asociadas a la sociedad de redes. El sistema educativo necesita responder a estos cambios que demanda la sociedad en constante transformación; necesita hacer del cambio una forma de hacer, que combine procesos continuos, a veces azarosos, que sea lo suficientemente flexible para responder a los cambios rápidos asociados a las condiciones epocales; la educación requiere de cambios estructurados y planeados; es decir, de reformas, las que se han implementado en diversos países.

El concepto de *reforma* elaborado en el marco de un estudio de la Red Eurydice sobre las reformas educativas llevadas a cabo en Europa, fue definida como: “aquel cambio en el sistema educativo, intencional y profundo que responde a una política educativa determinada y que se produce con intención de perdurar; que ha emanado del Estado o de alguna autoridad educativa regional con competencias plenas en materia educativa y se ha reflejado en alguna formativa de orden superior” (Eurydice, 1997, p. 7 citado por Murillo, 2002, p.19)

La reforma implica un proceso de innovación educativa radical. En los años posteriores a la segunda guerra mundial, la educación pasó a ser un área prioritaria de intervención del Estado, debido a su importancia como factor de desarrollo económico y como un instrumento clave para abordar la desigualdad social. Los cambios eran impulsados por el estado, planificados, generalmente, de manera centralizada y según Fullan (2002b) la meta era importar innovaciones como si inundar el sistema de ideas externas produjera las ansiadas mejoras.

El concepto de *innovación* hace referencia a “un proceso intencional de cambio llevado a cabo por un profesor o un grupo de docentes que modifican contenidos, introducen nuevas metodologías o utilizan nuevos recursos o nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y cuyo lugar es el aula” (Murillo, 2002, p.19).

La innovación puede estar vinculada de dos maneras con el proceso de cambio; la primera, puede ser el resultado del proceso y la segunda puede ser una forma de avanzada, de inicio, o, una forma señera de estimular el proceso. El ámbito natural de la

innovación es el aula; lo que no quiere decir que la innovación sólo involucre a un profesor y a su grupo de alumnos; lo que ocurre en el aula está condicionado por lo que ocurre en el establecimiento, además por los intereses y expectativas de los distintos sectores de la comunidad educativa que, de diversas maneras, intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en el aula. Las evidencias muestran que las iniciativas individuales no son capaces de generar resultados significativos y que perduren.

En educación hay consenso que toda innovación debe tener un carácter sistemático y una cierta duración para que dé resultados; el consenso es menor a la hora de determinar el valor de experiencias aisladas o puntuales que no se institucionalizan; si éstas pueden o no ser consideradas como parte de un proceso de innovación. El resultado de la acción planificada y sistemática a nivel del aula, por ejemplo la introducción de nuevos elementos en el proceso de enseñanza aprendizaje, puede por sí sola ser una innovación, sin embargo, los resultados quedan radicados en este nivel, no logrando permear el sistema escolar. Las transformaciones de gran alcance así como la introducción de innovaciones que involucren a todo el sistema educativo es lo característico de una reforma.

El lugar natural para observar, donde recaen y operan tanto las reformas e innovaciones educativas es en el sistema educativo local, en los establecimientos como unidades administrativas con mayor o menor autonomía, a cargo de ejecutar o implementar el proceso de socialización secundaria de la población escolar. De este modo, el lugar de la innovación es el aula y para la reforma es el sistema educativo; la mejora opera en el centro educativo o escuela en su conjunto.

CUADRO I.6.1. UBICACIÓN DEL CAMBIO Y CONCEPTO ASOCIADO

LUGAR DEL CAMBIO	CONCEPTO ASOCIADO
Sistema Educativo	Reforma
Establecimiento o centro	Mejora
Aula	Innovación

La mejora escolar hace referencia al proceso de cambios sistémicos que se ponen en movimiento y exige un engranaje que vincule simultáneamente las transformaciones y las demandas de la sociedad hacia el sistema educativo, así como transformaciones de éste, de la escuela y del aula. La mejora de la escuela involucra transformaciones a nivel de la formas de hacer, de concebir y de actuar a nivel de la organización de la institución escolar, es decir, demanda transformaciones de la cultura organizacional en la institución, en la escuela o centro.

Según Fullan (1981), la implementación de las reformas ha sido un proceso incomprendido y subestimado y, verdaderamente, no es fácil ser administrado como los formuladores de políticas o los administradores desearían que fuera.

A la fecha, hay mucha experiencia e información acumulada sobre reformas en distintos países. Esta experiencia vivida en materia de reformas educacionales no significa que exista acuerdo sobre la forma de implementarla para lograr resultados deseados. Para Barber (2009) se necesita un sistema de liderazgo junto con la capacidad de construcción; señalando que para mejorar se requiere de la combinación de tres componentes: la nueva profesionalización de la profesión docente como un todo, el empoderamiento de los ciudadanos y el liderazgo estratégico de parte del gobierno. Estos requerimientos para el cambio se apartan de los tradicionales o popularmente empleados a mediados del siglo pasado, basados principalmente en el control. En la primeras reformas, entre los años 1960 y 1970, los profesores tenían mayor libertad y autonomía en tanto aplicaran lo estipulado. En la segunda ruta, entre las décadas de 1980 a 1990, el cambio en la educación espera ser logrado a través de alcanzar objetivos, metas de logros, elección de los padres y construcción de capacidades. La tercera vía se basa en metas de logros a nivel de todos los niveles del gobierno. La cuarta vía consiste en una combinación de visión de nación, dirección o conducción desde el gobierno y apoyo con involucramiento profesional y compromiso público, todo esto con el propósito de promover aprendizajes y resultados (Hargreaves y Shirley, 2009).

6.1.4. El lugar de la escuela en el cambio de la educación

Localizar el problema es básico para intervenir. ¿Qué responsabilidad le cabe a la escuela en la educación? Las respuestas varían dependiendo del lugar donde se localiza el problema que genera dichos resultados. Las posibilidades de ubicación de éste varían desde la macro estructura social hasta el nivel individual. Si el problema se localiza en la estructura de la sociedad o en la macro conducción de las políticas públicas, la escuela pasa a ser una institución que opera como caja de resonancia de lo anterior; esta organización pasa a ser de segundo orden en el diseño de intervenciones para mejorarla. De manera opuesta, al localizar el problema en el profesorado, los estudiantes o los apoderados, o en todos estos actores, se tiende a desconocer o subvalorar el impacto de la estructura social, de la organización del sistema social en la institución escolar y en la vida de las personas. Plantear que la ubicación del problema para la mejora la educación radica en la escuela, implica asumir que esta institución tiene responsabilidad en los resultados de su accionar, sumado al efecto de las condiciones de vida y organización social de la sociedad en su conjunto sobre las personas.

La afirmación de que la escuela no es responsable de los resultados alcanzados por sus estudiantes fue presentada por Coleman en 1966 en el informe “Igualdad de oportunidades Educativas”. En dicho informe el problema de la educación y la posibilidad de mejora se desplazan fuera de la escuela, señalando que son las estructuras sociales, culturales y económicas las que condicionan los resultados de los alumnos. Los resultados de este estudio generaron muchos detractores, investigaciones y difusión de experiencias llevadas a cabo en países desarrollados, en particular Gran Bretaña y Estados Unidos para mostrar lo contrario (Sandocal y Borrón, 2007). La mejora de la

escuela como movimiento se desarrolla y difunde como contestación a esta afirmación. En 1975 el mismo Coleman reconoce que los efectos de la escuela son mayores que los señalados en el primer informe.

En países desarrollados, a fines del siglo pasado, se obtenían evidencias de que a pesar del aumento de la cobertura y la inyección de recursos y programas, persistía la desigualdad y el fracaso escolar; y además, los resultados indeseados se centraban en los sectores más pobres de la población; evidencias similares a las que se tienen en la actualidad en países en desarrollo como Chile, donde los mejores resultados se concentran en los establecimientos que atraen a estudiantes de sectores sociales más adinerados.

La mejora de la escuela es asumida desde distintas perspectivas que van desde el conjunto de maestros que, de manera concertada en un establecimiento, inician procesos de cambio, tendientes a mejorar la calidad de la educación, hasta procesos sistemáticos institucionalizados, expresados en proyectos de mejora y en reformas educativas con este fin. Aquellos proyectos de mejora llevados a cabo por maestros en los colegios son experiencias a veces no sistematizadas y difíciles de compartir, de analizar para dar cuenta de sus alcances y limitaciones; estos son proyectos centrados en la acción, en el nivel local y con la finalidad prioritaria de generar cambio en la escuela específica, más que dar cuenta del proceso llevado a cabo.

En la literatura se describen dos paradigmas asociados a la mejora escolar que dan cuenta de estas opciones, tendencias y sensibilidades derivadas de enfoques distintos sobre la forma de conocer, planificar, evaluar e intervenir en políticas públicas, principalmente en el mundo occidental. (Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993). Ambos paradigmas se diferencian en:

- a. *La orientación al cambio.* Las políticas de intervención hacia la mejora tradicionalmente provienen de la autoridad y por tanto son verticales, de arriba hacia abajo. El movimiento que nace en los ochenta, valora la mejora centrada en los participantes y gestada desde la base, orientadas desde abajo hacia arriba.
- b. *El lugar de gestación de la mejora.* Cuando la orientación del cambio es de arriba hacia abajo, se genera desde fuera de la escuela; de lo contrario si el cambio se gesta desde abajo hacia arriba, el interés de la mejora proviene desde dentro de la escuela.
- c. *El foco del cambio.* Las políticas de mejora implementadas desde la década de los 60 en adelante se centraban en cambiar la organización o cambiar el currículo, la tendencia desde la década de los 80 tiende a hacer de la mejora un proceso, colocando el énfasis en el trayecto.
- d. *Los resultados.* Estos pueden radicar en las personas, en la escuela o en el proceso; esta diferencia se desprende de la ubicación o epicentro para el cambio. En aquellos procesos de mejora iniciados desde los participantes, los resultados valorados son el proceso mismo de mejora.

- e. *El foco de intervención.* Según Reynolds y otros, (1993) si la mejora radica en la organización o el cambio curricular, el foco de intervención es la escuela. Cuando la mejora es iniciada desde las bases, el foco de intervención radica en la actuación del propio profesorado.
- f. *El lugar de gestación del cambio.* Este puede provenir desde fuera de la escuela, como es el caso cuando la mejora es impulsada desde arriba, por las autoridades políticas administrativas. De manera opuesta, cuando el origen de la mejora es interna, surge en el mismo establecimiento, desde sus profesores.
- g. *La metodología de evaluación.* La evaluación de la mejora impulsada desde abajo emplea la metodología cualitativa y es llevada a cabo por los mismos ejecutores, en tanto, las políticas de mejora impulsadas desde arriba optan por emplear la metodología cuantitativa como forma de evaluación y es realizada por agentes o agencia evaluadoras externas al centro.

CUADRO I.6.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARADIGMAS ASOCIADOS CON MEJORA ESCOLAR

	DÉCADA DEL 60	DÉCADA DE LOS 80
Orientación del cambio	De arriba hacia abajo	De abajo hacia arriba
Conocimiento de base (valorado)	De la elite	De los practicantes
Foco del cambio	La organización o el cambio de currículo	Basado en el proceso
Resultados	Orientado en los resultados del alumno o del centro	Orientado a los procesos escolares
Objetivos	Los resultados alcanzados son considerados como datos dados	Los resultados son considerados como problemáticos
Foco del intervención	La escuela	El profesorado
Metodología de Evaluación	Cuantitativo	Cualitativo
Lugar donde se gesta el cambio	Fuera de la escuela	Dentro de la escuela
Área de intervención	Parte de la escuela	Totalidad de la escuela

Fuente: Reynolds, Hopkins y Stoll (1993, p.40).

La diferencia entre estos paradigmas radica en el lugar o valoración que se asigna al profesorado como gestor del cambio. Bajo la concepción desarrollista, común en la década de los 60, se valora el conocimiento técnico que habitualmente posee la elite, investigadores o profesionales y técnicos ubicados fuera de la escuela, que, desde cargos de planificadores ubicados generalmente en el nivel central de la administración de Estado, diseña intervenciones para partes de la escuela. Por ejemplo, intervenciones en la organización o el currículo escolar con la finalidad de mejorar los resultados de los alumnos. La experiencia ha mostrado, como se verá a continuación, que los cambios no se logran por decretos y que los mayores cambios, innovaciones y resultados en escuelas acontecen donde hay mayor participación e involucramiento de los actores al interior de la escuela.

En síntesis

La educación es una institución y su vez un sistema social a cargo de la socialización secundaria de los niños jóvenes de la sociedad. El significado de la educación y su contenido está determinado por la concepción que en la sociedad se establece acerca de tres conceptos claves, personas, educación y sociedad.

La finalidad de la educación ha variado dependiendo del momento histórico de la sociedad a la cual sirve, así la principal finalidad de la educación fuera por ejemplo contribuir a la formación del sentimiento de Nación, a la formación de mano de obra, a la formación de ciudadanía, a la cohesión social y a la superación de la pobreza.

La educación es criticada por no responder a alguna de las finalidades antes señaladas y como resultado se llevan a cabo distintos tipos de cambios destinados a su transformación. La denominación del cambio varía dependiendo de la magnitud del cambio propugnado así como el lugar donde radica. Las transformaciones de la educación de carácter general y a nivel del sistema se denominan reforma educativa, el cambio localizado en la escuela adopta el nombre de mejora y el cambio cuya implementación y efecto se ubica en el aula de innovación.

La escuela es la institución receptora de las transformaciones. A inicios de la década de 1960 Coleman puso en duda el efecto de la escuela en la educación, generando un debate vigente hasta la actualidad. La escuela sí importa.

La mejora de la escuela en los últimos 50 años da cuenta de la existencia de dos paradigmas asociado con la mejora escolar. El primero, y más antiguo asume que la escuela educa a la elite, el foco del cambio es el currículo y éste se determina de manera jerárquica de arriba hacia abajo. El foco de la intervención es la escuela y el efecto es evaluado a través de la medición de los resultados de manera cuantitativa. Desde esta perspectiva el área de intervención es una parte de la escuela la que se transforma de acuerdo a programas y medidas adoptadas por personeros externos a ella. El segundo, popularizado desde los años 1980 propugna un cambio gestado desde las bases, el foco del cambio son los procesos escolares y el foco de la intervención es el profesorado. Los resultados del proceso educativo son considerados problemáticos y evaluados empleando métodos cualitativos. El lugar donde se gesta el cambio es en la propia escuela y el área reintervención es la totalidad de ella.

Estos paradigmas, que en términos generales dan cuenta de las características que adopta la mejora de la escuela, influyen una serie de proyectos que dan cuenta de distintas tendencias o momentos en los estudios de mejora de la educación así como de los aprendizajes adquiridos y que se desprenden de los alcances y limitaciones de estos movimientos.

Capítulo I.7

TENDENCIAS EN EL ESTUDIO DE LA MEJORA ESCOLAR

La mejora pasa a ser un tema de investigación y de intervención cuyas diferencias van dando cuerpo a distintos movimientos, prácticas y practicantes, investigadores y tendencias en los estudios de mejora de la escuela. Como se señalara anteriormente, lo que ocurre en la escuela importa; la relación de esta institución con otras instituciones y sectores sociales -el económico, político, familiar, religioso- su forma de organización, las personas y el currículo en sus distintos niveles, todo esto importa, en la misión de llevar a cabo la socialización secundaria de la generación de reemplazo.

En este apartado se describen las cuatro fases asociadas al movimiento de mejora de la escuela, todas con la finalidad de cambiar la educación, que se diferencian por sus formas de intervención y la aspiración que sus logros beneficien a todos los estudiantes. Aquí se describe la trayectoria de cada una de las cuatro etapas; desde el optimismo pedagógico, pasando el denominado Movimiento de Mejora de la Escuela, posteriormente el Movimiento de Eficacia Escolar, hasta llegar al momento de encuentro o complementariedad de búsquedas expresadas en el Movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar. Para tal efecto, se ofrece un somero panorama de los proyectos señeros sus alcances y limitaciones, con la finalidad de ir construyendo un andamiaje que permita posteriormente presentar el lugar que ocupa la cultura en la mejora de la eficacia escolar.

7.1. ETAPA DEL OPTIMISMO PEDAGÓGICO

Esta etapa se ubica en la década de los sesenta, en que se esperaba que la intervención planificada en la escuela pudiera lograr que la educación resolviera los problemas prioritarios de la época; es decir, que la pobreza pudiera ser superada a través de la educación, en la medida que las personas y familias podrían efectuar las opciones adecuadas para insertarse en el sistema social. Denominar esta etapa como optimismo pedagógico, se debe a la creencia de que las políticas diseñadas desde fuera de la escuela podrían ser aplicadas en ella y obtener los resultados deseados. Este período está marcado por la implementación de las reformas curriculares y organizativas en diversos países, impulsadas y dirigidas desde fuera de la escuela Muñoz-Repiso y otros, 2002). La idea o supuesto tras dichas políticas era que, con conocimientos, recursos y un poco de política en el nivel de la escuela y del sistema educativo se podría conseguir que la educación jugara un papel en la redistribución social (Reynolds y otros, 1993).

El cambio esperado en esa década está destinado a reforzar la Educación para que cumpla su función en el contexto del sistema social general, es decir, que la institución escuela sea capaz de llevar a cabo el proceso de socialización secundaria, aportando los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la sociedad. Recordemos que desde los años posteriores a la segunda guerra mundial, se produjo una transformación en el papel social de la educación, esta es considerada como la clave para dar cuenta del crecimiento de la riqueza material de los países además de un instrumento clave para la movilidad social. Se espera que la educación contribuya con el orden social imperante, aportando a la sociedad personas que puedan ocupar y producir. La escuela y el aula, desde este discursos funcionalista, es considerada una microsociedad, por tanto a través del rendimiento escolar es posible establecer una jerarquía, similar a la que los jóvenes encontrarán en la vida fuera de la escuela. La sociedad selecciona, distribuye, trasmite y evalúa el conocimiento educativo en la institución, la escuela. La Escuela, desde esta perspectiva funcionalista, es un organismo social que junto a la familia, pares y organizaciones voluntarias llevan a cabo el proceso de socialización, además producto de la labor educativa, favorece la formación y distribución de los recursos humanos, de la mano de obra para la sociedad.

Es en este período, donde predomina el modelo pedagógico autoritario, se asume que todos los estudiantes están sometidos a igual régimen de competencia, por realizar tareas afines y con un maestro, líder y autoridad en este proceso. El proceso de socialización se lleva a cabo a través del proceso de escolarización, es decir, a través de los mecanismos de socialización en la escuela, a saber; transmisión del conocimiento, organización de las actividades escolares y evaluación de conocimiento. La educación contiene dos tipos de contenidos, el primero asociado al aprendizaje de conocimiento, habilidades y el segundo, asociado con el desarrollo de actitudes críticas, en el sentido de reconocer y aceptar los valores sociales y favorecer el desempeño de funciones específicas.

Esta perspectiva teórica funcionalista, que marcó la historia de la educación y su relación con la sociedad, es una propuesta teórica ampliamente debatida en la Sociología de la educación. (Lerena, 1985; Guerreo Serón, 1996; Enguítá, 1999; Bonal, 1998). Desde esta perspectiva la educación es asumida como un fenómeno neutral, asumiendo que los valores y el orden social establecido es un hecho dado y aceptado por todos los integrantes de la sociedad. Más aún, esta perspectiva teórica desconoce, en la práctica, el efecto de la desigualdad social sobre los estudiantes y asume que todos están sometidos a una igualdad de condiciones. La desigualdad social, la pobreza en todas sus magnitudes, es el resultado de la falta de capacidad del individuo, falta de educación y de habilidades y valores para efectuar las decisiones correctas que le permitan romper el círculo de la pobreza.

En este escenario la educación tiene dos demandas, la primera relacionada con el acceso a ella, proporcionada mayoritariamente por el Estado, sobre todo para la población de menos recursos y la segunda, con los resultados del proceso de escolarización.

Para mejorar la educación, la dirección y contenido del cambio se establecen desde fuera de la escuela, por cuerpos técnicos, los que elaboran y modelan o muestran soluciones y formas de hacer, propuestas y formas de trabajo que se supone son asumidas o replicadas por los ejecutantes. La forma de implementar estas reformas, se ubica en un período de la historia social en que la forma de administrar los Estados – Naciones era mediante una planificación marcada por el verticalismo y la centralización.

Según Murillo (2002), esta forma de operar ha sido graficada en un modelo de intervención para la mejora de la escuela denominado IDDA, cuya sigla significa Investigación, Desarrollo, Difusión y Adopción, el autor describe este modelo propuesto por House (1979). En este modelo, la investigación es el proceso destinado a adquirir conocimientos que sirven de base para el desarrollo. El desarrollo es el proceso de invención y contribución a la solución de problemas operativos en la Escuela. La difusión es el proceso de dar a conocer y demostrar las invenciones de tal forma que los docentes las conozcan. La adopción, es la etapa final del proceso que consiste en la incorporación de las innovaciones a las escuelas.

Este modelo lineal, basado en la difusión y adopción acrítica de las innovaciones se sustenta en cuatro supuestos que repercuten en su implementación. Murillo (2004) describe las cuatro implicaciones de la siguiente manera:

- a. *Los valores y metas de los usuarios eran tomadas como dados.* El no prestar mayor importancia a los valores llevaba a que los ejecutores no se sintieran comprometidos en el proceso, tampoco con las innovaciones y menos con la posibilidad de responder a los requerimientos de la diversidad.
- b. *La innovación o reforma descansaba sobre la forma habitual de operar.* El cambio no contaba con tiempo o tratamiento especial para llevar a cabo la intervención, no se reconocían ni planificaban cambios en el sistema social ni en los roles de los usuarios

- c. *El proceso de cambio no contempló una estrategia para impulsarlo y acompañarlo.* No se incorporaron los requerimientos de desaprender y aprender como tampoco los tiempos, recursos u apoyos adicionales para el aprendizaje de nuevos roles en la institución
- d. *Las nuevas ideas se convirtieron en condiciones y esperanzas no realistas en las actuaciones de los usuarios.*

La suma de cada uno de estas cuatro condicionantes tiene como resultado que este tipo de programas fracasen; contribuye además a este revés el hecho que la intervención sea impulsada de manera vertical y con medidas diseñadas por personas externas a la escuela. No obstante lo anterior, en la literatura especializada se encuentran distintos argumentos acerca de este fenómeno.

El primero, proveniente de las corrientes neoliberales, ubica el problema de los resultados adversos o no esperados en la administración del sistema educativo, catalogándolo de ineficiente, debido a se emplean grandes sumas de recursos, ya sea para el diseño de las innovaciones o para su difusión, y estos aparecen no siendo adoptados; el cambio esperado para la educación no se visualiza.

El segundo argumento ubica el problema en la sociedad, así, se exime a la escuela de la responsabilidad, del escaso efecto o posibilidad de intervención en los resultados, tal como lo señala el conocido y debatido Informe Coleman (1966) sobre “Igualdad de oportunidades Educativas” publicado en Estados Unidos. De acuerdo a este informe, si la escuela no tiene influencia sobre los resultados de sus alumnos y de tenerlos es escaso, se coloca en tela de juicio los esfuerzos por mejorar la educación. Esta apreciación deja el Estado sin una salida política y administrativa factible para transformar la sociedad, reduciendo el papel de la educación en la movilidad social.

El tercero, rechaza el no efecto de la escuela y reconoce a la educación como un aporte a la formación de la sociedad y a la creación de relaciones sociales equitativas o igualitarias. El debate gira en torno a dos temas o problemas relacionados; por un lado, mostrar o adherir a la postura que lo que ocurre en la escuela tiene efecto y que éste se expresa en el resultado de los estudiantes y por otro lado, señalar la presencia y efecto de variables psicosociales en la educación. Por ejemplo, en Gran Bretaña, en el Informe Powden “Los niños y sus escuelas primarias”, resultado de una investigación publicada en 1967, se muestra que lo que ocurre en la Escuela afecta los resultados de los alumnos. En esta investigación se identifican un conjunto de variables psicosociales y se emplean para ilustrar que la educación y sus resultados no pueden entenderse al margen de lo que ocurre en la sociedad a la cual pertenece el sistema educacional que se espera transformar. En este informe se comparan tres tipos de variables que inciden en los resultados alcanzados por los alumnos y que ilustran claramente la interrelación entre el sistema social y educacional. El primer tipo de variable, denominada psicosociológica, compuesta por actitudes y aspiraciones de los padres; el segundo, asociada con la Escuela donde se incluyen las características de los docentes; y el tercer tipo de variable, denominadas objetivas y formadas por el ingreso y condiciones materiales de

los hogares y nivel educacional de los padres. Los resultados señalan que las variables asociadas a la escuela, así como las características de los docentes explican menos que las variables psicosociológicas -actitudes y expectativas de los padres- pero más que las variables objetivas derivadas de las condiciones materiales de vida de las familias. .

La etapa del optimismo pedagógico deja algunas lecciones, ya que las críticas que se alzaban hace medio siglo siguen vigentes; hay grandes montos de dinero invertidos en educación, en reformas e innovaciones y el cambio esperado para la educación no se visualiza. Una de las lecciones, a veces no aprendida, dice relación con el origen de la innovación o cambio. Si el origen del cambio así como su contenido se gesta fuera de la Escuela, los actores, profesores, alumnos y padres, no lo sienten propio; además, se suma el hecho de que las personas no son actores pasivos y acrílicos, ejecutores de decisiones de otros, los gestores tienen el poder para decidir el tipo y contenido del cambio pero no la autoridad, en el sentido weberiano, para implementarlo. Una segunda lección radica en la necesidad de contar con un imaginario social compartido acerca del tipo de sociedad que estamos formando, aquella en la cual nos gustaría vivir, del papel y carácter asignado a las personas, del nivel de desigualdades aceptable, o que no incomode, debate escasamente presente en la actualidad. Del resultado de dicho debate y de los acuerdos alcanzados depende la localización y magnitud del cambio. Las propuestas de cambio llevadas a cabo en la década de 1960, tienen un alto contenido tecnocrático, con la finalidad de que las escuelas puedan responder a las adecuaciones de la sociedad, para corregir algunas imperfecciones en su funcionamiento.

Desde las corrientes libertarias, desde los paradigmas estructuralistas o interpretativos, las voces se alzaban para criticar el modelo educacional y aquel destinado a mejorarlo por ser autoritarios y destinados a preservar el modelo económico y social generador de los problemas, la desigualdad social y la pobreza. Dicha crítica amplificada por los debates y discursos en un período de eferescencia social como lo fue el final de la década de 1960, con los sueños y utopías de cambio social, buscando un sistema social distinto y un modelo educativo acorde. El curso de la historia sigue por caminos distintos en los países del primer mundo y en aquellos del tercer mundo, específicamente en América Latina, donde el reguero de dictaduras militares acalla las críticas y la tarea de la educación, en el mejor de los casos, intenta aumentar la cobertura.

7.2. PRIMERA GENERACIÓN DE PROGRAMAS DE MEJORA DE LA ESCUELA

Cobertura, calidad, cambio y compromiso social son conceptos que se incluyen en el debate sobre cómo mejorar la educación en la década de 1970. La mejora de la escuela se desarrolla como un movimiento teórico práctico, donde muchas iniciativas a nivel micro quedan desconocidas y en el anonimato; por tanto las iniciativas de mejora de la escuela es un conjunto de proyectos diversos sobre los que es casi imposible sistematizar y dar cuenta de ellos.

Este conjunto de programas aparecen a inicios de la década de 1970 en países desarrollados, preocupados por un lado por la calidad de la educación y por otro como respuesta o forma de refutar con evidencias la hipótesis de Coleman conocida en 1966; en este movimiento el lema es, lo que ocurre en la escuela sí importa. En los países pobres o en desarrollo, el tema de la calidad de la educación queda subsumido o reducido a la ampliación de la cobertura y la reducción del gasto público en educación. Este periodo y sus repercusiones se describen para Chile en el capítulo I, 9.

La historia de esta primera generación de programas de mejora de las escuelas, está compuesto por un lado por evaluaciones para dar cuenta del fracaso de las innovaciones introducidas desde fuera, y por otro, de proyectos que nacen y se ejecutan en los establecimientos. Este es un movimiento no académico, orientado a la acción, que al no ser sistematizados compartidos y difundidos sus proyectos, quedan como iniciativas locales, olvidadas.

La idea de fondo de este movimiento de mejora de la escuela es que, utilizando estrategias técnicas, así como conocimiento, generalmente obtenido fuera de la Escuela, se puede transformar la organización escolar así como el currículo, innovaciones que pueden alcanzar al conjunto de la Escuela. Este conocimiento es el resultado de los primeros estudios de eficacia escolar que da luces sobre las características que tienen las escuelas eficaces.

Entre los años 1970 e inicios de 1980 se llevaron cabo varios proyectos a gran escala, aplicados en distintos países, destinados a mejorar la escuela. Partiendo de los aprendizajes del período anterior, los proyectos estaban destinados a intervenir teniendo en consideración los factores que facilitan o inhiben las intervenciones en educación, incluyendo el papel de los directivos así como las particularidades del contexto local. Estas intervenciones tienen la particularidad de ser proyectos de intervención e investigación a largo plazo. Desde mediados de los ochenta en adelante emerge el interés por la gestión del cambio, tema clave derivado de la investigación y la práctica educativa.

A continuación, y a modo de ejemplo, se presenta una breve reseña de algunos de estos proyectos

7.2.1. La planificación del cambio: el proyecto Rand

Este proyecto se caracteriza por impulsar el cambio de la educación y de la escuela de manera lineal y que se lleva a cabo en Estados Unidos. Teniendo presente las limitaciones derivadas del modelo lineal, donde difundir y conocer una innovación no es sinónimo de adquisición, este gran proyecto, compuesto por dos subproyectos, fue iniciado por actores internos, es decir por personas con capacidad o poder de decidir en el centro. El proyecto pone énfasis en la continuidad de los cambios y en los productos esperados.

Este modelo se puede esquematizar en:

Iniciación < - > Implementación < - > Continuación < - > Productos
--

El proyecto *Rand Change Agent Study* se llevó a cabo entre 1973 y 1978 y consistió en cuatro programas federales en 18 estados y compuesto por 293 proyectos locales con la finalidad de estimular y ampliar las innovaciones educacionales. El proyecto apoya cuatro tipos de programas, a saber, apoyo a proyectos de innovación local destinado a educación básica y secundaria, apoyo a iniciativas de educación bilingüe a nivel distrital, apoyo al desarrollo de nuevas aproximaciones a la educación para el empleo y el cuarto, denominado el derecho a leer y destinado a eliminar el analfabetismo (McLaughling, 1990).

La revisión del proyecto Rand, diez años después de su implementación, muestra varios hallazgos y aprendizajes. Entre los primeros, según McLaughling (1990) se encuentra la adopción de un proyecto no garantiza la implementación exitosa, la implementación exitosa tampoco predice la mantención de los logros a largo plazo. Lo que se obtiene de esta gran intervención es la adopción de muchas innovaciones, la implementación exitosa de unas cuantas y la continuación a largo plazo de sólo unas pocas. McLaughling examina cómo las características de los proyectos y de las escuelas distritales afectan los resultados de las innovaciones y señala cinco conclusiones. Primera, la metodología educativa empleada en un determinado proyecto influye medianamente en su implementación y continuidad; importa más cómo se ejecuta el proyecto que su formulación. Segunda, la cantidad de recursos involucrados no predicen los resultados; el dinero, si bien es importante para permitir que los ejecutores implementen el proyecto, por sí sólo no asegura la implementación exitosa, tampoco la aceptación del proyecto. Tercera, los profesorado están más dispuestos a involucrarse en proyectos ambiciosos que en proyectos modestos. El significado asociado con la amplitud del proyecto es importante aunque difícil de establecer qué se entiende por adecuadamente ambicioso y cuyos parámetros radican en la cantidad de trabajo necesitado y el tiempo para obtener resultados. Cuarto, el compromiso y liderazgo de los líderes del distrito es esencial para el éxito y la estabilidad a largo plazo del proyecto. Quinto, las estrategias de implementación a nivel local apoyadas por los actores conducen al éxito.

Los aprendizajes son variados, a partir del estudio de los resultados de este proyecto se identifican algunas estrategias que atentan contra el éxito del proyecto; por ejemplo que el proyecto fuese incompatible con la realidad, que los profesores no estén motivados o que no cuenten con el apoyo de los directivos para ejecutarlo, también es una estrategia incompatible delegar la ejecución o apoyo a consultorías externas, que la implementación depende de modelos particulares de administración y ejecución del proyecto; entre las estrategias poco efectivas para involucrar a los profesores se encuentra, efectuar la capacitación de una vez y al inicio, el pago por la capacitación, así como la evaluación formativa y sumativa. Muchos de estas medidas se siguen empleando en la actualidad, desconociendo, o sin querer tener en consideración, estas lecciones derivadas de la historia en la mejora de la escuela.

Otro aprendizaje vigente, según Mclaughling (1990), radica en la naturaleza, magnitud y velocidad el cambio y la relevancia en el nivel local; los factores locales escapan del control de los formuladores de las políticas a nivel general y las opciones locales sobre qué y cómo llevar el proyecto a la práctica; es a nivel local donde el proyecto adquiere sentido y significado que conducen a los ejecutores a obtener logros, estos significados son más importantes que la incorporación de tecnología, que el diseño del programa y que los recursos y requerimientos desde el gobierno. La variabilidad local es la regla y la uniformidad la excepción.

Para este autor, en la actualidad, se mantiene la imposibilidad de que una política conducente a la mejora dé cuenta de qué es lo relevante para los actores locales, debido al afán de implementar prácticas estandarizadas. Efectivamente cada proyecto se aplica en y desde la realidad local, lo que no significa que las macro decisiones no sean necesarias, toda vez que lo que ocurre en la escuela afecta y es afectada por personas insertas y pertenecientes a una sociedad específica. Resulta de interés destacar que los profesores no responden a objetivos o estrategias de políticas específicas, sino, a intereses de sus redes locales, departamentos en la escuela, asociaciones profesionales o gremiales. La mayor lección, a veces no aprendida, es tomar en consideración las perspectivas de los ejecutores en el nivel local y los encuentros y desencuentros entre las decisiones provenientes de los niveles micro y macro social.

Un aprendizaje adicional deriva de la magnitud del cambio. Los proyectos específicos o pequeñas reformas para mejorar la práctica educativa pueden no ser útiles ya que no toman en cuenta las condicionantes, interconectadas y sistemáticas, que influyen en la práctica educativa tanto a nivel micro o macro social. También son poco provechosos los proyectos que confrontan a los administradores y los ejecutores en el día a día, éstos desgastan al profesorado ya que además necesitan responder a demandas y presiones múltiples y simultáneas derivadas de la labor habitual. Los proyectos con un foco exclusivo son inconsistentes con las realidades de escuelas y clases, las demandas especiales de proyectos específicos pueden acarrear un resultado adverso, ya que por ejecutar el proyecto se disminuye el apoyo a la educación habitual, siendo la innovación el foco de la educación en vez de una innovación holística que involucre la sala de clase y la vida en la escuela. La innovación aislada puede llegar a ser un fin en sí misma y paradójicamente termina siendo una desviación de los objetivos básicos de la mejora.

La mejora no se obtiene por el trabajo de profesores aislados, no importa cuán hábiles y entusiastas sean, la mejora se logra mediante relaciones sistemáticas entre las clases; el progreso de una escuela no puede ser medido por la implementación o no de una innovación por valiosa que ésta sea, tampoco por tener un año bueno. “La mejora sostenida, acumulativa a nivel de clase y de escuela, llevada a cabo por cada uno de los profesores es necesaria para alcanzar el potencial de las escuelas” (Fullan, Bennett y Rolheiser-Bennett, 1990, p.19).

De esta experiencia queda claro que “es prácticamente imposible que las escuelas mejoren como resultado de medidas normativas: los políticos que intentan cambiar las

escuelas sin tener en cuenta las dinámicas del centro y su contexto están haciendo perder el tiempo y la energía a mucha gente” (Muñoz-Repiso y otros, 2002) ya que para que puedan haber resultados duraderos y eficaces, se requiere de la intervención de todos los actores sociales involucrados, como por ejemplo que las entidades formadoras de profesorado logren que la formación sea adecuada, que el profesorado cuente con apoyo externo para implementar el cambio en el aula; y que el profesorado participe en la toma de decisiones. Estos tres componentes o requisitos para mejorar la escuela y la calidad de la educación veremos que se repiten en los diversos estudios hasta nuestros días.

Como parte de esta prolífera historia reciente se encuentran dos proyectos destinados a la mejora de la escuela a través de proyectos de innovación. El primero denominado *Dissemination Efforts Supporting School Improvement* (DESSI) publicado en 1983 por Crandall y Loucks (Teddlie y Stringfield, 2007) y que se presenta a continuación y los Proyectos impulsados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Hopkins y Ainscow, 1993) que se expone más adelante.

El estudio de DESSI fue, junto al de la Corporación Rand, un proyecto ambicioso y a gran escala para impulsar el cambio educativo en Estados Unidos. El proyecto DESSI se llevó a cabo en 10 estados y 146 localidades.

Según Teddlie y Stringfield (2007), este estudio es metodológicamente diverso y produce muchos informes, sin embargo, aporta dos hallazgos al estudio de proyectos destinados a mejorar la escuela.

- El primero, señala que las condiciones locales de implementación (junto con los equipos de diseño) del proyecto de desarrollo, diseñado fuera de la escuela es posible que funciones sí, primero se implementa en el nivel de aula y segundo, si la percepción de los logros es atribuida a los esfuerzos de mejora desarrollados a nivel local.
- En las etapas tempranas, la apropiación de las reformas por parte del profesor no es una cuestión de todo o nada. Mejor dicho, la propiedad de la reforma se desarrolla a lo largo de los meses y años de compromiso, de cómo los profesores trabajan para ponerla en práctica. Tanto en este estudio DESSI como en el Rand, antes descrito, los autores concluyeron que las creencias y el compromiso anteceden a prácticas exitosa y no a la inversa (Teddlie y Stringfield, 2007, p.136).

Los autores agregan que la comunidad de investigadores interpretó los resultados de estas dos intervenciones a gran escala como indicadores de que las condiciones locales y las acciones eran más importantes que las características o diseños de reformas. En educación se requiere menear cautelosamente los términos medios, ya que cuando la afirmación anterior se lleva al extremo, se corre el riesgo que se exagere, descuidando el contenido de las reformas y limitando el efecto a gran escala que, justamente, posee la reforma.

7.2.2. El proyecto Internacional de Mejora Escolar (ISIP)

Entre 1982 y 1986 el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) auspicia una investigación internacional señera para este movimiento: el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela, conocido con el acrónimo ISIP (*International School Improvement Project*).

EL ISIP se desarrolló en 14 países, y contó con un equipo de 150 personas en distintos cargos, con la finalidad de compartir y comprender los procesos involucrados conducentes a que la mejora de la escuela funcione. La concepción de mejora de la escuela es vista como “un esfuerzo sistemático y sostenido con la finalidad de cambiar las condiciones de aprendizaje y otras relacionadas con las condiciones internas de una o más escuelas, con el propósito último de alcanzar los objetivos educacionales de manera efectiva” (Van Velzen y otros, 1985, p. 48).

Stoll y Fink (1992) resumen los seis tópicos o materias posibles de abordar en este proyecto descentralizado: a) Una revisión en la escuela para la mejora escolar; b) Directivos y agentes de cambio internos en el proceso de mejora escolar; c) El rol del apoyo para la mejora de la escuela; d) La investigación de y para la mejora; e) La evaluación de mejora de la escuela; y f) El desarrollo e implementación de políticas de mejora por el equipo directivo en la escuela y mapas conceptuales para la mejora escolar. Estos temas-eje orientan los proyectos de mejora de la escuela en esta primera generación de proyectos y continúan vigentes en el segundo momento, de eficacia escolar

Siguiendo a Hopkins (2001), el proyecto del ISIP se fundamenta en una serie de supuestos entre los que se encuentran:

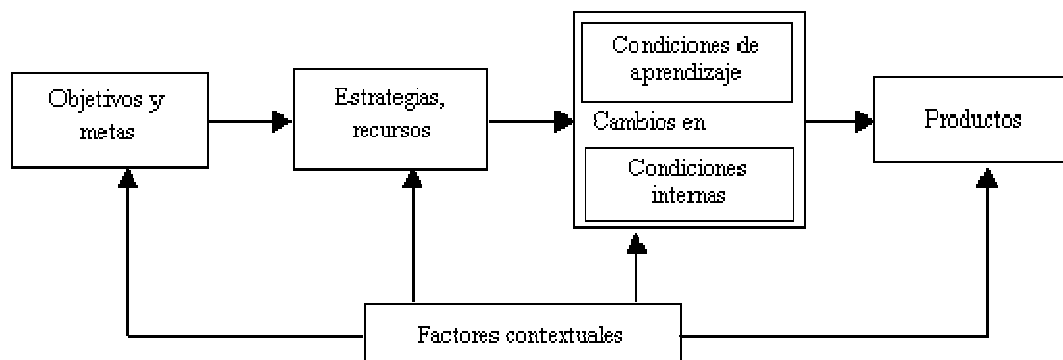
- a. *La Escuela es el centro del cambio.* Esto significa que las reformas externas deben ser sensibles a las necesidades particularidades de cada Escuela; además que los esfuerzos de mejora escolar deben adoptar una perspectiva que incluya la sala de clases y no ignorar lo que allí ocurra.
- b. *Hay una aproximación sistemática al cambio.* La mejora de la escuela es un proceso cuidadosamente planificado y administrado y que acontece en un periodo de varios años.
- c. *El foco del cambio radica en las condiciones internas de la Escuela.* El cambio no solo involucra las actividades de enseñanza aprendizaje, la asignación de funciones y recursos destinados al apoyo del proceso educativo, sus procedimientos y, en última instancia, la gestión total del centro.
- d. *Alcanzar los objetivos educacionales de la manera más efectiva.* Los objetivos educacionales son aquellos que la escuela fija para los estudiantes y para la sociedad. Esto implica que los resultados son mucho más que los

puntajes logrados por los estudiantes en los test evaluativos. Considerar que la mejora de la escuela se expresa solamente en dichos resultados es una reducción no sólo de lo que significan los objetivos de la escuela hacia los estudiantes, sino que además se excluye el desarrollo profesional de los profesores y las necesidades de la comunidad.

- e. *Involucra una perspectiva multinivel.* La Escuela no es un centro aislado en proceso de cambio; está condicionada por el Sistema Educativo al que pertenece. Si bien el rol de los profesores y los directores de los establecimiento son importantes, también lo son el rol de los sostenedores (dueños o juntas directivas), padres, autoridades locales de educación; todos estos actores requieren mostrar un compromiso sostenido para que el cambio en la escuela tenga lugar y perdure.
- f. *Estrategia de implementación integral.* Esto significa que existe un vínculo entre las medidas que van desde arriba hacia abajo, así como las que emergen desde la base hacia la punta de la pirámide. Ambas formas de introducir el cambio requieren estar en sintonía con los distintos niveles del sistema educativo y el contenido mejora. Los objetivos de la política educacional, las estrategias generales, el plan de operación del cambio, el marco general, los recursos y el elenco de alternativas para la acción provienen de la cúspide. El diagnóstico de la realidad local, la determinación de los objetivos prioritarios y la implementación procede de la base y es aquí donde radica la energía vital para la implementación.
- g. *La conducción hacia la institucionalización.* Los cambios son exitosos sólo si éstos se instalan como parte de las actividades habituales en la escuela. La mejora por sí misma no es suficiente.

A partir de este trabajo se bosqueja el primer modelo marco que reincluye los factores contextuales así como las condiciones internas de la escuela como variables que inciden en los productos.

FIGURA I.7.1. MODELO GLOBAL DE UN PROCESO DE MEJORA ESCOLAR SEGÚN ISIP



Fuente: Van Velzen y otros (1985, p. 259).

Uno de los proyectos ejecutados en el marco del proyecto ISIP, es aquel ejecutado en los Estados Unidos, en estados distantes como Colorado, Florida y Texas. Los investigadores de este proyecto multi institucional, de siete años de duración, muestran que las intervenciones pueden ser exitosas cuando los sistemas escolares están comprometidos en desarrollar y mejorar el currículo local. Los agentes externos, son simultáneamente investigadores y asesores, ya que junto con investigar, proporcionan capacitación al profesorado y al equipo ejecutor. Estos equipos externos elaboran y adoptan modelos conceptuales, en este caso un modelo basado en el compromiso (*concerns based adoption model*) con la finalidad de encausar el proyecto de mejora de la escuela; esta forma de apoyo e implementación consiste en una adecuación de modelo lineal, en esta modalidad el equipo ejecutor selecciona él o los problemas y se acuerdan las soluciones con los ejecutores, así como la forma de alcanzarlas. Se concluye que estos proyectos son exitosos si cuentan con el respaldo del director y otros agentes internos y si cuentan con apoyo externo (Pratt y otros, 1982).

Este gran proyecto, ISIP, deseaba avanzar efectuar correcciones derivadas de los aprendizajes obtenidos de la implementación del modelo lineal y jerárquico, para lo cual se propone un cambio anclado y llevado a cabo en cada escuela involucrada en este proceso. La clave para asegurar el compromiso y ejecución de las acciones destinadas a resolver los problemas pasa por estudiar los problemas de la escuela y seleccionar aquel más relevante para intervenirlo; las acciones son concordadas entre los ejecutantes y con el equipo ejecutor.

La idea de estos proyectos es desarrollar en la escuela estrategias para el cambio educacional y además, fortalecer la estructura organizativa, en el sentido de generar las condiciones en que se desarrolla la labor educativa. Como señala Hopkins (1995) , en educación el significado de condiciones o condicionantes es análogo al concepto de estructura empleado en los estudios sociológicos. Esta diferencia, da cuenta además de una de las particularidades de las reformas en este período, donde la relación entre resultados escolares y contexto sociopolítico se vinculan de manera compleja para la práctica en la escuela, por ejemplo, para mostrar que las variables, como la situación socioeconómica de la familia, afectan los resultados. Además se emplea la distribución de esta variable para ilustrar, criticar y denunciar que la escuela como parte de una sociedad, reproduce las desigualdades sociales de la sociedad (Bernstein, 1961; Bourdieu y Passeron, 1977).

La primera generación de proyectos de Mejora de la escuela focaliza la atención en los procesos más que en los resultados, el interés de ejecutores e investigadores es dar cuenta de cómo cambia la escuela, reconociendo la necesidad de incorporar los factores culturales que intervienen en el cambio (Hopkins, 1995). Esta primera generación de proyectos de mejora de la escuela, asume que las escuelas pueden mejorar a través del desarrollo de la capacidad organizativa para el cambio, crecimiento o mejora.

Los proyectos de este período clasifican las escuela en dos tipos, orgánicas y mecánicas (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001). El trabajo de mejora escolar orgánico

traza un mapa con los parámetros o principios dentro de los cuales las escuelas involucradas pueden tomar sus propias iniciativas para el desarrollo escolar o cambio de multinivel; esta es la idea contenida en el proyecto ISIP. Aquí se ubica el estilo de acompañamiento reportado por Hopkins (1995) en 26 colegios en Gran Bretaña, la mayoría de ellos administrados por la autoridad educacional de Londres. En la actualidad se aplica un modelo sistemático de mejora en la Escuela Internacional de Bangkok, Tailandia.

Los proyectos de mejora escolar mecánicos, se caracterizan por recomendar o prescribir un modelo o esquema específico con la finalidad de lograr la mejora de la escuela. Los primeros proyectos de ese tipo consideran la autogestión en la administración del proyecto. Harris y otros (2001) señalan que este modelo de mejora escolar fue desarrollado por Caldwell y Spinks (1988) y consiste en un modelo de gestión de seis pasos, -establecer el objetivo, hacer la política, planificar, preparar la puesta en marcha, implementar y evaluar- todos destinados a apoyar a la escuela a mejorar a través de la asignación de responsabilidades al interior del equipo de trabajo (p. 14).

Este modelo no siempre conduce a los resultados esperados ya que no toma en consideración las diferencias entre las escuelas y el contexto de éstas, por tanto la debilidad de este modelo radica en asumir que las escuelas son uniformes entre sí y dentro de ellas.

Los proyectos basados en la mejora de la escuela, como su nombre lo indica, ubican el cambio educativo en los procesos y acciones implementados en el centro. Los aprendizajes de esta tendencia son varios:

- a. *El profesorado.* A nivel de la escuela es vital que el desarrollo del profesorado sea concordante con los requerimientos el cambio y sus acciones para alcanzarlo.
- b. *La estrategia.* Existe la necesidad de buscar la estrategia adecuada para el tipo de escuela ya que no hay un modelo que sirva para todo tipo de centro.
- c. *Los resultados.* Los esfuerzos para la mejora tienen que estar vinculados con los resultados de los estudiantes; esta es una de las dificultades que encuentran los proyectos de esta índole y es abordada por el movimiento de eficacia escolar.
- d. *La cultura de la escuela.* Ésta necesita ser conocida y trabajada. Las estrategias que usan las escuelas para facilitar el desarrollo y aplicación de una política conducente al cambio, genera nuevas o diferente formas de trabajo, las que puede ser incompatibles con las estructuras organizativas existentes. El componente creativo de la cultura puede favorecer o frenar el cambio.

En suma, lo que pasa en la escuela hace la diferencia sobre el aprendizaje de los escolares. Las escuelas funcionan como cuerpo, como un todo orgánico y son una colección de subsistemas, por tanto, la mejora de la escuela pasa por cambios no solo estructurales sino también culturales. Los alcances y limitaciones se verán más adelante, luego de presentar la segunda generación de programas de Mejora de la escuela.

7.3. SEGUNDA GENERACIÓN DE PROGRAMAS DE MEJORA DE LA ESCUELA

Los programas de la denominada segunda generación tienen como finalidad la mejora de la escuela desde una perspectiva distinta, opuesta, a la forma en que se desarrollan los programas de cambio aplicados para la mejora de la escuela. La diferencia radica en incorporar los conocimientos acumulados sobre cambio organizacional y la valoración de los métodos de investigación cualitativa.

La mejora escolar en este período considera una modalidad especial de cambio; éste necesita ser sostenido y sistemático, ya no sólo se localiza en la escuela sino que tiene el doble propósito, por un lado de aumentar el logro de los estudiantes y por otro, fortalecer la capacidad de la Escuela de administrar el cambio. La propuesta de mejora de la escuela como parte del cambio educacional tiene una finalidad y prioridad, mejorar el resultado de todos y cada uno de los alumnos (Hopkins, 1995).

En esta segunda generación de programas se coloca al servicio de la mejora de la escuela los conocimientos y estrategias de investigadores y prácticos, según el profesor Murillo (2002) integrándolos de manera pragmática, sistemática y racional, en un escenario político en los diferentes países, aspirando a que los centros docentes cuenten con autonomía para que asuman sus propias decisiones.

A continuación se describen algunos de los programas más exitosos de mejora de la escuela, implementan en varios países del mundo desarrollado, por ejemplo en Canadá, Estados Unidos y Gran Bretaña.

7.3.1. El proyecto Halton en Canadá

The Halton Project se desarrolla en Ontario, Canadá. Estuvo guiado por la búsqueda de respuestas a dos preguntas claves: ¿cuáles son las actividades que se realizan en la escuela que aportan mayores beneficios a los alumnos? y ¿cómo lograr que las escuelas mejoren? Desde la administración central, el superintendente de educación en Canadá, Ron Edmonds, investigador sensible al tema de la inequidad, se pregunta si los niños provenientes de hogares desaventajados tienen logros similares a aquellos que proceden de hogares con más recursos.

El proyecto surge en 1986 como respuesta a la falta de seguimiento de los esfuerzos de tanto profesores como del sistema escolar por mejorar la educación. En su ejecución el proyecto pasa por tres momentos. El primero de investigación y experimentación que contribuye a identificar las características de las escuelas efectivas; el segundo momento denominado de planificación del crecimiento de la escuela y el tercero, derivado de la forma que adopta el cambio de la escuela en relación con el sistema educativo en general.

En el primer momento, Stoll y Fink (1992) describen doce características de las escuelas efectivas, las que se agrupan en tres categorías mayores. Son las siguientes:

- a. *“Una misión común.* Está compuesta por una visión compartida de creencias y valores así como claridad en los objetivos, además de liderazgo educativo. El director juega un papel clave en estimular a los profesores, padres y estudiantes en responsabilizarse y comprometerse con la misión
- b. *Énfasis en el aprendizaje.* Se caracteriza por el monitoreo frecuente del progreso de los estudiantes, el profesorado tiene altas expectativas de sus estudiantes. Los profesores usan una variedad de estrategias de enseñanza y supervisión, trabajan juntos para crear materiales relacionados con los objetivos de la escuela.
- c. *Un clima conducente al aprendizaje.* La moral y autoestima es alta debido al involucramiento activo y responsabilidad por parte de los estudiantes, reconocimiento e incentivos además de justicia y consistencia para abordar el comportamiento de los estudiantes. Hay un medio ambiente atractivo y cómodo para aprender. Hay invitaciones a padres y miembros de la comunidad, los que se involucran y apoyan la vida en la escuela.

El segundo momento u ola Stoll y Fink (1992) radica en el Plan de desarrollo de la Escuela. La experiencia y los estudios muestran que la capacitación de los agentes a cargo del cambio funciona si encuentra en la escuela una comunidad dispuesta al cambio, de lo contrario, esta capacitación es un recurso perdido.

Para llevar a cabo el proyecto de las Escuelas Efectivas de Halton en Canadá, se organiza un “Grupos de fuerzas de tarea” compuesto por tres directores de escuelas secundarias y seis de escuelas primarias, posteriormente la propia dinámica del proyecto señala que era esencial la incorporación de representantes a cargo del currículo, de la educación especial, personas a cargo del desarrollo del personal, investigadores y administradores generales. Luego de cuatro años, la modalidad de trabajo se expande involucrando a grupos y personas en todos los niveles del sistema escolar.

Los aprendizajes derivados de este proyecto se señalan a continuación:

- a. *La planificación del crecimiento escolar puede afectar significativamente el cambio.* Las escuelas más exitosas se caracterizan por contar con decisiones compartidas, un pequeño equipo de coordinación, énfasis en presentar los prerrequisitos acerca de las condiciones fundamentales para el cambio, involucramiento en el proceso y compromiso con los objetivos; énfasis en supervisar, acompañar y evaluar la experiencia; empleo de los resultados como datos en la fase de evaluación, compromiso con la institución; consideraciones con las características culturales de la escuela, la incorporación de características de las familias y, en general, el compromiso con el cambio
- b. *Las características culturales se tienen presente durante todo el proceso de planificación.* Hay especial atención a los valores compartidos para asegurar un clima y una cultura de colaboración a través del proceso. La cultura de la escuela se caracteriza por la colaboración y está presente en todo el proceso.

- c. *El rol de los líderes.* Este fue vital para el cambio y confirma lo que resultados de otras investigaciones muestran acerca del rol vital que juegan los directores en los proceso de cambio
- d. *La movilidad de los directores así como de los profesores puede afectar negativamente el cambio.* La partida o incorporación de nuevos integrantes requiere iniciar un proceso de sensibilización al cambio y además de incorporar o recibir de algún modo las expectativas y experiencias previas de los recién llegados.
- e. *El papel que juega la oficina central es importante para los cambios que se producen en la escuela.* Las escuelas más efectivas se ubican en aquellos distritos o comunas donde hay una interacción más fluida entre la escuela y los administradores de la educación.
- f. *El apoyo a las escuelas es vital para el proceso de cambio.* Si bien el cambio requiere de recursos frescos, las evidencias reinadas de la aplicación de este proyecto mostró que el cambio no depende exclusivamente de los recursos y que asumir que el cambio solo depende de estos, es una excusa que retarda la acción o justifica la inacción.
- g. *El desarrollo profesional es clave como estrategia de cambio,* como Stoll y Fink (1994, p. 159) señalan “tan pronto como hay necesidades de mejora, o como quiera que se llame, habrán necesidades de desarrollo profesional”

La tercera ola o momento de estos proyectos dice relación con las opciones para poner en marcha proyectos de re-estructuración. Desde la teoría se encuentra una variedad de opciones las que varían dependiendo del flujo o dirección del cambio; arriba-abajo o a la inversa. Algunas formas de reestructuración son vistas como una opción de la escuela, las que poseen un currículum general común, los resultados son evaluados mediante test estandarizados y se fomenta la competencia entre escuelas y distritos. Otras opciones se basan en la administración local y el compromiso de los profesores y en las decisiones de ellos a este nivel, como es el caso de Gran Bretaña. Otras formas de reestructuración requieren del desarrollo profesional del profesorado de tal forma que la reorientación de la enseñanza y aprendizaje para reflejar las tendencias contemporáneas en el desarrollo del niño y los avances en Psicología cognitiva (Stoll y Fink, 1992, p.27). Según estos autores, el proyecto Holton tiende a alterar el sistema de administración y las estructuras generales del sistema educativo, en el sentido de poder eliminar estructuras, que el profesorado a través de una acción participativa y colegiada, percibe que limitan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Uno de los aprendizajes de este proyecto, además de la claridad en identificar las características de las escuelas efectivas, es reconocer que el cambio educacional depende de los que los profesores hacen y piensan, de la cultura de la escuela, tener una visión común de la escuela, de sus objetivos y compartir creencias y valores; además de instalar una forma de trabajo colaborativo. La mejora de la escuela y de su eficacia

demanda de un cambio de paradigma, una visión distinta de enseñar y aprender y por tanto también requiere de un cambio a nivel de los directivos y planificadores. En este caso se relata una experiencia que contó con el encuentro o sinergia de factores favorables como son cultura escolar, liderazgo, organización y práctica educativa.

7.3.2. Estados Unidos: la reestructuración de la escuela

Desde fines de la década de 1980 las reformas educacionales en los Estados Unidos colocaron el foco en la reestructuración de la escuela. La Reestructuración de la Escuela es un extenso proyecto que está compuesto por cuatro investigaciones simultáneas con la finalidad de responder a la interrogante de cuál de las reformas es mejor para los estudiantes, ya que el rediseño de la escuela puede adoptar distintas modalidades y que la experiencia de los cambios e investigaciones en los años anteriores habían dejado de manifiesto que la mejora de alguna de las partes de la escuela no es suficiente para que los estudiantes alcancen logros.

En el informe sobre “Escuelas estructuradas” Newmann y Wehlage (1995) señalan que estas reformas estructurales podían incluir descentralización, decisiones compartidas, elección de las escuelas, escuelas dentro de la escuela, flexibilidad con módulos más largos, equipos de enseñanza, currículo común para todos los estudiantes, reducción del retraso y agrupación de los estudiantes de acuerdo a sus capacidades, estándares externos para la cuenta pública de la escuela y nuevas formas de evaluación tales como el portafolio.

A continuación se señalan las cuatro investigaciones que forman este proyecto. El primero, Estudio de Escuelas Reestructuradas (*Schools Restructuring Study*) se realiza en 24 escuelas representantes de los distintos niveles y ubicadas en 16 estados y 22 distritos. Estas escuelas atienden a estudiantes culturalmente diversos, afroamericano, hispanos y además que reciben apoyo social. El estudio duró cuatro años y la población estudiada fueron 777 estudiantes empleando una diversidad de técnicas de investigación, narraciones, la aplicación de test para evaluar los logros de los estudiantes y un estudio separado de las asignaturas de matemáticas y estudios sociales acerca de 130 aulas y 2000 estudiantes. El segundo, Estudio Nacional Longitudinal de Educación realizado en 1988 (*National Educational Longitudinal Study*) (NELS, 88) consistió en la aplicación de una encuesta a una muestra representativa nacional de más de 10,000 estudiantes de grados entre 8 y 12, pertenecientes acerca de 800 escuelas diversas; católicas, independientes, con distinta composición social y aplicación de la reestructuración. La encuesta también incorporó a los directivos, profesores y estudiantes para conocer aspectos del currículum, la enseñanza, el clima escolar y la magnitud de la reestructuración. El tercero, Estudio de Reforma de la Escuela de Chicago, *-Study of Chicago School Reform-* es una encuesta a 8000 profesores y directores de 400 escuelas básicas y 40 escuelas secundarias, realizado entre de 1990-94. Este estudio además se complementa con un estudio en profundidad, durante tres años a 12 escuelas que atienden niños con problemas derivados de la pobreza y pertenecientes a las minorías étnicas. El cuarto, Estudio Longitudinal de

Reestructuración de la Escuela (*Longitudinal study os school restructuring*) consistente en el estudio de casos, 8 escuelas, durante cuatro años. Las escuelas se diferenciaban en la forma y magnitud de la reestructuración, además de la diversidad de procedencia socioeconómica de los estudiantes, la ubicación geográfica, urbano rural y los niveles de educación impartidos.

Demás esta destacar la magnitud de este proyecto investigativo y de cada uno de los estudios asociados, investigación que emplea ambas metodologías, cuantitativa y cualitativa, además se incluye el uso de test para evaluar el rendimiento de los estudiantes, adoptando los ítems de la Evaluación nacional del progreso educativo.

Este estudio resume sus hallazgos en tres puntos, primero, que las reformas educacionales en esa época prestan mucha atención a los cambios organizativos de la escuela dejando en segundo lugar la calidad de los aprendizajes escolares. Segundo, que los estudiantes pueden alcanzar altos estándares si los educadores y la sociedad les otorgan tres tipos de apoyo, profesores que practican una autentica Pedagogía, escuelas con una fuerte comunidad profesional y que cuenten con el apoyo externo de agencias y de los padres.

El concepto de *auténtica Pedagogía* dice relación con aquella que mejor se adecua para que los estudiantes tengan logros, las estrategias de aprendizaje no son un conjunto de técnicas prescritas como el portafolio o los trabajos grupales, sino un elenco de actividades que el profesor emplea para enseñar y evaluar a los estudiantes. Esta forma de enseñar requiere de cambios en la organización de la escuela y de la labor docente, ya se puede realizar sólo cuando la escuela cuenta con una comunidad de profesionales que comparte el propósito de mejorar los aprendizajes.

Además de los hallazgos, este estudio refuerza que para obtener resultados y una educación de calidad se requiere tener en consideración los aspectos humanos y relacionales de los integrantes del centro; por sobre la aplicación de un conjunto de técnicas, practicas o cambios estructurales se requiere el compromiso y las competencias del profesorado y el esfuerzo por aprender de los estudiantes.

7.3.3. Gran Bretaña. Mejora y eficacia escolar en caminos paralelos

La investigación realizada en Gran Bretaña se centra en responder por qué existen escuelas más eficaces que otras y en desarrollar proyectos para mejorar los resultados. Se encuentra aquí una aproximación más holística al cambio de la escuela derivaba de la participación de Gran Bretaña en el proyecto internacional de mejora de la escuela (Ainscow, Hopkins, Southworth West, 2001).

Este proyecto asume que la escuela es importante y, dependiendo de la escala de medida, su aporte varia en el rango entre 8 a 18% (Myers, 1996, p. 10). En “Quince mil horas”, se estudia a 12 escuelas secundarias en Londres, encontrando que los resultados de la escuela dependen de las características de éstas como instituciones sociales y de la

combinación de procesos destinados a intervenir en la escuela así como en los resultados.

Los proyectos de mejora en este periodo se centran en la escuela y se inicia una nueva forma de relación entre investigadores y ejecutores, a través de una modalidad de investigación acción, donde el profesorado, de alguna manera, se transforma en investigador de su propia práctica (Elliott, 1996).

Uno de los proyectos de mejora de la escuela basado en la investigación acción es el denomina La Escuela hace la Diferencia -*School Make a Difference* (SMAD)- llevado a cabo por una Asociación de Autoridades de Educación en Londres en 1992 - con la finalidad de elevar los estándares de la educación y destinado a poner en práctica la idea que la escuela hace la diferencia. Este proyecto se ejecuta en ocho escuelas secundarias, ubicadas en distritos con población de nivel socioeconómico bajo, con una gran diversidad cultural étnica y se contabiliza el uso de ocho lenguas además del inglés. Es un proyecto de dos años, que nace por el interés de las autoridades de abordar la situación preocupante de la mayoría de las escuelas. En este proyecto convergen experiencias de varios campos, de mejora de la escuela de eficacia escolar, de administración del cambio e investigación acción.

Según Myers (1996) el problema de la investigación-acción radica en aumentar los niveles de logros, académicos y morales de los estudiantes empleando una amplia gama de estrategias y procesos decididos por la propia escuela.

Lo interesante de este proyecto es que la iniciativa surgió de las autoridades educacionales, Este proyecto tiene la particularidad de ser corto -dos años- y por tanto no se pueden esperar resultados en tan corto plazo. Los colegios en ese periodo fueron evaluados con los test de estándares habituales, y como se esperaba, los resultados no fueron alentadores.

El hecho de que los profesores fueren simultáneamente investigadores reportó otros aprendizajes; primero, que la adopción de las notas de campo, propias del trabajo etnográfico, llevadas a cabo por los ejecutores investigadores son una tarea adicional, consumidora de tiempo y que compite con las tareas habituales por tanto no se ejecutan sistemáticamente o son dejadas de lado. Segundo, los informes, conducentes a créditos académicos como fuente de información puede distorsionar la realidad vivida por los ejecutores ya que el relato está destinado a responder a las expectativas reales o imaginadas de los receptores del informe. Tercero, las diversas fuentes de datos etnográficos derivados de las actividades habituales son útiles, en tanto el análisis sea hecho manteniendo el frágil equilibrio entre el observador y el participante; problema conocido y estudiado desde la Antropología y el desarrollo de la investigación cualitativa en general. Por último, acortar la proximidad entre el equipo asesor investigador y ejecutor es necesario, superponer algunas de las funciones acarrea desventajas, sobre todo en un campo como la educación, sometido a múltiples estudios de distintas envergaduras tanto a nivel nacional como internacional. Mucho se ha estudiado sobre investigación acción, sus alcances y limitaciones, que escapa el tema en

estudio y han sido reportadas en la literatura especializada (Kemmis, 1992; Park, 1992; Rodríguez Serrano, 1996).

Un segundo proyecto denominado Mejorando la calidad de la educación para todos - *Improving the Quality of Education for All-* (IQEA) (Ainscow y otros, 1994; Hopkins y West, 1994) se ejecutó en Inglaterra entre los años 1991 y 1992; involucró a 26 colegios en diversos condados del este de Gran Bretaña y asesorados por académicos de la Universidad de Cambridge. La modalidad era, según los autores, investigadores asesores, acompañar a la escuela en el viaje de fortalecer las habilidades para administrar el cambio, ampliar las perspectivas de trabajo del profesorado y en última instancia mejorar los resultados -definidos de manera amplia- de los estudiantes. La idea era acompañar lo que se denominó escuelas en movimiento.

Desde la mirada de los investigadores, se señalan tres interrogantes; ¿cuáles son las estrategias que facilitan la política de desarrollo de la escuela?, ¿cuáles son las experiencias sociales que caracterizan a la cultura de las ‘escuelas en movimiento’? y ¿cuál es la intervención del equipo asesor y cómo se redefine? El objetivo del proyecto fue producir y evaluar un modelo de apoyo acerca de las habilidades de la escuela para proporcionar una educación de calidad para todos sus estudiantes, construyéndolo sobre la base de buenas prácticas, es decir, formas de trabajo concordantes tanto con las aspiraciones de los ejecutores como con la agenda de la reforma curricular (Hopkins y Ainscow, 1993, p.287).

El proyecto cuenta con asesoría interna, el establecimiento de compromisos de trabajo entre la autoridad de educación local, los ejecutores y un equipo asesor de la Universidad de Cambridge quienes inician el trabajo capacitando a representantes de los equipo de los colegios.

Como señalan Hopkins y Ainscow (1993), el proyecto IQEA se basa en seis supuestos concordantes con el modelo propuesto, a saber:

- a. *La mejora de la escuela acarrea resultados para los estudiantes y los ejecutores.* Los resultados son entendidos como variaciones concordantes con el foco establecido para la mejora, que en el caso de los estudiantes es pensamiento crítico, capacidad de aprender y mejorar la autoestima así como la mejora en los puntajes de exámenes o test estandarizados
- b. *La cultura de la escuela es vital.* Esta es una dimensión a veces dejada de lado y está compuesta por valores, normas y creencias que caracterizan la forma de comportamiento de un grupo dentro de un contexto organizacional específico.
- c. *El contexto y la organización de la escuela son factores claves para el proceso de mejora.* Hay una fuerte relación entre de la organización de la escuela y su cultura. Los proyectos de mejora están dirigidos a factores organizacionales, que habitualmente son los que inhiben el cambio.

- d. *La mejora de la escuela funciona mejor cuando hay un objetivo práctico claro.* Las prioridades deben ser pocas, centrales a la misión de la escuela, relacionadas con la agenda de la reforma, que vinculen la enseñanza con el aprendizaje y que establezcan resultados específicos para los estudiantes y los profesores.
- e. *Que las condiciones para la mejora de la escuela se trabajen junto al currículum y las demás prioridades que la escuela tiene.* Las condiciones son las características organizacionales y gerenciales de la escuela, roles y marcos de referencia y responsabilidades que permiten que el trabajo se realice; es decir la estructura de la escuela.
- f. *El desarrollo de la estrategia que vincule prioridades con condiciones.* La estrategia pasa a ser una condición cuando es un medio que frena el cambio al ser parte de la rutina de la escuela (Hopkins & Ainscow, 1993, p. 287).

FIGURA I.7.2. LÓGICA DE LA MEJORA ESCOLAR



Fuente: Hopkins y Ainscow (1993, p.290).

El profesor Javier Murillo, por su parte, resume los aprendizajes derivados de estos estudios, y señala que (Murrillo 2002):

- a. *El centro docente no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente.* Aunque los profesores realizan parte de su trabajo individualmente, si el centro en su conjunto pretende evolucionar deben existir muchas oportunidades de desarrollo del profesorado en el que los docentes aprendan juntos.
- b. *Formas de trabajo.* Los buenos centros docentes parecen tener formas de trabajar que estimulan la participación de la comunidad escolar, especialmente de los alumnos.

- c. *Claridad y liderazgo.* El centro docente que desarrolla programas de mejora exitosos tiene una clara visión de los mismos y considera el liderazgo como una tarea compartida por muchas personas.
- d. *Coordinación.* Una forma de mantener la participación de la comunidad es la coordinación de las actividades. Para ello es esencial tanto la comunicación como las interacciones informales entre los docentes. El centro que reconoce que el cuestionamiento y la reflexión son procesos importantes de la mejora consigue más fácilmente aportar claridad y establecer significados compartidos en torno a prioridades de desarrollo.
- e. *Planificación cuidadosa.* Una cuidadosa planificación puede ayudar a convertir el futuro deseable del centro en realidad; la visión, en prioridades de mejora, ordenar esas prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre la práctica del aula.

El mismo autor, recogiendo el trabajo de Stoll y Sammons (2007) sintetiza las características de los programas de mejora de la escuela llevados a cabo en esta época, siendo los siguientes:

- Los criterios clave del éxito de los procesos de cambio son los resultados de los alumnos en el campo académico y social, más que la simple valoración de los mismos por los docentes.
- Se utilizan datos tanto cualitativos como cuantitativos para valorar el progreso y el resultado de las iniciativas.
- Cada vez se tienen más en cuenta los resultados de la investigación de mejora de la escuela y de eficacia escolar.
- Se presta atención tanto al nivel escolar como al del aula.
- Se accionan múltiples resortes para estimular el desarrollo de la escuela y del profesor, entre las que se incluyen las presiones externas al centro, las presiones de la escuela y las procedentes del aula.
- Hay un fuerte compromiso por parte de la comunidad educativa en la puesta en marcha y desarrollo del programa, el cual se sigue de manera fiel.

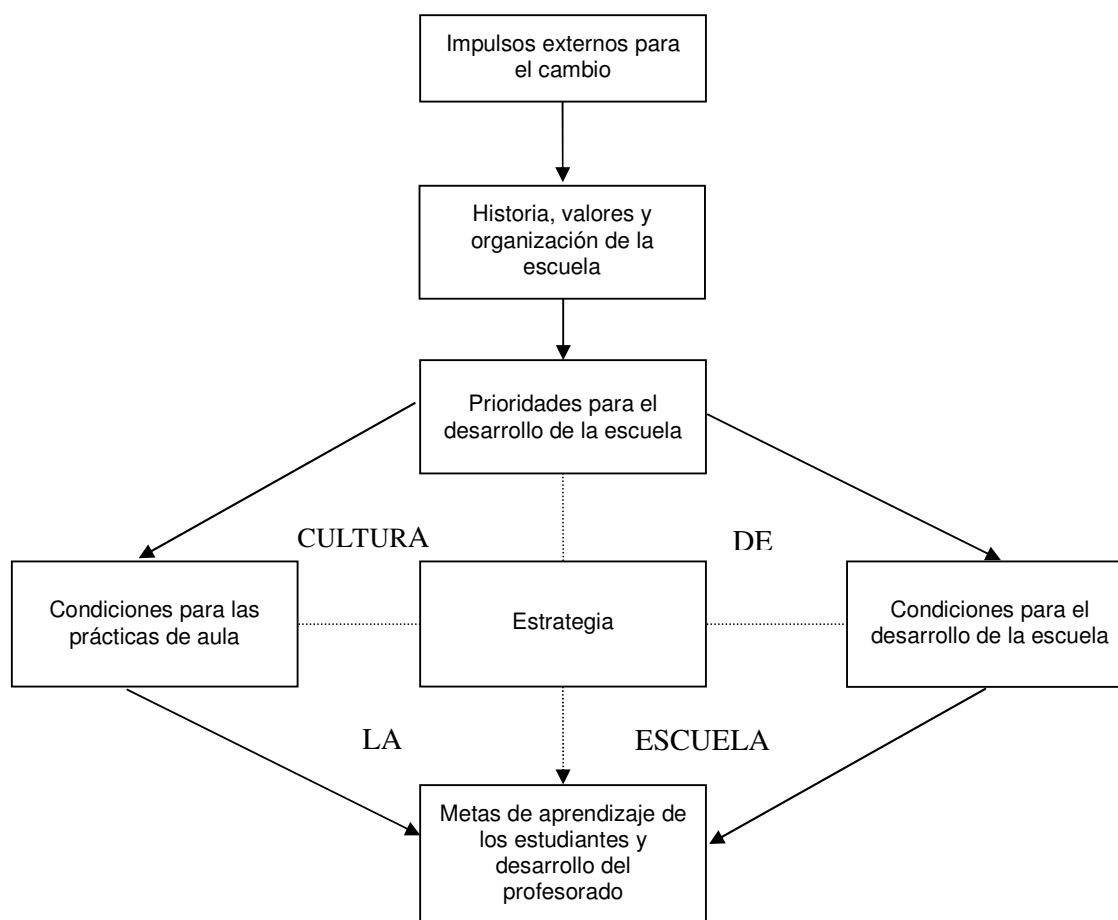
La lógica de la mejora de la escuela, a pesar de ser un movimiento más preocupado de la práctica para cambiar la escuela, reconoce la necesidad de construir modelos que permitan replicar las experiencias con las consiguientes adecuaciones. Según Murillo (2002), los dos modelos más interesantes son los elaborados por el profesor Hopkins, uno en 1996 (Hopkins, 1996), y el otro en 1997 (Hopkins y Lagerweij, 1997).

El primer modelo de Hopkins (1996) aporta el escenario para un conjunto de supuestos en los que se basa este enfoque genérico de mejora de la escuela. Este modelo tiene tres

componentes principales: los “hechos”, la “dimensión estratégica” y la “dimensión de capacidad de construir” (Figura I.7.3).

Los “hechos” son aquellos aspectos del proceso de cambio educativo que no son susceptibles de modificación a corto plazo. En primer lugar se encuentran las presiones externas para el cambio, que pueden ser de tres tipos: los planes nacionales de reforma, las recomendaciones que emanan de las evaluaciones externas y de la inspección de la escuela, y las necesidades o demandas sociales. El otro “hecho” es la historia del centro docente, su organización y valores. La mayoría de los esfuerzos de mejora de las escuelas se dirigen hacia los factores organizativos y los relacionados con su historia como factores explicativos; sin embargo, son ellos mismos los principales inhibidores del cambio. También es interesante señalar que la estructura organizativa de la escuela es inevitablemente un reflejo de sus valores, que pueden ser al mismo tiempo “fuerzas para”, “una barrera contra” y “el objeto de” el cambio.

FIGURA I.7.3. MARCO PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA



Fuente: Hopkins (1996, p.42).

La dimensión estratégica se refleja en las flechas verticales del diagrama, que unen las prioridades, la estrategia y los resultados. Uno de los puntos fundamentales del proceso de cambio es la selección del área prioritaria de mejora.

La tercera dimensión es la capacidad de construir. Aquí se ubican las condiciones de la escuela derivadas de las relaciones entre las personas en el día a día. Cuando las circunstancias no apoyan el cambio, es necesario concentrarse más en las etapas iniciales de creación de las condiciones internas dentro de la escuela.

Como se señalaba con anterioridad, el cambio es posible si las nuevas prácticas no contravienen las prácticas instituidas, por tanto la mejora de la escuela pasa por considerar la cultura de la escuela. El cambio cultural está por encima de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y lleva a la mejora de los resultados de los alumnos. Los centros que mejoran cuentan con prácticas de colaboración entre los maestros, tienen altas expectativas para los estudiantes y docentes, muestran un consenso en los valores (o una habilidad para trabajar eficazmente con diferencias), están apoyadas por un entorno ordenado y seguro, y estimulan que los docentes asuman una variedad de roles de liderazgo.

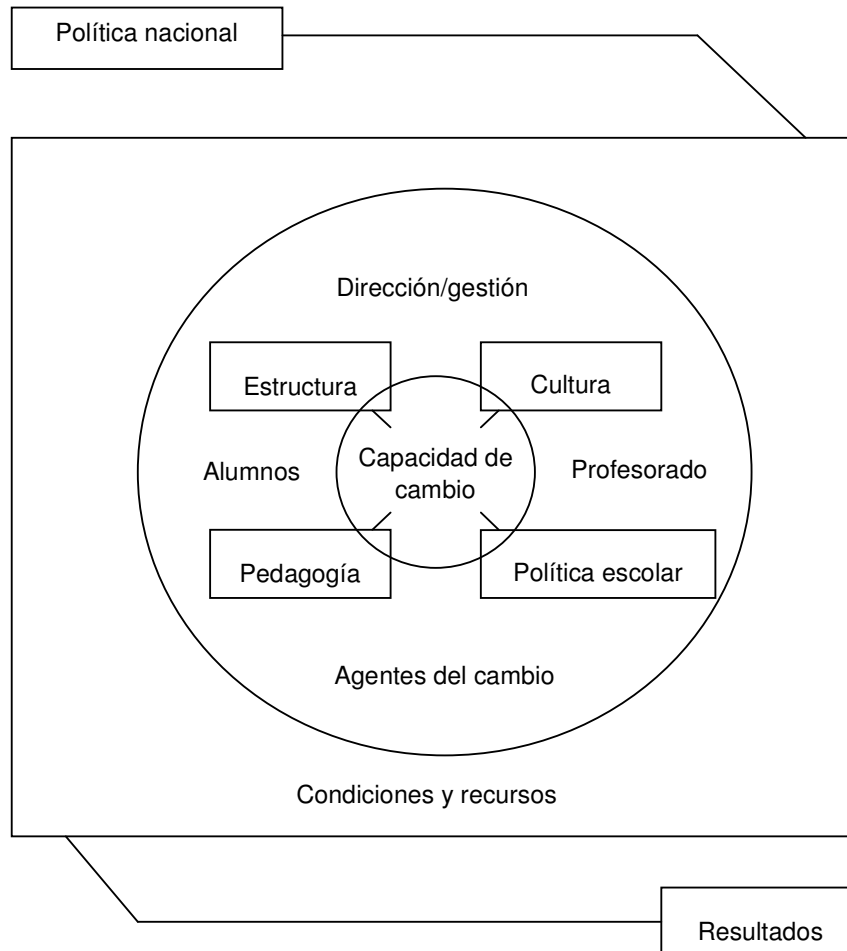
El segundo modelo señalado considera la cultura como un factor interviniente en la capacidad de cambio de la escuela así como condicionante de las relaciones entre las personas, directivos, profesorado, alumnos y agentes de cambio.

El marco que se presenta fue complementado o reelaborado por Hopkins, uno de sus creadores. Según Murillo (2002, citando a Hopkins y Lagerweij, 1997) señala que en éste se ofrece la oportunidad de diferenciar los distintos componentes sin perder de vista la relación entre ellos como se ilustra en la figura siguiente.

De esta etapa se destaca la cultura como componente y estrategia clave para llevar a cabo el cambio en la escuela. Se trata no sólo de un cambio en la escuela sino de un cambio cultural, es decir de los procesos de enseñanza aprendizaje conducentes a mejorar los resultados alcanzados por los alumnos. En palabras del equipo coordinado por Muñoz-Repiso y Murillo:

“Los tipos de culturas escolares que más apoyan los esfuerzos de mejora escolar parecen ser aquellas que son: colaborativas, tienen altas expectativas para estudiantes y docentes, muestran un consenso en los valores (o una habilidad para trabajar eficazmente con diferencias), están apoyadas por un entorno ordenado y seguro, y estimulan que los docentes asuman una variedad de roles de liderazgo” (Muñoz-Repiso y otros, 2002, pp. 30-31).

FIGURA I.7.4. MARCO PARA EL ANÁLISIS DE LA MEJORA DE LA ESCUELA



Fuente: Hopkins y Lagerweij (1997; p. 84)

7.4. APORTES DE LOS ESTUDIOS DE MEJORA DE LA ESCUELA Y DE EFICACIA ESCOLAR

Las iniciativas de mejora de la educación se agrupan en torno a dos movimientos denominados mejora de la escuela y eficacia escolar, ambos aspiran a que la educación cambie, uno de ellos centrado en el proceso de cambio en la escuela y el segundo a partir de la evaluación de los resultados derivados de dichos cambios.

Aquí se ofrece una comparación entre ambos movimientos, como información de base para comprender la convergencia de ellos en el Movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar.

- a. *El origen del cambio.* El origen de los proyectos de mejora de la escuela deriva de iniciativas de pedagogos e investigadores cuya metas eran generar cambios en la escuela, los que como resultado, se supone que, repercuten en la calidad

de la educación de los estudiantes. Los proyectos estudiados por el movimiento de eficacia escolar tiene origen externo a la escuela o mixto, consisten en intervenciones tendientes a cambiar algún tipo de déficit previamente identificado, sea éste de habilidades lectoras, matemáticas, carencias del contexto sociocultural de los educandos y también carencias de la escuela.

- b. *Sobre la forma de recabar información.* El movimiento de mejora de la escuela, está compuesto por proyectos locales, diversos y dispersos ya que no es un movimiento académico sino orientado a la acción. Los proyectos sistematizados, emplean para tal efecto, técnicas de investigación siguiendo la lógica de estudios naturalistas, con la finalidad de dar cuenta y comprender lo que ocurre en la escuela, dar cuenta de los procesos implementados y los resultados obtenidos. El énfasis está en el proceso de cambio más que en los resultados. En los estudios sobre eficacia escolar se asume que el cambio de la escuela es importante al igual que sus resultados. La información se recaba empleando el método científico; éste demanda que el investigador sea un agente externo, neutral y los sujetos de estudio, profesores, alumnos y comunidades, meros informantes. El supuesto es que si se introduce X se genera Y.

CUADRO I.7.1. COMPARACIÓN DE MOVIMIENTOS DE MEJORA DE LA ESCUELA Y EFICACIA ESCOLAR

Eficacia escolar	Mejora escolar
El cambio se centra en la Escuela	El cambio es focalizado en un profesor o grupo de profesores
Centrada en la organización escolar	Focalizado en procesos escolares
Tendencia de la información, énfasis en los resultados	Tendencia a la descripción de los procesos
Evaluación empírica centrada en resultados de los alumnos y del centro	Escasa evaluación empírica de los efectos del cambio
Orientación de la investigación cuantitativa	Orientación de la investigación cualitativa
Falta de conocimiento acerca de cómo se implementan y repercusión de estrategias de cambio	Concentrada en el cambio como proceso al interior de la escuela
Mayor preocupación en los cambios relacionados con los resultados de los alumnos	Mayor preocupación por el trayecto de la mejora escolar más que con su destino
Mayor preocupación con un momento o foco de cambio en la escuela	Mayor preocupación con el proceso de cambio en la escuela
Conocimiento de base valorado se deriva de otras investigaciones	Conocimiento valorado proviene de los participantes

Fuente: Reynolds, Hopkins y Stoll (1993, p.44).

- c. *La forma de intervenir.* La forma de conocer e intervenir en ambos movimientos está marcada por las tensiones derivadas de los paradigmas de investigación –positivista- interpretativo y sociocrítico – ya que éstos asignan un papel de mayor o menor relevancia al investigador en el proceso de conocer y de direccionar el cambio. El movimiento de mejora de la escuela, emplea

formas de conocer e intervenir derivadas del paradigma interpretativo y en algunos casos el socio crítico. En el primero el investigador aprende de los informantes para posteriormente escribir o relatar lo aprendido; en el segundo, la intervención adopta la forma de investigación acción, tanto el investigador como los ejecutores se constituyen en sujetos actores involucrados en el proceso de conocer y transformar la realidad. Los proyectos del movimiento de eficacia escolar adhieren al paradigma positivista y predomina el uso de la metodología cualitativa; en ellos se asume que la realidad es dada, el investigador es un autoridad en el proceso de conocer, estudiando intervenciones y resultados a gran escala; el rendimiento de los estudiantes y la comparación de estos con resultados obtenidos de test estandarizados.

- d. *El papel de los valores.* En el movimiento de mejora de la escuela los valores son compartidos por la comunidad gestora y ejecutora del cambio; no obstante lo anterior, la incorporación de la voz y los valores de los involucrados no es garantía de que la transformación se constituya en ganancia para todos los actores escolares; es posible que haya un cambio en algún componente de la escuela, sin que ello se traduzca en resultados de aprendizaje para los estudiantes, tampoco que se altere la estructura de la institución escuela y, menos aún, del sistema educativo. El movimiento de eficacia escolar tiene como foco de interés los cambios que repercuten en los resultados de los estudiantes, más que la forma que adopta la implementación de dichos cambios. Los valores son tomados como dados; el cuestionamiento emerge al reconocer que el contenido de las pruebas o test estandarizados puede no reflejar la complejidad de la realidad estudiada. Por ejemplo en la actualidad se encuentra en evaluación la prueba Pisa, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, test desarrollado por especialistas para la OCDE para conocer los resultados de sus sistemas educativos, en las áreas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias a través del rendimiento de los alumnos, donde participan países miembros o no de la OCDE, entre ellos Chile.
- e. *La magnitud o escala de los estudios.* Los proyectos de mejora de la escuela, como su nombre lo indica se centran en ella y dada la naturaleza del estudio, micro estudios, privilegia la calidad en lugar que el alcance y la posibilidad de generalizar. En los estudios de eficacia escolar, de manera opuesta, se privilegia la amplitud y capacidad de generalización para de este modo obtener medidas distributivas de poblaciones numerosas y estudios factoriales de lo que incide en los resultados

Ambos movimientos tienen como meta la generación de procesos de cambio en la educación y, por consiguiente, en la formación de los estudiantes, en particular de aquellos en condiciones en desventaja. Por tanto la tarea de comprender la composición, dirección y resultado es un desafío que retoma el movimiento de Mejora de la eficacia escolar que se verá más adelante teniendo presente que “todas la mejoras significan cambios sin embargo no todos los cambios implican mejora” (Stoll & Fink, 1992).

7.4.1. Aportes de los proyectos de mejora escolar

Algunos de los elementos más sobresalientes que han aportado los proyectos enmarcados en el Movimiento de Mejora de la Escuela son:

- a. *El énfasis en los procesos.* Este movimiento desde sus inicios estuvo más interesado en comprender los procesos de cambio en la Escuela; es decir comprender, más que explicar, como las Escuelas cambian o cómo pasan de ser escuelas menos efectivas a más efectivas e inversamente, cómo es que empeoran. El problema de la educación, de los escasos resultados o las limitaciones de la educación para afrontar la pobreza en la sociedad y las repercusiones en la escuela, conduce a la implementación de políticas y proyectos destinados a reestructurar, reformar o descentralizar la escuela.
- b. *El conocimiento y la investigación al servicio de la Escuela.* La finalidad de la investigación es colocar a disposición de los participantes los conocimientos adquiridos en el proceso de implementación de algún proyecto o iniciativa.
- c. *Sensibilidad desde la práctica.* La experiencia de este tipo de proyectos dan cuenta de la potencia del cambio gestado desde abajo hacia arriba; evidencias que permiten comprender el fracaso de políticas educacionales y cambios gestados de arriba hacia abajo. Estas evidencias dan cuenta de factores y estrategias de intervención que pueden facilitar o dificultar la implementación de cambios a nivel de la escuela como son aquellos asociados al desarrollo del profesionalismo docente, la mayor o menor descentralización de la escuela y atributos de la gestión escolar, todos nudos críticos a la hora de mejorar los procesos escolares aún presentes.
- d. *La importancia de estrategias de enseñanza aprendizaje.* Las evidencias de este período muestran que los procesos de mejora escolar implican cambios en la organización escolar, sin embargo, estos cambios no necesariamente afectan los procesos de enseñanza aprendizaje. Los proyectos de mejora de la escuela enfrentan dos barreras, por un lado las condiciones de posibilidad a nivel de Escuela y por otro la mayor o menor presencia de estrategias de enseñanza aprendizaje en la relación profesor alumno en el aula. No importa cuán innovador o interesante sea el proyecto de mejora de la escuela, pero éste no puede desligarse de lo que ocurre en el aula.
- e. *La gestión del cambio.* Introducir innovaciones en el aula o mejoras en la Escuela no es un proceso simple, lineal. Para mejorar la escuela no solo se requiere que se acuerden e identifiquen los focos o factores a intervenir, también es necesario que se tome en consideración la gestión y resistencia al cambio. Los investigadores de mejora de la escuela, así como los del movimiento de eficacia escolar, concuerdan que no es posible adoptar reformas a modo de recetas; para que los cambios sean posibles y duraderos es necesario que éstos emerjan, se gesten o adapten a los requerimientos y acuerdos en y desde la Escuela.

- f. *La relevancia de la cultura.* Las evidencias derivadas de la experiencia y de la investigación dejan de manifiesto que la cultura, en sus aspectos creativos, manifiestos y latentes, favorecen o limitan la mejora de la escuela. La cultura escolar es un factor relevante a la hora de implementar cambios, en la gestión escolar y para acordar normas de convivencia o disciplina (Hinde, 2004). La cultura es un tema de interés para intervenir, para conocer y para elaborar justificaciones -a veces tautológicas- que intentan justificar objetivos propuestos y no logrados, además para argumentar la mantención del status quo. Esta es una línea de búsqueda compartida por aquellos interesados en la mejora y en la eficacia y el tema tratado en esta tesis.

7.4.2. Aportes del Movimiento de Eficacia Escolar

El Movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar, por su parte, ha legado una serie de lecciones aprendidas, entre las que se encuentran las siguientes:

- a. *Diversas medidas para evaluar la eficacia escolar.* La aplicación de test para medir rendimiento a gran escala y contrastarlos con estándares acordados ha permitido la elaboración de un conjunto de medidas y rangos de salida o logros medibles. Estas evaluaciones o mediciones en un primer momento se centraban en los aspectos cognitivos, no obstante se han ido agregando otras, destinadas a evaluar variables sociales y afectivas. A partir de la información recabada por estudios ha sido posible hacer comparaciones e indagar las condiciones que permiten alcanzar dichos resultados, qué hace que se mantengan y al mismo tiempo identificar la variabilidad de los resultados dentro de una escuela y entre escolares de similares condiciones.
- b. *El efecto de la educación.* Estos estudios han aportado el concepto de ‘valor agregado’, como se señalara más arriba, se intenta valorar o dimensionar el aporte de la educación en todos sus niveles; sistema educativo, escuela y aula. Variables asociadas a características de la escuela, características socioeconómicas de los estudiantes y el tamaño de las clases, tienen efectos en los resultados alcanzados por los estudiantes.
- c. *Radiografía de la educación.* La posibilidad de realizar estudios internacionales y a gran escala, han redundado en la elaboración y depuración conceptual de la construcción de medidas aplicables a los distintos procesos y niveles del sistema educacional; con esto se ha construido una visión panorámica de la ‘salida’ o resultado en los distintos niveles; esta visión global ha permitido develar, usando parámetros reconocidos y aceptables, el efecto de los factores asociados, como son el nivel socioeconómico o los efectos de la desigualdad social en la educación.
- d. *Elaboración de modelos.* En los primeros años de este movimiento la investigación empírica se caracterizó por expandir y depurar una lista de variables, factores y características destinadas a dar cuenta de los resultados y

desde ellos poder hacer inferencias -desde fuera- acerca de los procesos escolares. Se ha avanzado en la construcción de modelos explicativos, del examen de las formas de asociación o efectos de la causalidad derivados de las evidencias empíricas. Para algunos la valoración radica en que dichos modelos son una forma de compensar o satisfacer la necesidad de generar teoría, para los menos fundamentalistas es un aporte contar con formas de explicaciones teóricas fundadas en evidencias; información que además permite efectuar comparaciones a nivel nacional e internacional y además ilustrar o graficar el panorama para continuar en la búsqueda ya sea de incorporar otras teorías o convocar el diálogo interdisciplinar.

7.5. TERCERA GENERACIÓN. MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Este movimiento de mejora de la eficacia escolar emerge a fines de la década de 1990 y es tributario de los esfuerzos realizados por investigadores de ambos movimientos, de la mejora de la escuela y de la eficacia escolar; con la finalidad de poner en común, hacer sinergia, poner en diálogo a investigadores y practicantes interesados en la mejora de la escuela y eficacia escolar.

La mejora de la eficacia escolar hace referencia a un tipo de cambio a nivel de la escuela conducente a que todos los estudiantes logren aprendizajes y el desarrollo máximo de sus capacidades, independientemente del sector social o cualquier otro tipo de diferencias. Este movimiento reciente es heredero de los debates y búsquedas destinadas a cambiar la educación, los resultados de la escolarización, las formas de vida en las escuelas y de los aprendizajes derivados de las formas, modelos o proyectos elaborados con la finalidad de obtener cambios deseados.

La mejora de la eficacia escolar se refiere al cambio educacional planificado que fomenta el aprendizaje así como la capacidad de la escuela para administrar el cambio. (Hopkins, 1995) Este movimiento, respaldado en la evidencias que la escuela hace la diferencia y genera efectos en sus alumnos, espera aportar luces para mejorar los efectos deseados (Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993). Desde esta perspectiva el movimiento aproxima ambas tradiciones; requiere explicitar los criterios de mejora y además hacer operativo el criterio de efectividad y eficacia escolar.

Por su parte, el movimiento de la eficacia escolar se ha preocupado por conocer qué hace que una escuela sea eficaz, entendiendo como tal "aquella que consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo" (Murillo, 2004, p. 321).

El concepto de administración o gestión del cambio pone de relieve los procesos y actividades al interior de la organización escolar para alcanzar el cambio o mejora. Este movimiento pretende:

"conocer como puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incremente el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de estructuras organizativas del centro y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Es un enfoque que muestra dónde ir y cómo ir, se interesa por el destino y el viaje y su objetivo es práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir objetivos educativos de forma más eficaz" (Murillo, 2004, p.33).

7.5.1. Proyecto de Mejora de la Eficacia Escolar

Entre 1995 y 1999 se llevó a cabo un Proyecto de Mejora de la Eficacia Escolar (*Improving School Effectiveness Project -ISEP-*) en 80 escuelas primarias y secundarias de Escocia, las que se caracterizaban por atender a una población escolar altamente homogénea; según datos proporcionados por la OECD en 1993 la variación entre escuelas en Escocia era de un 16% a diferencia que en Inglaterra era de un 63% (MacBeath, 2007).

La investigación estaba destinada a conocer la relación entre procesos y resultados con particular énfasis en el ethos de la escuela, planificación, desarrollo y enseñanza aprendizaje y algo sobre el valor agregado, con la finalidad de explorar los procesos mediante los cuales se mejora la eficacia escolar e identificar acciones que pueden movilizar a las escuelas inefectivas. Este proyecto tiene especial interés en identificar aquellos procesos útiles que permitían identificar como acciones que afectan los aprendizajes en el aula y los logros en la relación profesor alumno. Este proyecto empleó 11 instrumentos para recoger datos cualitativos sobre *ethos*, desarrollo y planificación y la administración del cambio y enseñanza aprendizaje. El instrumento, cuestionario usado para los profesores, fue tomado y adaptado de aquel empleado por el Proyecto Halton en Ontario. MacBeath (2007) señala que no se pueden hacer grandes alardes de los instrumentos metodológicos, sin embargo, fueron herramientas útiles para generar diálogo y agudizar la obtención de evidencias de la investigación.

Los resultados de la investigación muestran que la procedencia socioeconómica de los alumnos está fuertemente relacionada con los logros. El valor agregado de la Escuela en la eficacia escolar es mayor en el nivel primario que en el medio; un tercio y entre 6 y 7% respectivamente.

Los datos cualitativos se empleaban para iniciar un proceso de reflexión; la forma de trabajar con ellos fue analizándolo con el apoyo de "un amigo crítico" ya que las evidencias muchas veces son problemáticas, no aceptadas, tienden a ser descalificadas, no reconocidas. La función del amigo crítico demanda altas destrezas y habilidades para encontrar el balance entre el apoyo y el desafío y entre la afirmación y la crítica. De este proyecto se identifican las diez recomendaciones sobre "buenas prácticas" (MacBeath, 2007).

Los resultados aquí encontrados confirman otros obtenidos con anterioridad, como el resultado de una investigación de desertores escolares donde se ilustra el efecto o

composición del contexto. Por ejemplo, un estudiante promedio tiene más posibilidades de aprobar los exámenes si proviene de una escuela donde sus pares tienen más habilidades, a que si proviene de una escuela con pares con similares o peores habilidades.

Las expectativas que tienen los profesores de sus alumnos también es un factor relevante tal como es mostrado por diversos estudios. En 1989, David Hargreaves señalaba que una de las características de las escuelas eficaces es la creencia de los alumnos que son valorados por los docentes. Preguntarles por lo que ellos creen que los profesores piensan de ellos es una manera práctica de ver cómo los profesores están valorando sus alumnos (MacBeath, 2007).

Este proyecto también obtuvo información cualitativa, destinada a comprender procesos llevados a cabo en el aula, así como estudios etnográficos, para dar cuenta de lo que ocurre en las escuela eficaces. Este fue un proyecto de investigación y de acción; lo que se denomina investigación acción colaborativa. En este proyecto la clave de la intervención fue trasladar la evaluación de la calidad y la eficacia escolar desde los inspectores a la arena pública, ayudando a que los profesores se apropien del diagnóstico de la escuela y se comprometan a implementar las soluciones que ellos formulaban.

Lo aprendizajes que deja este proyecto es que a nivel de educación secundaria hay tres ítems significativos en área posibles de intervenir; el sentirse seguros en el patio; escaparse de clases o hacer la cimarra y hacer las tareas para la casa. Otra de las contribuciones de este proyecto es la generación de iniciativas para colocar la escuela al servicio de la comunidad, ya sea abriéndola más horas, acoplando los servicios sociales a las familias y a los niños para efectuar en ambos casos una intervención temprana.

7.5.2. Primer modelo de mejora de la eficacia escolar

A inicios de la década de los noventa se encuentran voces indicando la necesidad de una colaboración más estrecha entre esos dos movimientos teórico-prácticos que datan de principios de los noventa y se multiplican a lo largo de toda esa década (Mortimore, 1992; Reynolds y otros, 1993; Hopkins, 1995; Reynolds y otros., 1996; Stoll y Fink, 1996; Robertson y Sammons, 1997; Thrupp, 1999). Esta colaboración se sustenta en el debate teórico y para ilustrar el encuentro y el primer modelo, se describe aquel propuesto por Stoll y Fink en 1996 (Muñoz-Repiso y otros, 2002).

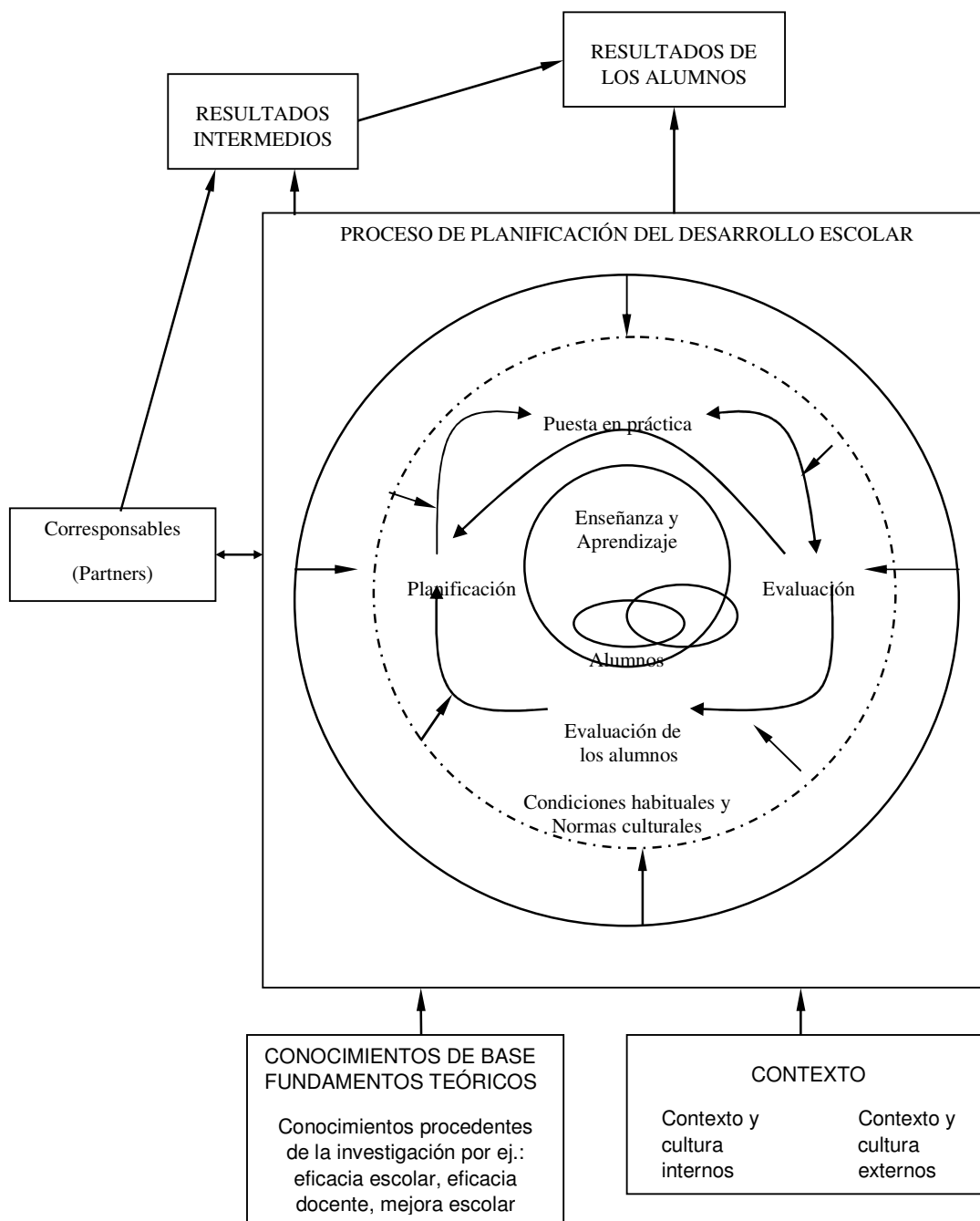
Este modelo adopta como conocimiento de base los principales resultados de la investigación sobre eficacia escolar, eficacia de los docentes, Psicología cognitiva y mejora escolar, a los que podrían añadirse los conocimientos sobre currículum y organización escolar. La intervención radica en el proceso de planificación del

desarrollo escolar, ya que en este convergen las recomendaciones derivadas de los resultados de la investigación de eficacia escolar y de los aprendizajes de los proceso de mejora de la escuela.

En este modelo, los alumnos se encuentran en el centro, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica por un lado que los alumnos, en el centro, no son sólo el producto de la mejora sino también participantes del proceso. La planificación del centro debe dar cuenta de este hecho y los estudiantes deben ocupar ese lugar, junto con el proceso de enseñanza y aprendizaje y el currículo. El ciclo de planificación gira en torno a las respuestas claves para las cuatro fases de dicho ciclo, similares a las descritas por Stoll y Fink (1992):

- a. Diagnóstico: ¿Dónde estamos ahora?
- b. Planificación: ¿Dónde nos gustaría estar?
- c. Puesta en práctica: ¿Cómo lo logramos? o ¿cuál es la mejor manera para movernos en esa dirección?
- d. Evaluación: ¿Cómo evaluamos los cambios que generamos?"

FIGURA I.7.5. MODELO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR



Fuente: Stoll y Fink (1996: 187).

La evaluación de los logros alcanzados por los alumnos, en la tradición de los estudios de eficacia escolar, consiste en la comparación de los resultados alcanzados con parámetros o estándares establecidos. En este modelo de mejora de la eficacia escolar se establecen ciertas características para los resultados del alumno, a saber:

- Deben incluirse resultados académicos y sociales como medida del logro de los objetivos de la escuela.
- Ha de haber un énfasis en el progreso, donde se demuestre el valor añadido por el centro docente (según el contexto).
- Los niveles académicos deben ser los más altos posibles.
- Deben estar centrados en la equidad, de modo que el éxito sea experimentado por todos los alumnos
- Los niveles deben ir mejorando progresivamente.

Los resultados intermedios que son los éxito o metas alcanzadas derivadas de la intervención para la mejora y que debe mostrarse a través de un cambio en los docentes y en la organización, que no son el fin último, pero sí su mediador imprescindible.

Para la mejora de la eficacia escolar el liderazgo participativo es un componente importante ya que da sentido al cambio que impulsa todo el proceso; es este liderazgo el que permite o condiciona la creación de las condiciones habituales y las normas culturales de la escuela.

Parte de este modelo son los colaboradores o partners, que pueden ser padres o agentes externos que colaboran en la formación del personal o proporcionando ayuda, amistad crítica, materiales, apoyo de la investigación, fondos, estrategias de mejora, etc.

En este modelo teórico el contexto es relevante, el contexto interno y la cultura y el contexto externo y su cultura. En el contexto interno se incluyen características que en ocasiones han sido consideradas inputs o variables de entrada, por ejemplo, la naturaleza de la escuela, su alumnado o el nivel y tipo de estudios, así como la formación y experiencia del profesorado y la cultura escolar; y el contexto externo, que recoge las iniciativas de las Administraciones, las tendencias y expectativas sociales, etc.

7.5.3. Modelo comprensivo de mejora de la eficacia escolar

Este modelo es el resultado o producto de un masivo proyecto de Mejora de la Eficacia Escolar denominado “Capacidad de Cambio y adaptación en el caso de la Mejora de la Eficacia Escolar” -*Capacity for Change and adaptation in the case of Effective School Improvement*-. Este proyecto, financiado por la Comunidad Europea, se llevó a cabo

entre 1998 y 2001. Se ejecutó contando con la participación de ocho equipos de investigadores a cargo de estudiar escuelas ubicadas en distintos países de la Comunidad Europea: Países Bajos, Finlandia, Bélgica, Gran Bretaña, España, Italia, Portugal y Grecia. Su objetivo era estudiar de manera comparativa el cambio planificado que favorece los resultados de los aprendizajes, así como, la capacidad de las respectivas instituciones escolares, insertas en sus contextos para administrar el cambio; además de ser una contribución para desarrollar un modelo para la Mejora de la Eficacia Escolar (Wikeley y Murillo, 2005).

Las evidencias empíricas de este proyecto internacional provienen del estudio de 40 experiencias de programas de mejora de la eficacia escolar que se llevaban a cabo en cada uno de los ocho países donde se realizó el estudio; así los proyectos eran diversos en cuanto a tipo de programa, centro docente, objetivos etc. Estas evidencias son analizadas a la luz del marco conceptual elaborado.

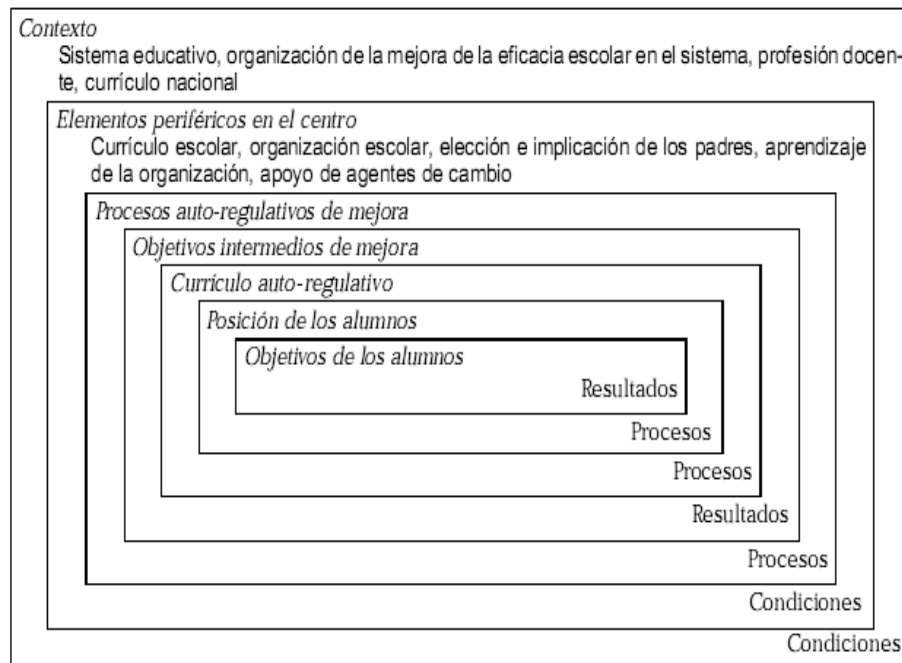
El trabajo de los equipos a nivel de coordinación internacional y nacional fue elaborando formas de medir la eficacia y validar los hallazgos así como fundamentar la resonancia de estos en sus prácticas, proceso que culminó con la elaboración de factores claves para el estudio de la Mejora de la Eficacia Escolar.

Este movimiento adopta las dos interrogantes de los movimientos anteriores. ¿Qué factores contribuyen a que un centro tenga resultados superiores a los previsibles considerando su contexto? y ¿qué hay que hacer para que mejore un escuela? La mejora de la escuela es entendida como el proceso de transformación del centro educativo en su conjunto; es decir desde las innovaciones en el aula hasta la reforma a nivel macro del sistema educativo. Los tres se engloban en una perspectiva más general que se preocupa del cambio educativo, independientemente del nivel donde se produce (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998).

La finalidad de las investigaciones en este movimiento es disponer de información accesible a los ejecutores tanto de los procesos como de los resultados. “El enfoque de este nuevo movimiento teórico-práctico muestra, por tanto, “dónde ir y cómo ir”, y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz” (Murillo, 2004b, p.322).

Para guiar la recolección de la información, se diseñó un marco teórico de mejora de la eficacia escolar, caracterizado por la flexibilidad y posibilidad de utilizarse en diferentes contextos y centros.

FIGURA I.7.6. MARCO TEÓRICO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR.



Fuente: Murillo (2004b, p.333).

Según descripción del profesor Murillo (2004b), el marco está formado por siete conjuntos básicos de elementos, formulados a partir de las discusiones generadas en la investigación. Los dos primeros componentes hacen referencia a los resultados, en primer lugar al logro de los alumnos -que constituyen el criterio de eficacia- y en segundo lugar a los productos intermedios del proceso de cambio, aquí se incluye la pregunta por la equidad, es decir que los beneficios del programa sean para todos los alumnos; además del valor añadido, es decir considerar en los resultados el avance o progreso, teniendo en cuenta el contexto inicial y el historial de cada alumno.

Otros componentes básicos del modelo son los dos tipos de procesos auto-regulativos: el ciclo de mejora escolar y la ejecución del currículo en el aula, que deben ser objeto de un plan cuidadoso, con mecanismos de evaluación y mejora de los propios procesos.

Las condiciones son el escenario y las tensiones en las que se desarrolla el programa dentro del propio centro y en el contexto escolar externo, entre las que destacan el currículo definido por el centro, la propia organización escolar, la implicación de las familias, el apoyo de los agentes de cambio, externos e internos; y los elementos de aprendizaje de la organización; así como el contexto, que incluye la organización del sistema educativo y de la profesión docente; el currículo nacional o el apoyo a los procesos de mejora por parte de las administraciones.

Cada rectángulo constituyente del modelo está interrelacionado con los procesos y resultados en cada uno de ellos, cada interacción pone en marcha nuevos procesos. Los

alumnos, que están en el centro son el objetivo hacia el que convergen todos los elementos, pero ellos, a su vez, generan una onda expansiva hacia la periferia que regula todo el sistema. Es, por tanto, un marco dinámico en el que cada elemento o estrato no puede ser entendido como encerrado en su zona.

Los datos necesarios para estudiar este modelo de mejora de la eficacia escolar demanda la combinación de metodologías, de este modo para conocer lo que ocurre en la escuela se utiliza la metodología cuantitativa y cualitativa.

Derivado de hallazgos de esta investigación multinacional, se simplificó el modelo anterior y se elaboró un marco comprensivo para la mejora de la eficacia escolar, lo que además robustece la producción de este movimiento de mejora de la eficacia escolar.

El aporte del movimiento de eficacia de la escuela se puede resumir en el estudio de los resultados y el énfasis en la equidad; se caracteriza por la obtención de datos a gran escala mediante el uso del método cuantitativo y dado el volumen de datos distributivos es posible identificar con precisión las tendencias de los resultados alcanzados por la población estudiantil estudiada y emplearla en la toma de decisiones. El aporte derivado del movimiento de mejora de la escuela radica en la atención y valoración de los procesos, la orientación hacia la acción y el desarrollo, la escuela es el centro de cambio, y este se ubica en áreas de mejora seleccionadas por el centro; asimismo destaca la importancia de la cultura escolar y de los procesos de instrucción (Muñoz-Repiso y otros, 2002).

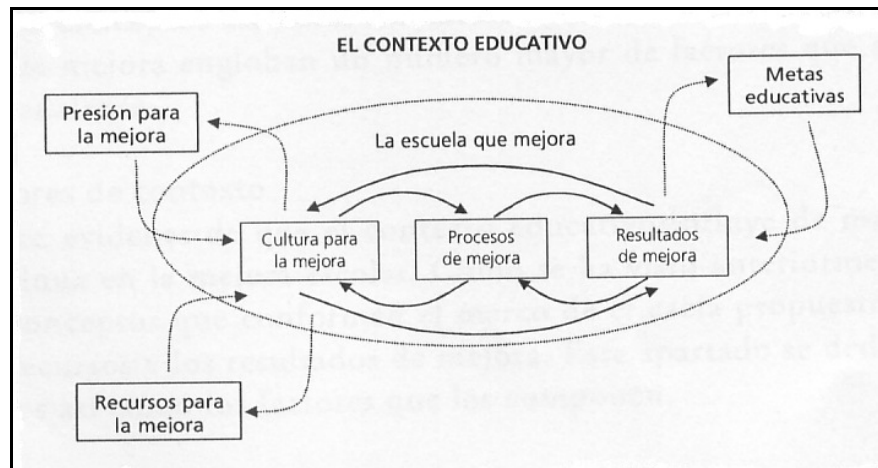
El marco comprensivo elaborado por estos autores da cuenta que este movimiento de mejora de la eficacia escolar es mucho más que la suma de los movimientos anteriores. En él convergen el análisis de ambas teorías, de eficacia escolar y de mejora de la escuela, además de incorporar los aportes desde las teorías del currículo, de la organización, del comportamiento, del aprendizaje organizativo y de la libre elección, seleccionando de cada una de ellas los factores o elementos que pudieran aportar información para la elaboración de este marco comprensivo.

Este modelo de mejora de la eficacia escolar fue construido a partir de la adaptación de otro de eficacia escolar; en él se identifica cuatro factores a saber; de contexto, de centro, de aula de profesorado. La diferencia radica en que el modelo de eficacia escolar incluye como factor a los estudiantes en vez del profesorado. Cada uno de éstos se desglosa en ítems o componentes tributarios de cada una de las distintas teorías consideradas; mejora de la escuela, teorías del curriculum, del comportamiento de la organización y aprendizaje organizativo y elección pública.

La investigación además revela que dichos factores están interrelacionados y el producto deriva de la forma en que se relacionan ya que ella puede acarrear efectos positivos o negativos en el Programa de Mejora de la Escuela. Las preocupaciones de los equipos, entre otras cosas, fueron la construcción de un modelo dinámico y la vez flexible para dar cuenta de las diferencias idiosincrásicas de los sistemas escolares y Escuelas involucradas. Como resultado se opta por construir un marco general que

permita a las Escuelas analizar sus propias capacidades de implementar un programa de mejora exitoso y de desarrollar la capacidad para administrar o gestionar el cambio al servicio de lo establecido o deseado por el programa.

FIGURA I.7.7. MARCO PARA LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR



Fuente: Muñoz-Repiso y Murillo (2003, p. 34).

El modelo, un 'Marco Comprensivo para la mejora de la eficacia escolar' considera dos conjuntos amplios de factores: los que se refieren al sistema educativo y su contexto y los que están relacionados con el centro escolar. En el primero se ubica la presión para mejorar, los recursos para la mejora y las metas educativas. Sin negar la influencia del sistema educativo y su contexto, existe una aceptación generalizada de que lo que ocurre el interior de cada escuela es de vital importancia para la mejora de la eficacia. Entre los segundos se ubican tres factores internos a la escuela, a saber; los procesos de mejora, los resultados de mejora y la cultura para la mejora.

El contexto se muestra como un factor de extrema importancia en este estudio así como otros posterior (Harris, Chapman, Russ y Stoll, 2006; Levin, 2006; Sun, Creemers y Jong, 2007). Derivado de las evidencias empíricas para el contexto europeo, la presencia de agentes externos, la evaluación externa de los centros y la presión para la mejora aparecen como influyentes en los países estudiados. En el Reino Unido la no influencia de los agentes externos se debe a que la mejora es impulsada ya sea desde la autoridad de educación local por tanto, la presión externa es asumida como un mensaje incorporado y asumido como propio, por tanto no aparece como factor externo. Los factores de competitividad entre los centros son un factor sin información para esos países y que puede resultar relevante en el caso chileno a estudiar; esto debido a que en los países europeos la educación estatal es mayoritaria mientras que en Chile existe la educación particular subvencionada, financiada por los padres y apoyo del estado, como se describe en el apartado sobre la educación en Chile (Cap.I.9).

CUADRO I.7.2. FACTORES PARA LA MEJORA UBICADOS EN LA ESCUELA

Cultura de la mejora	Procesos de mejora	Resultados de la mejora
1. Presión interna para mejorar	1. La Evaluación de las necesidades de mejora	1. Cambios en la calidad de la escuela
2. Autonomía utilizada por la escuela	2. Diagnóstico de las mejoras necesarias	2. Cambios en la calidad de los profesores
3. Valores compartidos	3. Planificaciones de las actividades para la mejora	3. Cambios en la calidad de los resultados de los alumnos; conocimientos, habilidades y actitudes
4. Deseos de ser una organización que aprende de la práctica reflexiva	4. Implementación de los planes de mejora	
5. Formación continua y colaboración colegiada del profesorado	5. Evaluación	
6. Historia de mejora	6. Reflexión	
7. Propiedad, compromiso y motivación para mejorar		
8. Liderazgo		
9. Estabilidad del profesorado		
10. Tiempo para la mejora		

Fuente: Reezigt y Creemers, 2005, p.414.

Desde las teorías del comportamiento, la cultura emerge como un factor importante; el comportamiento se desarrolla y está condicionado por el escenario cultural y social determinado, tanto el aprendizaje como el comportamiento están relacionados con la cultura, ya que varían de acuerdo con el significado cultural de las conductas y las formas aceptables de auto-refuerzo en el desarrollo humano. De esta manera, la cultura de la escuela, expresada en los roles, valores, y formas de comportamiento, además del grado en que los estudiantes se identifican con la escuela, influencia sobre el rendimiento de los alumnos. Según Murillo (2004b) se pueden reconocer tres dimensiones que ejercen un fuerte impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje: a) la estructura de metas y recompensas; b) el reparto de papeles y las relaciones de poder; y c) el sistema de evaluación y de comunicación de resultados.

El factor cultura incide en la motivación de los estudiantes y, en el nivel del centro, en el comportamiento de los profesores, en la autoevaluación y autovaloración de ambos. La cultura se muestra en los comportamientos manifiestos y latentes que afectan al curriculum y a la organización del centro. La forma que ha adoptado su estudio se abordará más adelante.

7.4.4. Agenda y debate sobre la mejora de la eficacia escolar

El movimiento de mejora de la eficacia escolar sintetiza las aportaciones de los movimientos que le anteceden y aportado elementos cruciales para el debate y la acción. La mejora de la escuela deriva de la interrelación de factores tales como el contexto social en general y otros propios de la escuela como son la cultura, los procesos y los

resultados. Se suman los aprendizajes derivados de la mejora de la escuela, a saber que ella depende del proceso de cambio, de las estrategias y de los factores de cambio.

El proceso de cambio escolar necesita ser sostenido, no basta con la iniciación, se requiere de la institucionalización, es decir que las innovaciones pasan a ser parte de la forma habitual de hacer las cosas. Para alcanzar este estado es necesario incluir acciones planificadas, con distinta finalidades a saber:

- “Asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras organizativas y a los recursos de la escuela
- Eliminar prácticas rivales o contradictorias
- Establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, con el currículo y con la enseñanza en el aula;
- Asegurar la participación en la escuela y en el área local; y
- Tener un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores-asesores para la formación de las destrezas necesarias” (Murillo, 2003, p.16).

Las estrategias de mejora están formadas por un elenco de medidas útiles para favorecer los procesos de cambio a saber; la autoevaluación institucional, el desarrollo profesional docente, la investigación sobre el curriculum y la investigación acción entendida como un proceso de acción-reflexión sobre la mejora.

Los factores claves identificados desde el movimiento de mejora son tres: la ubicación del cambio radica en centro y por tanto necesita estar ubicado en la escuela; el cambio depende del profesorado y éste depende del estilo de dirección. Los factores se encuentran explicados en el modelo comprensivo de mejora de la eficacia escolar, es decir el cambio depende además de los procesos llevados a cabo y la cultura de la escuela que los condiciona.

Bogotch, Mirón, y Biesta (2007) elaboran una síntesis acerca de los temas que han guiado la investigación sobre eficacia y mejora escolar, argumentando que la mejora de la escuela es más que un conjunto de consideraciones técnicas acerca del progreso y de lo que ocurre en la relación entre entrada y salida, input-output. Los autores agregan que las decisiones en materias de políticas públicas a veces no contemplan los hallazgos de las investigaciones y que es necesario responder o elaborar respuestas, a nivel país, sobre la eficacia para qué y para quiénes.

- a. *El peso de los estudios de eficacia escolar.* La mirada crítica se sustenta en los estudios sobre eficacia escolar y parecen quedar de lado los aprendizajes integrados desde el movimiento de mejora de la escuela. En efecto estudiar y conocer lo que conduce a la efectividad no significa que dicho conocimiento pueda ser extrapolado para comprender y transformar lo ineficaz, tampoco para comprender que conduce a la ineficacia. Ser una Escuela efectiva y llegar a ser una efectiva son dos cosas distintas, que es justamente lo que caracterizó a ambos movimientos – centrarse en los resultados y en el proceso - además ser

una escuela efectiva no es sinónimo de permanecer siéndolo (Luyten, Visscher y Witziers, 2005).

- b. *La utilidad de la información recabada.* Señalar que estudiar los resultados no sirve para dar cuenta de cómo es que las escuelas inefectivas mejoran y de cómo las escuelas efectivas se deterioran es una verdad a medias. Por un lado la investigación no es de tipo investigación –acción en el sentido establecido por el paradigma sociocrítico, por tanto no hay una responsabilidad, voluntad o intención de intervenir simultánea y directamente en el proceso de cambio. No se puede pedir a una metodología que haga lo que no puede hacer. Por otro lado, los estudios masivos e internacionales han develado un conjunto de factores derivados del contexto educativo o de la escuela que inciden en la mejora; también se han aislado aquellos que conforma la cultura, los procesos y los resultados de la mejora. El marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar proporciona información útil para la toma de decisiones, sus resultados no pueden ser confundidos con las decisiones.
- c. *Qué se evalúa y la forma de hacerlo.* La evaluación centrada en resultados genera una situación paradójica, los resultados proporcionan una visión en un punto en el tiempo y pueden llegar a ser un elemento distorsionador de la finalidad de la educación, al centrarla en el entrenamiento para responder un test. El qué se evalúa es un debate útil ya que permite develar el imaginario de lo que se espera de la educación, de qué y para qué de ella. La educación esta demandada a preparar a los estudiantes para la vida, para la ciudadanía y para el mercado laboral y asigna un peso o relevancia distinta a cada uno de estos componentes. Uno de los mayores aportes de estas investigaciones son los sólidos insumos para la toma de decisiones, mostrando tendencias generales y sus respectivas desviaciones. Lo que queda claro es que no se puede atribuir al método, tampoco a la investigación o sus investigadores las implicaciones políticas derivadas de similares opciones y de los valores deseados y amenazados de las personas capaces de tomar decisiones a nombre de y para el proceso educativo. Comparto la aseveración que la educación es una actividad orientada a objetivos y que es necesario evaluar sus resultados ya sea por ser una actividad financiada con recursos públicos o privados, también que las formas de mediciones son un terreno de controversias.
- d. *Eficacia para quiénes y para qué.* La agenda propuesta por Bogotch y otros (2007) parece estar marcada por la naturaleza de las críticas realizadas a los estudios de eficacia escolar y se han traspasado a la mejora de la eficacia escolar. La pregunta que establecen los autores, eficacia para qué y para quiénes queda vigente pero desde una perspectiva distinta; preguntando qué logros pueden ser alcanzados a través de la escolarización, reconociendo que los factores contextuales de la sociedad y de la escuela pueden contribuir a disminuir la inequidad, además y muy importante, la escuela es una caja de resonancia de la sociedad y por sí sola no puede reparar los efectos adversos

del sistema social, los modos de convivencia que atentan contra la vida, tampoco la pobreza.

- e. *La mejora de la escuela y el cambio social son dos caras de una misma moneda.* Uno de los aportes de la investigación sobre eficacia escolar, como ya se ha señalado, ha sido calcular la variación del efecto de la Escuela. La proporción de la variación en el logro de un estudiante promedio puede oscilar entre un 8 a un 20% dependiendo de la escuela y cerca de la mitad de la variación de lo que ocurre en la Escuela se debe a factores ubicados fuera de ella (Townsend, 2001). No cabe duda que esta información ha permitido formar visiones panorámicas del estado de la deducción por países y de la relación entre la forma o fisonomía de la estructura social y su repercusión en los resultados (Hargreaves, Earl y Ryan, 1988). Los resultados de estas investigaciones no pueden ni esperan asumir el rol de la comunidad, la sociedad civil, para determinar el tipo de sociedad que se construye y la sociedad del futuro en la que se desea vivir, por tanto sobre el tipo de socialización secundaria requerida para alcanzar esa sociedad.
- f. *Efecto de la investigación en las políticas educacionales.* Una de las críticas refutadas por Teddlie y Reynolds (2001) es la creencia que el desarrollo de la investigación en eficacia escolar ha tenido efectos adversos sobre las políticas educacionales. Los procesos de toma de decisiones reflejan las voluntades políticas e intereses presentes en la sociedad, sostenidos por personas con discernimiento y capacidad de poder para que sus decisiones se reflejen en políticas públicas. El avance en las investigaciones sobre eficacia escolar ha mostrado radiografías de los sistemas educacionales de los países, sin embargo, no es posible atribuir a las evidencias la valoración y juicios que se fundamentan desde dichos diagnóstico como tampoco el posterior tratamiento o intervención.
- g. *La responsabilidad social y política de la investigación.* Tradicionalmente las investigaciones por un lado y la intervención por el otro tienden a ser desde la autoridad hacia las bases; que hay una sobrevaloración a la obtención de evidencias, resultados medibles y a la obtención de conocimientos amplios en vez de en profundidad. Primero, el hecho de que las decisiones reflejen o sean concordantes con la estructura piramidal de la sociedad no es un problema atribuible y que pueda ser resuelto desde la investigación empírica, para ello se necesita un debate que deleve intereses y valores y recurrir al diálogo con la filosofía aplicada a problemas y dilemas de la vida cotidiana. Segundo, señalar que se ha optado por estudios a gran escala, descuidando lo micro es parcialmente correcto. Los estudios sobre mejora de la eficacia escolar han incluido estudios de caso y estudios en profundidad para comprender o complementar información en torno a situaciones específicas; efectivamente los estudios a gran escala poseen un punto ciego, es el costo de tener una visión panorámica. Lo anterior más que una crítica es la constatación ya que no se

puede pedir que la metodología -cuantitativa o cualitativa- haga algo para lo cual no está destinada. Por último la sobrevaloración de datos duros, la complejidad de procedimientos analíticos metodológicos reflejan el estado del arte de la investigación social en general, lo que no se puede perder de vista es la formulación de preguntas pertinentes o adecuadas para los distintos niveles de análisis - contexto, escuela, aula, y actores estudiantes profesores y padres- así como los componentes de tiempo, calidad y oportunidad. Asociar los resultados de las investigaciones sobre eficacia escolar a tendencias políticas conservadoras parece un juicio apresurado. El hecho de que la OCDE y organismos multinacionales financien reformas educacionales en los países y que simultáneamente éstos sean sometidos a la evaluación de los resultados puede inducir a este juicio, sin embargo, no es posible olvidar que dichas políticas en el concierto internacional han sido adoptadas y sostenidas por gobiernos cuyas tendencias son tanto de izquierda como de derecha. Por ejemplo en Gran Bretaña antes y después del gobierno conservador de Margaret Thatcher; en Australia, USA, Canadá y Chile por nombrar un país de la América Latina cuyos gobiernos han cambiado de tendencia manteniéndose las mediciones nacionales e internacionales. La transformación del modelo socioeconómico, puede ser un anhelo para algunos -o muchos- pero ella no pasa por la investigación de la mejora de la eficacia escolar.

- h. *Escasos resultados de la investigación sobre la práctica.* La crítica de que la investigación tiene escasos resultados sobre sus hallazgos resulta tautológica, ya que por un lado los grupos de presión o asociaciones de profesionales son capaces de hacerse oír con más, o menos, fuerza dependiendo de la fortaleza de la organización y de igual modo gestionar fondos e investigar si así lo desean. El hecho de que los resultados de las investigaciones sean utilizados de manera fragmentada no puede ser atribuido a la investigación o a los investigadores, sino a las personas y asociaciones que en defensa de sus intereses, poseen y utilizan el poder para producir y emplear el conocimiento producido en sociedad. Teddlie y Reynolds (2001) señalan que los investigadores de la eficacia escolar así como de cualquier otro campo no están obligados a anticiparse, eliminar o evitar el uso político de los resultados. Además en aquellos países donde hay ausencia de este tipo de investigación, la tendencia de las reformas educacionales han seguido similar tendencia.
- i. *La cultura como tema de la agenda.* En la reseña de las agendas de investigación de la Mejora y de la Eficacia Escolar (Bogotch, Mirón y Biesta, 2007), la cultura se expresa como la necesidad de un clima escolar ordenado Edmonds (1979) o como una cultura escolar positiva (Muijs, Harris, Chapman, Stoll y Russ, 2004). Sin embargo, el estudio de la cultura no tiene un lugar destacado en la actualidad. Es probable que la omisión se deba a que el concepto es subsumido como parte de un debate político ideológico o como si la cultura fuese una variable más. Compartimos la necesidad de reflexionar

sobre los objetivos de la Educación, sobre la eficacia, para quiénes y para qué, sin embargo, esto no puede dejar de lado la particularidad de las escuelas y el reconocer que toda intervención planificada, ya sea desde dentro o desde fuera, desde arriba o desde abajo, debe tener en consideración las condicionantes estructurales así como el modo de operar de las comunidades locales; la cultura local que incide en la mejora.

En síntesis

En este capítulo se han presentado las distintas tendencias en los estudios sobre mejora de la educación. La información se agrupó en torno las cuatro fases. La primera de optimismo pedagógico, que asume que la mejora de la escuela es un proceso lineal basado en el desarrollo e implementación del cambio, asumiendo que este último es la adopción acrítica y no problemática de las decisiones tomadas desde arriba en la jerarquía organizativa. La segunda fase, está representada por el Movimiento práctico de Mejora de la escuela. En este apartado se describen brevemente a modo de ilustración tres proyectos; el Proyecto Rand en Estados Unidos, el proyecto internacional de mejora de la escuela (ISIP), proyecto marco aplicado en varios países, y de cuya experiencia se propone un modelo global aplicable al proceso de mejora de la escuela. La tercera fase, correspondiente a la segunda generación de proyectos de mejora de la escuela, se caracteriza por incluir proyectos a gran escala, basados en la investigación tanto del proyecto como se los resultados. A modo de ilustración se reseñan diferentes proyectos de carácter internacional.

Con posterioridad al período de optimismo pedagógico que sustenta la idea que el cambio en la educación se genera a partir de la voluntad y la creación de innovaciones desde fuera de la escuela e impulsados por la jerarquía, surgen dos generaciones de proyectos de mejora de la escuela, el primero de mejora de la escuela centrado en el proceso mismo que involucraba cambio en las prácticas y un segundo movimiento caracterizado la incorporación de los aprendizajes derivados de los estudios de eficacia escolar; estos son estudios a gran escala para dar cuenta de los cambios, en términos de rendimientos, que se generan producto de la intervención en áreas específicas. Estas formas de estudiar e intervenir en la escuela, más que ser dos formas opuestas son complementarias; de sus similitudes y diferencias es posible encontrar los aportes de ambos, lo que más adelante se describe como la mejora de la eficacia escolar.

Antes de entrar en presentación de la cuarta fase, el Movimiento de Mejora de la Eficacia escolar, se efectuó una comparación de los alcances y limitaciones de los movimientos de mejora de la escuela y de eficacia escolar, señalando que las distinción en la metodología empleada da cuenta de la problemática a estudiar y que esta no puede ser considerada la fuente o causa que adopta el cambio o reformas, mejora de la escuela o innovaciones en el aula.

Por último, se describió el Movimiento de Mejora de la eficacia escolar y se presenta el Marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar, flexible y dinámico, compuesto por el contexto (presión para mejorar, los recursos y las metas educativas) y por las

condiciones de la escuela que mejora (cultura de la mejora, los procesos y los resultados de la mejora). Se concluye presentando la agenda y debate en torno a la mejora de la eficacia escolar y concordando que la cultura es un factor relevante y escasamente estudiado.

Capítulo I.8

LA CULTURA, REQUISITO Y CONTENIDO DE LA MEJORA

La cultura es un constructo utilizado de maneras diversas en las investigaciones ya que su contenido y la forma de ser estudiada depende de las opciones teórico metodológicas del investigador así como de las disciplinas -Psicología, Sociología y Antropología- desde donde se realiza el estudio. La mayor diferencia radica en estudiar la cultura como variable independiente o como proceso. En este apartado se presenta una síntesis de los componentes y atributos de la cultura, desde una perspectiva antropológica así como los aportes recientes sobre la forma de estudiarla, en el contexto organizacional, adhiriendo a la postura teórica que el clima es una manifestación de la cultura y es subalterno de ésta. La cultura de la mejora, es un fenómeno que depende de un conjunto de factores encontrados en las investigaciones empíricas de mejora de la eficacia escolar, como tales, constituyen la cultura de la escuela y es una aproximación que da cuenta de los factores que la condicionan y cuyo resultado, la cultura escolar, interviene en los resultados alcanzados. Estudiar la cultura demanda hacer referencia a los tres niveles que posee; artefactos, valores y creencias además de los presupuestos de los distintos actores presentes en el centro. Se fundamenta que la representación social de la educación y de la escuela así como las narraciones de los actores para dar cuenta de las medidas o proyectos adoptadas o establecidas en el centro para mejorar la eficacia escolar son una fuente para estudiar la cultura de la mejora.

8.1. APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA CULTURA

El concepto cultura hace referencia a una variedad de significados y lo encontramos aplicado a una diversidad de situaciones en la vida diaria. Por ejemplo, hay que restituir la ‘cultura del trabajo’, ‘Demuestre su cultura, no raye las paredes’, el papel de la ‘industria cultural’ en un mundo globalizado o como lo sabemos, vivimos inmersos en una ‘cultura digital’

La cultura hace referencia a la manera total de vivir de un pueblo, al legado social que el individuo recibe de su grupo, esto es a las normas y pautas de conductas que se transmiten en el proceso de socialización y a las formas aceptables, valoradas, prestigiadas de vivir la vida en una sociedad o grupo específico, la enculturación, es decir, el aprendizaje de las pautas culturales en la sociedad. La cultura es también aquella parte del medio ambiente creado por el hombre, son aquellos artefactos o componentes de la cultura material que son usados para adecuar la naturaleza a la satisfacción de las necesidades básicas y humanas. La cultura es además un sistema complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquier otro hábito o capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad.

En la literatura se encuentra una variedad de definiciones de cultura, las que dependen de las perspectivas teóricas metodológicas. En este trabajo la cultura es entendida como el sistema de creencias y valores que permiten el diálogo con sí mismo, con otros y la construcción de la sociedad; la cultura es parte del proceso de construcción de la realidad social (1976), de la construcción del sujeto y donde el lenguaje juega un papel fundamental (Maturana, 1990; Bruner, 1996).

La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes ante la vida”. La cultura es un “sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios” (Geertz, 1993, p. 88).

8.1.1. Componentes de la cultura

La cultura posee un conjunto de componentes y características. Entre los componentes de la cultura se encuentran las costumbres, los artefactos de la cultura material e inmaterial, las normas, los símbolos, el lenguaje, los valores y las creencias.

Las costumbres son aquellas pautas de comportamiento, aprendidas y empleadas en la vida en sociedad, apoyadas por la tradición y no sancionadas o establecidas por los mecanismos de control social como son las normas y sanciones formales. El

comportamiento no es cultura, sino las formas de comportamiento, aceptadas y aceptables para un grupo humano determinado.

La cultura se presenta de manera material e inmaterial. La primera está compuesta por los bienes materiales y la segunda por los valores asociados que hacen que estos bienes representen algo más allá de lo que son en un contexto específico. Por ejemplo la insignia del colegio como artefacto es parte de la cultura material que despierta, o no lo hace, sentimientos de adhesión o pertenencia a la institución. Este objeto puede generar en el estudiante comportamientos que muestren ya sea aceptación o rechazo a través de su uso, adaptándolo para impregnar al artefacto de un significado alternativo, o su no uso. Los componentes inmateriales de la cultura se derivan de los componentes valórico, simbólico que se expresa o revela a través del lenguaje y la posibilidad de reconstruir las creencias del sujeto. La cultura está presente en las interacciones humanas conducentes a la construcción de normas sociales, roles, normas, funciones, sanciones, de grupos sociales, organizaciones e instituciones. Por último también se muestra en la construcción, ocupación y control del hombre en sociedad sobre del hábitat físico y geográfico (Rossi y O'Higgins, 1981).

Las normas culturales, a veces se superponen con las normas sociales, éstas son reglas compartidas acerca de lo que *debería* hacerse y de lo que *no debe* hacerse. Las normas culturales están arraigadas en las costumbres, se emplean sin cuestionarse, pasan a ser parte del sentido común y se toma consciencia de ellas cuando son transcritas o rotas, ante lo cual se cuenta con sanciones, culturales y sociales. A modo de ejemplo, las sanciones culturales pueden implicar la exclusión de un grupo, manifestaciones de rechazo simbólico o la pérdida de estatus social

La cultura está compuesta por símbolos, significados y significantes. Los símbolos son portadores de sentido, evocan un significado que no está presente. Estos pueden ser verbales o no verbales y se emplean en lugar de algo distinto de sí mismo, es decir remite a otra cosa. Puede ser un objeto material, una palabra, un sueño, imagen o narración. Comprender un símbolo implica percibir dos elementos, el símbolo y aquello que el símbolo significa. Los símbolos necesitan ser comprendidos dentro de un contexto ya que no poseen una relación obvia, natural o necesaria con lo que simboliza. Esta es una propiedad propia de los seres humanos, quienes son los significantes o constructores de significados.

El lenguaje es un componente básico de la cultura, no existiría la cultura si no existiera el lenguaje. Los conceptos se expresan en palabras y cada grupo social posee su propio lenguaje distintivo. El lenguaje cobra vital importancia para la vida del ser humano, ya que permite la comunicación del sujeto consigo mismo y con los demás.

Los valores, componente inmaterial de la cultura, permiten determinar lo que es preferible o deseable, son jerárquicos e influyen en la elección entre alternativas de acción, al mismo tiempo son el fundamento de las normas sociales.

Las creencias son un tipo especial de conocimiento cognitivo y se diferencia de éste en que no se prueban; hacen referencia a la propia concepción del mundo; las creencias se entrelazan y son parte de la representación social como se describe en el capítulo II.4.

Derivado de estos componentes, la cultura posee ciertas características: es aprendida y transmitida socialmente, es compartida, está en estrecha relación con la naturaleza, lo abarca todo, es integrada, simbólica, simultáneamente adaptante y mal adaptante, además de selectiva (Kottack, 2006).

La cultura es aprendida, la base biológica es insuficiente para desarrollar los complejos mecanismos derivados de la interacción humana y de la vida en sociedad, por esto la cultura es una adquisición social, a nivel local, nacional e internacional, lo que explica su gran diversidad. La cultura es transmitida mediante símbolos, el lenguaje ocupa un lugar vital ya que permite la comunicación y el desarrollo del pensamiento. La cultura es un conjunto de acuerdos sobre la forma habitual de hacer las cosas, de enfrentar eventos de la vida, de manera continua en el tiempo y economizando energía. La cultura se manifiesta en formas de vida habituales que se mantienen a través del tiempo, por esto las tradiciones pueden ser un freno al cambio en la escuela y en la sociedad.

No hay cultura exclusiva o cultura individual. La cultura es compartida, es decir está compuesta de expectativas comunes, socialmente aprobadas, aunque – no pocas veces – ellas se sustentan en prejuicios y son generadoras de discriminación. Esta característica de la cultura facilita la comunicación efectiva, por estar compartiendo cánones de lenguaje y valores. También contribuye a la seguridad psicológica, a la cohesión social, a la formación de identidades y lazos de pertenencia, todos estos componentes de la vida en sociedad y de la constitución de los individuos.

La cultura es simbólica, se manifiesta a través del lenguaje, el habla a través de la cual se expresan los gustos, valores y las formas simbólicas de distinción social (Bourdieu, 2005; Bourdieu y Passeron, 1977) y las manifestaciones de amor, afecto y rechazo (Giddens, 1995). Los símbolos y signos se emplean como insumos en el proceso de pensar y, además, permiten comunicarnos con nosotros mismos, con otros y con el medio. El estudio de esta característica de la cultura es una especialización y un campo compartido al que convergen estudios desde la lingüística, la Antropología, la Sociología y la Psicología. Para los efectos de este estudio, esta característica será asociada a los significados y sentidos construidos y reportados por los sujetos. Aquí se está optando por la acepción empleada en Antropología, “el sentido hace referencia al sentido que las personas pueden dar a sus relaciones recíprocas, al sentido social” (Augé, 1994, p. 116).

La cultura se caracteriza por estar en una doble relación con la naturaleza. En primer lugar enseña a expresar culturalmente las necesidades biológicas que compartimos con otros animales. La cultura nos aporta hábitos culturales, percepciones, creencias sobre la forma culturalmente aceptable de expresar nuestras necesidades derivadas de la condición humana y además, como humanos, es posible realizar inventos y desarrollar tecnologías que modelan la naturaleza humana. En esta doble relación, la cultura afecta

el cómo percibimos la naturaleza, hemos realizado inventos y descubrimientos que alteran la naturaleza y, al mismo tiempo, la naturaleza golpea, muestra su fuerza y poder sobre los humanos y sus creaciones.

La cultura es un sistema integrado. Es una unidad compleja, con partes interrelacionadas, donde cualquier cambio en una, afecta a las otras. Como tal, posee elementos o partes explícitas o manifiestas y otras implícitas o latentes. La cultura como sistema integrado explícito es fácilmente reconocida ya que su expresión manifiesta se encuentra, por ejemplo, en las normas sociales. Los elementos o partes implícitas son difícil de reconocer, ya que están formadas por los supuestos, aceptados, compartidos y no explícitos, reconocidos por los miembros o nativos de la cultura en estudio; este es el cocimiento de sentido común, no puesto en duda y expresado mediante valores y las creencias.

Otra característica de la cultura deriva de la paradoja de ser adaptante y mal adaptante. La cultura es adaptante en el sentido que posee pautas de comportamiento, costumbres, tecnologías o actividades que favorecen la existencia del grupo, su supervivencia y reproducción. Debido a que la cultura posee una parte implícita o latente, hace que sea mal adaptante, es decir refractaria a los cambios totales y estas pautas de comportamiento, costumbres, tecnologías o actividades arraigadas en la tradición a veces pueden poner en peligro la existencia del grupo, su supervivencia y reproducción

"...la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta -costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos- como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control -planos, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman 'programas'- que gobiernan la conducta) (Geertz, 2000, p.88)

La cultura provee pautas, recetas, formas de hacer que no son puestas en duda, la cultura es parte del sentido común y se expresa en las creencias y en los valores, en las formas aceptables y costumbres presentes en la vida pública y privada, en el plano personal e institucional. Estas pautas aceptadas nos permiten asignar significado a lo que hacemos y a construir distancias y alianzas. Las normas sociales, los roles y las funciones en un centro educacional están íntimamente relacionadas con valores, creencias, símbolos, signos e interpretaciones que dan cuenta de, por un lado, las acciones y comportamientos de los actores, estudiantes y educadores y por otro, de las condiciones sociales estructurales de la sociedad.

8.1.2. Atributos de la cultura

Como se señalara anteriormente la cultura ha sido estudiada como variable independiente ya sea de ingreso o cómo interviene en los resultados de algún proceso, la cultura también es concebida como proceso o como sistema (Páez & González, 2000):

- a. *La cultura como proceso.* La cultura es un fenómeno dinámico ya que es reproducida y creada por la interacción entre sujetos y sus contextos. Derivado del fenómeno de globalización, las fronteras entre las culturas están borrosas al igual que las fronteras geográficas entre estados naciones. Las culturas no están aisladas, generalmente ellas son unidades anidadas dentro de otras culturas y cada cultura participa hoy, hasta cierto punto, en la ‘cultura mundo’. Las culturas son complementos de atributos sociales que tienden a ser transmitidos y adquiridos en el contexto social y son importantes para definir la identidad colectiva.
- b. *La cultura como sistema en tensión.* La tensión deriva de los cambios en las circunstancias sociales que pueden transformar las prácticas culturales y las concepciones sobre las formas adecuadas o culturalmente aceptables de actuar en sociedad, por ejemplo, la repercusión de las TIC en la educación. Los valores culturales son en parte contradictorios, porque son temas que intentan atribuir significado a realidades conflictivas. El decir y el hacer pueden ser distintos ya que las respuestas sociales del sujeto tienen un componente de dramaturgia en el sentido de Goffman (1997), debido a la tendencia de los individuos de responder de manera calculada, para presentarse a sí mismo y a su cultura de una manera positiva. A modo de ilustración un estudio de la representación del matrimonio y el amor realizado en México, muestra que la representación del amor varía dependiendo de si la respuesta se hace en grupo o frente a la pareja (Rodríguez Salazar, 2001). Empleando una metodología distinta, se midió el individualismo y el colectivismo entre americanos y japoneses (Matsumoto, 2006), se encontró que, contrario a los estereotipos, no hay diferencias entre las medias de las respuestas verbales de los sujetos. Los resultados opuestos a los esperados (americanos más colectivistas y japoneses más individualistas) pueden ser el efecto de lo que se espera o es culturalmente deseado en las respuestas verbales frente a otros.
- c. *La cultura es un sistema modular,* esto quiere decir que los individuos poseen y reflejan una diversidad de valores y conductas sociales, algunas predominantes, hegemónicas, aceptables por la cultura oficial y otras que se desvían de la norma cultural, en una y otra dirección; un ejemplo de estas variaciones puede encontrarse graficado en las manifestaciones de las subculturas y contraculturas (Ember, Ember y Peregrine, 2004; Kipnis, 2001). La diversidad cultural implica que en la vida en sociedad hay un conjunto de valores y acciones sociales que son tolerados, que coexisten unas al lado de otras, no integrados y tampoco asimilados. Las personas poseen un elenco de conductas sociales que se sustentan y emplean, siendo reflejo de las creencias sobre el comportamiento adecuado en distintos lugares y situaciones sociales; el ‘habitus’ de Bourdieu señalado en el capítulo I.3.3.1.

- d. *La cultura como sistema de valores.* Los valores son principios rectores en las vidas de la gente. Los valores sociales podrían ser definidos como una concepción explícita o implícita, distintiva de, o característica de un grupo, de aquello que es deseable y capaz de orientar la selección de respuestas sociales, empleando modos disponibles, medios y fines en la acción. Los valores compartidos juegan un rol central en el funcionamiento psicológico y la experiencia emocional de los individuos. Los valores se representan, crean y se recrean en las narraciones colectivas y en los comportamientos colectivos. Los valores pueden ser inferidos de los comportamientos colectivos deseables y de las actitudes. Los temas principales de los valores culturales son por lo general creencias normativas referidas a las personas, sus relaciones con otras y con el mundo (Kluckhohn, 1952). Las actitudes reflejan los valores y pueden, en circunstancias sociales específicas, manifestarse en pautas de acción. Cuando en la sociedad no hay una única actitud compartida sobre un tema o evento social -como es el fin o la utilidad de la educación- emergen creencias y valores que reflejan distintos grados de aceptación o adhesión al ordenamiento social imperante. La forma de aceptación o rechazo se expresa a través de manifestaciones culturales, las subculturas o contraculturas; la diferencia radica en el nivel de rechazo al modelo establecido y la capacidad de propuesta o de mostrar formas alternativas que lo sustituyan. La cultura como *ethos* hace referencia a un conjunto de actitudes y creencias típicas de una organización o grupo de personas.
- e. *La cultura concebida como rutas colectivas.* La cultura así entendida hace referencia al conocimiento e imaginario colectivo que se traspaasa de generación en generación y cuyas representaciones y acciones dan muestra de pertenencia a ciertos grupos sociales. La cultura es, en parte, un conjunto regular de situaciones contingentes o rutinas y prácticas colectivas. Dichas rutas y valores son fuente de status, identidad y están incorporadas en los relatos sociales.
- f. *La cultura como memoria colectiva.* El aprendizaje cultural en un contexto voluntario o de coacción se denomina enculturación, el mismo aprendizaje de una cultura dominante desde la perspectiva de aprendizaje se denomina aculturación. La memoria colectiva mantiene presente y trasmite valores, información sobre costumbres pasadas, modos de vida y tradiciones. La cultura contiene restos del pasado -la historia-, además de aprendizajes, actitudes, estilos de comunicaciones e interacción. Enculturación y socialización primaria son términos que hacen referencia a la transmisión del conocimiento procesal, comunicativo y simbólico del pasado. Los procesos de enculturación y de socialización primaria y secundaria son insumos para los procesos psicológicos que surgen por la exposición del individuo a narraciones, relatos típicos y épicos.

Todas estas acepciones están de algún modo presentes en la cultura de la escuela y del aula. Se asume que la socialización secundaria es parte de un proceso de enculturación y de aculturación; de aprender las formas de vida aceptables y deseadas para la sociedad y aculturación en el sentido de aprender la historia y conocimiento de la generación adulta, historia de las formas cómo han resuelto sus problemas de convivencia y de relación o dominación de la naturaleza. Este aprendizaje se ve trastocado debido a que el cambio se transformó en una constante, así, la generación adulta y de reemplazo se ven enfrentados a problemas donde no hay historia previa de resolución o afrontamiento; por ejemplo la relación con los artefactos digitales, que genera la distinción entre nativos y migrantes digitales.

8.1.3. La escuela como parte del sistema socio cultural

La sociedad es un sistema sociocultural (Rossi y otros, 1981), producto de esto, la escuela de hoy vive una realidad diferente a la de décadas anteriores, y seguramente también distinta a las que vendrán. La escuela se enfrenta a una sociedad donde el cambio se ha convertido en permanente, lo que contribuye a la diversidad cultural y la coexistencia de diversas subculturas en la escuela.

La globalización como un fenómeno multifacético, de dimensiones económicas, políticas, religiosas, jurídicas y culturales relacionadas entre sí de modo complejo, repercute en la vida de las personas. Hoy la producción cultural, industrial, circula en redes transnacionales de comunicación y llega a la masa de los consumidores que aprenden a recibir mensajes desterritorializados. En esta realidad, la preocupación por la homogenización cultural, por un lado, y la mantención de la diversidad cultural, por el otro, así como la preservación de las identidades culturales particulares en contraposición con una identidad global-universal son temas claves en el campo de la educación. Hoy se viven numerosas tensiones que dan cuenta de una época de cambios y plantea un conjunto amplio de interrogantes: ¿cómo construir una sociedad de valores universales donde la singularidad encuentre su espacio? o ¿cómo hacerse cargo de las exigencias de la modernidad sin romper las tradiciones que permiten una identidad a través del tiempo? (UNESCO, 2007).

Los cambios en la sociedad repercuten en el plano cultural que traen repercusiones en la cultura de la escuela y del aula.

- a. *Las formas de vida aceptables están en constante construcción.* Las personas independientemente de su género se enfrentan a cambios en su relación, en la convivencia y la forma de socializar a los hijos. La dimensión del tiempo cambió, los estudios no son para toda la vida, el trabajo es inestable y difícilmente único, la movilidad geográfica es frecuente. La cultura es un sistema heterogéneo, las culturas se forman, mezclan y recrean, “culturas híbridas” (García Canclini, 1995). En la sociedad conviven manifestaciones diversas -y a veces contrapuestas-, lo que hace más compleja la construcción

de identidad y la labor del profesorado. Ellos también están siendo afectados por los cambios.

- b. *Mutación cultural y formas de convivencia.* Varios autores sostienen la hipótesis de que se vive un proceso de cambio de un modelo cultural, de uno basado en la razón social a otro fundado en la autorrealización autónoma (Bajoit, 2008; Bajoit y Franssen, 1997). En el primero, lo legítimo es lo útil a la colectividad, es decir aquello que contribuye a su progreso y obedece a su razón, en el segundo, la autorrealización autónoma significa que lo genuino es aquello que el individuo juzga bueno para su desarrollo personal, otros pueden hacer similar opción no de manera concertada; la sociedad se construye como suma de individualidades las que coexisten con las estructuras sociales que antecede a los individuos.
- c. *Vivir en sociedad es un riesgo; además la vida es incierta.* En la sociedad post tradicional, altamente diferenciada prima la realización personal y el triunfo individual, aspiración y resultado de vivir una vida propia en un mundo interconectado y cambiante. En esta forma de vida las recetas heredadas y los estereotipos no sirven y se valora la propia experimentación. Hoy se vive en un contexto de demandas encontradas y de incertidumbres, donde cada vez es más necesaria una gestión activa para conducir la propia vida (Beck, 2001).
- d. *La masificación de la escuela.* En muchos países de América Latina, la educación secundaria ha dejado de ser un espacio de elite y está en claro proceso de masificación, lo que acarrea numerosas y diversas exigencias al joven estudiante, al establecimiento escolar y al sistema educativo en general (Jacinto, 2006). La vida cotidiana de los jóvenes está estructurada en función de su condición de estudiantes. La interacción entre los actores al interior de los establecimientos escolares, y en los subgrupos que en él se conforman, hacen que las manifestaciones de la vida juvenil y su cultura sea un componente habitual y natural en la vivencia escolar. La cultura de la escuela, y en particular la escuela secundaria, está íntimamente asociada y condicionada por la forma de interacción de ésta con la subcultura juvenil.
- e. *La asociación entre educación secundaria y juventud.* La escuela es un lugar de refugio para los jóvenes, ya sea para retardar el ingreso al mundo laboral o para escapar del desempleo; ser escolar es una actividad reconocida socialmente. Estar fuera del sistema educacional es concebido o se juzga como una desviación al ideal social. El efecto de la masificación de la educación tiene efectos diferenciados según estrato social. La capacidad de ingreso al sistema no va a la par con la retención o mantención de los estudiantes el éste; los jóvenes de sectores que poseen recursos pueden afrontar una segunda opción, los que no, se enfrentan al mercado laboral desde una situación de desmedro. La deserción del sistema genera en el joven un sentimiento de pérdida dado que la escuela es un espacio para la construcción de la identidad juvenil y el reconocimiento de inserción social (Sapiains y Zuleta, 2001).

- f. *La velocidad de cambio de la escuela es baja.* La institución escolar responde con lentitud a la magnitud y velocidad de los cambios producidos; la representación social del alumno que poseen los actores adultos queda desfasada de las características de la población de jóvenes que asisten a ella. A modo de ejemplo, se asume que los jóvenes son sujetos sin mayores responsabilidades, siendo esta valoración es aplicable a jóvenes de sectores acomodados de la sociedad, algunos escolares que hoy están en el sistema, provenientes de sectores bajos y medio bajo asumen una serie de responsabilidades, como trabajar para apoyar a la familia o para autofinanciarse. Legamente, al menos en Chile la responsabilidad penal se inicia a los 14 años, por tanto son sujetos de deberes y derechos, diferencias muchas veces no reconocida por el profesorado y de serlo, responden desde un repertorio -un acervo cultural- útil para el tiempo que se fue.
- g. *Expectativa y frustraciones.* La posibilidad de ingreso a la educación secundaria, para jóvenes procedentes de sectores distintos de la antigua elite educada, genera expectativas en los padres que no dicen relación con una realidad de devaluación de la escolaridad. Los esfuerzos familiares no se ven compensados, como lo fueron en el momento donde sólo una minoría alcanzaba la educación secundaria completa. Esta constatación por parte de los jóvenes conduce a una pérdida del sentido y del significado social que tenía la educación en sus orígenes. En el caso de los padres, puede haber una sobrevaloración de las calificaciones y una exigencia desmedida, que bordea lo insano -castigar a golpes para que estudie- o una desvaloración de la educación lo que contribuye a que ésta sea una acción sin sentido para el estudiante.
- h. *La finalidad de la escuela.* La escuela tradicional, como verdadero santuario, reservado a los más competentes y donde los padres no participan en las decisiones de la vida escolar, donde ‘las reglas del juego’ impuestas por la autoridad se debían aceptar ha cambiado. En la escuela actual ha perdido fuerza la creencia en la disciplina, el control social en la escuela es el principal elemento formativo, a cambio se privilegia al sujeto autónomo y auténtico, lo que hace del trabajo de los docentes algo mucho más incierto. Según Dubet (2006) la escuela tradicional, a la que llama “programa institucional”, con sus aciertos y errores, incluía la valoración del estado-nación, la formación de ciudadanos, con un conjunto de principios y valores fundamentales que no requerían justificación, hoy eso está cuestionado y se espera que la escuela contribuya a la formación del espíritu crítico.

En el escenario anteriormente descrito la escuela está demandada a entregar una educación de calidad, es decir que sea relevante, pertinente, equitativa, eficiente y eficaz. La educación es un derecho que se encuentra expresado en diferentes instrumentos y legislaciones de carácter internacional y nacional, derecho que implica una educación de calidad, obligatoria y gratuita a lo largo de la vida, que no discrimine, sustentada en la participación, el trato justo y la educación inclusiva. El desafío que

enfrenta la educación deriva de una contradicción, la educación se espera sea capaz de formar y desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes, en una institución jerárquica y normada que enfrenta su propia transformación (Blanco, 2008).

Si tenemos en consideración los atributos de la cultura y el efecto en la escuela del sistema sociocultural, nos encontramos que la institución escolar así como cada uno de sus integrantes está viviendo un proceso de mutación o transformación cultural derivado o desencadenado por invenciones culturales y por las formas de organización, producción y reproducción de la sociedad actual.

La cultura es una de las manifestaciones o producción humana más resistente al cambio, éste se produce de manera lenta, aún en procesos de cambios sociales rápidos-revoluciones-. Los supuestos o presunciones así como las creencias son difíciles, aunque no imposibles de cambiar. Todos los actores están frente a un mundo social incierto. Cada grupo social o estamento, profesores, apoderados y estudiantes, además de cada subcultura establece acuerdos y genera rutas colectivas para enfrentar la vida diaria; las memorias colectivas, aunque frágiles y fragmentadas -producto de la mutación cultural- son espacios donde se comparten narraciones, se ponen a prueba las representaciones sociales y se generan los acomodos de aquellos componentes flexibles de la representación.

La presencia en la escuela de las culturas juveniles, es decir de las formas de vida aceptadas y compartidas por los jóvenes, expresadas con la riqueza y complejidad del lenguaje de los símbolos, es una barrera para la labor educativa en la escuela. El encuentro en la diversidad demanda de la construcción de rutas colectivas y de la recuperación de la memoria histórica como fuente dadora y, a la vez, constructora de identidad.

8.1.4. Cultura escolar en la diversidad cultural

Una de las manifestaciones culturales más potentes que convive en y con la cultura escolar es la cultura juvenil. En la actualidad las líneas que señalan las fronteras entre la juventud y la edad adulta son vagas, siendo para los jóvenes un dato de realidad con el que viven; se les considera autónomos y sujetos de derechos para algunas cosas y, simultáneamente, se espera que sean alumnos, que se desempeñen en espacios donde las normas son adulto céntricas. La hibridez de las culturas juveniles a los ojos de los mayores es una verdadera fragmentación. Se habla de las culturas juveniles que dan cuenta de experiencias sociales diferenciadas expresadas colectivamente, mediante la construcción de estilos de vida distintivos: la cultura juvenil no es homogénea, en su interior se pueden identificar diferentes subculturas, aunque todas comparten el no estar exentas de las influencias del medio (Baeza, Herrera, Reyes y Sandoval, 2009). Una forma de distanciamiento del mundo adulto es la construcción de un lenguaje, la adopción de estilos de una música, como parte del consumo de productos musicales y la creación musical y artística, y de una estética que identifica visualmente al grupo (forma

de llevar el pelo, ropa o accesorios), todos estos símbolos que marcan una identidad grupal inteligible para los jóvenes y medianamente para los adultos.

Según un estudio desarrollado por Juan Carlos Tedesco y encomendado por el Banco Interamericano de Desarrollo, la cultura juvenil:

“registra algunos elementos comunes que son contrarios, antagónicos, o al menos muy diferentes de los que privilegia la cultura escolar. La cultura juvenil otorga mucha importancia al cuerpo, a la música, a las formas personalizadas de religión, al predominio de la imagen, a la empatía con las nuevas tecnologías de comunicación, a la afectividad como dimensión de la personalidad y de las relaciones sociales, y al presente como dimensión temporal fundamental. Esta nueva concepción cultural implica, de algún modo, una pérdida de la importancia de ciertos elementos centrales y clásicos de la cultura escolar, como son el predominio de la lectura; la valorización del conocimiento y del trabajo sistemático; la postergación de satisfacciones; la valorización del pasado, como patrimonio a transmitir, y del futuro, como proyecto para el cual es preciso formarse” (Tedesco, 2003, p. 153).

Al observar la forma de organización de los establecimientos educacionales a través de lo declarado en documentos oficiales y resultados de investigaciones empíricas (Baeza, 2001, 2002), buena parte del ordenamiento de los establecimientos escolares de secundaria, se construyen ignorando a los jóvenes; la escuela no integra a la cultura juvenil, sino que muchas veces le cierra las puertas. El encuentro de las manifestaciones de la cultura juvenil en el centro es desde la dominación de la cultura escolar. La cultura como sistema en tensión, contradictorio, nuevamente queda pasmado al señalar en el discurso la voluntad de formar sujetos críticos sin considerar al alumno como un sujeto autónomo, situado en un tiempo y un espacio que lo condiciona.

La falta de diálogo desde parámetros culturales compartidos conduce a que los adultos posean una visión sobre los estudiantes, jóvenes, altamente simplificada, compuesta por la representación social del alumno. La literatura muestra que la etiqueta de alumno permite hacer distinciones, clasificaciones de éstos a partir de estereotipos y la desconfianza, ya sea porque se actúa desde la lógica del control social o como respuesta marcada por la distancia que genera en el adulto ese otro cultural desconocido (Guerrero, 2006; Guerrero Serón, 1996). Si bien en el discurso se reconoce el valor de la diversidad, aún no se acepta con facilidad la pluralidad de los jóvenes (seguramente -y con razón- por el número de alumnos por docente y el número de horas de docencia directa), y se les sigue tratando como una masa uniforme de alumnos que carece cada uno de ellos de una identidad propia.

El profesorado, y en general los adultos, también están enfrentados a los procesos de cambio cultural derivados de la transformación de la sociedad; ellos constatan, en su propia experiencia de vivir en sociedad, que la unidireccionalidad ya no basta y que, en general, hay un mayor reconocimiento de los derechos de las personas. La educación deja de ser una práctica de transmisión de valores y de códigos de las viejas

generaciones, la sociedad espera que la educación sea capaz de crear y mostrar una modalidad distinta, de mayor autonomía y protagonismo de los alumnos y alumnas. Los alumnos se saben sujetos de derechos y se hacen respetar. Los adultos, profesores y padres, desde representaciones ancladas en las tradiciones, experimentan todas estas contradicciones y se ven enfrentados a elaborar un relato y una ruta de sus propios cambios culturales.

La cultura se está creando en respuesta a estas innovaciones y presencia de artefactos culturales, tanto maestros y aprendices están enfrentados a esta creación. La generación a cargo de la formación vive de manera problemática la pérdida de certezas, entre otras sobre la posesión del conocimiento. Hay una mutación cultural derivada de la producción, apropiación y uso del conocimiento. La historia social parece arqueología y la inmediatez gana terreno en las formas de convivencia. Por un lado en la escuela la cultura hegemónica cuenta con el respaldo de la organización social de la escuela para ejercer la dominación, por otro, los sujetos, estudiantes, profesores y apoderados generan acciones concordantes con la mayor o menor aceptación a las metas sociales y culturales de la escuela; metas sociales derivadas de la forma de organización de la escuela y metas culturales derivadas de los valores deseados, presentes y amenazados de los actores; profesores, estudiantes y padres.

La finalidad de la educación ha cambiado si ella espera responder a los requisitos de los tiempos marcados por la globalización. Está cambiando la propia concepción y constitución de la sociedad, lo que a su vez trae consigo un cambio en los parámetros y valores aceptables para la convivencia frente a los cuales todos somos espectadores. La educación y la vida en la escuela están tensionadas, por un lado coexiste con una educación heredera de una historia social y política y de formas de educar que valoran los conocimientos y contenidos académicos y por otra, requiere adaptarse a las demandas de un aprendizaje visual, modular, rápido y con apoyo de la informática.

La finalidad de la educación expresada en el derecho internacional establece que debe permitir el desarrollo integral de las personas, proporcionar conocimiento y vivencias de los derechos humanos, favorecer la participación en una sociedad libre y la comprensión de las diferencias para una vida en paz. Todas estas finalidades demandan tener una concepción de sociedad e imagen de futuro que no siempre es coherente con los cambios derivados de la globalización y que son ineludibles.

La educación está demandada a contribuir a la construcción de un proyecto político y social, se espera que contribuya a superar la pobreza, a la cohesión social y reducción de la violencia, además del fortalecimiento de la democracia y reducción de la corrupción

Todas las demandas y la finalidad de la educación señalan que ella necesita dar cuenta del cambio cultural y ser capaz de contribuir en la construcción de rutas compartidas y de generar nuevas identidades sustentadas en la memoria social. Estas demandas y finalidades no son de exclusividad de la escuela y son una tarea de la sociedad en su conjunto. A nivel de escuela, esta institución requiere incorporar la diversidad cultural, abordar la dimensión intercultural en términos de contenidos como de forma de vida, de

modo que permita el encuentro y la interacción en la diversidad, en la aceptación del otro distinto, más que la multiculturalidad basada en la tolerancia, que permite el encuentro sin integración.

8.1.5. La cultura y el cambio en la escuela

La cultura es tanto pública como individual, y se ubica tanto en el mundo como en la mente de las personas. Los estudios antropológicos no sólo se interesan en comprender el comportamiento público de colectividades o grupos de personas, sino también cómo piensa, siente y actúa el individuo, campo compartido y espacio de diálogo con la Psicología. El individuo y la cultura están íntimamente relacionados debido a que la vida social humana es un proceso en el que los individuos aprenden, interiorizan, hacen propios los significados de los mensajes públicos, construyen sus representaciones de la sociedad, luego los individuos solos o en sus grupos de pertenencia van adaptando creando y recreando la cultura (D'Andrade, 2003).

El aprendizaje de la cultura se efectúa a través de dos procesos que se desarrollan simultáneamente, la socialización y la enculturación. La socialización primaria es un proceso presente también en animales; el recién nacido es modelado y convertido en un ser social, capacitado para desempeñar roles, obtener una posición en relación con los demás y aprender a responder a expectativas; es un proceso de transmisión de las formas de vida de la sociedad

La socialización primaria, aquella que acontece en los primeros años de vida en los niños, es un proceso mediante el cual la criatura indefensa se va convirtiendo gradualmente en una persona que vive en sociedad, adquiere consciencia de sí misma y se va transformando en conocedora de las manifestaciones de la cultura en la que ha nacido. Es en el proceso de crianza donde se ponen en contacto las distintas generaciones. Los padres o cuidadores a través de la asignación de tareas al interior del hogar no sólo forman las habilidades necesarias para la vida adulta, sino que están determinando de manera sutil el tipo de personas que les gustaría que sus hijos llegaran a ser.

La enculturación es el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual, el individuo hace suyos modos de pensamiento, sentimiento y de acción que constituyen la cultura que comparte con los demás. Este proceso tiene la particularidad que se lleva a cabo mediante la imitación, las inferencias y los mensajes verbales que el aprendiz recibe. Este aprendizaje puede ser llevado a cabo por los individuos que, en distintas etapas de su vida se ven enfrentados a desenvolverse en medios culturales diversos o heterogéneos. Aprendices y maestros están aprendiendo a vivir en este mundo desbocado, en el sentido empleado por Ulrich Beck (2001) donde cada uno espera vivir su propia vida.

Tres son los mecanismos de cambio cultural: la difusión, la aculturación y la invención independiente.

La difusión o el préstamo de rasgos culturales son un fenómeno que se ha dado a través de la historia de la humanidad, las culturas y grupos humanos, hoy menos que nunca, no están aislados. El encuentro se puede generar a través del contacto directo o indirecto. En el primero dos culturas realizan intercambios, alianzas o guerras. La difusión forzada es aquella generada por la imposición o sometimiento de costumbres al grupo dominado, proceso que genera a su vez distintas formas de rechazo, ya sea abierto o encubierto. La imposición es la forma menos efectiva de generar un cambio cultural debido a que es difícil asegurar que el cambio se manifieste en el ámbito privado, individual y grupal. Los ejemplos de la imposición a toda costa han generado graves daños atentando contra los derechos humanos de los dominados.

La aculturación es el principal mecanismo de cambio cultural, en particular en la escuela, este es el proceso mediante el cual, el sujeto se apropia de aspectos de otra cultura en el contexto de relaciones inferiores – superiores entre dos sociedades o culturas. El proceso se desencadena a partir de alguna presión externa; del contacto directo entre grupos y como resultado, los patrones de cualquiera o ambos grupos pueden cambiar pero los grupos se mantienen distintos (Ember y otros, 2004; Kottack, 2003). El aprendizaje cultural es a veces resultado de un proceso no voluntario y de imposición cuyo resultado es la dominación cultural y su contraparte, las distintas formas de resistencia cultural.

La invención independiente es un proceso humano, mediante el cual se encuentran soluciones creativas a problemas antiguos y nuevos; este mecanismo de cambio es efectivo toda vez que, la capacidad de recreación con la finalidad de controlar, transformar o hacer propio el medio ambiente es común a todas las personas, independientemente de la diversidad cultural. Las personas enfrentadas a retos o problemas comparables han encontrado formas paralelas o similares de resolver sus problemas, la particularidad radica en que los valores y creencias están incorporados tanto en la conceptualización del problema como en las acciones o soluciones acordadas.

Investigadores del cambio en educación han señalado que las reformas o cambios diseñados para la educación y la escuela se ponen en marcha sin contemplar o afectar las culturas existentes; para que el cambio en la educación permita alcanzar los resultados deseados y planificados se requiere de nuevas prácticas y valores.

El profesor Michael Fullan (2002b) señala que el cambio educativo puede imponerse a través de la *reestructuración*. Apunta que el cambio puede sobrevenir bien porque se nos impone -por causas naturales o de forma deliberada- bien porque tomamos parte voluntariamente de él, incluso lo iniciamos cuando no estamos satisfechos con nuestra situación, no hallamos consistencia o nos resulta intolerable. Para lograr el anhelado cambio en la educación el autor señala que es necesaria la *reculturización*, es decir cómo los maestros ponen en cuestión y cambian sus propios hábitos (Fullan y Watson, 1999, pp. 62-65).

No cabe duda que abordar el cambio de la escuela o de la educación demanda incorporar y tener en consideración la cultura; sin embargo, no es aceptable asumir este tratamiento como 'reculturización'. Los maestros, al igual que los estudiantes, vivieron sus propios procesos de enculturación y aculturación, ambos colectivos están formados por personas culturalmente competentes y conocedoras de los patrones culturales de sus grupos de referencia, con los cuales comparten patrones, normas, formas de ver y vivir la vida en sus espacios. Estos patrones culturales son más o menos útiles, más o menos eficaces y dan cuenta del proceso modular y a veces contradictorio que se expresa en las pautas culturales; es decir. Lo dicho y lo hecho puede variar. El cambio educativo, como Fullan también señala, demanda de un proceso de aculturación voluntario y simultáneamente que genere espacios para el desarrollo de la creatividad y la invención; la cultura es generadora de soluciones, nuevas recetas para afrontar las demandas de la vida en sociedad. La cultura es un sistema complejo, las creencias y los valores son sólo parte de ella, por tanto para estudiar la cultura en el centro es necesario develar las formas de vida, la manera habitual aceptada, sobre el por qué se hacen las cosas de una manera y no de otra. La reflexión sobre la propia práctica así como la finalidad de la educación proporciona el contenido y contexto para la generación de nuevos conocimientos; es la dimensión creativa de la cultura; la acción mecánica o ritual con que se manifiesta la cultura en la escuela se debe a que no es puesta en duda o de serlo, la ritualización es una forma defensiva de enfrentar el cambio.

8.2. EL ESTUDIO DE LA CULTURA EN LA ESCUELA

La relevancia de la cultura en la mejora de la escuela es ampliamente reconocida. Fullan (2002a), en su señero trabajo destinado a dar cuenta del cambio educativo, señala que es necesario dar importancia a los procesos culturales al interior de la organización, más que a los resultados de la escuela; importando el viaje más que la llegada; es por esto que para comprender los resultados alcanzados y las formas de intervenir en la escuela es necesario centrarse en la cultura más que la estructura escolar ya que allí radica el potencial para el desarrollo de la escuela.

La interrogante a responder es cómo estudiar la cultura de la mejora en los centros, para develar el clima -ethos o ambiente- en los centros y en el aula que pueden favorecer y limitar la mejora.

La cultura provee de las creencias, valores compartidos y conocimientos del sentido común que determinan la forma como las personas habitan la escuela, además la cultura proporciona símbolos y lenguaje para crear las manifestaciones explícitas e implícitas de la cultura. Reiterando lo ya dicho, la cultura es un conjunto de creencias sobre las formas de vida aceptables, adecuadas y pertinentes y presentes en las evaluaciones sobre el 'deber ser' -aquí las cosas son así- está compuesta por valores y normas culturales, condiciona las actitudes y normas sociales, en síntesis es parte el conocimiento individual y social de un grupo. La cultura es un modo habitual,

compartido y aceptable acerca de la forma de actuar en la relación con otros en la sociedad.

A nivel individual la cultura deja su sello en las representaciones simbólicas; es decir en la construcción de significados sobre un objeto que hace referencia a otra cosa; por ejemplo el uso de uniforme, sus colores y la insignia del colegio. Las representaciones sociales son parte de la cultura, contienen representaciones simbólicas del individuo y su contenido simultáneamente contiene, refleja y tramite significados emocionales, incluyendo las formas de expresión de sentimientos y emociones de manera aceptable para el grupo. La cultura empleada por el individuo en la vida diaria -conocimiento cotidiano-, es un conocimiento no puesto en duda, lo que Geertz denomina 'concepciones generales'; conocimiento habitual, cotidiano, o del sentido común (Berger y Luckman, 1976; Mills, 1981; Plaut y Hazel, 2005).

Para estudiar la cultura es necesario establecer el nivel en el cual se ubica el análisis; nivel ontológico, epistemológico, nivel teórico. En un primer nivel ontológico, epistemológico, la explicación culturalista sobre el origen del conocimiento compite o enfrenta a las concepciones mecanicistas sobre las formas de vida en sociedad. La diferencia entre ambas posturas radica en el grado de autonomía asignado a la cultura de la estructura social. La cultura adopta dos dimensiones opuestas; la primera es un todo complejo que genera y condiciona la vida en sociedad, en la segunda la cultura es concebida como un factor en la dinámica y el análisis social. La cultura entonces puede ser concebida como parte de la tradición y desde un relativismo extremo asumir que su cambio no es posible o deseado.

En este trabajo se adopta una visión interpretativa teniendo consciencia de los límites de este paradigma para dar cuenta del cambio social, de la estructura social y el papel del investigador. Metafóricamente, la cultura es un componente ubicado al centro de un triángulo en cuyos vértices se encuentra el individuo, la acción y las estructuras. Como se señala en la primera parte, los individuos son capaces de generar estructuras, las que una vez formadas adquieren dinámicas propias, que constriñen, atrapan y al mismo tiempo son resultado de acuerdos entre éstos, producto de la vida en sociedad, no obstante estas son el resultado de la acción humana, tanto en su generación, mantención o cambio (Giddens, 1995).

Considerar la cultura como una determinante social, desde una perspectiva culturalista es asumir que la cultura y el cambio social se pueden lograr a través de la educación, es decir del aprendizaje de valores que permitan al sujeto efectuar opciones valóricas y acciones que respalden el orden instituido. Desde la perspectiva estructural funcionalista de Parsons, la acción social se sustenta en valores y normas que son internalizadas como roles, expectativas y actitudes. Los valores culturales y creencias determinan cómo las personas interpretan su situación y actúan voluntariamente (Parsons, 1968). El determinismo de esta teoría asume que las normas sociales son dadas, aceptadas y aceptables. La cultura pasa a ser el conjunto de normas, orientaciones para la acción y valores para mantener en funcionamiento el sistema social. Las desviaciones a los

patrones culturales se generan por patrones culturales latentes, es decir por motivaciones, normas y valores que se alejan de la norma o sistema cultural oficial.

La tensión entre consenso y conflicto derivado de la diversidad cultural, en la actualidad, demanda asumir el conflicto y el cambio como constantes ya sea en la gestión de la sociedad, de la institución escuela y de la gestión de sí. La forma en que coexisten la diversidad de valores y creencias en la sociedad actual, derivada en parte de la movilidad territorial y la redes comunicacionales, no implica una amenaza al orden establecido o al modelo social imperante. La diversidad derivada de la variabilidad humana, social y cultural es una riqueza más que una amenaza, el problema radica en las formas de encuentro que a veces son de dominación y opresión con las consiguientes respuestas liberadoras, rebeldes o revolucionarias. La sociedad actual ha experimentado un cambio radical, la diferencia es parte del panorama mundial. Desde esta perspectiva la cultura sigue siendo un conjunto de normas expresadas en relatos ya sean hegemónicos o dominados.

Desde el nivel teórico, los estudios de la cultura así como el mismo concepto de cultura varía dependiendo de la vertiente teórica a la que adhiere el investigador -estructural funcionalista, estructuralista, interaccionista y las aproximaciones marxistas-; la cultura puede ser concebida como hecho social, como componente de una estructura o como forma de conocer para simultáneamente intervenir en la realidad para cambiarla. Esta diferencia teórica no es menor ya que proporciona los parámetros para determinar cuánta cohesión o coacción social es deseable en las escuelas además del papel del investigador y los sujetos en la construcción de la realidad.

Qué y cómo se estudia la cultura varía en función de la aproximación teórica y de la disciplina desde donde se realiza el estudio. Desde la Psicología, la cultura es estudiada como parte integrante o contenido de procesos mentales (Bruner, 1998; Díez, 1999). La cultura modela la mente, no sólo nos proporciona las herramientas con las que se construye el mundo, sino también la concepción de persona y la percepción de sí mismo y de los otros. La cultura proporciona las herramientas para organizar y comprender el mundo de manera comunicable. “La realidad está representada por los símbolos compartidos por los miembros de una comunidad cultural donde la manera social y operativa de vivir, está organizada y construida en términos de ese simbolismo” (Bruner, 1996, p. 3). Esta línea de investigación que vincula el pensamiento y el lenguaje con el desarrollo humano y la acción -conductas sociales- localiza la cultura en los procesos mentales y en la ontogénesis del conocimiento.

En el encuentro interdisciplinar, esta forma de estudiar la cultura, desde una perspectiva antropológica produce dos hallazgos con distintas repercusiones. El primero, radica en reconocer la importancia y relación entre cultura y lenguaje, tema bastante estudiado de manera empírica, proponiendo complejos modelos de análisis semántico (D'Andrade, 2003). La segunda repercusión, debatible, radica en que la cultura es considerada como sinónimo de educación, por reflejarse en el individuo y en la educación (Brunner, 1996). Al hacer sinónimo cultura y educación, los procesos de enculturación y socialización

serían cultura, en vez de manifestaciones sociales estructurantes y estructuradas que el individuo vive como sujeto, procesos sociales necesarios para aprender a ser miembros competentes de la sociedad. Esta afirmación de Jerome Bruner remiten a uno de los dilemas teóricos de la Sociología del conocimiento; esto es la relación entre estructura y la agencia. Frente a este dilema queda como salida recuperar el avance en cada disciplina, favorecer el diálogo interdisciplinar teniendo en cuenta de la prolífera producción de investigación empírica en psicológica.

De lo anterior se desprende que considerar la cultura como determinante social y localizada a nivel del individuo, trae otra complicación, la cultura queda atrapada en los procesos psicológicos, desvinculándola de la estructura social y de la agencia del individuo sobre ella. El estudio de la cultura no puede realizarse aislado de las fuerzas o condicionantes sociales, ya sean asociadas al ámbito de la producción y reproducción económica, como a las diferenciaciones de poder y al status.

A nivel intersubjetivo, la cultura se ubica como componente que interviene en las relaciones de los sujetos en sociedad; las representaciones colectivas desde la perspectiva funcionalista es aquel conocimiento y sentimiento que une la sociedad. Las representaciones sociales desde una perspectiva ya sea interpretativa o sociocrítica es un ingrediente en el proceso de conocer, permite estructurar el conocimiento y relacionar las creencia y los valores, como se da cuenta en el capítulo I.5 al mostrar los espacios de encuentro para el trabajo interdisciplinar. Debido a que la cultura es un proceso modular y sistémico, los valores pueden resultar contradictorios a la luz de las creencias y las formas de vivir la vida en sociedad. La cultura está presente en la mente del individuo así como en un conjunto de contingencias situacionales, en las prácticas colectivas y los individuos aprenden a leer o interpretar las prácticas y situaciones desde una perspectiva cultural. Para lograr ser un individuo lector y traductor de prácticas culturales es necesario haber sido capaz de reconocer el etnocentrismo propio, aquella tendencia de ver y valorar el mundo desde los parámetros del observador, aprehender los valores en juego y descubrir las interpretaciones alternativas las que varían dependiendo de la los grupos de personas e intereses presentes. Este es el oficio del antropólogo.

Desde esta perspectiva, la cultura escapa al determinismo culturalista y también al mecanicista, con esta finalidad es necesario otorgar especial atención a la información derivada de las situaciones especiales, anómalas y de las características socio-estructurales en su dimensión actual e histórica.

La cultura provee una fuerza invisible, que se muestra o emerge en los ‘sub factores’ identificados como claves y parte de la cultura en modelo comprensivo de mejora de la eficacia escolar. La cultura explícita o manifiesta, sensible a ser medida, está en interrelación con las situaciones sociales donde se muestra, y permite divisar valores y normas cultural y social, que tienen una existencia más allá de las circunstancias que las detonaron. La cultura perdura más allá de la coyuntura del entorno que facilitó la manifestación. La cultura contiene un componente duro, difícil de cambiar, debido a que contiene creencias y valores, por tanto en el seno de una organización es posible dar golpes de timón para generar cambios, no obstante el cambio logrado es transitorio y se

volverá a fojas cero si dicho cambio o metas sociales institucionales no concuerdan con las metas culturales de los integrantes.

Lo anterior no quiere decir que la cultura es un freno al cambio, también puede ser una fuerza innovadora o revolucionaria a transformativa. Al respecto, la teoría estructural funcionalista de adaptación social propuesta por Merton (1970) puede ser de utilidad para comprender el resultado del encuentro entre metas sociales derivadas de la organización de la institución y de las culturales, sin necesariamente adherir a dicha teoría. Desde esta perspectiva teórica, según este autor, las denominadas funciones manifiestas son las consecuencias objetivas que contribuyen al ajuste o adaptación del sistema y son buscadas y reconocidas por los participantes en el sistema. Las funciones latentes son no buscadas ni reconocidas por el sistema. Se debe tener en consideración que desde esta perspectiva funcional, desde el consenso, se asume que la finalidad del sistema así como la intervención de las personas en él es para su mantención. Las funciones latentes hacen referencia a las acciones de las personas sustentadas en creencias y valores, es por ello que se les denominan implícitas. Las consecuencias de las metas culturales pueden ser de tres tipos, el primero, funcional para la mantención de un sistema deliberado, el segundo, disfuncional para el sistema u organización y el tercero, ajenas al sistema, al cual no afecta ni funcional ni disfuncionalmente y según el autor desde el punto de vista pragmático carecen de importancia.

La conducta social refleja y a su vez da cuenta de la aceptación de un conjunto de actitudes y valores morales -compartidos- a pesar de que la situación ofrezca otras posibilidades de actuación, valores, e intereses latentes. La explicación o comprensión de por qué algunas personas y grupos se involucran en ciertas acciones y no en otras habría que buscarlas en creencias y expectativas sobre la posibilidad de cambiar las situaciones socioculturales.

Lo interesante a destacar de este autor es que para conocer las metas culturales incluye el estudio naturalista de lo que pasa en la institución, es decir identifica alternativas conocidas a las forma institucional de operar, además de narraciones y descripciones que permitan localizar a los participantes y los medios institucionales, es decir las formas institucionales establecidas para la institución. El tipo ideal que Merton (1970) propone incluye cinco tipos ideales; el de *conformidad*, donde las metas culturales coinciden con los medios institucionales, de *innovación*, donde las los cambios basados en la cultura esperar mejorar la situación institucional presente, *ritualismo* donde las acciones se realizan para cumplir con las normas institucionales sin que existas aceptación y adhesión a las metas culturales, *retraimiento* o congelamiento, derivado del rechazo a las metas cultural y sociales de la institución metas y *rebelión* condición caracterizada por el rechazo a las metas culturales medios institucional establecidos y acciones destinadas a la construcción de formas de organización alternativas; modelo que se encuentra graficado en el cuadro II.5.3.

En esta investigación se espera someter al escrutinio empírico explicaciones culturales de estudiantes, profesores y apoderados con la finalidad de recuperar narraciones que

den cuenta el significado que tiene para ellos la educación; cuál es la representación social de la educación y la escuela como parte de la empresa destinada a comprender la cultura de la mejora en centros que atienden a población vulnerable y que se diferencian en sus niveles de logros.

8.2.1. Estudios de la cultura en la escuela

La cultura ha sido estudiada de diversas maneras, aquí se muestra una compilación de modelos culturales aplicados a la escuela y de formas que ha adoptado el estudio de la cultura en la escuela, señalando que hay una superposición de conceptos para el estudio de la cultura.

Según Solvason (2005), los términos *ethos*, espíritu, ambiente y clima escolar son conceptos usados de manera intercambiable, sin una definición apropiada y que al realizar el estudio lo que se está haciendo es estudiando la cultura. La complejidad de estudiar la cultura deriva del hecho que la cultura escolar no es visible, según Prose (1999) es una fuerza oculta detrás de las actividades de la escuela, es un tema unificador que provee de significados, dirección y que moviliza a los miembros del establecimiento. Se representa a través de artefactos y normas de conductas y está implícitamente contenida en los modismos, las metáforas y los ritos. Lo que queda sin duda demostrado es que la cultura tiene efecto en los resultados del centro, ya sean positivos cuando la 'cultura es positiva', es decir cuando en el colegio los profesores y estudiantes saben qué se espera de ellos, tienen consciencia que sus acciones están vinculadas con el esfuerzo de todo el colegio. Deal y Kennedy (1983) encuentran que en la escuela los padres, el profesorado, los estudiantes, administrativos y personal de apoyo a menudo constituyen subculturas en torno a intereses personales lo que tensiona a la escuela en direcciones diversas.

La cultura de la escuela deriva de los valores que comparten los miembros de un grupo dado, de las normas que pactan y de los bienes materiales y simbólicos que producen. La cultura está compuesta de subculturas, constituidas por grupos de personas que poseen valores, normas y por tanto intereses diferentes a los de la mayoría o del grupo social más amplio o dominante (Giddens, 2001). La escuela es una organización humana con valores y normas propias que la caracterizan, posee una cultura propia, pero a su vez, es también un espacio cultural denso y diverso donde se encuentran subculturas, ya sea diferenciadas por sus roles distintos, por sus condiciones generacionales y/o por su pertenencia socioeconómica o capital cultural diferenciado. La escuela como construcción social es una expresión cultural, a la vez que es una organización cultural, interactúa con el contexto cultural general donde se sitúa, al mismo tiempo en su seno ocurre un espacio de encuentro cultural, derivado de la vida y relaciones sociales internas más los saberes traídos, el capital cultural y las representaciones de cada uno de sus integrantes.

Las escuelas son una aglomeración de distintas subculturas. En palabras de Stoll y Fink (1999):

“Podrían diferenciarse varias culturas dentro de una escuela: la de los profesores, los alumnos, los administradores, el personal no docente y los padres. Dichas subculturas podrían formarse alrededor de los intereses pertinentes a un grupo en particular y crear potencial para empujar a una escuela en diversas direcciones. Podría haber una cultura dominante, con frecuencia encarnada en las acciones llevadas a cabo por el director, y uno o más subgrupos más pequeños, cada uno con su propio y diferenciado conjunto de creencias, actitudes y normas. (...) formando ‘redes’ más pequeñas y cerradas por subconjuntos de compañeros que tienen intereses comunes (...) [que] pueden actuar como barreras poderosas a la colegialidad y a una comunicación fluida en toda la escuela” (Stoll y Fink, 1999, p. 151).

El concepto de cultura escolar se ubica en 1930 en el estudio de Waller dando cuenta que las escuela tienen su propia identidad, rituales y relaciones personales, prácticas tradicionales formales y valores morales, sanciones irracionales y códigos modales, es decir un conjunto de formas locales (modos) de hacer las cosas.

El estudio de la cultura adopta distintos focos destinados a comprender cómo esta se manifiesta en el comportamiento de las personas ya sea en organizaciones o en subgrupos; es el estudio de las formas de vida derivadas de compartir uno o varios de estos rasgos comunes, género, raza, ocupación, ubicación geográfica, o prácticas culturales idiosincráticas, además de los valores, creencias y actitudes que subyacen a dicho comportamiento

El concepto de cultura organizacional se utiliza para comprender el funcionamiento de la organización. Enrique J. Díez Gutiérrez (1999, p. 78) identifica cuatro perspectivas para el estudio de la cultura organizativa; la influenciada por el funcionalismo, donde la cultura es estudiada como una variable externa, la cultura como variable interna al interior de una perspectiva de análisis sistémico, la cultura como metáfora estudiada desde una perspectiva interpretativa y como metáfora crítica desde la perspectiva sociocrítica. El estudio de la cultura como metáfora es lo que guía este trabajo y se desarrolló en el punto referido a la cultura de la mejora.

Desde la perspectiva interpretativa la organización es un fenómeno sociocultural, constituida simbólicamente y mantenida por la interacción de sus miembros. La cultura es un ‘mecanismo epistemológico’ para estudiar la organización y el foco de estudio es el análisis cultural, es decir, cuáles son los esquemas interpretativos que hacen posible la organización tal como se presenta. Desde esta aproximación teórica el estudio de la cultura permite determinar el tipo de clima y valores filosóficos posibles y deseables para una organización dada.

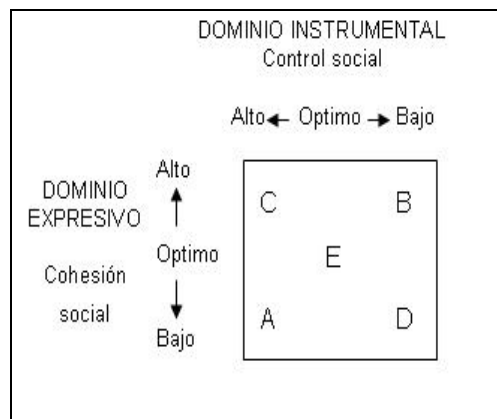
Como no es de sorprender, no hay definiciones consensuadas sobre la cultura de la escuela, a continuación se presenta un conjunto de ellas reportadas en la revisión efectuada por Schoen y Teddlie (2008):

- La cultura (escolar) consiste en creencias compartidas y valores que están estrechamente relacionadas.
- La cultura escolar es la lente a través del cual los participantes se ven a sí mismos y al mundo
- La cultura escolar consiste en las reglas consuetudinarias y tradiciones, normas y expectativas que impregnan todo: la forma en que la gente actúa, como se visten, de que conversan, si buscan o no ayuda de sus colegas y como los profesores sienten sobre su trabajo y sus estudiantes

El problema de estudiar la cultura es determinar de manera práctica los criterios que permiten hacer operativo el estudio; por ejemplo “la cultura es el lente con los cuales se ve el mundo” (Hargreaves, 1994) o como “un cuerpo de soluciones”.

En los estudios de cultura de la escuela, Hargreaves (1995) propone un modelo constituido por cinco tipologías, construido sobre dos ejes, el primero que oscila entre alto y bajo control social o dominio instrumental y el segundo un eje que oscila entre alta y baja o dominio expresivo.

FIGURA I.8.1. PRIMERA TIPOLOGÍA DE CULTURA ESCOLAR



Fuente: Hargreaves (1995, p.32).

- *Tipo A.* Alto control social y baja cohesión social. Ej. La cultura en la antigua escuela secundaria inglesa, *The Grammar School* y en las instituciones cerradas
- *Tipo B.* Bajo control social y alta cohesión social. Ej. Escuelas con cultura de bienestar social
- *Tipo C.* Alto control y cohesión social. Ej. Cultura tipo casa de orates (*hothouse*) o correccionales.

- *Tipo D.* Bajo control social y baja cohesión social Ej. Cultura de sobrevivencia
- *Tipo E.* Se ubica en el centro e intenta tener una postura de equilibrio entre control y cohesión.

Como todo tipo ideal, no hay escuela cuya cultura corresponda exactamente con alguno de estos tipos. La fortaleza del modelo es permitir analizar los tipos de cultura escolar y principalmente dar cuenta de la repercusión de las opciones teóricas en lo que se considera una cultura escolar aceptable. Una alta cohesión social es interpretada como alienación desde la perspectiva marxista; contrariamente, una cultura escolar con baja cohesión social puede ser indeseable, por ser anómica desde el discurso estructural funcionalista de Durkheim. Por tanto, desde la aproximación marxista son una amenaza las escuelas que tienen una cultura tradicional autoritaria y aquellas correccionales. Desde la aproximación del funcionalismo de Durkheim, las culturas escolares amenazantes son aquellas que tienen un alto componente de bienestar social y las con escasa cohesión y coacción como las escuelas con una cultura de sobrevivencia. Este modelo simplista, según su creador, da cuenta de un fenómeno cultural presente en las escuelas, derivado de la búsqueda y el balance ente las dimensiones instrumentales y expresivas para evitar mucho o poco control y mucha o poca cohesión social (Hargreaves, 1995, p.30). La cultura escolar es identificada por los miembros de la escuela a partir de las denominaciones y características de ésta graficadas en un cuadrado donde en el centro se ubica la cultura ideal y en cada uno de los vértices una cultura escolar característica; este instrumento o esquema en una hoja o plano se emplea para recoger opiniones sobre la cultura percibida y la deseada por los integrantes. Este modelo da cuenta de la opinión de los actores sobre la mayor o menor control y cohesión pero nada dice sobre la forma como se llega a cada tipo de cultura tampoco sobre las consecuencia de las opciones de los actores ni como estudiar la cultura.

Con la finalidad de capturar la dinámica de la cultura de la escuela Hargreaves (1995) propone un modelo más complejo o segunda tipología de la cultura escolar con la finalidad de relacionar la cultura institucional -valores y creencias de los miembros- y la relación dialéctica con la arquitectura organizativa -estructuras sociales o modelos de relaciones sociales entre los miembros-. En esta tipología se identifican cinco sub estructuras: política, micropolítica de mantención, de desarrollo y de servicio.

CUADRO I.8.1. SEGUNDA TIPOLOGÍA DE CULTURAS ESCOLARES.

Estructura	Escuela Tradicionales	Escuelas Colegiadas
Política	Feudal- consultiva	Igualitaria- participativa
Micropolítica	Atomizada- integrativa	Integrativa -exclusiva
De mantención	Burocrática -posicional	Delegativa- rotacional
De desarrollo	Individualista Jerárquica	Institucional -colaborativa
De servicios	Autocrática- cuenta pública voluntaria (deferencial)	Contractual- rinde cuentas

Fuente: Hargreaves (1995, p. 32).

El modelo es organizado en torno a dos tipos ideales de escuelas siguiendo el concepto weberiano de tipo ideal, -en escuelas tradicionales y escuelas colegiadas, señalando además que en la literatura el concepto colegiado se usa como sinónimo de colaborativo-. Las diferentes culturas de la escuela aparecen de la forma en que las distintas estructuras de la escuela operan en ambas culturas, las tradicionales y las colegiadas. La estructura política hace referencia a la distribución, forma y carácter del poder, la autoridad y el estatus. La micropolítica hace referencia al resultado de la forma oficial y habitual de hacer las cosas y es concordante con la agrupación del profesorado y de las subculturas. La estructura de mantención y desarrollo son aquellas que emergen de la necesidad dicotómica de la escuela, de estabilidad y cambio a pesar de que hay algunas formas de operar que no son cuestionadas, esas formas habituales corresponden a aspectos de la vida social de la escuela y es lo que da la continuidad o limita el cambio. La estructura de servicio deriva de la relación entre los clientes y el personal de la escuela. Según el autor la estructura política y micropolítica al igual que la de mantención y desarrollo están en constante tensión.

En las investigaciones sobre cultura organizacional se encuentran otros modelos, entre ellos el propuesto por Handy (1986), caracterizado por clasificar la cultura de la organización en función de la mitología griega, la tipología completa se encuentra en Díez Gutiérrez (1999). En la cultura de tipo Zeus, el clima escolar es de alto riesgo, hay una infravaloración de la seguridad psicológica individual y hay relaciones de dependencia. En la cultura tipo Apolo las relaciones son reguladas por normativas y reuniones oficiales, en la de tipo Atenea, hay relaciones de colaboración y autonomía y en la cuarta cultura escolar, Dionisiaco, el clima es distendido, buscando que haya una satisfacción en el trabajo.

La forma de abordar el estudio de la cultura derivado de la Sociología de las organizaciones y de los estudios de gestión de empresas y la variedad de modelos, sistematizados por Díez Gutiérrez (1999) muestran que la cultura de la escuela puede ser estudiada recuperando los aprendizajes derivados del estudio de la organización. Desde la investigación empírica para estudiar el éxito o fracaso de un programa de intervención de mejora de la escuela, Finnan (2000) identifica cinco supuestos que dan cuenta de los resultados del proyecto de Escuelas Aceleradas, a saber:

1. Supuestos que los adultos tienen de los estudiantes
2. Supuestos acerca de los líderes y la toma de decisiones
3. Supuestos acerca de los roles de los adultos y sus responsabilidades
4. Supuestos acerca de las mejores prácticas y estructuras para educar a los estudiantes
5. Supuestos acerca del valor del cambio (Citado por Hinde, 2004)

Para que el cambio sea positivo es necesario los supuestos o presunciones del proyecto de cambio o reforma sean compartidos por los integrantes a nivel de la escuela.

Como se he venido señalando, la cultura de la escuela no es estática, se va creando y recreando a medida que sus miembros interactúan y se generan formas aceptadas y esperadas de comportamientos las que operan guía o pauta para la actuación de sus miembros. El liderazgo y la forma de gestionar la labor en la escuela también modelan la cultura de la escuela, ya sea por la creación de medios institucionales, roles, funciones, normas y sanciones explícitas propias de la organización y por la forma en que los actores, se comportan ya sea adoptando y aceptando dicho marco formal o desarrollando mecanismos de rechazo, resistencia o innovación al mismo.

8.2.2. Nuevo modelo de cultura de la escuela

A fines de la década de 1980, se propuso un modelo que representa la cultura a modo de iceberg, donde lo visible se reduce a los artefactos culturales y ciertos valores y creencias presentes ya sea en los comportamientos o expresados en el lenguaje, la base queda oculta y está formada por los supuestos o presunciones, valores y creencias que forman parte de la visión de mundo, del conocimiento implícito o tomado como dado no cuestionado.

Schein (2004) describe tres niveles de la cultura: los artefactos culturales, los valores y creencias -sostenidos, formales o apoyados-, y los supuestos básicos. Los artefactos culturales son el resultado concreto de la producción de un grupo humano, como es el lenguaje, el diseño y uso del medio ambiente y los rituales instituidos. Las creencias y valores apoyados que se muestran en los ideales compartidos y en las teorías que pueden o no ser conducentes a conductas. La forma de acceder a esta información es a través de las afirmaciones o declaraciones de los sujetos, estudios de percepción y reportes de valores que apoyan o rechazan. Por lo tanto, este nivel puede ser factiblemente estudiado con técnicas cuantitativas, incorporando además el análisis del contenido del material escrito y publicado como es la misión, planes, información en la web, etc.

La cultura organizacional, y por extensión la escolar, está compuesta por los supuestos básicos y es el conocimiento no puesto en duda por los miembros o integrantes. Es similar a una teoría en uso que tiende a ser incómoda y no debatible; son supuestos implícitos que guían la conducta del grupo y proporciona los marcos de referencias para sus integrantes sobre de cómo percibir, pensar y sentir acerca de las cosas (Schein, 2004). La cultura escolar está compuesta por un conjunto complejo y tácito de conocimientos acerca de la naturaleza de las cosas y la mejor forma para manejar las situaciones o problemas, además es factible de observar directamente por tanto en esta investigación es necesario recurrir a una variedad de fuentes, en esta caso se emplean herramientas del método antropológico, principalmente entrevistas abiertas siguiendo la lógica del método inductivo, ya que estas evidencias no emergen espontáneamente en los informes y tampoco en los cuestionarios elaborados por el investigador.

Schein asume que la cultura organizacional es semiplástica o semiflexible y muestra la estrecha relación entre cultura y liderazgo, ya que la cultura proporciona los límites que

conducen a la acción o al congelamiento, dependiendo del estadio de desarrollo de la situación. Las respuestas conductuales varían dependiendo de si una innovación se encuentra en los inicios, en la mitad o en un estadio avanzado. Desde esta perspectiva Schein emplea la metáfora del líder como artesano del vidrio, ya que debe tener un profundo conocimiento de los valores y conocimientos del sentido común en juego para poder regular la velocidad de su intervención. Este conocimiento es lo que poseen los líderes carismáticos o naturales.

CUADRO I.8.2. NIVELES DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL DE E. SCHEIN

Niveles de la cultura organizacional	Construcciones conceptuales similares	Disciplinas en Cs. sociales asociadas con los tipos de investigación	Métodos de investigación apropiados
Artefactos	Representaciones simbólicas	Antropología	Observación Entrevistas
Creencias y valores apoyados	Clima organizacional Clima escolar	Psicología, Psicología social y Sociología	Cuestionarios, entrevistas estructuradas
Supuestos básicos	Cultura organizacional Cultura escolar	Antropología	Observación Entrevistas no estructuradas

Fuente: Schoen y Teddlie (2008, p. 140).

El nuevo modelo de cultura de la escuela propuesto por Schoen y Teddlie (2008), se elabora partir del estudio de publicaciones de 1980 en adelante que utilizan el nivel de escuela para el estudio de los logros académicos y otros derivados de proyectos de mejora de eficacia escolar. En esta investigación se incluyó la producción asociada al tema de mejora de la escuela y de la eficacia escolar producida desde las disciplinas como Psicología, Sociología, Antropología y Administración de empresas. En total esta investigación analizó 69 artículos, 24 capítulos, 52 libros, 3 tesis doctorales.

Dicho modelo de cultura de la escuela integra los tres niveles de la cultura de Schein con cuatro dimensiones que dan cuenta las necesidades de individuos y actores del proceso educativo así como derivados del componente estructural de la escuela.

CUADRO I.8.3. DIMENSIONES DE LA CULTURA DE LA ESCUELA

I. Orientación Profesional	II. Estructura Organizacional
Las actividades quedan cuenta del el grado de profesionalismo en el centro	Estilo de liderazgo, comunicación y procesos que caracterizan la forma en que la escuela lleva a cabo sus actividades habituales
III. Calidad del medioambiente para los aprendizajes	IV. Foco centrado en los estudiantes
Méritos intelectuales de las actividades en las cuales los estudiantes están habitualmente ocupados	Los esfuerzos colectivos y programas ofrecidos para apoyar los logros de los estudiantes

Fuente: Schoen y Teddlie (2008, p. 140).

Según estos autores, las dimensiones I y II dan cuenta de las condiciones internas propias de cada centro y su administración y las dimensiones II y IV dan cuenta de los aspectos más visibles para los estudiantes y los padres. De manera semejante a esta propuesta en esta investigación se estudian los aspectos más relevantes para los actores profesores, estudiantes y padres sobre la vida cotidiana en la escuela y los esfuerzos para mejorar.

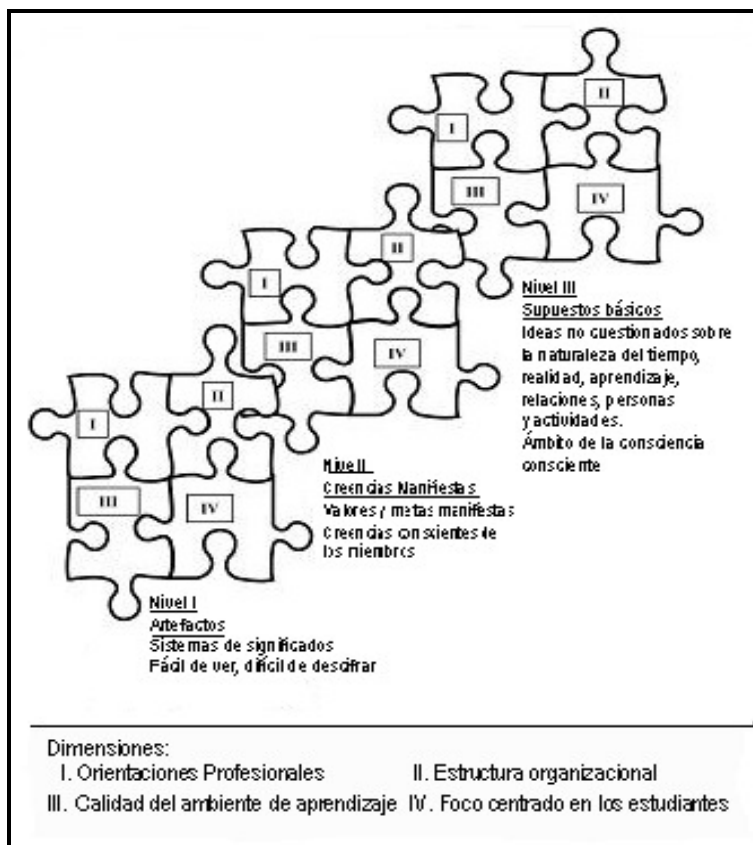
La Dimensión I. Orientación profesional. Se adopta esta denominación porque el concepto orientación connota la inclusión de constructos psicológicos y actitudinales. Aquí se incluyen actividades en que se involucran y realizan los profesores, la forma en que, individual o colectivamente participan de actividades conducentes al desarrollo profesional y otras destinadas a favorecer el aprendizaje centrado en los estudiantes. Esta dimensión incluye lo que algunos estudios denominan profesionalismo y comunidades de aprendizaje profesional. Los autores incluyen en esta dimensión los estudios que abordan diversos temas como ‘normas de colegiatura’ y cultura colaborativa y el aprendizaje organizacional.

La dimensión II. Estructura organizacional. Incorpora los factores que en todos los niveles afecta la forma de administrar el colegio como son el tipo de liderazgo, quiénes se involucran en actividades de liderazgo, el desarrollo de la misión o visión por estamentos, la formulación de objetivos y planes de acción y el grado de consenso y compromiso con los objetivos organizacionales, las políticas del colegio y las cuentas internas. También se ubica en esta dimensión la importancia otorgada por los miembros a las demandas externas de rendición de cuentas, el desarrollo e implementación de políticas de desarrollo, protocolos y el grado de formalidad entre los miembros de la organización; además los recursos y modelos de comunicación empleados al interior de la escuela y con el exterior.

Dimensión III. Calidad del medio para los aprendizajes. Dice relación con las experiencias académicas que pueden tener los alumnos, esto se expresa en la observación de las actividades diseñadas para los estudiantes y si éstas son significativas y cognitivamente desafiantes. La idea no es evaluar cómo enseñan los profesores ni si los estudiantes se involucran en las tareas, sino tener la percepción o sensación del rigor intelectual. Las escuelas que generan un ambiente adecuado para el aprendizaje son aquellas que generan oportunidades de los estudiantes para interactuar con sus pares, profesores y otras personas más allá de la clase y manipular la información, usándola en la vida real.

Dimensión IV. Foco Centrado en los estudiantes. Se incorpora en esta dimensión la evaluación sobre la posibilidad de que la escuela, sus programas, políticas, rituales, rutinas y tradiciones satisfagan las necesidades individuales. La presencia o ausencia de los padres, además el uso de información desagregada a nivel de estudiantes y si los resultados de las evaluaciones se emplean en la toma de decisiones y en la programación o instrucción. Esta dimensión condiciona el sentido de autoeficacia de los estudiantes.

FIGURA I.8.2. NUEVO MODELO DE CULTURA DE LA ESCUELA



Fuente: Schoen y Teddlie (2008, p. 142).

El nuevo modelo propuesto consiste en un puzle que combina por un lado las cuatro dimensiones – orientación profesional, estructura organizacional, calidad del medio para los aprendizajes y foco orientado en los alumnos - por otro, los tres niveles donde se manifiesta la cultura - artefactos culturales, valores y creencias y supuestos o presunciones. Las dimensiones al interior de cada nivel se sobreponen como por ejemplo el liderazgo del profesorado o liderazgo distributivo (Schoen y Teddlie, 2008), debido a que ellos están tomando decisiones personales y profesionales, diseñando actividades que condicionan el medio para el aprendizaje y, por tanto generando mayor o menor protagonismo de los estudiantes. A nivel organizacional el profesorado está directamente involucrado en la estructura organizacional, es condicionado por ésta y a

su vez actúan sobre ella. Directivos y profesores actúan para favorecer en menor o mayor grado que las necesidades de los alumnos sean satisfechas, con mayor o menor espacio para el involucramiento de los padres.

Este modelo fue publicado cuando esta investigación estaba a medio camino en la recopilación de la información, por tanto el diseño de la investigación no fue planeado desde esta perspectiva, sin embargo, sintetiza el esfuerzo o mejor dicho anhelo de aplicar el modelo de Schein al estudio de la cultura en la escuela en particular, estudiar el factor asociado, la cultura de la mejora, en el marco de la mejora de la eficacia escolar. Para esto propone estudiar las representaciones sociales y dar cuenta de los significados que los actores poseen de la escuela y de la educación.

8.2.3. Cultura y clima, diferentes niveles del mismo constructo

La cultura como factor asociado en los estudio de mejora de la escuela, eficacia escolar y la mejora de la eficacia ha sido estudiada como cultura o como clima escolar o de aula. Los conceptos de clima y cultura a pesar de ser similares provienen de tradiciones investigativas distintas, el concepto de clima escolar u organizacional se emplea desde la perspectiva psicológica sociológica, mientras que la cultura de la escuela desde una perspectiva antropológica. Esta distinción tiene repercusiones metodológicas, ya que la primera emplea encuestas y cuestionarios para obtener datos distributivos mientras que la segunda recopila datos narrativos derivados de historias, entrevistas, videos, observación participante entre otras caritativas. El foco de estudio del clima radica en el comportamiento y conocimiento cognitivo, mientras que la cultura tiene como foco los valores y las normas, comportamientos y representaciones simbólicas, además visiones, teorías implícitas o lo que en este estudio se denomina conocimiento del sentido común, no puesto en duda.

En el estudio analítico de la producción sobre mejora y eficacia escolar efectuada por Schoen y Teddlie (2008), señalan cuatro distinciones entre clima y cultura:

1. El término clima es más usado por aquellos que investigan adoptando el método cuantitativo, como las investigaciones de eficacia escolar, mientras que el termino cultura es usado frecuentemente por aquellos que utilizan métodos cualitativos.
2. Hay una considerable superposición en los tipos de variables examinadas por los investigadores de eficacia escolar que estudian el clima y por aquellas investigaciones orientadas por el método antropológico
3. Hay una considerable superposición en las definiciones de clima escolar y cultura escolar elaboradas por los investigadores, aún dentro de la misma tradición.

4. Los términos clima y cultura de la escuela con frecuencia son usados de modo intercambiable en la mayor parte de la literatura educativa publicada, como si ellos fuesen pensados como sinónimos.

Las concepciones sobre lo que es el clima de la escuela son variadas, en los inicios, que data de 1908, se asocia con el ‘espíritu de cuerpo’ entendido como la atmósfera y la reputación o valoración que tiene la escuela de sus integrantes y de las actividades formales e informales de la escuela, ceremonias, tradiciones. Casi medio siglo después, se encuentra el primer instrumento ‘Cuestionario descriptivo del clima organizacional’ (Halpin y Croft, 1963) cuyo foco de estudio es la percepción de los profesores en torno a cuatro áreas, retraimiento o desvinculación, entorpecimiento, espíritu e intimidación; esto aplicado a cuatro campos de comportamiento como son: distanciamiento, énfasis en la producción, confianza y consideración.

Tefflie y Sringfield (1993) definen el clima escolar como:

“el ambiente social escolar incluso, pero no limitado, al sentido que los estudiante tienen de inutilidad académica, la percepción del estudiante sobre el empuje de profesor, las normas académicas para los estudiantes, capacidad de profesor, expectativas de profesor sobre sus estudiantes, esfuerzos de ambos profesores y estudiantes por mejorar, percepciones de las expectativas del director, preocupación paternal por la calidad de la educación, percepciones de calidad escolar actual y esfuerzos para mejorar” (Citado por Schoen & Teddlie, 2008, p. 131)

El estudio del clima escolar incluye variables que dan cuenta de las diferentes tradiciones teóricas y metodológicas en su estudio, a saber:

- a. Estudio de los efectos de la escuela (Brookover y Lezzote, 1979; Edmonds, 1979), que incluye factores tales como el orden (Scheerens, 1992) y concluyen que el clima es un factor distintivo ente escuela eficaces e ineficaces.
- b. Investigaciones sobre efectos del aula, identificando factores desde una perspectiva de técnicas de administración o gestión del aula (Doyle, 1986).
- c. Estudios sobre el aula como medio de aprendizaje, foco de interés en investigación psicológica, que vincula la percepción de estudiante con las condiciones de aula, tales como el comportamiento del profesor y los resultados del (p.e. Fraser, 1991; Houtveen, Vermeulen y Van de Grift, 1993; Wubbels, Brekelmans y Hooymayers, 1991).
- d. Investigación sobre eficacia sobre la enseñanza del profesorado que conduce a altos resultados cognoscitivos (Creemers y Reezigt, 1999).

En algunos estudios el clima escolar se define empleando una metáfora que asocia la escuela con un organismo vivo, el cuerpo humano. Hoy, Tarter y Kottkamp (1991) hablan de ‘escuelas saludables’ para describir el clima de la escuela, esta denominación en la actualidad se torna confusa y compleja y se adopta para indicar las condiciones de

la escuela que promueve y facilita la adopción de conductas saludables para el cuidado individual y colectivo en la escuela (Soto y Vidal, 2006).

El concepto *ethos* se utiliza como un concepto para hacer referencia a la atmósfera o tono de la escuela, la forma de hacer operativo y medible este concepto es denominándolo clima. Según Hargreaves (1995), algunos diferencian clima del cultura asumiendo que la segunda está compuesta por valores más estables y cuya transformación es más lenta y compleja a diferencia de la primera, el clima, que es posible de intervenir, por ejemplo en estudios del clima motivacional de aula (Alonso Tapia, 1992).

En el Cuadro I.8.4 se ha reflejado una síntesis de la diferencia entre clima y cultura que hace el profesor Díez Gutiérrez (1999) al estudiar la cultura organizativa.

CUADRO I.8.4. COMPARACIÓN ENTRE CLIMA Y CULTURA ORGANIZACIONAL

El clima	La cultura
<ul style="list-style-type: none">• Se refiere a las percepciones actuales del comportamiento organizativo.• Tiende a utilizar técnicas de investigación cuantitativas y estadísticas• Tiene sus raíces intelectuales en la Psicología industrial y social• Asume una perspectiva racionalista• Entiende el clima como una variable independiente• Representa el 'autoconcepto' de una organización o institución• Más fácil de cambiar que la cultura• Carácter relativamente permanente	<ul style="list-style-type: none">• Se centra en las asunciones, valores y normas• Utiliza técnicas de investigación etnográficas. Evita lo cuantitativo• Tiene sus raíces intelectuales en la Antropología y la Sociología• Asume una perspectiva naturalista• Entiende la cultura como un concepto holístico y omnicompreensivo• Representa la 'ideología subyacente' de una organización• Difícil de cambiar• Permanencia en el tiempo

Fuente: Díez Gutiérrez (1999, p. 159).

Esta distinción elaborada para estudiar la cultura organizacional es también aplicable para los estudios que dan cuenta que la cultura de la escuela y del clima del aula y sobre cómo inciden en la eficacia escolar y en la mejora de la escuela (Murillo, 2004, 2007b, 2008; Van Houtte, 2005).

En los estudios de eficacia escolar, en particular en aquel que deriva en la elaboración de modelo iberoamericano de eficacia (Murillo, 2007b, p.245) el clima de escuela y de aula son factores asociados con el logro escolar. El clima escolar está compuesto por las “relaciones armoniosas entre los diferentes miembros de la comunidad escolar y la satisfacción con la escuela y los otros colectivos”. El clima de aula el factor está asociado con la “ausencia de conflictos entre los alumnos, buenas relaciones entre los alumnos y relaciones afectivas entre docente y alumnos” (2007, pp. 240-241).

La diferencia entre cultura escolar y clima de aula ha sido recopilada de los estudios efectuados por Javier Murillo e ilustra la forma en que ambos constructos se han hecho operativos para ser utilizados en la investigación empírica (ver cuadro I.8.5).

CUADRO I.8.5. OPERACIONALIZACIÓN DE CLIMA ESCOLAR Y DE AULA

Clima escolar	Clima de aula
<p>1. Atmósfera ordenada, tranquila</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Importancia dada a la buena disciplina, al buen comportamiento y a un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro b. Normas y reglas claras, conocidas y asumidas por los alumnos c. Recompensas y castigos d. Absentismo y abandono e. Buena conducta y comportamiento de los alumnos f. Satisfacción con el clima escolar ordenado <p>2. Clima en términos de orientación hacia la eficacia y buenas relaciones internas</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Clima escolar que fomenta la eficacia b. Percepciones sobre las condiciones que mejoran la eficacia: <ul style="list-style-type: none"> i. Que mejoran: motivación, implicación y entusiasmo de los docentes ii. Que dificultan: excesivo trabajo, baja moral de los docentes, falta de compromiso y entusiasmo, altas tasas de absentismo entre los docentes c. Relaciones entre alumnos d. Relaciones entre alumnos y profesores e. Relaciones entre equipo directivo y profesores f. Relaciones entre docentes g. Papel del equipo directivo en las relaciones h. Implicación y compromiso de los alumnos i. Apreciación de los roles y tareas j. Apreciación del trabajo en términos de las instalaciones, las condiciones laborales, la carga de trabajo y la satisfacción general k. Instalaciones y edificios 	<p>1. Relaciones dentro del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Buenas relaciones entre alumnos y con el profesor b. Apreciación del profesor como un compañero c. Calidez hacia los alumnos (una actitud más de recompensa que de castigo) d. Actitud del profesor hacia los alumnos (tratar a los alumnos con responsables) e. Empatía (el profesor comprende a los alumnos y cuida de ellos) <p>2. Orden y tranquilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Amabilidad y firmeza b. Reglas claras en el grupo para cada alumno c. Creación de un ambiente de trabajo tranquilo y ordenado <p>3. Actitud de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Actitud de trabajo en el aula b. En el grupo hay una atmósfera orientada hacia el aprendizaje c. Profesor entusiasmado con el currículo que se ofrece <p>4. Satisfacción: aula divertida</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Comportamiento del profesor: sonríe con frecuencia, tiene contacto físico positivo con los alumnos, muestra simpatía por los alumnos más allá de cómo aprendices, charla con los alumnos sobre cuestiones no laborales. b. Relación entre los alumnos: se comunican entre ellos de forma divertida, tienen un comportamiento relajado, se ríen.

Fuente: Scheerens y Bosker (1997, p. 112-117).

Algunos autores asumen que la cultura es un componente comprendido en el clima (Van Houtte, 2005). Contrario a este planteamiento, la cultura es un constructo y condición de carácter general, es una totalidad donde el clima escolar es un subconjunto de la cultura escolar. La cultura escolar y el clima no son conceptos intercambiables, adoptando los niveles para el estudio de la cultura propuesto por Schein (2004), el clima escolar es el resultado de la forma en que las creencias y los valores aparecen en la acción o discursos de los individuos. Dichas creencias y valores derivan de las formas instituidas, conocidas y aceptadas y simultáneamente de cómo deberían ser. Las formas

de respuesta o acción frente a situaciones o tareas desconocidas son resueltas desde dichas creencias y valores, anclados en los supuestos individuales de lo que debe o no debe ser y de las formas conocidas o recetas de actuación que el individuo posee (Schein, 2004, p. 28). Esta particularidad ha sido encontrada en las prácticas de los profesores, los que al enfrentarse a situaciones nuevas recurren a sus conocimientos del sentido común en vez de a los conocimientos derivados de la formación académica (Pozo, 1996). Esta particularidad es la que sustenta la afirmación que el cambio cultural es lento y complejo y algunos ponen en duda su posibilidad.

8.3. LA CULTURA DE LA MEJORA Y LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Se ha venido señalando que la cultura es un factor importante en los procesos de mejora de la escuela, de la eficacia escolar y por ende para la mejora de la eficacia escolar. En el marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2004b; Reezigt y Creemers; Wikeley y otros, 2005), anteriormente descrito, la cultura de la mejora es uno de los tres factores claves a nivel de escuela, que da cuenta de las posibilidades o no de mejora, junto a la forma que adoptan los procesos de mejora y que inciden en los resultados alcanzados.

La cultura de la mejora y sus componentes señalan procesos claves en la vida de la escuela, todos ellos se generan de la interacción de las personas en sus actividades habituales ya sean entre sí o con los artefactos culturales, entre estos las estructuras organizacionales o condiciones de posibilidad -en lenguaje de educadores investigadores-. Los actores todos poseen creencias y valores sobre la educación y la escuela, la representación social de ambas, las que emergen de las narraciones para dar cuenta de cómo perciben el o los proyectos de mejora en la escuela. La cultura de la mejora es aquella condición o cultura escolar en cuya formación interviene el resultado de las conductas e interacciones de las personas en torno a un conjunto de factores, cuya comprensión permite dar cuenta de los conocimientos, valores, creencias y presunciones o supuestos de los actores, todo ello conforma los aspectos manifiesto y oculto de la cultura.

El estudio comparado de proyectos de mejora considerados en el estudio internacional realizado en ocho países europeos, junto con proponer el modelo comprensivo de mejora de la eficacia escolar, se distingue un conjunto de componentes de la cultura de la mejora. Son los siguientes (Murillo, 2004b):

- a. *La presión interna para mejorar.* La experiencia muestra que muchos de los cambios son impulsados por los organismos estatales más que por las escuelas. El origen de la mejora es un elemento crucial ya que si la mejora nace del interés de un grupo de profesores, este es considerado el momento clave ya que cuando ellos se interesan en mejorar ya sea el resultado de los estudiantes o un tema

específico, están más comprometidos y motivados con el cambio ya que lo sienten propio.

- b. *Autonomía utilizada por la escuela.* Los procesos de mejora requieren que las escuelas cuenten con cierta autonomía para llevar a cabo el proceso, además de que esta autonomía se utilice en este proceso. Murillo (2004) señala que la sola autonomía no sirve si no es utilizada. Muchas veces el profesorado no se da cuenta de las posibilidades con que cuentan y no usan su poder, esto ya sea por falta de líderes o porque no creen en el cambio. Por tanto es esencial que el profesorado pueda participar en la toma de decisiones con respecto a la mejora del centro.
- c. *Valores compartidos.* La claridad y conocimiento sobre el para qué de la educación así como los objetivos que se intentan alcanzar y la forma de lograrlos permite develar los valores que se promueven o se cuestionan. Si los centros educativos no tienen una visión clara, difícilmente podrán determinar los elementos que no se ajustan a ese futuro y que, por tanto, deberían cambiar o mejorar.
- d. *Deseos de ser una organización que aprende de la práctica reflexiva.* En los centros donde se valora la tradición referida a los procedimientos hay poca disposición para reflexionar y por tanto poco dados a comenzar un proceso de mejora. En estas escuelas, ciertas actividades como la formación del profesorado no son frecuentes. Los centros que se consideran más dinámicos y que aceptan los cambios son organizaciones dinámicas, abiertas a dialogar sobre su quehacer cotidiano.
- e. *Formación continua y colaboración colegiada del profesorado.* La formación inicial así como la continua es un requisito que favorece el cambio; para esto se requiere de la vinculación de la escuela con universidades y centros de formación docente. La colaboración entre las instituciones genera un círculo virtuoso ya que se fortalece y enriquece la formación inicial y a la vez los profesores en la escuela disponen de actividades de formación y de colaboración con otros profesores.
- f. *Historia de mejora.* Los centros educativos que hayan puesto en marcha anteriormente procesos de cambio y éstos hayan sido satisfactorios tendrán, sin duda, una mayor facilidad para comenzar nuevos esfuerzos. Por otro lado, los centros que no estén acostumbrados a la mejora tendrán mayores dificultades para abrirse camino.
- g. *Propiedad, compromiso y motivación para mejorar.* Esta se da en centros donde el profesorado ha sido partícipe de definir el núcleo o foco de la mejora, de lo contrario es difícil comprometer y motivar al profesorado en ejecutar actividades y metas decididas por otros. El tema de la propiedad está estrechamente relacionado con los de compromiso y motivación del personal; cuando el

compromiso no está presente de forma automática, la escuela debería intentar promoverlo antes de comenzar con estos procesos de cambio.

- h. Liderazgo.* Este factor es clave para desencadenar y conducir el proceso; el proceso puede ser conducido por el director o un equipo docente. Mucho se ha estudiado acerca de este tema, lo que es necesario reseñar aquí es que un líder es una personas aceptada por la comunidad y con capacidad de entusiasmar y convocar. Un director con comportamientos autoritarios es muy difícil que pueda asumir el liderazgo necesario para el cambio ya que necesita convocar y hacer partícipe a la comunidad involucrada. El líder con atributos democráticos parece el más adecuado para liderar en los procesos de cambio. Sin embargo, no es sólo importante la persona que ocupe el puesto de director, también lo es la existencia de un pequeño equipo que sea capaz de diseminar y entusiasmar a la planta docente y al resto de la comunidad escolar
- i. Estabilidad del profesorado.* El proceso de transformación es eficaz o inútil si hay alta rotación docente ya que demanda la constante incorporación de personas al proyecto y puede tener un efecto adverso en los que se mantienen.
- j. Tiempo para la mejora.* Todo proyecto de mejora demanda de tiempo ya sea para el inicio y desarrollo, este tiempo debe ser considerado ya que de lo contrario se transforma en una carga adicional de trabajo que compite con la habitual. La mejora debería considerarse una tarea profesional que no puede depender, simplemente, de los buenos deseos y del tiempo libre del personal del centro.

El modelo de mejora de la eficacia escolar, desarrollado en base a las evidencias empíricas de 40 centros en ocho países, fue sometido a un estudio de validación para Iberoamérica a través de su profundización en cinco países: Chile, España, México, Perú y Venezuela. Concretamente se analizó el contexto a través de un estudio comparado, la validación de los resultados intermedios de mejora mediante una revisión de investigaciones sobre eficacia escolar desarrolladas en los cinco países, y el análisis de los componentes del modelo a través de la opinión de investigadores, inspectores y directivos escolares.

En el estudio de Zorrilla y Ruiz (2007) la validación del componente Cultura para la mejora se efectuó mediante entrevistas a expertos de la educación; 10 investigadores, 7 directivos (mandos medios, supervisores y directores de escuela). Las entrevistas se realizaron de acuerdo a la guía que envió la Coordinación General del estudio la que fue consensuada entre todos los participantes y se estructuró en tres apartados. El primero plantea cuatro preguntas abiertas sobre factores internos y externos a las escuelas que favorecen u obstaculizan la puesta marcha y el éxito de procesos de mejora. El segundo consistió en una escala cerrada con 36 ítems a ser valorados por su importancia en procesos de mejora de la escuela a partir de la experiencia de cada una de las personas entrevistadas. Y el tercero consistió en una reflexión abierta sobre la propuesta de

explicación del cambio escolar que plantea el Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar planteado. (2007, Pp. 202-203)

La cultura no solo ha mostrado ser un factor relevante en el modelo de eficacia escolar derivado de la investigación en 14 países europeos, similar hallazgo se desprende de una investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. (Murillo 2007a). Este estudio que involucró a nueve países de la región -Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela- con la finalidad de estudiar los efectos escolares y sus propiedades desde una perspectiva científica, para identificar los factores de eficacia escolar y de aula, y proponer un modelo de eficacia escolar ajustado a las características sociales, culturales y educativas de Iberoamérica. Si bien este estudio estudia la educación básica, la revisión de modelos de eficacia escolar y su composición, así como el exhaustivo análisis de una muestra compuesta por 5600 alumnos y 250 aulas, permite disponer de un análisis detallado y visión panorámica general al servicio de la toma de decisiones y para el avance en los temas de fondo sobre aspectos valóricos y acerca del propósito de la educación.

Las características del clima a nivel de aula, señala la presencia de buenas relaciones entre los alumnos y afectivas entre el cuerpo docente y los alumnos, sin embargo estas características no siempre favorecen la obtención de objetivos académicos. Los estudios sobre motivación muestran que el involucramiento puede deberse a objetivos sociales o pro sociales, generadores de climas gratos sin que ello implique logros académicos (Covington, 2000). Las buenas relaciones entre docentes y estudiantes a veces derivadas de la implementación de políticas sociales, mejora el clima de escuela y de aula sin que esto signifique logros académicos. Por ejemplo, un estudio australiano (Proudfors y Baker, 1995) que investiga la relación de cuatro escuelas secundarias con el contexto, encuentra que la relación entre escuela y las políticas sociales genera otros dilemas, a saber, la escuela es criticada cuando adopta una orientación social ya que según la comunidad está perpetuando el *status quo* en vez de elevar las aspiraciones de los estudiantes y ampliar sus oportunidades educacionales y ocupacionales.

Este estudio de opinión sobre la relevancia del componente cultura de la mejora permite recuperar argumentos y datos derivados del recuerdo de los informantes para sustentar la importancia de este componente, no obstante tiene la limitación de no estudiar cómo opera la cultura en un centro para dar cuenta del estado en que se encuentra, ya sea en proceso de mejora de mantención o de deterioro.

8.3.1. Cultura de la mejora

Hablar de cultura de la mejora, desde las evidencias empíricas que la fundan, es hacer referencias a la cultura de la escuela, al clima del aula y a los comportamientos derivados de las representaciones sociales que intervienen en la vida cotidiana y que además inciden en la forma en que las personas se relaciona entre sí y con los artefactos culturales existentes y que crean.

El estudio de la cultura, como se ha venido señalando es conocer, dar cuenta y darse cuenta o comprender el conjunto de comportamientos, creencias, actitudes, valores e ideales aprendidos y que son característicos de una sociedad o población particular.

Recordemos que la cultura posee tres niveles desde lo externo y manifiesto hasta la dimensión oculta. El aspecto manifiesto es observable directamente y está compuesto por los comportamientos de las personas relacionados con la manipulación, uso y creación de artefactos culturales, como son el uso y decoración del espacio físico y las acciones para desempeñarse en el centro. El aspecto semioculto se deriva de las creencias y valores, los que se revelan en el discurso de las personas y el aspecto oculto, a veces inconsciente que también contiene valores creencias y el conocimiento implícito, aprendido de igual forma y más resistente al cambio. La cultura de la mejora, es la cultura de la escuela entendida en sus tres dimensiones, como cultura, el clima derivado de ella, así como las representaciones simbólicas y sociales que orientan la relación de las personas con los artefactos culturales creados.

CUADRO I.8.6. COMPONENTES DE LA CULTURA DE LA MEJORA Y DIMENSIONES DE LA CULTURA ESCOLAR

Componentes de la cultura de la mejora	Dimensiones de la cultura de la escuela
1. La presión interna para mejorar	II - I
2. Autonomía utilizada por la escuela	II - I - III y IV
3. Valores compartidos.	I - II - III y IV
4. Deseos de ser una organización que aprende de la práctica reflexiva	I - II
5. Formación continua y colaboración colegiada del profesorado.	I - II
6. Historia de mejora.	I - II
7. Propiedad, compromiso y motivación para mejorar.	I - II - III y IV
8. Liderazgo.	II - I
9. Estabilidad del profesorado.	II y I

Fuente: elaboración propia a partir de Murillo (2004) y por Schoen y Teddlie (2008).

Los componentes reportados por Murillo (2004) que conforman la cultura de la mejora, resultan ser consistentes con el modelo de cultura de la escuela propuesto por Schoen y Teddlie (2008) compuesto por las cuatro dimensiones ya señaladas; I. Orientación Profesional, II. Estructura Organizacional, III. Calidad el medioambiente para los aprendizajes, y IV. Foco centrado en los estudiantes. A continuación se presente una reagrupación de los componentes de la cultura de la mejora del marco comprensivo del mismo nombre en torno estas dimensiones. Se encuentra que estos componentes se ubican en cada una de las dimensiones, en algunos casos en más de una dimensión.

La reagrupación efectuada muestra que la mayoría de los componentes de la cultura de la mejora se ubican en los cuadrantes correspondientes a Orientación Profesional y Estructura organizacional.

La cultura de la mejora es una forma de expresar o representar las formas habituales, aceptadas y aceptables para los integrantes de la comunidad escolar, de valores y metas culturales conducentes a la innovación o la mejora de las prácticas en el centro; derivado de estas narraciones se desprende la ubicación del hablante y su percepción de la innovación o proyecto de mejora en el centro.

La cultura de la mejora, por tanto está presente - o ausente – en cada una de las cuatro dimensiones de la cultura de la escuela. Los tres niveles de la cultura están presentes en cada una de las dimensiones. En el nivel de las presunciones se ubican los valores aplicables y relacionados con cada una de las dimensiones de la cultura escolar. Es en este nivel donde se ubican las representaciones sociales, que luego se expresan vía lenguajes, habla y lenguaje gestual, presente como insumo para el estudio ya sea como valores o como comportamientos. En este sustrato se encuentran las formas arcaicas para el individuo, las recetas culturales para la gestión de sí y de su medio, incluyendo la forma de intervención ya frente al proceso de enseñanza aprendizaje o de organización de la institución escolar.

En el segundo nivel, donde se encuentran las creencias los valores, objetivos, creencias y anhelos de los individuos y que son expresados por los informantes, estos están referidos a temas como la formación continua y a las actitudes y creencias frente a la colaboración colegiada del profesorado, a la percepción o efecto del estilo de liderazgo manifiesto sobre los individuos y a la percepción de propiedad de la mejora. El contenido de las narraciones o historias de mejora revelan los valores deseados ya amenazados, héroes, heroínas y formas de hacer consideradas ejemplares, dignas de ser emuladas o rechazadas.

En el nivel de los artefactos culturales se incluyen los comportamientos, ya que es la forma en que se expresa la cultura individual y colectiva así como la creatividad humana. Aquí se ubican las relaciones entre los sujetos y de éstos con los objetos - artefactos culturales- dentro de los cuales se incluyen las estructuras de la sociedad, el carácter creador de la cultura y de los sujetos radica en que sujetos -individuos- son simultáneamente agentes de su condición de personas y de la sociedad (Parker, 2000).

A continuación se muestra la posible forma de interrelación o traslape de los niveles de la cultura.

La presión interna para mejorar. Si el origen de un proyecto de mejora es adoptado o generado de manera interna hay valoración de lo propio, lo que refuerza o genera sentido de pertenencia, apropiación del contenido y forma de llevar a cabo la mejora lo que redundará en la colaboración del profesorado. Si el proyecto nace internamente, la necesidad de mejorar está instalada y se requiere de liderazgo para encausarla o vencer la resistencia que eventualmente podría existir derivado de la organización, estructuras previas ya sean internas o externas a la escuela. De lo contrario se requiere liderazgo para lograr un relato y metas compartidas ya que los golpes de timón o los cambios desde arriba tienen menos posibilidades de ser instalados.

Los *valores compartidos y la historia de mejora*. Estos componentes constituyen el núcleo central de la cultura en la escuela, son los elementos básicos en la construcción de las rutas colectivas, basadas en datos, recuerdos, historias, algunas heroicas, en la memoria colectiva. Estos componentes de la cultura son sistemas vitales que se interrelacionan -presunciones, valores y comportamientos- y permiten acomodar las tensiones o contradicciones derivadas de las relaciones sociales dinámicas y cambiantes en la escuela en relatos que facilitan comprender el accionar colectivo frente al proyecto de mejora. La reconstrucción, vía el recuerdo, de la historia colectiva es una herramienta útil para construir identidad y colocar el resultado de la investigación al servicio del establecimiento de un ideario que sirva de ruta de un cambio social situado (Gaulejac, 1998; Shirley, 1993).

La formación continua y colaboración colegiada del profesorado. La escuela como espacio de encuentro y reflexión del profesorado es una condición para la mejora sólo si ambos procesos comparten valores relacionados con las búsquedas de llevar el cambio educacional al aula en el marco de una concepción no tradicional, frontal, del proceso de enseñanza aprendizaje. La formación continua a veces se confunde con actualización o capacitación sin que los contenidos de ella incluyan habilidades aplicables al quehacer en el aula o en el centro. Si la formación continua es capaz de generar una masa crítica y redes de colaboración para el cambio es una condición que favorece la cultura de la mejora. Si la formación adopta la forma de capacitación o actualización teórica o si la colaboración colegiada no comparte abierta o implícitamente los valores del proyecto de mejora, ambos se transforman en componentes que generan ambientes poco propicios al cambio. Más adelante se verán las formas de resistencia al cambio.

La estabilidad del profesorado. Esta es una condición para la mejora sólo cuando esté comprometido con el proyecto de mejora y con el cambio. En situaciones donde algunos profesores forman parte de una contracultura, ya sea para detener el proyecto o como forma de expresar simbólicamente los malestares frente a la educación y a la sociedad, a costa de asumir la labor formadora de los estudiantes, la estabilidad termina siendo un concepto políticamente complejo, ya que a veces ésta no favorece la construcción de equipos y proyectos. La estabilidad del profesorado es deseable y necesaria para un proyecto de mejora, previa distinción sobre la historia y políticas referidas a las condiciones de desarrollo, mantención y alejamiento digno para algunos profesores.

El tiempo destinado a la mejora. Es una condición clave, necesaria para el diálogo y la construcción de imaginarios colectivos, recuperación de la memoria y rutas para la mejora. El uso de tiempo requiere estar al servicio del proyecto de mejora de lo contrario su uso corre el riesgo de ser parte de un simulacro, sin que los cambios redunden en la mejora de la escuela con impacto en los estudiantes.

La autonomía utilizada por la escuela. Puede ser una condicionante como también un resultado. Si el profesorado comparte los valores implícitos en el proyecto y éste les es propio, las innovaciones pueden sobrepasar lo esperado por la organización escolar. La

autonomía también radica en los supuestos a nivel de cada individuo, en las formas culturalmente aprendidas de relacionarse con la autoridad y la mayor o menor aceptación de la cultura hegemónica. El sentido de autonomía también se relaciona con la capacidad, aprendizaje y experiencias previas favorecedoras del trabajo grupal. La autonomía utilizada por la escuela da cuenta del liderazgo de directivos y profesorado así como las opciones más o menos individualistas o colectivistas presentes en los individuos y en la organización social, la escuela.

Propiedad, compromiso y motivación para mejorar. Es el resultado de valores y rutas compartidas, puede ser causa o consecuencia de la presión por mejorar. El sentido o significado de la autonomía así como las presunciones acerca del carácter individual y colectivo de la educación y la participación de cada uno de los actores, permite identificar donde está puesto el foco de la mejora y el lugar y concepción que los actores sobre los estudiantes. La mejora de la escuela dicen relación con innovaciones que llegan a aula y que benefician el aprendizaje de los estudiantes. El compromiso con la mejora puede tener motivaciones diversas sobre los estudiantes, donde mejorar la calidad de los aprendizajes puede ser un motivo, como también que lo que se aprende sea útil y en un ambiente grato.

El liderazgo cumple una función clave toda vez que el líder tiene la posibilidad de construir relatos colectivos, recuperar la historia, sobre todo si es de éxitos y encausar la construcción de una ruta que permita iniciar, desarrollar e instalar la mejora. El líder formal o informal cumple la función de narrador, depositario de una tradición y capaz de aunar metas culturales de las personas, con aquellas sociales derivadas de la organización de la institución escuela. El tipo de liderazgo es clave ya que, el estilo, puede fomentar la emergencia de subculturas y contraculturas, que no siempre contribuyen con la mejora. Desde esta perspectiva, el liderazgo no sólo radica en aquellas personas que en la institución están investidas de la autoridad para ejercerlo, el liderazgo también radica en el poder y estatus derivado ya sea del conocimiento académico, en la vida en los departamentos y del estatus adquirido por el desempeño destacado. El liderazgo, en sintonía con la cultura, se ejerce de manera soterrada y se muestra en los aprendizajes culturales, en la creación de formas de comportamientos destinados a adaptarse a la forma habitual de la organización del centro, de acuerdo a la aceptación o rechazo de las metas culturales y medios instituidos en el centro.

El conjunto de valores y creencias así como las presunciones sobre la educación de todos los actores, profesorado, directivos, estudiantes y apoderados, permite develar información que permite comprender la aceptación o rechazo de las metas culturales y los medios institucionales, derivados de la forma de organización de la escuela.

El estudio de la cultura de la mejora requiere del empleo de la perspectiva interpretativa, destinada a dar cuenta del fenómeno y levantar teorías fundadas en la realidad, también es posible hacerlo desde una perspectiva sociocrítica, en tanto investigador e investigados construyan un nosotros, ambos comprometidos en conocer y transformar la realidad. Aquí se opta por la primera opción debido a la intención de abarcar un mayor número de escuelas -cinco- y debido a que en el país hay una sobreintervención y

demanda de los centros, por tanto una investigación desde la perspectiva sociocrítica, aunque teóricamente deseable, no era posible de realizar.

8.3.2. La cultura de la mejora como representación social

Como se ha venido señalando, la cultura de la escuela da cuenta de las formas de adaptación de los integrantes a los procesos de cambio, ya sean derivados de proyectos específicos o del proceso habitual y de las interacciones presentes en la escuela en el día a día. El cambio en la actualidad es constante, variando la intensidad y magnitud. La escuela que mejora es aquella que logra introducir las innovaciones, útiles, en la vida diaria, estimular la cultura de la mejora, en una sociedad actual demanda de la construcción de relatos y metas colectivas. La cultura de la mejora es aquella que favorece los procesos de innovación y mejora de la escuela para alcanzar una educación eficaz y para todos los niños.

La cultura en su nivel o sustrato oculto está compuesta por las presunciones y el conocimiento del sentido común. Las representaciones sociales se ubican en este nivel, son parte del conocimiento del sentido común, el que se construye con las tipificaciones (Berger y Luckman, 1976); es decir, aquellos significados que son compartidos y que circulan en el lenguaje cotidiano. Para vivir y estar en el mundo, todas las personas elaboran una interpretación de su mundo, de su 'estar' o vivir la vida siendo integrante de una escuela, este nivel contiene además las experiencias previas que funcionan como un esquema de referencias "conocimientos a la mano" o "conocimientos de receta".

En este estudio se propone estudiar la cultura de la mejora desde dos perspectivas, ambas adheridas al paradigma interpretativo: la primera estudiando la representación social de la educación para identificar los esquemas interpretativos de los actores, profesores, estudiantes y padres o apoderados; y la segunda comprender la concepción que estos actores poseen del proyecto de mejora implementado en el centro, sus fortalezas y debilidades, para develar los esquemas interpretativos de los actores que permiten dar cuenta de las formas de adaptación así como de las problemáticas.

El estudio de la cultura a través de la representación social de la educación permite identificar el contenido central y periférico de la representación, del análisis se desprenden los esquemas interpretativos de los actores para enfrentar la finalidad de la labor o acción en la escuela. La percepción de lo que se ha hecho para mejorar la escuela y la educación en ella, desde la visión de los actores, las fortalezas y debilidades de dichas iniciativas para mejorar permite identificar las metas culturales, es decir, los valores deseados y aquellos amenazados, develando los esquemas interpretativos que en última instancia permiten comprender, desde una perspectiva teórica las formas de adaptación o afrontamiento del cambio.

“El concepto de representaciones sociales designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funciones socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales

constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica” (Jodelet, 1993. p.474).

El estudio de la cultura de la mejora es una denominación para acceder a la cultura de la escuela que genera condiciones favorables al cambio de la escuela. Desde la perspectiva interpretativa la cultura organizacional puede ser estudiada como metáfora (Díez Gutiérrez, 1999); es decir, es una construcción que posee el carácter de imagen y propiedad; la metáfora crea significados mediante los cuales entendemos un fenómeno a través de otro. La cultura de la mejora es entonces una expresión metafórica para dar cuenta de la cultura, de aquellas condiciones habituales, sustentadas en el conocimiento del sentido común de los actores escolares que permiten comprender las condiciones a nivel escuela que limitan o favorecen la mejora de la escuela.

El estudio de las representaciones sociales no se centra en la búsqueda y estudio de las metáforas, no obstante serán incluidas en el análisis, de ser obtenidas, ya que “casi todas la metáforas expresan un juicio de valor porque la imagen asociada que introducen provoca una reacción afectiva (Citado por Vázquez, 2007, p. 141). La finalidad de esta investigación es estudiar y comprender los significados e interpretaciones que los actores otorgan a su quehacer diario en el seno de la organización, por tanto la tarea es revelar los esquemas interpretativos sobre la educación, la escuela y las narraciones que emplean para dar cuenta de los proyectos de mejora llevados a cabo en cada centro.

En síntesis

La cultura es entendida como el conjunto de valores y creencias, posee y denota un conjunto de esquemas que permiten la construcción y elaboración de significados. Los componentes tales como valores, lenguaje, símbolos, creencias, normas, costumbres y todo aquello que conforma parte de la cultura material y de la ideal están presentes en la construcción social de la realidad en cada centro educacional.

La escuela como parte del sistema socio cultural, está destinada o tiene como finalidad la socialización de la generación de reemplazo y a su vez formar a las personas con la finalidad que contribuyan en la construcción de la sociedad. La educación también tiene asignadas funciones como contribuir con la superación de la pobreza, formar la ciudadanía y la paz. La educación escolar y sus resultados están influenciados por los factores sociales de la sociedad a la cual pertenece.

El cambio en la escuela, es decir la mejora escolar depende de un conjunto de factores entre los que se encuentra la cultura o clima escolar. La cultura hace referencia a la cultura de la escuela y el clima a la manifestación de la cultura a nivel de aula, en la literatura se encuentra esta distinción para dar cuenta de que la cultura es relativamente más resistente al cambio y, por tanto, éste requiere de más tiempo y su estudio se realiza

empleando el método cualitativo. El clima de aula se estudia empleando metodología cuantitativa de los valores y creencias que conforman la cultura; el clima es además susceptible de ser cambiado en menor tiempo que la cultura. Cultura y clima son distintos niveles en el estudio del mismo constructo, la cultura.

El estudio de la cultura escolar ha dado como resultado la propuesta de modelos para su estudio, dos de ellos desarrollador por Hargreaves (1995) y uno de reciente divulgación elaborado por Schoen y Teddlie (2008) a partir de una contundente recopilación de la forma que ha adoptado el estudio de la cultura en la investigación educativa. Este modelo propuesto se constituye en parte del marco teórico para estudiar la cultura de la mejora entendida como las condiciones asociadas con la cultura y el clima escolar capaces de generar las condiciones que favorecen o dificultan la mejora.

La representación social de la educación es parte de la cultura de la escuela. El primero es un constructo empleado en Psicología social y que ha sido popularizado por la aceptación y el uso en los estudios interdisciplinarios; la representación social es el conocimiento específico, parte del pensamiento social de los sujetos, es de carecer práctico, presente en la comunicación y en la construcción del conocimiento del sentido común. Estudiar la cultura de la escuela a partir de la representación social de la educación permite por un lado avanzar en el estudio de la cultura de la mejora, es decir de aquellas condiciones que se generen en la escuela a partir de la concepción, conocimiento, el sentido común o de las formas habituales de vivir la vida, de comportarse o actual socialmente en el colegio por parte de los distintos actores.

En este escenario la hipótesis de trabajo que se sostiene es que las representaciones de los actores son distintas y, por tanto, cada uno de ellos constituye un conjunto de subculturas, con representaciones compartidas en el grupo, algunas ancladas y otras en proceso de elaboración.

Capítulo I.9

EL CONTEXTO EDUCACIONAL CHILENO

El estudio de la representación social de la educación de los actores, estudiantes, profesores y padres o apoderados en centros mejorados y estancados es una realidad que se ubica en un contexto mayor, el sistema educacional chileno.

La educación es una pieza clave en el proceso de socialización, es decir, en la transmisión de los conocimientos y en la presentación de formas de vida que preparan a nuestra generación de reemplazo para vivir en sociedad. La sociedad, a su vez, genera condicionantes estructurales que repercuten en la educación como un todo, en su contenido y en la manifestación de los distintos tipos de aprendizajes. La cultura es parte de estos aprendizajes y, al. Mismo tiempo, es el ingrediente básico, expresado en el lenguaje, que permite la construcción de sentidos y significados que nos mueven a actuar e interactuar en sociedad.

Alcanzar más y mejores aprendizajes es una demanda que tiene un fuerte sustrato cultural. La educación precisa formar personas que puedan decir, hacer y estar en una sociedad fragmentada y heterogénea, donde los desencuentros culturales -o choques culturales- son cada vez más habituales, debido a esta suerte de caleidoscopio o bricolaje en el que habitamos.

En este capítulo se presenta una reseña del sistema educacional chileno y las características de la reforma, en segundo lugar se abordan los alcances y limitaciones de las principales políticas educacionales que se han desarrollado en los últimos dieciocho años. En tercer lugar se plantean los problemas o desafíos derivados de los progresos cuantitativos referidos al acceso y cobertura y el déficit en cuanto a resultados de calidad.

Se ilustra que este sistema se caracteriza por la persistencia de la inequidad y segmentación de la población de acuerdo al nivel socioeconómico de los padres. Por último se aportan algunas tendencias derivadas de la recién aprobada Ley General de Educación, los cambios que se vislumbran y la relación de éstos con la mejora de la escuela.

9.1. RESEÑA DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

Algunos datos demográficos: Chile es un país con 16.267.278, estimado a partir del Censo del 2002 (tasa de crecimiento cada 10 años de 1,2 personas por habitantes); de esta población el 86,6% vive en zonas urbanas y el 13,4% en zonas rurales. La expectativa de vida al nacer es de 72,99 para los hombres y 79,04 para las mujeres según datos del Ministerio de salud del año 2005; el índice de masculinidad es de 97,1. El promedio de hijos por mujer es de 2,2, además hay un desplazamiento de la curva de población indicando una tendencia al envejecimiento. De acuerdo al censo 2002, un 25,7% de la población es menor de 15 años y el 11,4% tiene 60 o más años. En cambio en 1960, estos mismos grupos de edad representaban el 39,6% y el 6,8%, respectivamente. Chile tiene una población homogénea; el 1,2% de su población está formada por inmigrantes extranjeros y el 6,8% por población de nuestros pueblos originarios. Además, el 95,8% de la población de 10 años o más es alfabeta. La mayor diversidad cultural en Chile proviene de la diferenciación social que vive el país y de las formas en que las transformaciones sociales afectan la vida de la población en general.

Chile, en el 2010 celebra el bicentenario de su independencia, y en esta historia el sistema educacional tiene un lugar destacado. En 1860, la Ley de Instrucción Primaria establece las bases del sistema público de educación. En 1920 se establece la obligatoriedad de la Educación Primaria con una extensión de 4 años, los que son aumentados a 6 años en 1929. En 1965, bajo la presidencia de Eduardo Frei Montalva se realiza una reforma; la cual, entre otras modificaciones, amplía la duración de la educación básica obligatoria a 8 años. Durante el período de la Unidad Popular (1970-1973), el cambio del sistema educacional, a través de la creación de la Escuela Nacional Unificada, no llegó a concretarse.

En los primeros años de la década del 80, el Gobierno Militar efectúa una serie de reformas económicas, geopolíticas y de índole social, con repercusiones en la Educación. En 1980, junto con aprobarse una nueva Constitución o carta fundamental, se produce la regionalización del territorio nacional. La educación pasa a ser una tarea social administrada por los Municipios, aunque en términos programáticos continúa con una dependencia directa del nivel central. El predominio de la lógica de mercado, sumado al aumento de cobertura y la reducción de la intervención del Estado, trajo consigo una pérdida de calidad de la educación y, al mismo tiempo, una crisis de financiamiento. La expresión máxima de la propuesta educativa del gobierno militar se concreta con la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, promulgada el último día de ese gobierno, el 10 de marzo de 1990.

Durante los 17 años de dictadura, la educación se vio afectada por dos fenómenos; por un lado, la ampliación de la cobertura de la misma; y por otro, la retirada o constricción del rol del Estado como proveedor de servicios públicos, junto con una expansión de la empresa privada en este campo. La suma de estos dos factores generó una serie de

problemas que afectaban a la educación en Chile al inicio de los '90 y que se pueden sintetizar como:

- a. *Bajos resultados en el aprendizaje*, lo cual sugiere un escaso desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos;
- b. *Ineficiencia interna*, expresada en altas tasas de repetición, deserción y tasa de éxito oportuno;
- c. *Alta desigualdad social*, expresada en grandes diferencias en la distribución de oportunidades educacionales y resultados;
- d. *Baja eficiencia externa*, que se manifiesta en un alto número de egresados de educación científica humanista orientada a la universidad que no ingresan a ella y un significativo porcentaje de estudiantes de liceos técnico profesionales, que egresan con una formación desfasada con relación a las necesidades del sector productivo,
- e. *Deterioro de la profesión docente y desencanto de los profesores*, expresado en una merma significativa de las remuneraciones y la pérdida del estatus de empleado público, lo que se tradujo en una menor estabilidad laboral y
- f. *Reducido financiamiento del sistema educacional*, el que prácticamente se encuentra en estado de abandono (la inversión pública expresada en % del PGB, había caído desde 4 % el año 1980 a 2,5%² el año 1990).

9.1.1. Composición del sistema educacional chileno

El sistema educacional chileno tiene como característica una organización descentralizada, la cual permite que la administración de los establecimientos sea realizada por personas naturales o jurídicas. Esta modalidad de funcionamiento del sistema escolar genera una doble dependencia (técnica y administrativa) creada a partir de la reforma descentralizadora y privatizadora de 1981 y consagrada por la Ley Orgánica de Educación, vigente desde marzo de 1990 y en proceso de modificación. De acuerdo a los estilos de administración, hay cuatro tipos de establecimientos:

- a) *Escuelas municipales*, administradas por las 341 municipalidades del país mediante uno de los siguientes sistemas: Departamentos Administrativos de Educación Municipalizada (DAEM) o Corporaciones Municipales. Los Departamentos Administrativos (de los cuales hay 288) responden directamente al alcalde y están sujetos a reglas rígidas con respecto al manejo de personal. Las Corporaciones Municipales (53 en total) son gobernadas por reglas menos estrictas con respecto a la contratación de personal y el uso de recursos. El

² Cifras aproximadas a un decimal.

ochenta por ciento de las municipalidades administra la educación a través de los DAEM.

- b) *Escuelas privadas subvencionadas*, son financiadas por medio de un subsidio o subvención pública basada en la asistencia por alumno.
- c) *Escuelas privadas pagadas*, no reciben subvenciones del gobierno y operan totalmente con las contribuciones de los padres.
- d) *Corporaciones*, corresponden a establecimientos de enseñanza media técnico-profesional administrados por corporaciones empresariales con financiamiento fiscal, especialmente establecido para este propósito (distinto al subsidio por alumno).

El sistema está compuesto por tres niveles: Básico, Medio y Superior. La enseñanza general básica, de carácter obligatorio, cuenta con ocho grados o niveles, fijándose los 6 años de edad como el momento de ingreso a ella. La enseñanza media tiene una duración de cuatro años, y congrega a los estudiantes cuyas edades van desde los 14 hasta los 18 años; posee dos modalidades; científico-humanista y técnico-profesional. La educación obligatoria desde el año 2005 aumentó de 8 a 12 años.

FIGURA I.9.1. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

EDUCACIÓN OBLIGATORIA														Educación Superior					
Educación General Básica														Educación Media		Universidades (7 años)	Post Grados		
				Primer ciclo				Segundo ciclo				Primer ciclo		Segundo ciclo					
Sala Cuna		Nivel		Nivel															
										Técnico profesional		Licencia Educación media		Prueba de ingreso PSU		Institutos Profesionales (5 años)		Centros de Formación Técnica (3 años)	
Edad	0-1	1-3	4-5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17				
				1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4				

La educación preescolar no es obligatoria, y de acuerdo al sistema de financiamiento, puede ser pública – destinada a menores en situaciones de riesgo –, subvencionada o particular pagada. Está destinada preferentemente a menores, niños y niñas, de hasta 5 años.

La educación superior corresponde a los estudios realizados a continuación de la educación media. Las instituciones de educación superior están diferenciadas en Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades. Los dos primeros otorgan títulos técnicos y profesionales, quedando los grados académicos como parte de las atribuciones de las universidades. El financiamiento de la educación superior se canaliza a través de un subsidio estatal: el “aporte fiscal directo” que es adjudicado a las entidades, en su mayoría universidades estatales y algunas universidades privadas de larga trayectoria, se otorga de acuerdo a la cantidad de estudiantes con más altos rendimientos que ingresan al sistema cada año.

La composición de la población docente tiene una presencia mayoritariamente femenina. Al observar la distribución de hombres y mujeres en los distintos tipos de establecimientos educacionales, llama la atención la alta concentración masculina en establecimientos particulares subvencionados, derivada posiblemente de la mayor rotación, inestabilidad o riesgo al que la población masculina está dispuesta a asumir, o bien derivado de criterios de selección que discrimina a la población femenina; hipótesis que dejo planteadas.

CUADRO I.9.1. COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTE

	TOTALES		Municipal		Corporaciones		Particular subvencionado		Particular Pagado	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Hombres	42.095	29,9	24.185	30,9	1.294	26,3	11.946	52,5	4.670	28,3
Mujeres	98.547	70,1	54.752	69,1	1.058	73,7	29.883	47,5	12.854	71,7
Totales	140.642	100	78.937	56,1	2.352	1,7	41.829	29,7	17.524	12,5

Fuente: Ministerio de Educación (2003).

9.1.2. La reforma educacional en Chile

Como una forma de abordar el problema de la inequidad y la baja calidad de la educación, sumado a las transformaciones a nivel mundial -la globalización y las radicales transformaciones en la información, el conocimiento y las comunicaciones-, el primer gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia, puso énfasis en mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y mejorar la equidad a través de políticas de discriminación positiva hacia los sectores más carenciados. La experiencia de la aplicación de programas sociales, sumada a la dinámica económica, social y política del país, apuntaba a la educación como el área social que requiere de transformaciones profundas para revertir el estado en que se encontró, para que sea uno de los ejes del desarrollo nacional.

La reforma generó un alto grado de consenso en torno a la necesidad de modificar el sistema educacional chileno para adecuar el país al contexto mundial. Los argumentos que sustentaron el alto nivel de aceptación fueron diversos. Por ejemplo, los sectores

productivos y económicamente altos, destacaron la necesidad de contar con la mano de obra adecuada que permita una inserción competitiva en el mercado internacional, lo cual, sólo puede lograrse a través de la educación. Los sectores medios valoran la educación como una herramienta para facilitar el ascenso social. Los sectores bajos valoraron el hecho que, al extender la jornada escolar, los niños y jóvenes no estarían en las calles expuestos a la violencia y las drogas y, las mujeres y niñas, al tener igualdad de acceso a la educación, tendrían más facilidades para integrarse a la fuerza de trabajo.

La reforma se sustenta en la necesidad de desarrollar e invertir en capital humano y de proporcionar mejores oportunidades para nuestros niños y jóvenes. El desafío es dotar al conjunto de la niñez y de la juventud chilena, con las competencias y destrezas que lo habilite para integrarse y desenvolverse correctamente en el mundo del futuro. Se aspira a consolidar una educación de calidad para todos, que permita al país alcanzar el desarrollo en un contexto global, logrando crecimiento económico, integración social y participación ciudadana, al mismo tiempo de mejorar la calidad y la equidad de la educación.

En los Gobiernos de la Concertación es posible identificar tres etapas de trabajo en el campo de la educación, asociadas a la administración de los cuatro presidentes electos, y en cuyos mandatos se dio continuidad a la Reforma en marcha.

- *Primera etapa (1990-1995)*. Construcción de condiciones de base para una mejora sustancial de la calidad del sistema escolar. Las medidas que se destacan son el apoyo a las 900 escuelas básicas de menor rendimiento, el mejoramiento de las remuneraciones de los profesores, la entrega gratuita de material didáctico y textos, aumento de la subvención destinada al nivel preescolar. Se efectúan consultas a actores relevantes con la finalidad de obtener el apoyo necesario y elaborar esta política a través de la Comisión para de Educación 1991-1994. Se crea el Programa de mejoramiento de la calidad de la educación básica (MECE Básica; años 1992-1997) y posteriormente el Programa a la educación básica rural. En el segundo gobierno de la Concertación, liderado por Eduardo Frei Ruiz-Tagle, (1994-2000) se construyen los consensos sociales y políticos que más adelante se transformarían en la base de sustentación de la Reforma educacional actual.
- *Segunda etapa (1996-2000)*. Reforma Educacional que incluye jornada escolar completa, reforma curricular, fortalecimiento de la profesión docente y programas de mejora de la calidad. La Reforma Educacional, se implementa a través de cuatro áreas de intervención. Programas de mejoramiento de calidad y equidad; Fortalecimiento de la profesión docente; Reforma curricular y jornada escolar diurna completa

Dichos programas, entre otras cosas, responden de manera diferenciada a las necesidades del sistema escolar; la finalidad es modificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de una combinación de instalación de nuevos medios, en los contextos de aprendizaje. Estos programas descansan crecientemente en las capacidades

de aprendizaje de respuesta y decisión autónoma de los equipos docentes de cada establecimiento, así son posibles de modificar como resultado de los aprendizajes y lecciones de la propia implementación por parte de los equipos docentes (Cox, 1997).

En este período se amplía el Programa de mejoramiento de la calidad de la educación a la educación media (MECE Media; 1995-2000). Las modificaciones curriculares se inician en 1996 con la aprobación de los Objetivos fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la educación (OF-CMO), destinados a la educación básica. La reforma al currículo de la educación media se efectúa entre los años 1998-2000. Se suma una medida administrativa expresada en una herramienta de planificación y control destinado a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza, el Plan anual de desarrollo de la educación municipal (PADEM), que deberá ser elaborado anualmente por cada establecimiento, en el contexto de un alto formalismo en el control de la gestión de la educación.

En el año 1997 se empieza a introducir gradualmente la jornada escolar completa y a generar las condiciones para la aplicación total de esta medida en el año 2007.

Programa Montegrande (1997-2004). El proyecto de los Liceos de anticipación, o Proyecto Montegrande, se inicia en 1997 esperándose que en un plazo de cinco años, éstos ofrezcan la calidad educativa y las oportunidades de desarrollo a que se aspira. El programa estaba dirigido a establecimientos subvencionados que cuenten con un director de reconocida competencia y un consejo directivo responsable de las políticas institucionales, tengan un 50% de profesores con dedicación exclusiva, estén ubicados próximos o accesibles a grandes concentraciones de jóvenes de escasos recursos y que garanticen el acceso y la permanencia de los alumnos talentosos.

Como forma de contar con profesores capaces de poner en práctica la Reforma se impulsó el Programa de fortalecimiento de la profesión docente (1997-2006) destinado a favorecer el perfeccionamiento de los profesores en servicio, a través de pasantías en el extranjero en sus inicios (1996), apoyo a las Facultades de Educación para formar en los principios de la Reforma a los futuros educadores y reconocimiento del status profesional docente a través de premios y reconocimiento público (1997).

- *Tercera etapa (2001 a la fecha):* Reforma al aula y aseguramiento de la calidad. Prácticas docentes que traduzcan el nuevo currículo en oportunidades de aprendizaje, nuevos marcos de responsabilización y el desarrollo de incentivos a las buenas prácticas de docentes y establecimientos.

En este período se concluye la aplicación de programas de intervención innovadores o propulsores de cambios en la educación. El principal problema deriva de la falta de equidad social y los temas prioritarios son mejorar la calidad expresada en resultados, la retención y el acceso a la educación. También en este período (2005) entra en vigencia la ley que amplía la escolaridad obligatoria hasta los 18 años y se implementan medidas para retener a los alumnos de sectores más carenciados: Ley de subsidio a la retención y el Programa liceo para todos.

En término de medidas para favorecer el desarrollo de la educación se coloca énfasis en aquellas destinadas al fortalecimiento de la profesión docente expresada en el Programa de acreditación y evaluación docente. La evaluación del desempeño profesional docente se inicia en el 2002 y tiene el carácter de voluntario. En el 2004 se establece la obligatoriedad de evaluación de docentes de aula del sector municipal y luego docentes en cargos directivos y a cargo de unidades técnico pedagógica (2005). Para apoyar el desarrollo docente se inicia la instalación desde el año 2002 de programas y modelos de formación continua de los maestros que ensayan nuevas modalidades de trabajo entre pares.

Junto con la evaluación del desempeño docente, se lleva a cabo una política de incentivos -principalmente económicos- asociada al desempeño individual de docentes de aula, directivos y docentes técnico pedagógico. En una línea similar, se implementa el Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar apoyando los establecimientos en la concreción de proyectos específicos de mejora.

La reforma educativa y los esfuerzos de alcanzar una educación para todos se ve reflejado en el aumento considerable del presupuesto destinado al sector. El gasto público en educación aumenta del 2,4% del Producto interno Bruto al 4,3 para el año 2002. De igual modo el gasto consignado por parte del Ministerio de Educación tiene un aumento de 213,8 a 623,5 dólares por año por estudiante de educación media.

De acuerdo al Informe de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2004), Chile gasta un 7,4% del PIB en educación, más que cualquier país desarrollado y sólo superado por Israel. Sin embargo, al descomponer esta cifra, el 55% de este aporte proviene de fondos públicos y el 45% restante de fuentes privadas, específicamente del pago directo por el servicio. La educación se rige por criterios del mercado, lo que conduce a repercutir a la hora de evaluar los resultados alcanzados en términos de rendimiento de los estudiantes ya que estos varían significativamente dependiendo del nivel socio económico de los estudiantes

Los programas asociados a la implementación de la reforma educacional fueron acompañados de una serie de medidas de carácter social a saber: apoyo a las escuelas críticas, 66 establecimientos en la región metropolitana de Santiago con sectores de mayor vulnerabilidad; entrega masiva de textos escolares al 100% de los alumnos de educación media que asisten a centros municipalizados; en el año 1990 la cifra era cero; acceso a computadores e Internet para el 97 % de los estudiantes de educación media (Cox, 2006). El acceso al uso de computador y la red es diferenciado por sector social ya que la mitad de los estudiantes tienen acceso a estos servicios desde el colegio a diferencia del resto, de sectores medios altos que disponen de acceso desde el hogar (CASEN, 2003). Desarrollo de las bibliotecas escolares; Programa de alimentación complementaria, salud y habilidades para la vida; además de medidas pro retención destinado a alumnos vulnerables en el marco del Programa liceo para todos. La educación también coloca énfasis al desarrollo de habilidades para la globalización, es decir, impulsa el aprendizaje del inglés como segunda lengua a través del Programa abre

puertas desde el 2004, además de incentivar el aprendizaje y uso de informática así como la formación técnica.

La reforma como conjunto de proyectos modulares se instaló completamente y en la actualidad muchas de las acciones rectoras del Ministerio están dirigidas a responder a los compromisos asumidos voluntariamente por Chile en el concierto internacional; la Educación para todos y la mejora de la calidad (Cox, 2006).

9.2. ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

Las transformaciones al sistema educativo chileno producto de la intervención sostenida del Estado, desde 1990 a la fecha, han tenido resultados de diversas índoles, quedando una deuda pendiente con la mejora de la calidad, entendida como posibilitar el desarrollo personal de los educandos además de aprendizajes útiles para la vida y el vivir en sociedad.

9.2.1. Mejora en el acceso, cobertura y cambios de financiamiento en enseñanza media

La principal repercusión es el aumento en la cobertura, alcanzando un 93.7% en el año 2004. El mayor crecimiento de la cobertura ocurre en todos los niveles de enseñanza, siendo la educación parvularia y la educación superior las que registran las mayores tasas de crecimiento promedio anual, dadas las altas coberturas ya alcanzadas en media y en básica. El año 2007 se visualiza una mayor retención de los estudiantes de educación media en el sistema, esto debido por un lado a que se ha hecho obligatoria y simultáneamente a las políticas sociales que favorecen la retención de los estudiantes de sectores más pobres.

CUADRO I.9.2. MATRÍCULA Y COBERTURA EN ED. GENERAL BÁSICA Y ED. MEDIA. 1970–2007

	Matrícula		Cobertura		Promedio años de escolaridad población mayor de 15 años
	Educación General Básica	Educación Media	Educación General Básica	Educación Media	
1970	2,200,160	306,064	49.7	93.3	4.3
1982	2,116,397	565,745	95.2	65.0	7.7
1990	2,022,924	719,819	91.3	77.0	8.6
2000	2,355,594	822,946	97.0	85.0	10.2
2004	2,269,388	989,039	99.0 (*)	93.7 (*)	-----
2007	2,145,102	1,033,285			

Fuentes: MIDEPLAN, 2003.

La deserción en la enseñanza media ha descendido en forma consistente desde 1996, de un 12% a un 7% en el año 2001 (OECD, 2004); cifras que pueden continuar

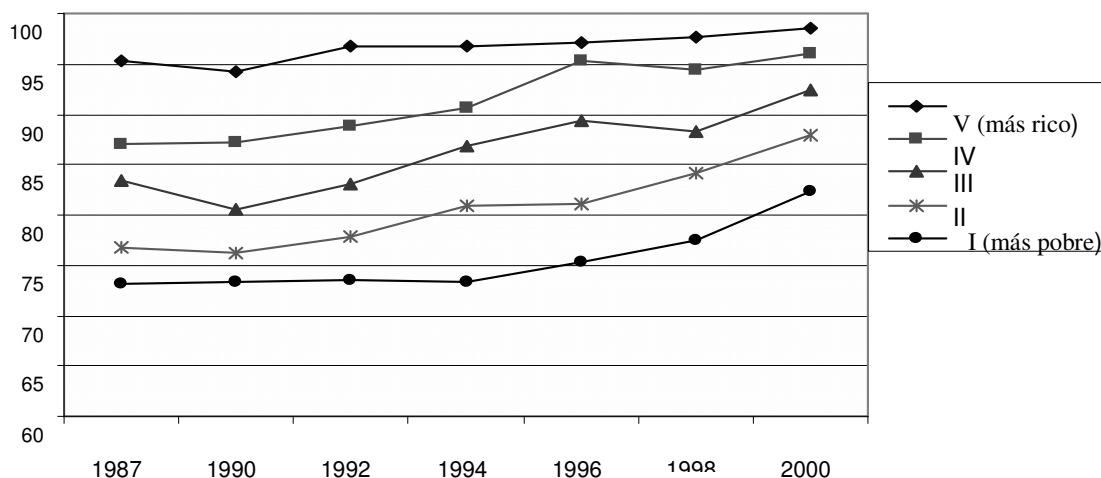
decreciendo debido al impacto – aunque indirecto- de la ley que aumenta en cuatro el número de años de educación obligatoria. El aumento de cobertura y la baja deserción escolar, que ha significado un aumento de los niveles de escolaridad de la población, al llegar a la educación media y superior estudiantes de los sectores más pobres; por tanto la variación en cobertura y acceso ha beneficiado a los quintiles más pobres de la población.

CUADRO I.9.3. EVOLUCIÓN DE LA COBERTURA POR NIVEL DE ENSEÑANZA 1990-2004 (EN %)

	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2003	2004
Preescolar	20,9	24,7	26,9	29,8	30,3	32,4	35,1	
Básica	96,8	97,4	97,6	98,2	98,3	98,6	99,1	99,0
Media	80,3	82,2	83,8	85,9	86,8	90,0	92,6	93,7
Superior	16,0	17,7	23,8	27,8	29,3	31,5	37,5	

Fuente: Mideplan, Encuestas CASEN, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2003, 2004

FIGURA I.9.2. COBERTURA EDUCACIÓN MEDIA 1987-2000 EN % SEGÚN QUINTIL DE INGRESO FAMILIAR



Fuente: MIDEPLAN. Encuesta CASEN 1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000

En la actualidad, la población entre 15 y 24 años de edad, posee una escolaridad promedio de 11,2 años. El doble de quienes tienen más de 75 años (sus abuelos), quienes poseen sólo 5,7 años. Desde el año 1990 a la fecha se muestra un aumento sostenido de jóvenes que se mantienen en el sistema educacional en la educación media, con una cobertura que se eleva sobre el 97%. Simultáneamente en el mismo periodo se encuentra un aumento sostenido de jóvenes que acceden a la educación superior.

El acceso a la educación ha beneficiado principalmente a los sectores de menores ingresos es así como los dos quintiles más pobre muestran un considerable aumento de su presencia en el sistema educacional, siendo el quintil I, el más pobre, el sector que muestra una mayor aumento desde 1998 adelante.

Por tanto en los establecimientos se encuentran jóvenes de sectores sociales que tradicionalmente quedaba excluidos de la educación; son estos los que traen a la escuela un capital cultural limitado para los estándares de la cultura escolar, se ubican en establecimientos municipales de comunas pobres, que simultáneamente cuentan con menos recursos y son estudiantes que proceden de núcleos familiares con menos recursos y menos educación.

9.2.2. Disminución de la educación municipal

El Estado, entrega una subvención (vouchers) a todos los estudiantes que desean asistir a un colegio particular subvencionado y vincula directamente el presupuesto de los establecimientos públicos a su matrícula. El monto de la subvención es idéntico por cada alumno que asiste a clases. En los últimos años la educación chilena ha registrado un aumento del sistema particular subvencionado y una disminución del sistema municipal público, como también, una leve disminución del sistema particular pagado. Esta variación se sustenta en la política de libre elección de las escuelas y la preferencia de los padres por la educación pagada. En los últimos años ha habido una proliferación de establecimientos particulares subvencionados, los cuales han acogido a estudiantes provenientes de colegios públicos, debido a la creencia de los padres que la educación allí es de mejor calidad. Algunos establecimientos particulares pagados se han transformado en subvencionados, beneficiando a sectores socioeconómicos medios, los que ven reducido el costo de la educación privada al recibir financiamiento del Estado.

Esta transformación del sistema hace que el aporte privado a la educación -del 3,3% del PIB para el año 2002- tenga un mayor peso en el presupuesto familiar de los sectores con menos ingresos que optan por adscribir a sus hijos en el sistema educacional subvencionado.

CUADRO I.9.4. MATRÍCULA CATEGORÍAS DE ESTABLECIMIENTOS. PORCENTAJES, EB Y EM 1990-2007

	1990	1995	2002	2007
Educación Municipal	58,0	56,8	52,1	45,0
Educación particular subvencionada	32,4	32,5	37,8	46,5
Educación particular pagada	7,7	9,2	8,5	7,0
Corporaciones educacionales	1,9	1,6	1,6	1,6
Total matrículas del sistema	2.973.752	3.150.629	3.601.214	3.614.762

Fuente: Ministerio de Educación

9.2.3. La segmentación del sistema educacional.

La sociedad chilena ha realizado una gran inversión con miras a mejorar la educación y ha impulsado la Reforma Educacional desde inicios de la década de los 90 y la educación es casi universal para la población de jóvenes en edad escolar; sin embargo las escuelas chilenas, poseen alta diversidad entre sí, son altamente segmentadas de acuerdo al nivel socio económico de la población que atienden. También las escuelas tienen alta diversidad interna la que se expresa en los rangos entre mayores y menores logros.

CUADRO I.9.5. DISTRIBUCIÓN DE MATRÍCULA SEGÚN GRUPO SOCIOECONÓMICO

Grupo Socioeconómico	Años de educación de la madre	Ingreso Mensual	% matrícula municipal	% matrícula particular subvencionada	% matrícula particular pagada	% del grupo sobre la matrícula total
Bajo	7	\$ 119.000	79,4%	20,6%	0,0%	10%
Medio Bajo	9	\$ 180.000	81,9%	18,1%	0,0%	32%
Medio	11	\$ 331.000	47,6%	52,3%	0,0%	37%
Medio Alto	13	\$ 738.000	13,0%	81,6%	5,4%	14%
Alto	16	\$ 1.526.000	0,0%	6,1%	93,9%	7%

Fuente. Montt (2006, p. 12)

CUADRO I.9.6. COMPOSICIÓN 2º MEDIO 2006 POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y DEPENDENCIA

Grupo socioeconómico	Estudiantes		Dependencia			Establecimientos	
	N	%	% MUN	% PSUB	% PPAG	Nº	%
Bajo	47.035	19%	14%	5%	-	480	20%
Medio bajo	99.444	40%	21%	19%	-	667	27%
Medio	60.061	24%	7%	17%	-	590	24%
Medio alto	25.135	10%	1%	8%	1%	384	16%
Alto	16.464	7%	-	-	6%	333	14%
Total nacional	248.139	100%	43%	50%	7%	2.454	100%

Notas: MUN: Establecimientos municipales.
 PSUB: Establecimientos particulares subvencionados.
 PPAG: Establecimientos particulares pagados.
 (+): Indica la dependencia que obtiene un puntaje significativamente más alto que las otras dependencias, en ese grupo socioeconómico.
 - : Indica que la categoría no tienen estudiantes o que tiene menos del 0,5% del total de ellos

Fuente: MINEDUC (2007, p. 40)

La segmentación social se refleja en la distribución de estudiantes de educación media según dependencia, donde el 25% de la población estudiantil, cuyas familias pertenecen a los sectores económicos medio y medio alto, asisten a establecimientos que reciben

financiamiento del Estado. Por tanto los resultados logrados por los estudiantes necesitan ser interpretados incorporando variables como: la desigual posesión de bienes, de experiencias de vida derivadas de las actividades laborales y educación de los adultos significativos; en buenas cuenta del capital social y cultural de los estudiantes que entran en juego a la hora de construir y disponer de una representación social de la educación representaciones que informan y a la vez condicionan las expectativas y acciones consideradas deseables para sumir la vida en el espacio escolar.

La diversidad cultural en Chile proviene de las transformaciones de la sociedad en el siglo XXI, de la diferenciación social, secundariamente de la presencia de pueblos originarios que aporta un 4.6% (Instituto Nacional de Estadísticas, 2002) a nivel nacional y escasamente derivado del fenómeno migratorio, de apenas un 1,2% (Martínez, 2003). Por tanto abordar la diversidad cultural adquiere matices distintos a la forma de abordar esta diferencia en sociedades multiétnicas; la segmentación deriva de la diferencia socio económica y cultural.

Esta diversidad de matrícula según sector socio económico exige del profesor una preparación y destrezas específicas para el segmento social que atiende. Alumnos de distintos grupos sociales poseen expectativas de futuro diferente, lo que influye en su forma de vivir la experiencia escolar. El profesor si quiere obtener buenos resultados en sus aulas, está demandado a emplear estrategias y generar un clima motivacional de aula, que estimule a los estudiantes a trabajar en torno a metas y tareas asociadas a las materias, para lo cual debe necesariamente conocer la cultura general de sus alumnos (la social, como la propia juvenil) y además las diferencias que existen entre alumnos.

La cultura pasa a ser un factor relevante a la hora de analizar la educación chilena; en los Liceos y en el aula se observa el encuentro y a veces colisión de la cultura juvenil con la cultura del Liceo.

“Para muchos profesores, la erupción de la cultura juvenil en escuelas secundarias es vivida como una crisis de valor o pérdida de poder. El orden es un tema problemático en el contexto escolar. Por tanto, para una gran parte de la educación secundaria es urgente descubrir formas pedagógicas y sociales para generar puentes o reducir la distancia entre profesores y estudiantes, ya que ésta parece ser no sólo generacional, sino también cultural” (Cox, 2006, p.110).

Compartiendo en esencia lo planteado por este investigador, lo que ocurre en la escuela no es solo un problema de orden; el desorden en la vida es una constante, así como el cambio; los antecedentes disponibles permiten hipotetizar que presenciamos una cultura anti-escolar, que efectivamente dificulta la generación un clima educativo y la labor docente; se suma a la anterior -y de manera creativa- las subculturas juveniles y aquella que adapta a los parámetros establecidos. Mejorar la calidad de los rendimientos pasa por tener en consideración, de manera explícita, la diversidad cultural presente en las aulas. Esta diversidad puede contener distintas expectativas e imagen sobre el fin de la educación inserto en un proyecto de sociedad implícito y que se recoge a través del

contenido de las representaciones sociales de los actores de la educación en establecimientos específicos.

9.2.4. Mejora en la eficacia de la educación media desde el año 1990

La calidad de la educación es evaluada a través de las pruebas del Sistema de medición de la calidad la educación -SIMCE-, consistentes de un conjunto de test que miden habilidades básicas relacionadas con la lectoescritura y operaciones matemáticas de los estudiantes de educación básica y de los segundos años de educación media. Estas mediciones permiten aproximarse al tema de la calidad de la educación de manera restringida ya que permite conocer estos resultados, efectuar algunos análisis para evaluar la eficiencia, no obstante quedan en segundo lugar factores tales como la relevancia, pertinencia y equidad de la educación.

Diversos estudios (Cox, 2006; OECD, 2004, 2009) muestra una relación entre el PIB y los puntajes alcanzados en la prueba TIMSS, Chile es una excepción, ya que en términos teóricos sus estudiantes deberían alcanzar resultados más elevados. La educación en general enfrenta un problema de bajo rendimiento a pesar de los logros que se reportan.

CUADRO I.9.7. NÚMERO PROMEDIO DE ALUMNOS POR CURSO EN PAÍSES CON ALTO RENDIMIENTO EN TIMSS Y PISA

País	Tamaño de la Clase	Resultados Prueba TIMSS		Resultados Prueba Pisa		
		Matemáticas	Ciencias	Lectura	Matemática	Ciencias
Austria	18.8			507	515	519
Bélgica	19.4	537	516	507	520	496
Chile	31.7	387	413	410	384	415
España	20.0			493	476	491
Finlandia	17.3			546	536	538
Francia	20.6			505	517	500
Grecia	16.5			474	447	461
Holanda	24.6	536	536	-	-	-
Irlanda	-			527	503	513
Italia	17.0	484	491	487	457	478
Noruega	15.1	461	494	505	499	500
Portugal	14.5			470	454	459
Suecia	20.6	499	524	516	510	512

Fuente: Colegio de Profesores de Chile (2006, p.32).

Entre los años 1982–1992, los conocimientos en matemática y castellano han mejorado de acuerdo a los resultados detectados por la prueba SIMCE. Respecto a este punto, el citado informe de la OCDE para Chile (OECD, 2004) señala que los resultados escolares son mediocres, lo que hace que la educación sea ineficiente. Sólo el 10% de

los alumnos de mejor rendimiento de los sectores socioeconómicos bajos, tiene un rendimiento satisfactorio de acuerdo al criterio establecido por la prueba SIMCE.

Se ha tendido erróneamente a creer que la educación privada obtiene mejores resultados, y que la culpa de este bajo desempeño se debe a un sistema público de mala calidad. No obstante, todos los datos de las investigaciones cuestionan claramente la supuesta mejor calidad de la educación privada. Y más aún, evidencian que si se realizan las distinciones por grupo socioeconómico que atiende, la educación municipal es de mejor calidad que la educación particular subvencionada e incluso que la educación pagada.

CUADRO I.9.8. PROMEDIOS NACIONALES EN LENGUAJE Y MATEMÁTICAS SEGUNDO MEDIO, 2003. POR GRUPOS SOCIO ECONÓMICOS Y TIPO DE ADMINISTRACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO.

Grupos socio económico	Lenguaje			Matemáticas		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
(A) Bajo	226	229	--- (*)	215	220	---
(B) Medio Bajo	238	245	---	223	235	---
(C) Medio	273	270	---	270	265	---
(D,E) Medio-Alto y Alto	317	289	301	347	295	317

(*) No hay estudiantes de los grupos sociales A al C que asistan a Establecimientos Particulares Privados.

Fuente: Ministerio de Educación (2004, p.5)

CUADRO I.9.9. RESULTADOS SEGÚN GRUPO SOCIOECONÓMICO. PUNTAJES PROMEDIO Y VARIACIONES EN RELACIÓN A 2001.

Grupo Socio económico	LENGUA CASTELLANA				MATEMÁTICA			
	PROM	VAR	MIN	MAX	PROM	VAR	MIN	MAX
A (bajo)	227	-1	182	278	216	-4	152	320
B (medio bajo)	241	0	187	301	228	-5	176	335
C (medio)	271	-2	194	322	267	-2	173	339
D (medio alto)	292	0	184	330	300	+1	182	370
E (alto)	306	+3	190	351	325	+5	145	401
Totales nacionales	253	+1	182	351	246	-2	145	401

Notas: PROM : Promedio de los resultados de los establecimientos.

VAR : Variación del promedio 2003, en relación a 2001.

MIN : Mínimo puntaje promedio obtenido por algún establecimiento.

MAX : Máximo puntaje promedio obtenido por algún establecimiento.

La escala de puntajes utilizada tiene como base el valor de 250 puntos, asignado al resultado promedio obtenido en 1998.

Fuente: Ministerio de Educación (2003, p.14)

En la medición SIMCE para Segundo Medios, según datos de las mediciones del rendimiento en el 2003, el análisis de los puntajes por grupo socioeconómico revela que los resultados promedio son mejores mientras más alto sea el grupo socioeconómico de los

alumnos del establecimiento. Estas variaciones son similares para Lengua Castellana y Matemática.

De acuerdo a las mediciones del año 2006 para los segundos años de Educación Media, en lenguaje no hay variaciones significativas. En matemáticas los sectores medio y medio bajo registran un aumento significativo del puntaje promedio.

CUADRO I.9.10. PROMEDIO 2º MEDIO 2006 POR GRUPO SOCIOECONÓMICO Y VARIACIÓN 2003-2006

Grupo socioeconómico	Estudiantes		Lengua castellana		Matemática	
	Número	%	PROM	VAR	PROM	VAR
Bajo	47.035	19%	228	• 3	218	• 4
Medio bajo	99.444	40%	241	• 0	234	↑ 5
Medio	60.061	24%	267	• 0	267	↑ 8
Medio alto	25.135	10%	290	• 0	302	• 5
Alto	16.464	7%	306	• 2	327	• 4

Notas: •: Indica que no hubo variación significativa del puntaje promedio.

↑: Indica un aumento significativo del puntaje promedio.

PROM: Promedio 2006

VAR: Variación 2003-2006

Las variaciones se calculan sobre la base de aquellos establecimientos que rindieron las pruebas SIMCE 2003 y 2006 (67% de los establecimientos y 76% de los estudiantes que rindieron SIMCE 2006)

Fuente: Ministerio de educación (2007, p.3)

Si bien los datos disponibles son para el año 2006, las variaciones son menores, no significativas, no obstante muestran posibles tendencias entre las que se pueden destacar:

- Una mejora sostenida en los puntajes de matemáticas en todos los sectores socio económicos y establecimientos independientemente de la dependencia.
- Una leve mejora en el rendimiento del lenguaje en los establecimientos particulares pagados y un leve deterioro de este rendimiento entre los escolares de todos los sectores socio económicos excepto el alto y entre todos los establecimientos excepto en los Colegios Particulares Pagados.
- Respecto al porcentaje de establecimientos que disminuye su puntaje SIMCE, se observa que existe una relación inversa con el grupo socioeconómico. Esto es, a medida que aumenta el grupo socioeconómico, es menor la posibilidad de disminuir el puntaje. Lo anterior ocurre a partir del grupo socioeconómico Medio Bajo, mientras que el grupo Bajo, presenta el menor porcentaje de establecimientos que disminuye su puntaje (Mineduc, 2007).
- Al realizar la revisión por grupo socioeconómico, se puede destacar que a lo largo de todos los grupos socioeconómicos, el porcentaje de establecimientos que logra aumentar significativamente su puntaje respecto al obtenido el 2003,

es relativamente similar y fluctúa entre el 12.6% (grupo socioeconómico Bajo) y el 17.2% (grupo socioeconómico Medio).

- Al analizar las variaciones de puntaje según grupo socioeconómico, se observan diferencias entre el porcentaje de establecimientos que aumenta su puntaje de los grupos socioeconómicos Bajo y Medio Bajo, y los grupos socioeconómicos más altos, los cuales presentan un porcentaje mayor y similar entre ellos.
- Además, se puede observar que el porcentaje de establecimientos que experimentan disminución de puntaje SIMCE, es similar a lo largo de todos los grupos socioeconómicos.
- Por lo tanto, en 2° Medio la posibilidad de disminuir el puntaje SIMCE Matemáticas, es similar según grupo socioeconómico. Mientras que la posibilidad de aumentar el puntaje es mayor en grupos socioeconómicos más altos.

CUADRO I.9.11. COMPARACIÓN RENDIMIENTOS POR DEPENDENCIA AÑOS 2003-2006

Dependencia	Lenguaje 2006	Lenguaje 2003	Matemáticas 2006	Matemáticas 2003
Municipal	239,4286	-,1037	230,9689	,0741
Part. Subv.	256,4226	-,0874	252,4335	,1172
Part. Pagado	297,6300	,0292	312,6400	,1170
Total	262,4725	-,0634	261,8681	,1093

Fuente: Ministerio de educación (2007, p.40)

El comportamiento de estas cifras permite sostener que los mejores o peores resultados no se relacionan tanto con la dependencia (particular subvencionado/municipal), sino con el nivel socioeconómico y el capital cultural de las familias. En un informe preparado para el Banco Mundial (Cox, 2006) se reporta que la calidad de la educación en el período 1998 – 2001 mostró un aumento sostenido pero no significativo en las cifras entre los dos grupos sociales más bajos (bajo y medio bajo). El único aumento estadísticamente significativo -de 6 puntos en lenguaje- se registró en el grupo social bajo, asistiendo a establecimientos municipalizados, mientras que el aumento en los Colegios particulares subvencionados no es estadísticamente significativo.

CUADRO I.9.12. COMPARACIÓN RENDIMIENTOS POR NIVEL SOCIO ECONÓMICO AÑOS 2003-2006

Nivel Socio-económico	Lenguaje 2006	Lenguaje 2003	Matemáticas 2006	Matemáticas 2003
Alto	300,1793	,0446	316,4185	,1338
Medio alto	281,9542	-,0620	288,4118	,1628
Medio	261,6270	-,1269	257,2705	,0558
Medio Bajo	235,5954	-,0936	225,3779	,0936
Bajo	222,6119	-,0364	210,8806	,1636
Total	262,4725	-,0634	261,8681	,1093

Fuente: Ministerio de Educación (2007, p.41)

Así, es posible identificar cuatro momentos en la política educacional de los gobiernos de la Concertación:

- a) *Primera etapa (1990-1995)*. Construcción de condiciones de base para una mejora sustancial de la calidad del sistema escolar y acuerdo nacional para la modernización de la educación.
- b) *Segunda etapa (1996-2000)*. Reforma Educacional que incluye jornada escolar completa, reforma curricular, fortalecimiento de la profesión docente y programas de mejora de la calidad.
- c) *Tercera etapa (2001-2005)*. Se establecen medidas con la finalidad de asegurar que los efectos de la reforma lleguen a la sala, para esto se inicia la formulación de estándares, implementación de procesos evaluativos y desarrollo de incentivos a las buenas prácticas de docentes y establecimientos.
- d) *Cuarta etapa (2006 en adelante)*. La calidad de la educación como preocupación ciudadana y la generación de nuevos consensos para el logro de cambios estructurales que permitan una mejora sostenida de la calidad.

9.3. PROBLEMAS Y DESAFÍOS

Los problemas o desafíos de la educación en Chile necesitan comprenderse a la luz de un fenómeno que tiene dos aristas; una de ellas es el progreso cuantitativo en términos de cobertura, retención y aumento de años de escolaridad de la población, por tanto los profesores atienden en la aulas habituales a jóvenes que tradicionalmente eran la población beneficiaria de programas asistenciales o de educación popular en la comunidad. Otra arista es el déficit de resultados de calidad y la persistencia de inequidad en años y calidad de la escolaridad de la población.

El gran logro de la educación chilena es hacer realidad el acceso universal a ésta y permanecer en ella por doce años, independientemente del nivel socio económico de procedencia del alumno/a. Este logro queda opacado o es asumido como un dato y sólo se destaca la deuda: los resultados de los aprendizajes son magros y la calidad es altamente diferenciada por sector socio económico.

Los mayores logros y la base sobre la cual se desarrolla e implementa esta última etapa, dicen relación con, en primer lugar, el mejoramiento de las oportunidades para acceder a la educación y permanecer en ella como se describe más arriba. En segundo lugar mejorar las condiciones de enseñanza y los resultados de aprendizajes.

Respecto de los resultados, Chile participa en varias evaluaciones internacionales, permitiendo establecer comparaciones con los resultados alcanzados por estudiantes de países desarrollados como Norteamérica, Europa, Asia y Oceanía, así como con sus pares de América Latina y el Caribe. En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO (2007), Chile se ubica dentro del grupo de países que muestra resultados relativamente superiores al promedio regional, en todos los niveles y áreas curriculares evaluados, siendo superado solo por Cuba. Del mismo modo, en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA 2006) aplicado a estudiantes de 15 años, en las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias; los estudiantes chilenos obtuvieron mejores resultados que sus pares latinoamericanos -Argentina, Brasil, Colombia, México y Uruguay- y alcanzaron resultados superiores a la evaluación anterior (PISA, 2000). De hecho, en Lectura los estudiantes chilenos mostraron la mayor progresión entre 2000 y 2006, comparada con la totalidad de los países participantes en el estudio. El mismo estudio muestra una deuda pendiente puesto que los resultados de Matemática son los que más se alejan del promedio internacional, además queda demostrado que el nivel socioeconómico de los estudiantes incide fuertemente en sus resultados, evidenciando una marcada inequidad; evidencia que ya se señalaba más arriba, agregándose otra marcada inequidad respecto de los resultados según género de los estudiantes.

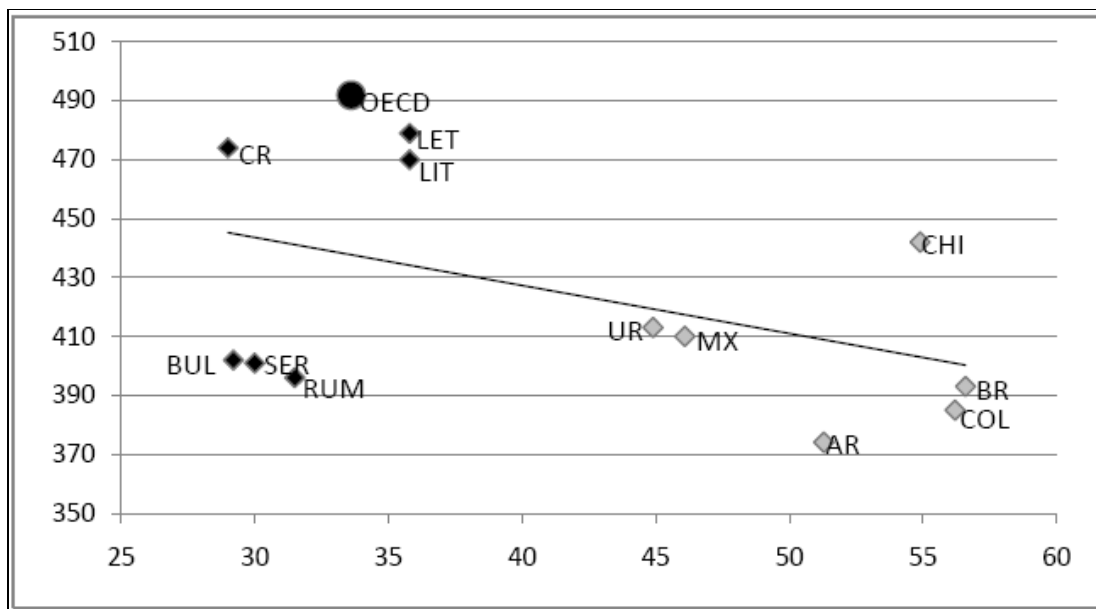
CUADRO I.9.13. PUNTAJES CIENCIA PISA 2006. PUNTAJE EN ESCALA GENERAL DE CIENCIAS Y SUBESCALAS DE COMPETENCIAS CIENTÍFICAS: CHILE, LATINOAMÉRICA Y OCDE.

Países	Escala General de ciencias		Identificar problemas científicos		Explicar fenómenos científicos		Utilizar evidencias científicas	
Chile	438		444		432		440	
Uruguay	428	▼	429	▼	423	●	42	●
México	410	▼	421	▼	495	▼	402	▼
Argentina	391	▼	395	▼	386	▼	385	▼
Brasil	390	▼	398	▼	390	▼	378	▼
Colombia	388	▼	402	▼	379	▼	383	▼
Promedio Latinoamericano	408	▼	415	▼	403	▼	403	▼
OCDE	500	▲	499	▲	500	▲	499	▲

Notas: ▼ : Tiene un puntaje significativamente inferior a Chile
 ▲ : Tiene un puntaje significativamente superior a Chile
 ● : Tiene un puntaje que no es significativamente distinto de Chile

Fuente: Unidad de Currículum y Evaluación (2009, p.26)

FIGURA I.9.3. DESIGUALDAD SOCIAL Y DESEMPEÑO ESCOLAR. PISA 2006 LECTURA



Fuente: Brunner (2008, p.13).

La repercusión de esta situación es de dos tipos e interrelacionados. Por un lado, si el desarrollo de las naciones pasa necesariamente por el desarrollo de las personas, el no alcanzar estándares aceptables de calidad y el hecho de que los logros están diferenciados por niveles socioeconómicos, en este caso la educación perpetúa las desigualdades sociales y limita su efecto de contribuir a la justicia social y a la igualdad de oportunidades. Por otro, en la medida en que el país se desarrolle y su economía se vuelva más intensa en el uso del conocimiento y más demandante de capital humano de calidad, la brecha entre cantidad y calidad podría limitar severamente nuestra economía limitando las capacidades innovadoras.

La experiencia de las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el mercado y la competencia por sí solas no bastan para asegurar la calidad (OCDE, 2004), la educación no puede quedar al arbitrio de la libre competencia y le corresponde al Estado asumir un rol fundamental de regulación. Para tal efecto el Estado asume que es posible intervenir a través de la generación de indicadores de calidad, transparentando los resultados, el destino o uso que se hace de los recursos públicos; generando los incentivos adecuados y tomando medidas, por más difíciles que ellas sean, cuando los oferentes no entregan un servicio educativo de calidad. Se asume que los usuarios son personas que en posesión de la información pueden tomar decisiones informadas y adecuadas, independiente o a pesar de las limitaciones derivadas de su situación socio económica.

La calidad en educación es un concepto complejo de definir, la UNESCO la considera como un asunto de derechos humanos, lo que implica que:

“desde el punto de vista de sus finalidades, la educación ha de ser *relevante*, es decir, debe habilitar a las personas para un ejercicio competente de su libertad y condición ciudadana; del mismo modo, la educación solo puede lograr este propósito si es *pertinente* a las condiciones concretas en las que las personas actúan. Por otra parte, el hecho de tener un carácter universal, es decir de alcance para todos, y que habilita a las personas en términos de sus capacidades para la vida, hace que la *equidad* sea un factor consustancial a una educación de calidad. Por otra parte, al tratarse de un derecho, la acción pública resulta de crucial importancia, y en este sentido, una educación de calidad requiere ser *eficaz* al alcanzar los objetivos o metas que se plantea en el ámbito del accionar público, así como debe honrar los recursos que los ciudadanos destinan a la tarea mediante una operación *eficiente*” (OREAL/UNESCO, 2007, p.13) [destacado en el original].

9.3.1. Los Cambios que se vislumbran

Al finalizar el cuarto gobierno de la Concertación, se vislumbran tres necesidades derivadas de los avances y estancamientos del sistema, el primero es desarrollar la educación mixta, es decir, derivada del aporte del estado y el sector privado y los problemas derivados de la lógica del mercado que repercuten en la educación, el segundo, modificar el sistema de financiamiento de la educación pública y de la particular subvencionada y la tercera, destinada a implementar mecanismos que contribuyan a mejorar la calidad de la educación.

- *Enfrentar las fallas del mercado y contar con regulaciones acertadas del sistema.* Como ya se señaló, las reformas de los 80' bajo la dictadura se focalizaron en la descentralización, privatización y aumento de la competencia del sistema educacional, por tanto, estas reformas buscaban cambiar la estructura educativa intentando generar un mercado y la competencia, a través de la entrada de proveedores privados versus la alternativa de un monopolio estatal. Al mismo tiempo, la creación un subsidio a la demanda expresado en la subvención escolar, basada en la matrícula y asistencia de alumnos a los establecimientos, subsidio que persiste al día de hoy. La lógica tras esta medida es que la subvención permite la entrada de proveedores educacionales y que junto a la libre competencia es posible asegurar el funcionamiento eficiente del sistema educacional. La experiencia chilena con las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el mercado y la competencia por sí solas no bastan para asegurar la calidad, por lo que hay un rol fundamental del Estado en términos de enfrentar las fallas de mercado. De acuerdo a lo se recupera de documentos oficiales, los cambios faltantes pasan, no por ignorar al mercado, sino por mejorar su funcionamiento, regulándolo; generando indicadores de calidad; transparentando tanto los resultados, como el uso de los recursos; generando los incentivos adecuados y

tomado medidas, por más difícil que ellas sean, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad.

- *La necesidad modificar el sistema de financiamiento.* La subvención posee un error de diseño, ya que no reconoce que educar a niños provenientes de familias de menores recursos resulta más caro y, por otro lado, no hay suficiente transparencia ni una adecuada rendición de cuentas de los recursos que llegan al sistema. Finalmente, suponiendo resueltos los problemas de gestión del sistema antes mencionado, aún subsisten preguntas como: ¿qué calidad se desea? o ¿cuánto costaría producir la educación de calidad a la que aspiramos? El país carece de estudios que con certeza le permitan responder adecuadamente esas preguntas, sabiendo que las familias hacen un aporte considerable a la educación de sus hijos y que la educación en Chile es una de las más caras en América latina.
- *La presión por la calidad como estrategia.* A partir de los años 90' ha habido importantes avances en términos del aumento en los años de escolaridad de la población para todos los niveles de ingreso. No obstante lo anterior, la opinión pública está dominada por una mirada más bien pesimista respecto de los temas educacionales; esto se explica fundamentalmente por los resultados de las pruebas de rendimiento escolar, tanto nacionales (SIMCE) como internacionales. Donde si bien los resultados promedio indican un estancamiento en los resultados, es necesario destacar por un lado, que no todos los colegios del sistema escolar están en la misma situación y por otro, que cuando la cobertura del sistema educacional está creciendo, las comparaciones de datos promedios pueden ser erróneas, ya que se pierde el logro de que nuevas personas estén y se mantienen en el sistema.

El tema o deuda derivada de la necesidad de mejorar la calidad de la educación para todos y cada uno de los estudiantes, independientemente del tipo de establecimiento donde estudie es una demanda y un requerimiento. Esta demanda es doblemente importante en aquellos establecimientos que reciben aporte del estado, en primer lugar por tratarse de la administración de fondos públicos y en segundo lugar, porque la mayoría de los colegios municipales educan a hijos de familias de sectores vulnerables.

Las intervenciones y medidas implementadas para mejorar la calidad han dado resultados contradictorios; no todo los colegios muestran cambios positivos, algunos empeoran, existiendo un porcentaje de colegios que están arrastrando fuertemente los puntajes SIMCE a la baja. De hecho, si se excluyen del cálculo de puntajes al 10% de los colegios de más bajo rendimiento en dos pruebas sucesivas, los puntajes aumentan entre ambas pruebas, lenguaje y matemáticas.

Para la presente investigación, éste es un elemento importante de tener en cuenta, porque si reconocemos que hay colegios que avanzan, también existen un conjunto de colegios que se distancian del resto, incluso luego de sucesivas intervenciones y proyectos internos y externos conducentes a la mejora (Raczynski y Muñoz, 2005). De estas evidencias se pueden formular un elenco de preguntas cuyas respuestas no están libres de tensiones, como por ejemplo, ¿quiénes son los responsables (sostenedores) de

estos colegios?; ¿qué se debe hacer con los colegios estancados?; ¿qué lecciones pueden aprender ellos, estos colegios estancados, de aquellos que muestran mejoras significativas de puntajes, y que atienden a una población de similares características?; ¿es posible traspasar o difundir las experiencias exitosas?

La mejora de la calidad, desde las propuestas y debates a nivel oficial radica en mejorar los mecanismos que permitan redefinir funciones y aclarar responsabilidades de los distintos niveles del sistema, estableciendo estándares y metas, con el consiguiente financiamiento asociado a compromisos de rendimiento. Se asume además que en la medida que las familias poseen la información adecuada para la toma de decisiones la educación puede mejorar debido a la presión externa por mejorar.

La mejora de la educación que se desprende de la nueva Ley General de Educación promulgada recientemente pasa por la modificación del marco legal que incluye:

- Primero, crear las condiciones normativas y desarrollar iniciativas programáticas para profesionalizar los equipos tanto de las administraciones como los de docentes que actúan en escuelas y liceos, desarrollando las capacidades del personal directivo de aquellos en cargos técnico pedagógico.
- Segundo, corregir las desigualdades de financiamiento, otorgando a través de una subvención preferencial que asigna más recursos a los niños y niñas de familias más vulnerables.
- Tercero, corregir los problemas en la estructura y gestión de la subvención aspirando a asociar pago y calidad asociada, es decir la creación de un sistema de cuentas públicas *-accountability-* respecto del uso de los recursos por parte de los prestadores del servicio educativo.
- Cuarto, revisar y modificar el monto de la subvención, ya que su actual valor resulta insuficiente para lograr una educación de calidad; dicho incremento debería seguir la lógica de una subvención diferenciada según el nivel socioeconómico y en función del capital cultural de las familias de los alumnos.

Los resultados alcanzados por ambos tipos de centros, los que mejoran y los estancados, necesitan interpretarse a la luz de la tendencia en la educación; las escuelas están recibiendo generaciones de alumnos que en otras circunstancias estarían fuera del sistema escolar, por tanto no se puede afirmar que la calidad de la educación en los centros estancados esté empeorando; lo que se resulta de interés es poder dar cuenta de aquellos elementos o características propios de la cultura de estos tipos de centros que puedan explicar la diferencia.

9.3.2. Limitaciones para la mejora externas a la escuela

El sistema educacional es altamente segregado por sector socioeconómico y la forma que adopta el financiamiento de la educación, la flexibilidad del currículum y la composición social de las familias atraídas por los establecimientos, son factores que

contribuyen a perpetuar la iniquidad. Los estudiantes en sus procesos de socialización al interior de un establecimiento no tienen la posibilidad de vivenciar las grandes diferencias sociales y culturales ya que estos son homogéneos según sector socioeconómico. La equidad como procesos de igualdad y diferenciación opera en espacios segregados por sector socioeconómico, empleo e ingresos; así la escuela pierde la posibilidad de educar para una sociedad donde las diferencias son parte de su constitución. Esta segregación también contribuye a perpetuar la diferenciación debido a que la escuela, por su composición pierde la posibilidad de reconstruir en el aula una micro sociedad, limitando con ello los aprendizajes de todos los escolares, donde los que más tienen que perder son justamente aquellos pertenecientes a los sectores más vulnerables.

En un informe realizado por el Centro de Estudios de Políticas Públicas con la Fundación Konrad Adenauer, se identifica un conjunto de desafíos para mejorar la calidad de la educación en Chile. Entre ellos se encuentran los siguientes ocho puntos clave (Iaies, 2006):

- a) *Modelo de Gestión.* En el sistema educativo, en el campo de la gestión y organización, conviven elementos heredados hasta hoy de la dictadura, como el subsidio a la demanda o la descentralización de las escuelas, en un modelo de organización de mercado. En estos últimos 18 años se han implementado políticas “correctivas”, como la jornada completa, la creación y modificación del estatuto docente y los programas de apoyo focalizado en las escuelas más vulnerables. Ambos modelos representan posiciones ideológicas acerca del Estado y la educación y son parte de una discusión aún no resuelta (Cox, 2006).
- b) *La complejidad de la estructura del sistema.* El aparato estatal, está compuesto por cuatro niveles: ministerio, regiones, provincias y municipios, siendo la división de misiones y funciones entre estos niveles, no tan clara como para facilitar una articulación dinámica entre ellos. La gestión de las escuelas es ejercida por los municipios y por sostenedores privados, entre los cuales están aquellos que reciben subsidios del Estado y los que no.
- c) *El complejo rol del MINEDUC en un sistema descentralizado:* El MINEDUC cuenta con un sistema de control basado en la modalidad del financiamiento, incluyendo su articulación con las áreas de Hacienda; así como una razonable capacidad de gobernar los dispositivos de recolección y producción de datos y evaluación, aunque dicha capacidad no es simétrica en los procesos de comunicación. Junto a los anteriores, el control sobre las políticas docentes es sumamente reducido, se limita a las escuelas municipales y a los consensos alcanzados con el Colegio de profesores. El Ministerio no posee atribuciones para direccionar y articular las estrategias de formación del profesorado que depende de las Universidades, tampoco de la diversidad de instituciones privadas que otorgan perfeccionamiento. La formación continua del profesorado es sostenida y

practicada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), entidad estatal que a nivel nacional y de manera centralizada apoya la formación continua del profesorado. La capacidad de liderar la educación que posee el sistema central tiene escaso impacto directo en las escuelas, fuera del marco de las escuelas focalizadas.

- d) *Subsidio no diferenciado por tipo de dependencia ni por nivel socioeconómico del alumno y sin exigencia por calidad.* El Estado otorga una subvención similar para los sostenedores de las escuelas públicas y particulares, siendo que ambos tipos de escuelas parten de condiciones diferentes en relación con el modelo de financiamiento, las primeras no reciben directamente los fondos, en cambio en las segundas los sostenedores de escuelas son actores principales. El monto del subsidio es además similar para todos los estudiantes, al margen de su condición social, cuando en la práctica la condición social del alumno tiene un fuerte impacto en la educación. Por último, la entrega del subsidio no está vinculado a la exigencia de una educación de calidad, por lo tanto se pierde un importante medio presión para ello.
- e) *Las dificultades de algunos municipios para asumir la tarea educativa.* La estructura de financiamiento en un número importante de comunas no les permite solventar su gasto, salvo unos pocos municipios, lo que se agudiza por tres grandes causas: la primera derivada del traslado progresivo de la matrícula al sector particular generando un inmediato efecto económico en los sostenedores municipales que reciben cada vez menos subvención estatal; la segunda, el alto nivel de edad de los docentes municipales que, al estar regidos por el Estatuto Docente, aumentan sus salarios según la antigüedad y la tercera deriva de la caída del crecimiento demográfico de la población en edad escolar, que comienza a sentirse y se espera sea aún más profunda en los próximos años. Existe además un factor que hace que la educación municipaliza labore en un contexto que aumenta la demanda por atención especializada. Las escuelas municipales a diferencia de las subvencionadas particulares, no instalan mecanismos de selección del alumnado, lo que les implica recibir estudiantes de mayor vulnerabilidad y de menor rendimiento escolar, lo que demanda mayor gasto.
- f) *El MINEDUC posee más datos que información* El dispositivo de generación de información educativa tiene un amplio desarrollo, tanto en la variedad de unidades de medida como en las variables consideradas periódicamente. La producción de información educativa -incluyendo la referida a la evaluación de los aprendizajes- tiene altos niveles de consistencia, confiabilidad y rigurosidad metodológica, pero el uso de la información no parece simétrico a la cantidad y calidad de la misma. Existen problemas de difusión y utilización de la información en distintas áreas del Ministerio y más aún, en los diferentes niveles de gobierno: regiones, provincias, municipios y escuelas. En muchas ocasiones la coordinación, o su ausencia, repercute en la superposición de programas y proyectos -contabilizando hasta 15- que llegan a las escuelas cada uno con sus plazos, requerimientos y

formas de rendición (Sepúlveda & Lagomarsino, 2006; Sepúlveda, Reyes, & Pérez, 2004).

- g) *Dualidad en la situación de los recursos humanos*: Mientras la carrera de los docentes del sector municipal se halla regulada por el Estatuto Docente, los profesores del ámbito particular se rigen por el Código de Trabajo, que otorga amplias libertades a los sostenedores para la contratación y despido del personal. El Estatuto Docente establece una serie de condiciones -la principal es la imposibilidad de definir el plantel docente que trabaja en cada escuela- que generan una desigualdad de condiciones para ejercer la libertad de mercado contenida en el modelo de subvención por demanda.
- h) *La situación real frente al supuesto información-presión por calidad*. La creciente demanda e importancia asignada por algunos sectores políticos al sistema de evaluación de resultados -SIMCE-, ha llevado a hacer popular el ranking de establecimientos asumiendo que esta información permitiría a los padres construir una demanda “informada”, que presione sobre las escuelas para su mejoramiento. El ranking producto de esta evaluación en la realidad no es un criterio que opera ya que los padres poseen concepciones diferentes respecto del concepto de calidad educativa. Para algunos la calidad se expresa en cercanía física y entre los actores, otros valoran las condiciones de infraestructura, la enseñanza del inglés y la informática y la mayor o menor valoración de la labor docente. El origen y contenido de la presión por mejorar es un tema que se abordará en este estudio ya que la medición y estratificación de colegios no parecen ser una fuente de presión efectiva para el mejoramiento de la calidad educativa.

9.3.3. Desafíos derivados de la nueva Ley General de Educación

La nueva Ley General de Educación, en adelante LEGE, se promulgó a meses de concluir este estudio, por tanto se agregan los desafíos derivados de ésta, se ubican en tres ámbitos; la creación de tres instancias y su coordinación; la subvención preferencial y el nuevo trato con la educación pública:

A. La Ley General de Educación

Esta Ley crea dos nuevas instituciones (que son objeto de otra ley): la Agencia de la Calidad y la Superintendencia, ambas con la finalidad de proveer de un marco regulatorio al Sistema de Aseguramiento de la Calidad. La Agencia de Calidad de la Educación tiene por finalidad evaluar la calidad de la educación, a saber: (a) evaluar los logros de aprendizaje de los alumnos de acuerdo al grado de cumplimiento de estándares; (b) realizar evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores, de los docentes y sus directivos en base a estándares indicativos; (c) clasificar a los establecimientos según los resultados; y (d) proporcionar información en materias de su competencia a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general. El objeto de la Superintendencia es de fiscalización de los sostenedores y de los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, en los niveles parvulario,

básico y medio, para que cumplan con las leyes, reglamentos e instrucciones y con el adecuado uso de los recursos. Asimismo debe proporcionar la información a las comunidades educativas y a otros usuarios e interesados, atender reclamos de éstos y establecer las sanciones que corresponda.

El desafío de esta ley marco, en el campo de los estándares, es elaborar dichos estándares en concordancia con el actual currículo y su evaluación, teniendo presente que esta ley desvincula organizacionalmente la función de evaluación y la de desarrollo curricular y formulación de estándares, lo que representa un riesgo para la búsqueda de coherencia, pero también una oportunidad para aumentar aún más la independencia en la medición, como también mayores exigencias en el uso del dato en la retroalimentación y mejora del sistema.

La implementación de la LEGE requiere de un marco regulatorio que regule el Consejo Nacional de Educación ya creado, la Agencia de calidad y la Superintendencia de manera tal que provea sinergia entre sí y en la relación con las Municipalidades y sostenedores privados y por su intermedio con las escuelas y liceos

B. Desafíos desde la Subvención Escolar Preferencial. (SEP)

Por décadas el financiamiento del Sistema Escolar en Chile, estableció una relación entre el Estado y las Escuelas, donde la entrega de recursos se hacía sin importar los resultados que se obtenían. La SEP proporciona y condiciona los recursos a la obtención de aprendizajes; resultados educativos objetivos, basados en estándares nacionales de aprendizaje. Incluye también estímulos a las escuelas que desarrollen adecuadamente los talentos de sus alumnas y alumnos como forma de reforzar la relación recursos con calidad. A esta forma de apoyo también pueden acceder los establecimientos particulares subvencionados.

El desafío en este campo es el adecuado equilibrio entre estándares exigentes y la posibilidad de que sean alcanzables. Los estándares excesivamente altos pueden ser frustrantes si nadie los logra, pudiendo generar autoimágenes y autoconceptos que tienden a subestimar las propias capacidades. De aquí la recomendación de un estándar alto, pero alcanzable. Por lo demás, lo “alto” y “bajo” son términos bastante relativos. Hay mínimos en países que pueden ser los máximos de otros. Los estándares bajos tienen la dificultad de que son fácilmente alcanzables, volviendo mediocres los niveles de rendimiento, ocultando a los estudiantes destacados y falseando la imagen colectiva de los grupos. Es recomendable establecer estándares altos pero alcanzables y evitar así que el trabajo de los profesores se centre en mínimos que se vuelven máximos. Para tales efectos, considerar los actuales rendimientos como “línea de base” es un buen patrón de referencia.

No se puede dejar de reconocer, que otro importante desafío en este campo, relevado con claridad a partir del movimiento estudiantil, es lo referido al monto de la subvención estatal por alumno. La lógica tras este debate es que si el Estado exige resultados, en la forma de cumplimiento de estándares, debe entregar los recursos para que esto sea posible.

El desafío en este ámbito es doble, no es sólo estándares altos pero exigentes, que deben ser logrados por los establecimientos escolares, sino también la generación por parte del Estado de condiciones reales de posibilidad, lo que introduce a un tercer tipo de estándar que se une a los anteriores de desempeño y contenido, los estándares de oportunidad para aprender. El poseer los recursos adecuados para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes. En síntesis el desafío es el equilibrio adecuado entre presión y apoyo.

C. Desafíos del nuevo trato a la educación pública

Parte de este desafío deriva del debate acerca del tamaño y solvencia de la entidad administradora y si sería o no beneficioso contar con asociaciones o agrupaciones de Municipios, sobre todo provenientes de lugares apartados que favorezcan la administración y el apoyo al desarrollo de una educación de calidad. Lo que queda claro es que las escuelas municipales a diferencia de las subvencionadas particulares, no instalan mecanismos de selección del alumnado, lo que les implica recibir estudiantes de mayor vulnerabilidad y de menor rendimiento escolar, lo que demanda mayor gasto.

El desafío tiene dos matices, por un lado determinar cuánto cuesta otorgar una educación de calidad y por otro lado establecer los estándares para su evaluación. El nuevo modelo Institucional para la Educación Pública, deberá cumplir ciertos “mínimos”, tales como: a) capacidad para gestionar la entrega de apoyo técnico pedagógico a los establecimientos, integrándolo con su función administrativa; b) capacidad para asumir mayor autonomía (diseñar e implementar la política educativa, responsabilizándose por sus resultados) y c) lograr un cierto nivel de resultados educativos y financieros.

Aquí nuevamente el tema es conjugar presión y apoyo. El mejoramiento de la calidad, pero de calidad para todos, no se logrará sólo mediante la implementación de Mapas de Progreso de aprendizaje y de las mediciones SIMCE basadas en Niveles de Logro, para que ello ocurra es necesario que los estándares vayan acompañados de políticas que incidan en los factores condicionantes para una adecuada implementación. El uso de los estándares sólo para control externo provoca una tensión permanente y son generadores de resistencia para diferentes grupos de interés.

Los desafíos aquí se ubican en la tarea de revertir la crítica a los estándares que los acusa, al medir a todos con la misma vara, como inequitativos y discriminatorios, que no ayudan a aumentar la igualdad de oportunidades. A igualdad de logros esperados, dicen los que cuestionan en esta materia, el esfuerzo que deben hacer los sectores más débiles para alcanzarlos es mucho mayor que el que deben hacer los bien dotados, con lo cual los estándares se convierten en una sobrexigencia para los grupos más débiles, lo que a la larga los llevará a producir mayores fracasos, al facilitar su estigmatización negativa. El establecimiento de altos estándares desmotiva a los estudiantes de los grupos más vulnerables, confirmando lo que ya se sabe acerca de su modesto desempeño.

Frente a esta crítica es difícil no estar de acuerdo:

“Lo que hay que cuestionarse con relación a las reformas que tienen como objetivo elevar el nivel de conocimientos no son sus principios fundamentales, con frecuencia dignos de elogio: el empeño por conseguir que todos los estudiantes aprendan y que este hecho sea a su vez susceptible de ser verificado mediante indicadores claros de sus progresos y sistemas de evaluación que exijan responsabilidades. Lo que sí hay que replantearse son los contenidos que se van a fijar; hasta qué punto éstos se inclinan hacia el ámbito de los saberes prácticos; si privilegian de manera arbitraria ciertos tipos de aprendizajes sobre otros; y si como resultado de todos estos factores, los objetivos fijados promueven o inhiben las perspectivas de un aprendizaje profundo y comprometido entre los estudiantes más pobres, los menos capacitados y los pertenecientes a grupos sociales minoritarios” (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001, p.22).

El tema no es el estándar, el desafío es el camino escogido para avanzar hacia su logro.

9.3.4. El aporte a la mejora desde la formación docente

De la literatura sobre formación del profesorado se desprenden tres núcleos de intervención centrado en el quehacer de las personas, el primero derivado de la formación inicial para obtener el título de profesor y grado de licenciado en educación, el segundo de la formación continua y el tercero la necesidad de formar directores, gestores de procesos de mejora.

La mejora de la calidad de la educación requiere de una política integral de desarrollo profesional, que involucre una continua valoración de la función docente así como una política de formación continua, inicial y en servicio, generando condiciones de trabajo y retribución acorde con el aporte a la sociedad de estos profesionales. Respecto de la formación inicial se vislumbra la creación de un sistema de acreditación obligatorio de las Pedagogías y además un sistema de acompañamiento a los recién egresados de Pedagogía, proceso que se está empezando a implementar en algunas Universidades.

En formación continua en servicio vinculada con los resultados de la *evaluación del desempeño profesional* posee un rol esencial, ya que retroalimenta a los docentes acerca de sus prácticas. El proceso de la evaluación docente, pasadas las resistencias al inicio de su implementación por parte de los docentes, da cuenta de que “(a) Los docentes evaluados asumen con gran seriedad su evaluación y manifiestan que les permite reconocer sus fortalezas y debilidades; (b) Los profesores y profesoras que asumen el rol de evaluadores pares lo hacen también con especial rigurosidad.; (c) Los instrumentos utilizados, especialmente el portafolio, se muestran eficientes para evaluar distintas dimensiones del desempeño profesional. Mayores dificultades presentan la autoevaluación por la tendencia a la sobrevaloración.; (d) No obstante, persisten

temores y resistencias entre los docentes que requieren ser abordados y (e) La asesoría técnica universitaria que apoya el proceso en aspectos claves como la elaboración y corrección de instrumentos, capacitación de evaluadores pares y gestión del sistema ha resultado necesaria y altamente eficiente” (Beca, 2005, p.10).

La formación continua requiere entonces responder a las necesidades de actualización detectadas en la evaluación. Además la unidad de trabajo hacia la excelencia requiere ubicarse en la escuela, más aún en contextos como el de Chile, donde el desafío se posiciona en el plano de la calidad y cada vez menos en el de la cobertura o del déficit de infraestructura e insumos. La unidad clave en el avance en calidad es la escuela (Pérez y otros, 2004; Raczynski y Muñoz, 2006).

Los aprendizajes derivados de experiencias nacionales, Proyecto Montegrando, Liceo para todos y Escuelas efectivas, muestran que aquellas que lograr el objetivo de buenos resultados educativos, no realizan acciones en extremo complejas o fuera de alcance. Directivos y profesores de estas escuelas, se constituyen en un equipo de trabajo capaz de neutralizar las dificultades y creando ambientes de aprendizajes propicios y estimulantes para los alumnos.

La experiencia también reporta escuelas que no son efectivas y que su accionar es impermeable a las intervenciones; en estos casos, el aporte de apoyos externos pasa a ser puntual y segmentado, no se aprovecha del todo, y una vez que el apoyo desaparece o se interrumpe, los avances tienden a desvanecerse y la escuela vuelve a su situación inicial.

Un desafío para la formación y la investigación educativa radica en aportar luces sobre la mejora de la educación. Para algunos investigadores un factor clave para mejorar puede ser la comprensión del nuevo currículo por parte del profesorado de ambas asignaturas que se miden, lenguaje y matemáticas, su preparación y la habilidad para desempeñarse en contextos socioculturales extremadamente diversos (Cox, 2006, p 96).

Mejorar la calidad de la educación es un desafío y a su vez una demanda para que todas y todos los jóvenes estudiantes logren aprendizajes, expresados en trayectorias educativas, que permitan su progreso para la continuidad de estudios y la adecuada inserción social, ciudadana y laboral. Para alcanzar estos desafíos se requiere que dichos aprendizajes sean efectivos, para lo cual es básico fortalecer las capacidades de las respectivas comunidades educativas, teniendo como principio el derecho de las y los jóvenes a una educación de calidad, a la participación e inclusión juvenil.

En este contexto, el profesorado está requerido de generar experiencias de aprendizajes no sólo para aquellos cuya meta es aprender materias escolares y con más capital cultural sino para los recién integrados; alumnos procedentes de familias con un nivel educacional inferior al del estudiante.

La deuda con la educación es cambiar las condiciones sociales generadoras de la segmentación y favorecer un proceso educativo transformador y en sintonía con la

diversidad cultural. La cultura es uno de los factores relevantes que interviene en los proyectos de mejora de la eficacia escolar y también en la creación de espacios favorables al aprendizaje de materias escolares y de formas de convivencia democrática.

Esta investigación asume como hipótesis de trabajo que las representaciones de la educación que sostienen los actores -profesores, estudiantes y padres y apoderados- contribuyen a dar cuenta de por qué en igualdad de condiciones hay escuelas progresan y otras que permanecen estancadas; estas representaciones pueden estar presentes y dar cuenta de las condiciones o cultura para la mejora que se vive y respira en cada establecimiento. Lo anterior porque educar involucra contar con un proyecto social y cultural que dé cuenta de la imagen a futuro de sociedad.

En síntesis

El sistema educacional chileno es mixto, financiado por el estado y por los padres. El 45% de la población es educada en establecimientos municipales, el 47% en establecimientos particulares subvencionados y el 7% particulares pagados. Los estudiantes procedentes de los sectores bajo y medio bajo estudian principalmente en establecimientos municipales y particulares subvencionados. Estos últimos reclutan estudiantes principalmente de los sectores sociales medio y medio bajo.

La reforma educacional se inicia a comienzos de la década del noventa, siendo los mayores logros el aumento de la cobertura educacional y la ampliación de la escolaridad a 12 años, la reforma curricular para la enseñanza básica y media, el fortalecimiento de la profesión docente y la implementación de programas específicos para mejorar la calidad de la educación.

Junto con el aumento de cobertura, el sistema educacional chileno ha experimentado tres fenómenos importantes, el aumento de la educación particular subvencionada, la alta segmentación del sistema y la mejora relativa de la calidad. El aumento de la educación particular subvencionada se genera por el paso de estudiantes de escuelas municipalizadas de sectores bajo y medio bajo a esta modalidad y además por la transformación de escuelas particulares pagadas en particulares subvencionadas que atienden a estudiantes del sector medio. El resultado ha sido la alta segmentación del sistema, las escuelas son relativamente homogéneas por sector social, con la consiguiente falta de experiencias para reconocer y enfrentar la diversidad social entre los estudiantes. Los resultados, evaluados por mediciones estandarizadas a nivel nacional, muestran que en general los mejores resultados se concentran en aquellos establecimientos que atienden a los sectores sociales altos. No obstante lo anterior también los resultados de estudiantes provenientes de sectores bajo y medio bajo han mostrado una mejora significativa.

Los desafíos para la educación chilena se resumen en tres, primeramente enfrentar las fallas del mercado y mejorar la calidad, en segundo lugar cambios en el sistema educativo derivados de requerimiento para la implementación de la nueva LEGE; modelo de gestión de los establecimientos, nuevas formas de financiamiento, supervisión y evaluación y el rol del Estado que necesita ser fortalecido y perfeccionado, en tercer lugar las demandas sobre las instituciones de educación superior a cargo de la formación inicial docente y la formación continua.

En la revisión de los antecedentes relacionados con la mejora se encuentra que el estado se ha empeñado en llevar a cabo un conjunto de programas de apoyo destinados a establecimientos que atiendan a población en riesgo, principalmente ubicada en sectores bajo y medio bajo. Los resultados de las mediciones en estos establecimientos dan cuenta de una paradoja; hay establecimientos que, producto de los programas de intervención, muestran una considerable mejora en sus resultados mientras que otros se encuentran estancados. Es esta paradoja la que inspira esta investigación.

**SEGUNDA PARTE.
ESTUDIO
EMPÍRICO**

Capítulo II.1

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La representación social que elaboran los integrantes de una comunidad educativa sobre la finalidad de la educación, al estar formada por conocimiento del sentido común de los sujetos, se muestra en el lenguaje y en las formas habituales en que se desarrollan las actividades de cada centro. La representación social de la educación es en parte el resultado y a su vez parte constituyente de la cultura. La cultura contiene los significados, creencias y valores que dan sentido al quehacer de los actores en cada centro. Dicha representación es una forma dar cuenta de los significados, presentes en la interacción de los sujetos y que aportan en la comprensión de la cultura del centro.

Los centros educativos son instituciones altamente normadas y jerarquizadas, cuentan con un proyecto educativo que señala la manera en el que cada uno de ellos se propone formar a los estudiantes, para que sean miembros competentes de la sociedad. La puesta en marcha de dicho proyecto así como las acciones destinadas a la mejora, están condicionadas por un conjunto de situaciones que dicen relación con; el origen del proyecto, la mayor o menor apropiación del proyecto por parte de la comunidad, la valoración de la forma de operar de este proyecto así como la identificación de nudos neurálgicos para la mejora, desde la posición de los actores.

La representación social de la educación y de la escuela así como la concepción que poseen los actores sobre la forma de poner en práctica el proyecto educativo, permite aproximarnos a la cultura de la mejora, es decir a los significados, valores y creencias, que en su conjunto inciden en la organización de todas las actividades en la escuela.

La pregunta que guía esta búsqueda se sintetiza en la siguiente:

¿Cuál es el contenido de la representación social de estudiantes, padres o apoderados y profesores de Educación Secundaria sobre la educación y su finalidad y de qué manera la convergencia o divergencia entre ellas dan cuenta de la mejora en establecimientos con distintos resultados en su proceso educativo?

1.1. OBJETIVOS

A partir de la pregunta de investigación, el **Objetivo general** planteado es el siguiente:

Comprender el contenido de la representación social que tienen profesores, estudiantes y padres o apoderados sobre la finalidad de la educación y de qué manera su convergencia o divergencia se manifiesta y da cuenta de la mejora escolar

Del mismo, extraemos los consiguientes **Objetivos específicos**:

1. Identificar la representación social de los alumnos, profesores y padres o apoderados sobre la finalidad y qué Educación y Escuela son deseables.
2. Describir concordancias y divergencias entre las representaciones de profesores, alumnos y apoderados de la comunidad educativa.
3. Identificar la representación y posición de los actores en el proceso de mejora escolar.
4. Interpretar las formas en que estas concordancias y divergencias se muestran e inciden en Establecimientos con distintos procesos y logros en mejora escolar

El estudio de la representación social de la educación se puede construir a partir de los significados, estos que se encuentran en las narraciones que hacen los actores sobre la finalidad de la educación y sobre el significado que tiene para cada uno de ellos el centro educacional. La finalidad de la educación así concebida para los informantes, aporta y a la vez manifiesta significados y conocimientos aprendidos por el hecho de vivir en la sociedad, acerca de las condiciones sociales, expectativas, valores y creencias sobre la labor de la educación formal en el proceso de socialización.

Al estudiar la identificación y comprensión de los significados empleados para referirse a la finalidad de la educación en general y a la educación del centro en particular, así como las concordancias y discrepancias entre las representaciones de estudiantes, apoderados y profesores es posible comprender la cultura de la mejora. El contenido manifiesto de la cultura está presente en el conocimiento cotidiano o saber del sentido común; saber no cuestionado, asumido como dado y que queda de manifiesto en los quiebres, problemas o discrepancias.

La concepción o visión del proyecto educativo, su ejecución, así como sus alcances y limitaciones, permite comprender la puesta en juego de la representación social de la educación por parte de los distintos actores en el proceso de mejora escolar. Las concordancias y divergencias permiten comprender la dinámica de la cultura de la mejora en cada centro, al revelar las metas culturales que entran en interacción entre los integrantes de la comunidad.

1.2. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos propuestos se ha diseñado un doble estudio de características metodológicas complementarias. En primer lugar se desarrolla un estudio cualitativo, destinado a recuperar desde el discurso de los informantes -profesores, estudiantes y apoderados- los distintos significados empleados para señalar cuál es el fin de la educación y la concepción que poseen sobre la forma de poner en práctica el proyecto educativo. En segundo lugar se ejecuta un estudio cuantitativo destinado a identificar el núcleo y los contenidos periféricos de la representación social de la educación, a partir de los conceptos más populares derivados del análisis del estudio cualitativo.

Ambos estudios son de carácter empírico transversal ya que se estudia la representación de la reducción en el momento actual. Dichos centros ofrecen educación pública, son municipales (estatales) y en los últimos cuatro años han tenido diversos niveles de logros; es decir, avances y estancamiento en los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). En esta investigación se utilizan fuentes de información primaria y secundaria. Los datos primarios son obtenidos de entrevistas y de un cuestionario a profesores, apoderados y alumnos. Los datos secundarios provienen de los Programas Educativos de los establecimientos, documentos oficiales del Municipio y los pertinentes del Ministerio, es decir los resultados de pruebas nacionales para cada colegio.

1.2.1. Estudio cualitativo

Para estudiar los contenidos y significados que los informantes elaboran para representar la educación y apreciaciones sobre cómo es la vida cotidiana en el centro, se opta por una investigación cualitativa que consiste en la observación y descripción detallada de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos. Incorpora y analiza los relatos y descripciones de lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos (Rodríguez Serrano, 1996).

Este primer estudio es de carácter descriptivo cualitativo, destinado a recuperar la representación social de alumnos de educación secundaria, sus profesores y los apoderados, que se manifiesta en el saber del sentido común sobre la finalidad o propósito de la educación. Además se recuperan las narraciones de los actores destinadas a dar cuenta de la forma de llevar a cabo el proyecto educativo en cada centro y sobre las condiciones ideales que en opinión de estos conducen a la mejora de la eficacia escolar. Esta información permite acceder a las creencias y valores que subyacen a la conducta y están presentes en la construcción de significados de alumnos, profesores y apoderados sobre la educación. La concordancia o discrepancias de las representaciones sostenidas por estos actores proporcionan evidencias para comprender la incidencia de la cultura en la mejora de la eficacia escolar.

1.2.1.1. Enfoque metodológico

Según Rodríguez (1996), el diseño de investigación cualitativa consta de cuatro fases; la preparatoria, el trabajo de campo, la fase analítica y la informativa. En la parte

preparatoria se efectúa la identificación del problema, una primera revisión de documentos y la selección de los centros a ser estudiados. En la segunda, correspondiente al trabajo de campo que incluye el acceso a los centros, la selección de los informantes y la recolección de la información. En la tercera parte se efectúa el análisis de los datos, la retirada de los centros, y en la fase informativa se procede a la elaboración del informe.

La metodología cualitativa no es monolítica y en ella hay una diversidad de métodos como ser la fenomenológica, la etnometodología, la etnografía clásica, análisis de discurso y la investigación-acción en sus distintas modalidades de participación e intervención (Rodríguez Serrano, 1996). Como opción metodológica, en el primer estudio se empleará el método etnográfico, adoptando la entrevista etnográfica, la inducción y comparación constante y excluyendo un estudio intensivo y prolongado en los centros. Debido a que la mayor parte de la información se obtiene mediante entrevistas no es posible asumir los requerimientos de la teoría fundamentada. Debido a que el estudio cualitativo tiene como finalidad la identificación análisis de significados, el procedimiento que se emplea se aproxima el estudio cualitativo de corte fenomenológico.

1.2.1.2. Categorías de análisis en el estudio cualitativo

El estudio cualitativo no requiere de categorías previamente establecidas como lo es en los estudios cuantitativos, sin embargo demanda hacer explícitas las categorías previas, algunas derivadas de la teoría, otras de los objetivos de la investigación. Estas categorías, también denominadas temas generadores corresponden a las categorías de análisis o focos de estudio y sirven se punto de partida para la indagación. Debido a que el método cualitativo es flexible, el estudio parte con algunas categorías identificadas de la teoría y a medida que el estudio avanza se puede ir levantando nuevas, abandonando o modificando las establecidas al inicio de este estudio.

La representación social de la educación se construye en torno a dos categorías:

- *El propósito o fin de la educación:* Este se desprende de la asociación libre de palabras que emplean los informantes.
- *El propósito o fin del Centro:* de los relatos de identifican las unidades de contenido cuyos significados dan cuenta lo que representa el Centro para los informantes.

Para el estudio de la cultura de la mejora se adopta la propuesta teórica presente en el Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar (Murillo, 2004). En este marco se identifican dos bloques de factores, uno externo y el segundo interno al centro, que en su conjunto permiten comprender el estado de mejora. Como se ilustra en el Cuadro I.7.2, el bloque de factores internos está compuesto por tres factores; cultura, proceso de mejora y resultados alcanzados. La factor cultura de la mejora está compuesta por diez elementos: presión interna para mejorar, autonomía de los centros, visión compartida, buena disposición para convertirse en una organización que aprende, colaboración con

universidades y centros de formación docente, historia de mejora, propiedad de la mejora y compromiso y motivación, liderazgo, la estabilidad del profesorado y el tiempo dedicado a la mejora.

En el estudio cualitativo, las dimensiones de la cultura de la mejora se agrupan y sintetizan de la siguiente manera:

- *Origen del proyecto.* Comprende la visión de los informantes sobre el origen y puesta en marcha de algún proyecto de mejora, así como sus alcances y limitaciones, de estas evidencias se puede inferir cómo es la presión interna para mejorar.
- *Autonomía de los centros.* Dice relación con la posibilidad del profesorado de participar en la toma de decisiones respecto de la mejora del Centro.
- *Visión compartida.* Permite identificar los objetivos que se pretende alcanzar con la educación así como la ubicación de los nudos que limitan o facilitan el proceso de mejora.
- *Disposición a convertirse en organización que aprende.* La capacidad de contar con procesos y actores dispuestos a reflexionar sobre sus prácticas y hacer del Centro una escuela que aprende.
- *Colaboración de agentes externos.* La presencia o ausencia de participación en redes de apoyo externas al establecimiento, personas, organizaciones - universidades, instituciones filantrópicas y otras fuentes de apoyo- que favorecen o dificultan el proceso de mejora.
- *Historia de mejora.* La descripción del cómo se lleva a cabo algún proceso de mejora, y otros eventualmente ejecutados, permite recuperar antecedentes generales para comprender dicha historia y cómo se manifiesta la presión interna para mejorar.
- *Propiedad de la mejora, compromiso y motivación.* En el relato sobre que se ha hecho en el Centro para mejorar, se obtiene información sobre el recuerdo de procesos vividos, su modalidad, alcances y limitaciones así como resultados percibidos por los informantes. También se encuentran aseveraciones que permiten comprender la aceptación o rechazo de las acciones implementadas y por tanto comprender la postura de colaboración o rechazo del informante frente al proceso.
- *Estabilidad del profesorado.* Dice relación con la estabilidad de la planta de profesores, inferida de los relatos.
- *El tiempo destinado a la mejora.* Es inferido de la carga de trabajo asociada a la cantidad de cursos que los profesores atienden, tiempos asignados para coordinaciones y percepción de carga laboral que facilita o dificulta el proceso de cambio, información obtenida del estudio cuantitativo.

- *Liderazgo.* Este factor es clave para desencadenar y conducir el proceso; en este caso se limita e infiere de la información sobre la forma de enterarse del proyecto de mejora y de las fuentes identificadas para solicitar ayuda. Aquí no se profundiza en su estudio debido a la amplitud y diversidad de estudios y teorías al respecto, que en si constituye tema de otra investigación.

1.2.1.3. Fuentes de información y criterios de selección de informantes

La investigación se realiza entre establecimientos de Educación Media ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. La opción de centrar el estudio en la Región Metropolitana radica en que al ser el primer estudio de carácter cualitativo, sin posibilidades para generalizar al contexto nacional, se descartó incorporar mayor variabilidad geográfica ya que el costo no compensa la finalidad del estudio.

El centralismo, reflejado en la opción de ubicar el estudio en la Región Metropolitana, se compensa con la posibilidad de investigar a establecimientos de educación municipalizada, a pesar del aumento considerable que ha tenido la educación particular subvencionada. Se opta por estudiar centros que imparten educación pública debido a que son los establecimientos municipales los que atienden a la población de menores ingresos y poblaciones ubicadas en las localidades apartadas del país.

Otra razón para seleccionar ese tipo de centros se debe a una opción de orden político ideológico. En las últimas décadas en Chile ha habido un proceso de retirada o disminución de la influencia del Estado, quedando muchas de las decisiones y opciones bajo la lógica del mercado. Avanzar en conocimiento sobre las representaciones sociales en el contexto de las tensiones de la educación municipalizada puede hacer un aporte específico al profesorado y directivos de ese sector, sin que sea excluyente de la realidad educacional de la educación con dependencia distinta.

Como se ilustra en el Cuadro II.1.1, la mayor población de estudiantes de los sectores medios asiste a establecimientos particulares subvencionados, los establecimientos municipales atienden a la población de los sectores bajo y medio bajo. Por tanto los criterios incluyen a establecimientos que atraen a población de nivel socio económico de medio a bajo.

CUADRO II.1.1. ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN MEDIA SEGÚN DEPENDENCIA -RM

Nivel Socio económico	Dependencia			Total	
	Municipal	Part.Subv.	Part. Pag.		
Alto	0	8	179	187	20,0%
Medio alto	9	120	27	156	16,7%
Medio	31	223	0	254	27,2%
Medio bajo	80	187	2	269	28,8%
Bajo	43	25	0	68	7,3%
Total	163	563	208	934	100,0%
% establecimientos	17.5%	60.3%	22.3%	100%	

Fuente: MINEDUC (2007).

Teniendo como base los resultados de las mediciones SIMCE para los segundos medios realizados en los años 2003 y 2006, se procedió a seleccionar a los establecimientos teniendo en consideración las siguientes variables.

- Variaciones en relación 2003. Variación en puntos alcanzados por los estudiantes de segundo medio en las mediciones SIMCE nacional de los años 2003-2006 en lenguaje y matemáticas.
- Diferencias con sus similares. Variación de los resultados del establecimiento en comparación con los rendimientos alcanzados por establecimientos de características y condiciones similares.
- Sector geográfico. Inclusión de los establecimientos ubicados en el sector urbano y por tanto excluyendo a los ubicados en sectores rurales que alcanzan al 4,5% de los establecimientos de la región metropolitana.
- Cantidad de estudiantes. Se optó por establecimientos con más de 100 y menos de 300 estudiantes que rindieron la prueba SIMCE el año 2006, suponiendo que en la actualidad estos establecimientos tienen una población similar para efectuar este estudio.
- Acceso al campo. Se prefieren aquellos establecimientos que facilitan la entrada y que poseen evidencias que están iniciando procesos de transformaciones derivados de medidas administrativas implementadas durante el año 2007, como es el cambio en la Dirección del establecimiento.

En este primer estudio se emplea una muestra intencionada de acuerdo a la procedencia social de la población que atienden las escuelas. Se asume que los aprendizajes y las representaciones sociales reflejan y son parte de la ubicación en la escala social de los sujetos.

El campo empírico se centra en el estudio de cinco establecimientos educacionales que se caracterizan por estar ubicados en comunas heterogéneas en términos socio-económicos y atraen población del sector socio económico medio bajo y bajo.

Los criterios de inclusión de los centros son:

- *Primer criterio.* Todos los Centros educacionales son establecimientos municipalizados, independientes de la forma de dependencia administrativa; Corporaciones Municipales o Departamentos de Educación al interior de los Municipios, excluyéndose aquellas modalidades de financiamiento compartido ya sea en la versión pública o privada. Esta exclusión se fundamenta en que algunos actores valoran más aquellos servicios por los cuales se cancela algún monto de dinero; además, el financiamiento compartido es un factor que permite excluir del acceso a esa educación a aquellas familias que no cuentan con los recursos para enviar a sus hijos a dichos establecimientos.
- *Segundo criterio.* Se incluyen centros que imparten formación Científico Humanista y Técnico Profesional, debido a que en el país existe un fuerte

aumento de la formación técnica y está altamente valorada en ese sector social, llegando a alcanzar cerca del 50% de la educación que se ofrece

- *Tercer criterio.* Se incluyen centros que atienden a familias pertenecientes al grupo socioeconómico medio bajo y bajo. Este tipo de familia se caracteriza porque los apoderados han declarado tener hasta 8 años de estudio y un ingreso del hogar de hasta 1,5 salario mínimo (ch\$167.500/EU\$.240 x mes). De acuerdo a los datos que administra la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas sobre el 50% de los estudiantes de los centros estudiados, se encuentran en condición de vulnerabilidad social y que reciben una variedad de apoyo económico y social del Estado; al menos 8 tipos de beneficios.
- *Cuarto criterio.* Tendencia de los puntajes obtenidos de resultados comparados del SIMCE aplicado al segundo año de Educación Media los años 2001, 2003 y 2006 de tal forma de seguir la trayectoria de los Establecimientos con la finalidad de detectar alzas o bajas sostenidas en este periodo de tiempo.

CUADRO II.1. 2. TOTAL DE ESTABLECIMIENTOS POR NIVEL SOCIO ECONÓMICO

Nivel Socio económico	2001	2003	2006
A Bajo	67	54	68
B Medio bajo	236	255	269
C Medio	192	205	254
D Medio Alto	118	159	156
E Alto	148	148	187
Total Establecimientos	761	821	934
Establecimientos base muestral	303	309	337

Fuente: Ministerio de Educación (2003, 2007, 2009).

Al analizar los datos de las bases para los años 2001, 2003 y 2006, se encontró en que sólo un colegio tiene datos registrados para las tres mediciones y, además, sus puntajes muestran deterioro o estancamiento. De los colegios restantes 85 participan en dos mediciones correspondientes a los años 2003 y 2006 y el resto de los establecimientos; es decir, 251 reportan sólo una medición correspondiente a la evaluación realizada en el año 2006.

- *Quinto criterio.* Se elaboró un listado, identificando primeramente los centros que ocupan los rangos inferiores y superiores para cada año. Debido a que, en general los puntajes son relativamente bajos, comparados con estándares internacionales, se consideró para el tramo superior, puntajes de sobre 240 en lenguaje y sobre 230 para matemáticas. Para el tramo inferior se consideraron los puntajes de 220 o menos para lenguaje y 214 o menos para matemáticas. Los centros seleccionados reportan por años consecutivas tendencias al estancamiento como lo reflejan los Centros 1 y 2 y a la mantención y a la mejora como son los Centro3, 4 y 5.

Las diferencias en puntajes para las mediciones nacionales de Lengua castellana y matemáticas efectuadas en los años 2006 y 2003 muestran variaciones en la puntuación alcanzada por los estudiantes de estos centros, variación que en algunos casos es significativa, de acuerdo a las evaluaciones realizadas y reportadas por el Ministerio de Educación.

CUADRO II.1.3. CARACTERÍSTICAS DE CENTROS SELECCIONADOS

ANTECEDENTES DE LOS ESTABLECIMIENTOS INLCUIDOS EN EL ESTUDIO				PROMEDIO SIMCE 2006		RANKING CENTROS SIMILARES 2006 (5)		N.º	TENDENCIA
CENTRO	E. BÁSICA	TIPO (1)	JEC (2)	L. CASTELLANA (3)	MATEMÁTICAS (4)	L. CASTELLANA	MATEMÁTICAS		
1	No	TP	No	212	202	84	69	176	A la baja en ambos
2	Si	CH	Si	228	226	66	72	61	A la baja en ambos
3	Si	CH	Si	293	301	2	3	133	Sin datos en 2003
4	No	TP	Si	274	271	4	11	349	Alza en ambos
5	Si	CH	No	274	271	2	54	59	Se mantiene en castellano y baja en matemáticas

(1): TP= Técnico Profesional; ch= Científico Humanista

(2): JEC = jornada escolar completa

(3): Promedio nacional Lengua castellana SIMCE 2006

(4): Promedio nacional matemáticas SIMCE 2006

(5): Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares a este, el establecimiento se ubicaría aproximadamente en la posición que se indica

Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación: Directorio de Establecimientos educacionales.

Utilizando los criterios antes numerados se seleccionan cinco establecimientos ubicados en la Región Metropolitana de Santiago de Chile con una sostenida tendencia, ya sea a la mejora o a mantener resultados estancados o a la baja, en las evaluaciones nacionales.

Los criterios de inclusión de los informantes son los siguientes.

El estudio cualitativo obtuvo la información de 60 informantes de cinco centros seleccionados. Se utiliza una muestra intencionada de informantes claves: estudiantes, profesores y apoderados.

En el inicio del trabajo de campo se efectuaron 6 entrevistas etnográficas -4 grupales y dos individuales- a dirigentes de los Centros de Alumnos, con la finalidad de probar la pauta de preguntas, evaluar la pertinencia de las categorías e identificar nuevas. Se hizo esta opción debido a que por su ubicación en la estructura de la organización son conocedores y activos participantes de la vida cotidiana del Centro.

Los estudiantes son pertenecientes al nivel de segundo medio, debido a que ya son conocedores del Establecimiento y además se encuentran a medio proceso en la educación media. Estos informantes son seleccionados con la ayuda algún informante

clave, profesor/a de cada centro, por poseer atributos opuestos; es decir, estudiantes caracterizados por rendimientos extremos, altos y bajos y voluntad de colaborar. Total 4 Estudiantes por Centro

Los profesores son una categoría amplia, incluye los directivos y los profesores jefes que atienden a los estudiantes de los respectivos cursos. Los profesores jefes son informantes claves por la ubicación en la estructura del establecimiento y por el conocimiento de los estudiantes. Se consideran 2 profesores en cargos directivos y dos profesores de aula por centro.

Los padres y apoderados son miembros de las directivas de los Centros de Padres del nivel de los estudiantes consultados.

1.2.1.3. Técnicas de obtención de datos

En este estudio se emplean tres técnicas, en orden de aplicación, el análisis de documentos, la entrevista en la modalidad de etnográfica además de la individual, semi-estructurada.

CUADRO II.1.4. TIPOS DE ESTUDIOS Y TÉCNICAS EMPLEADAS

Tipo de estudio	Técnicas usadas	Finalidad	Fuente
Cualitativo	Análisis de documentos	Conocer el contexto externo	Comunal
	Entrevista etnográfica	Levantar preguntas y evaluar pertinencia de categorías	Estudiantes de Centros de Alumnos
	Entrevista semi estructurada	Profundizar en estudio de categorías	60 informantes
Cuantitativo	Cuestionario	Estudio distributivo o con mayor cobertura de indicadores	665 informantes

El análisis documental: Tiene por finalidad recuperar una visión global sobre la educación municipal, en virtud de contar con una visión panorámica a nivel local de cifras de población, matrícula y cantidad de profesores, entre otros datos de importancia. La pertinencia de esta técnica reside en la capacidad de mostrarse como una técnica exógena respecto del estudio, que en la práctica facilita la inserción y comprensión de los datos cualitativos que se obtienen.

Como fuente de información secundaria, en este estudio se dispone de diversos tipos de textos; algunos elaborados por el Gobierno central a través del Ministerio de Educación, otros por los gobiernos locales, es decir, los Municipios a cargo de la administración de la educación, además de aquellos documentos preparados por cada centro en el contexto de la planificación y el dar cuenta de su quehacer tanto a los organismos oficiales como a la comunidad.

Se considera como documento cualquier escrito oficial del Centro que permita revelar los contenidos claves asociados a la educación y su finalidad, así como elementos del

contexto, que permitan comprender los procesos estructurales que pueden estar dando cuenta de la cultura para la mejora que se vive en los establecimientos.

La forma de operar con el análisis documental es a través de la búsqueda guiada de informaciones relevantes. Primeramente se parte con la construcción de matrices para el vaciado de la información, según temáticas relevantes entre ellas, los conceptos asociados con educación y su finalidad o propósito e indicadores de la calidad de la educación comunal, presentes en los documentos: SIMCE, SNED, Deserción Escolar, Asignación de excelencia y Evaluación docente. Todo lo anterior con la finalidad de disponer de información complementaria que permita comprender la información cualitativa a obtener.

Similar procedimiento se realiza para extraer información de los documentos públicos de alcance comunal disponibles, tales como el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) o el Plan de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), cuentas de gestión municipal, y otros documentos menores obtenidos de manera directa (personal) o desde las diversas páginas Web de los municipios, sobre el Proyecto Educativo Institucional de cada Establecimiento.

En un escenario altamente normado como es la educación, los documentos oficiales aportan una visión amplia y reflejan el deber ser y la imagen deseada por los distintos actores del sistema educativo: Alcaldes (Secretarios, Gerentes o Administradores Municipales), Directores de la Educación Municipalizada ya sea de administración directa a través de los Departamentos de Educación Municipal o Corporaciones Municipales.

El Programa Educativo recoge las la concepción y propuesta educativa de cada Centro y en su elaboración hay diversos grados de involucramiento de Directores de establecimientos, Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica y profesorado.

La información así obtenida sirvió para elaborar las primeras preguntas y para apoyar la comprensión de las representaciones sociales de la educación y de las condicionantes culturales para la mejora.

Del análisis de documentos se puede obtener información para las siguientes categorías:

- Tiempos asociados a iniciativas tendientes a mejorar la calidad de la educación.
- Presencia de redes de apoyo externas al establecimiento, personas, organizaciones - universidades, instituciones filantrópicas.
- Estilo de liderazgo, inferido de la forma que adopta la participación del profesorado en la propuesta de planificación del Establecimiento en la elaboración del Plan de Desarrollo Comunal.
- Rendimiento referido a porcentaje de asistencia.
- Índice de vulnerabilidad escolar elaborado por la Junta de Auxilio Escolar y Becas y empleado para la asignación y distribución de alimentos en los centros.

- Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de la educación comunal.
- Énfasis para la puesta en práctica de la propuesta educativa de cada centro
- La concepción de los alumnos o sujetos de la educación.
- Parámetros o indicadores sociales de la comuna donde se ubican los establecimientos.

La entrevista: El uso de esta técnica adapta la propuesta teórica de Spradley (1979); este señala una secuencia de tareas, que tienen como finalidad lograr descubrir el conocimiento que las personas usan para organizar su conducta e interpretar su experiencia. En palabras de Spradley, la técnica desarrollada por él y su método de análisis están dirigidas a “la búsqueda de las partes de una cultura, las relaciones entre ellas y sus relaciones con el conjunto total de esa cultura” (Spradley, 1979, p.142).

La entrevista etnográfica de Spradley comprende principalmente tres grandes etapas: localizar al informante, darle explicaciones etnográficas y hacerle preguntas etnográficas. Una vez localizado el sujeto, la entrevista se realiza en los términos más cercanos a una conversación amistosa y son grabadas en su integridad, para lo cual se requiere -para su fluidez- información previa sobre la cultura del grupo al cual pertenece el entrevistado, en este caso los estudiantes dirigentes de los Centros de Alumnos. Al momento de iniciar la entrevista, se le consulta al informante sobre su disposición para ser entrevistado, se le señala la posibilidad de detener la entrevista en el momento que lo estime y se le solicita utilizar su lenguaje habitual en sus respuestas.

Las primeras entrevistas se efectúan a dirigentes de los Centros de Alumnos, a modo de prueba, para profundizar en el descubrimiento y captación del significado referido tanto a la representación social de la educación como de las condiciones para la mejora del centro. En algunos casos la entrevista asume la modalidad de entrevista en grupo, permitiendo abordar el mismo problema de manera colectiva. El grupo es entendido como sinónimo de colectivo de personas, estudiantes, que participan en el mismo espacio, la escuela, poseen intereses respecto del educación, valores y la experiencia de ser parte de la comunidad educativa que comparte las actividades diarias desde sus distintas posiciones (Ruiz, 1996). El hecho que los estudiantes pertenezcan a la directiva de sus Centros de Alumnos, hace que estos sean grupos homogéneos, contrarrestando la existencia de posiciones subordinadas que pueda limitar la participación. La información obtenida permite perfeccionar la pauta de preguntas y se continúa la investigación empleando la entrevista individual semi estructurada con preguntas abiertas.

Al igual que en la entrevista etnográfica, la entrevista individual, demanda la inserción en el terreno y la construcción de rapport, esto implica una conversación abierta que además incluye la obtención del consentimiento y voluntad de participar de los informantes. En el caso de los estudiantes, los profesores, directivos y padres son previamente informados y los consentimientos obtenidos. (Anexos N°1)

La pauta es una guía para la conducción que permite ir registrando las palabras, imágenes (signos) o conceptos que van emergiendo así como profundizar solicitando explicaciones que permita comprender la finalidad de la educación y la experiencia de ser parte de ese establecimiento. Las entrevistas son grabadas y transcritas.

La entrevista individual consta de tres partes. La primera, destinada a la identificación de cada informante; datos demográficos y ubicación en la institución escolar. En el caso de los estudiantes, se incluye sexo, edad, nivel o grupo cursos y calificaciones obtenidas a la fecha y de promoción, además, la comuna de residencia. La segunda parte, destinada al estudio de la representación social; asociación libre, jerarquización y argumentación de los sujetos sobre los hallazgos, con la finalidad obtener información para construir la representación social y la tercera, destinada a obtener datos referidos a la cultura para la mejora.

CUADRO II.1.5. NÚMERO DE ENTREVISTAS INDIVIDUALES REALIZADAS

INFORMANTES	CENTRO					TOTAL
	1	2	3	4	5	
Profesorado	4	4	4	4	4	20
Estudiantes	4	4	4	4	4	20
Apoderados	4	4	4	4	4	20
TOTAL	15	15	16	17	18	60

La unidad de información para la entrevista individual son 60 informantes.

La segunda parte de la entrevista individual está destinada al estudio de la representación social, el que se efectúa de la siguiente manera:

Las representaciones sociales son abordadas como sistemas constituidos en los que se busca conocer el núcleo central y los elementos periféricos alrededor de los cuales se cristalizan los sistemas de representación.

La técnica para identificar la representación social consta de tres partes y sigue los pasos metodológicos empleados en diversos estudios de representaciones sociales (Petraacci y Kornbliy, 2004).

- a) Etapa inicial, de relevamiento de las representaciones sociales, se utiliza una técnica de asociación libre de palabras en torno a un par de términos inductores como se muestra en los instrumentos.
- b) Etapa de búsqueda de significados; se continúa de manera más directiva, buscando la significación que dan los informantes a las palabras asociadas obtenidas en el momento anterior.
- c) Etapa de jerarquización; se prosigue con la entrevista indagando la importancia que cada informante asigna a las palabras asociadas. Aquí además se obtienen argumentos de los sujetos sobre el proceso de relevamiento de la representación.

La finalidad de esta parte de la entrevista es el levantamiento de la representación social. Se utiliza la técnica de asociación de palabras con uno o varios términos inductores a través del siguiente fraseo: "Si le digo... [Término inductor correspondiente a cada estudio] ¿Qué palabra o palabras se le ocurren? Dígame aquellas palabras que espontáneamente se le vayan ocurriendo". Para potenciar la obtención de información, se combina la estrategia de indagación anterior con preguntas abiertas destinadas a recuperar los conceptos mediante los cuales los informantes dan cuenta del significado de la educación y del centro. Esta modalidad de preguntas ha sido empleada en estudios sobre la representación social, ya sea como metáforas que elaboran los estudiantes para referirse a la escuela, otras que dan cuenta de las representaciones de la escuela o sobre las prácticas de ciudadanía. (Leitch y Mitchel, 2007; Sapiains, 2001; Arango, 2008).

Para incentivar la producción de conceptos y profundizar en la búsqueda de información durante el proceso de entrevista abierta, se incluye una pregunta generadora: ¿Qué crees que importa en tu escuela si tu Escuela es más que el edificio donde estás?

A continuación se indaga la significación de la palabra cuyo significado necesita ser construido o confirmado a través del siguiente fraseo: "Cuándo usted dice [palabras/s asociada/s] ¿Qué quiere decir con esa palabra?"

Posteriormente se pregunta por el nivel de importancia asignado a las palabras asociadas a través del siguiente fraseo: "De todas las palabras que usted mencionó, indíqueme cuál es la que considera más importante." (En relación al término inductor)

La tercera parte de la entrevista está destinada a comprender la dinámica de la cultura de la cultura de la mejora. Para este efecto se preparan cuatro pautas o set de preguntas, de similar contenido y adaptadas al tipo de informante a saber: estudiantes, profesores diferenciados por estar en cargos directivos o de aula y apoderados.

Se inicia consultando por ¿qué se ha hecho para mejorar la educación en el colegio? Como pregunta adicional esta: ¿Cómo surge/surgió la idea para mejorar? Lo anterior con la finalidad de incentivar que los informantes aporten información que permita develar la mayor o menor participación del informante y la posibilidad de contar con una visión compartida de la educación y objetivos para alcanzarla.

Dependiendo la ubicación del informante en la estructura del establecimiento, se espera obtener, en sus palabras, la descripción del proyecto; información relacionada con el inicio de este y la participación que le cupo.

Si el informante posee la información, la entrevista se conduce para que describa en qué consiste el proyecto, cómo surgió, cómo se puso en marcha y los alcances y limitaciones. De esta manera se obtienen datos sobre esta u otras experiencias de mejora, una aproximación al liderazgo, la visión compartida y estabilidad del profesorado.

¿Qué repercusión tuvo/ puede tener en el profesorado la implementación de ese proyecto? Esta pregunta se diseña para continuar develando información sobre la propiedad y el tiempo dedicado a la mejora.

Si el informante no reconoce acciones específicas se pasa a consultar ¿cómo es la educación en el centro? Las fortalezas y debilidad que encuentra en la educación impartida por el centro. Estas preguntas permiten construir una visión para la mejora así como la finalidad de la educación en el Centro. Estas respuestas incluyen evidencias las repercusiones de las estrategias de liderazgo sobre las condiciones para el aprendizaje y la participación del profesorado en la toma de decisiones.

Independiente del conocimiento que disponga el informante sobre las acciones que se implementan destinadas a mejorar la educación, se consulta por las fortalezas y por las debilidades que tiene la educación en este centro.

Se efectúa una pregunta que permite confirmar los significados del propósito de la educación y la visión sobre la forma de poner en marcha el proyecto educativo, recuperando aspectos de la vida cotidiana. Esa es la visión de los informantes sobre de qué depende se mejore la educación aquí en el colegio.

Con la finalidad de identificar el conocimiento sobre la forma habitual de operar de las estructuras administrativas y con la finalidad de aprehender la forma de afrontar los problemas en el centro, se consulta: ¿a quién puede recurrir para tener ayuda cuando el hablante enfrenta algún problema? Se deja libertad para dar cuenta sobre el último episodio o alguno relevante; por tanto los problemas pueden ser de índole personal, administrativo o pedagógico.

Para confirmar la información ya obtenida, sobre la finalidad de la educación, al final de la entrevista, se formula una pregunta con similar contenido: ¿Por qué hay que mejorar la calidad de la Educación?

A modo de cierre de esta interacción se recurre a una técnica de imaginación, para obtener de manera indirecta aquellos significados, expectativas y creencias que conforman la representación social de la educación. La solicitud es una pregunta confirmatoria, que permite al hablante poner en juego el sentido común al sintetizar problemas, actores y recomendaciones.

Se invita al informante que sueñe por un momento que posee un poder extraordinario (director, presidente o algún poder mágico), donde todo lo que desee se hace realidad, desde ese espacio se pide que señale la primera medida que tomaría para mejorar la calidad de la educación.

El tiempo mínimo requerido para una entrevista individual es de 20 minutos. Este fue un desafío asociado a las negociaciones de acceso al campo, lo que llevó a elaborar pocas preguntas claves. Dada la dinámica y la constante negociación en los centros, el tiempo de la entrevista fue en promedio de 30 minutos. Las entrevistas grupales se realizan en 1 hora cronológica.

1.2.1.4. Análisis de datos cualitativos

La información de carácter narrativo demanda una descripción densa en el sentido empleado por Clifford Geertz (2000), es decir de sucesivas interpretaciones del investigador y de las interpretaciones de los informantes.

El proceso de análisis para identificar la representación social de la educación se efectúa siguiendo cuatro pasos; el relevamiento, agrupación, análisis comparativo e identificación de la representación

- a. *Relevamiento y asociación.* Consiste en la identificación y separación de los conceptos o recursos argumentativos empleados por los informantes para representar el fin de la educación. Además se identifican los conceptos o palabras más repetidas y se jerarquizan. De este listado se extraen las 15 más repetidas y son las empleadas en el estudio cuantitativo.
- b. *Agrupación.* Utilizando la modalidad de análisis propuesta por Spradley (1979) las palabras asociadas se agrupan de acuerdo a la relación semántica.
- c. *Comparación.* Una vez efectuada la descripción por Tipos de Centros, estancados y mejorados, y por Tipos de Informantes, se efectúa un análisis comparativo de las palabras relevantes por grupo.
- d. *Identificación de la representación.* Identificación del núcleo central formado por los conceptos con mayor presencia. Identificación del núcleo periférico constituido por las palabras y significados de menor consenso o persistencia.

El análisis cualitativo adopta los pasos para el análisis de la entrevista etnográfica desarrollada por Spradley (1979). El análisis consta de cuatro etapas. La primera es denominada *análisis de dominio* y se emplea para descubrir aquellas categorías simbólicas, de significado cultural, que incluyen a otras categorías. Un dominio, según Rodríguez y otros (1996), se caracteriza por una serie de elementos: "es el término inclusivo o nombre, que asignamos a una categoría de de significados culturales. Cada término inclusivo conlleva al menos dos términos incluidos, que corresponden a categorías de menor rango incluidas dentro de un dominio. El tercer elemento característico de todo dominio es una relación semántica simple, que une a un término inclusivo con todos los términos incluidos" (p. 225). Esta etapa inicial del análisis permite incluir el levantamiento de categorías libres, con la finalidad de descubrir los términos utilizados por los entrevistados y que ayuden al proceso de relevamiento y asociación de los conceptos con los cuales se construye la representación social y además para tener la primera aproximación a la cultura de la mejora.

La segunda etapa, el *análisis taxonómico*, permite reducir a reagrupar los dominios. Una taxonomía es un conjunto de categorías relacionadas sobre la base de una relación semántica entre los términos incluidos. Las taxonomías constan de diferentes niveles, cuando esa tiene dos niveles no hay gran diferencia entre el dominio y la taxonomía. En el caso que la taxonomía posee varios términos incluidos se proceda a la identificación de jerarquías entre los términos. El análisis taxonómico permite acceder a la manera en que los investigados estructuran y clasifican determinados segmentos de su cultura con esto se logra la agrupación de conceptos que conforman la representación social de la educación.

La tercera etapa corresponde al *análisis de componentes* cuya finalidad es buscar dimensiones de contraste; los componentes son el resultado de una observación más

compleja de los datos cualitativos y que consiste en la búsqueda de parámetros de contraste entre los términos disponibles del proceso de análisis anterior.

Concluidos estos tres tipos de análisis, se hace necesario perfilar los rasgos generales de la cultura, buscando capturar el todo que conforman. Esta acción se realiza a través del *análisis de tema*, el cual busca conectar y comprender los diversos dominios de la cultura. Un tema cultural, en palabras de Spradley (1979), es "cualquier principio cognitivo, tácito o explícito, que se repite en numerosos dominios y que sirve como una relación entre subsistemas de significado cultural" (p.186). En otras palabras, se trata de los mapas cognitivos de una cultura, lo que la gente cree y acepta como verdadero dentro de su cultura; en este caso la representación social de la educación.

El análisis se efectuó con la asistencia de dos programas de procesamiento de datos cualitativos; el TextSTAT 2.6³ para facilitar el análisis de dominio y en NVIVO7 para el análisis taxonómico y de componentes; este programa ayuda a construir una matriz analítica donde se incluyen las dimensiones estudiadas.

En el análisis de dominio se identificaron 760 palabras, algunas de ellas conceptos y otras palabras de enlace. Luego se procedió a efectuar una primera reducción de los datos excluyendo las palabras de enlace y, por tanto, la información se redujo a 195 conceptos.

El análisis taxonómico consiste en encontrar la relación semántica entre los conceptos, identificando aquel concepto mayor que contenga a otros relacionados. Como forma de contrastar los resultados, se procedió a analizar de manera independiente las respuestas a la pregunta realizada para concluir la primera parte de la entrevista: señalar en una sola palabra el fin de la educación para ellos. Del resultado de este análisis se encuentra el conjunto de conceptos, los más nombrados se utilizan para la elaboración del cuestionario que se aplica a una muestra mayor.

El análisis de componentes, destinado a encontrar los atributos diferenciados que permitan una reagrupación de las taxonomías derivadas del análisis anterior, permite generar cinco componentes a saber: 1) la educación como formalidades; 2) asociada con la movilidad social; 3) valores; 4) Formación personal; y 5) como crítica social. Las comparaciones se efectúa con otras dimensiones tales como: tipo de centros, atributos de los informantes y dimensiones de la cultura de la mejora.

El análisis de temas culturales consiste en la descripción análisis de cada uno de estos componentes: por tipo de centros, estancados y mejorados. Debido a que el análisis de datos cualitativos no es homogéneo y por tanto debe permitir flexibilidades, en ocasiones el análisis se efectúa por tipo de informante; esta decisión se adopta de existir información y hallazgos relevantes que permitan comprender mejor la representación social de la educación y la cultura de la mejora en cada centro.

³ Matthias Hüning 2000/2005 [http:// www.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/](http://www.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/)

Del análisis de la entrevista individual se desprenden nueve categorías de análisis, las que se utilizan para describir y comprender la cultura de la mejora en los centros y se describen a continuación.

1. *Origen*. Identifica la génesis del proyecto conducente a la mejora -asumiendo que todos los centros están involucrados en esta tarea- y además se identifica la apropiación o no de dicho proyecto.
1. *Contenido y forma de enterarse*. Aporta antecedentes sobre la forma de informarse de iniciativas formales en el centro para mejorar la eficacia de la escuela; además, es una oportunidad para conocer literalmente la forma de enterarse e identificar parte de los canales de comunicación en el centro, así como la percepción de la idea fuerza o el para qué de la mejora.
2. *Fortalezas y Debilidades*. Tal como su nombre lo indica ambas dan cuenta de los obstáculos y facilitadores para la consecución del proyecto educativo, además proporciona información acerca de los componentes que permiten construir una imagen de cómo es la vida habitual o cultura en el centro.
3. *Percepción de lo que es importante en el centro*. Lo que importa, vale o cuenta como relevante en el centro, más allá de la infraestructura, permite acceder a lo que los informantes perciben como distintivo en el centro, obteniendo así información sobre las formas habituales o lo que es parte de la cultura escolar.
4. *A quien recorro por ayuda*. Da cuenta del conocimiento y uso que los informantes realizan de la estructura organizacional y los medios o formas habituales de comunicación. Este elemento da pistas sobre las formas habituales o cultura del centro.
5. *Expectativas de los actores*. Se incluye las expectativas que ellos creen que otros tienen de su actuar, así como las expectativas del actuar propio y los comportamientos que finalmente adopta.
6. *Condicionantes para que ocurra la mejora*. Esta pregunta permite que los entrevistados pongan en juego dos tipos de información para la elaboración y declaración de respuesta; en primer lugar están el o los problemas identificados como nudos cruciales en la vida diaria del centro y en segundo lugar, la forma de cambio deseado, complementado con esto la comprensión del tipo de problema señalado, además de aspectos referidos a la vida cotidiana en el centro.
7. *Para qué mejorar o su finalidad*. La percepción de para qué hay que mejorar la calidad de la educación da pistas para comprender lo que conforma la representación social de qué es la educación, su finalidad y qué se espera de ésta.
8. *La clave para mejorar*. La primera medida que en opinión de los entrevistados se requiere para mejorar la educación permite confirmar la concepción y localización del problema que, a veces, no está explícita.

Para profundizar en el análisis de estos hallazgos se emplea el método de análisis crítico del discurso psicológico (Wetherell, Taylor y Yates, 2001), que consiste en identificar los repertorios interpretativos, posición del sujeto y dilemas ideológicos. Este modo de análisis ubica al lenguaje como el centro y permite examinar la manera en que las personas hablan y construyen sus actitudes, memorias y emociones, en el intento por recuperar la paradójica relación que existe entre el discurso y el sujeto hablante.

Repertorio interpretativo es un concepto que se empieza a usar en 1984 por Nigel Gilbert y Mike Mulkay, en “Opening Pandora’s Box” trabajando en el área de la Sociología del conocimiento, hacen referencia al fenómeno de que no existe una sola historia consensuada acerca de cómo se procede en la construcción del conocimiento científico. Este concepto fue importado a la Psicología social por Jonathan Potter y Margaret Wetherell, definiendo el *repertorio interpretativo* como “básicamente un léxico o registro de términos o metáforas dibujadas para caracterizar y evaluar acciones y eventos” (Wetherell, Taylor, y Yates, 2001). Los repertorios interpretativos son el resultado de maneras coherentes de hablar acerca de objetos y eventos en el mundo. Son bloques de conversaciones que contienen distintos recursos lingüísticos y que se emplean en las interacciones de cada día; son parte del conocimiento del sentido común.

Se opta por emplear el concepto de *repertorio interpretativo* para tomar distancia del enfoque post estructuralista asociado a los análisis de discurso, esto para ser coherente con la forma de recolección de la información, basada en entrevistas abiertas en vez de recopilar discursos espontáneos. Ambos conceptos hacen referencia a lo que saben, dicen y conocen los hablantes nativos, que comparten la cultura o han vivido el proceso de enculturación, aún parcial, para comprender el mundo al modo de los nativos. El concepto de *análisis de discurso* se emplea comúnmente en los estudios que adoptan la propuesta de Foucault, donde el discurso construye instituciones tales como la médica o la justicia. El repertorio interpretativo es empleado en los estudios que dan más énfasis a la agencia humana y al desarrollo flexible del lenguaje.

Los dilemas ideológicos hacen referencia a una forma distinta de ideología, que se diferencia de la “ideología intelectual” en la tradición marxista y la ideología que se manifiesta en la vida cotidiana (Billing y otros, 1988). El concepto de repertorio interpretativo está próximo al de *ideología viva* compuesto por creencias, valores y prácticas en una sociedad o cultura determinada. Las formas de vida son una manera de hacer referencia al sentido común (Williams, 1973). La ideología viva es una forma de hacer referencia a la cultura. Billing y otros señalan que una de las características de la ideología viva, en el sentido de ideas de personas actuando, no es coherente o integrada como la ideología -en el sentido marxista- sino que es fragmentada, contradictoria e inconsistente, siendo un concepto útil para el estudio de la interacción social y la construcción de conocimientos para la vida diaria.

La posición del sujeto permite ubicar los repertorios interpretativos en circulación y da luces sobre las diferencias ente pensar, sentir y hablar.

Se opta por esta forma de análisis y no por el análisis asociado a la Teoría fundamentada o *Grounded theory*, debido a que la forma de obtención de los relatos está determinada por la elaboración y aplicación de la entrevista a los informantes, por tanto no es posible

asumir que es un relato libre. Se suma a ello, el gran volumen de entrevistas efectuadas para un estudio cualitativo, lo que facilita la identificación de categorías para el estudio de las representaciones, pero a su vez complejiza el análisis para el estudio de la cultura de la mejora.

1.2.2. Estudio cuantitativo

Con la finalidad de estudiar la representación social de la educación desde una perspectiva distributiva, se realiza este segundo estudio de carácter cuantitativo, descriptivo ex post-facto; se realiza en una población numerosa con la finalidad de conocer la frecuencia con que los informante seleccionan un conjunto de 15 conceptos para expresar el fin de la educación. En este estudio la variable dependiente – representación social de la educación- se construye a partir de los conceptos y significados asociados más reiterados por los participantes en el estudio cualitativo. Se trata de un estudio ex post-facto, ya que los procesos conducentes a la mejora o estancamiento ya ocurrieron y se desea recuperar la variable representación social para ver de qué manera ella da cuenta de los resultados alcanzados por los establecimientos. Los sujetos estudiados son parte de la comunidad educativa del establecimiento, los que no pueden ser seleccionados con criterios de representatividad, criterio que no es posible entre el universo de los profesores. Debido a este tipo de muestra no es posible establecer relaciones de causalidad entre las variables; por tanto, se efectúa un estudio descriptivo de la comparación de variables estudiadas.

1.2.2.1. El enfoque cuantitativo

En este diseño cada participante contribuye proporcionando información y respondiendo preguntas elaboradas previamente por el investigador. Este tipo de investigación es muy útil para estudios de carácter demográfico y para el estudio distributivo de un fenómeno en una población numerosa.

El enfoque cuantitativo demanda de una serie de pasos, algunos de los cuales se desarrollaron con anticipación, en el estudio cualitativo; la exploración preliminar, el planteamiento del problema, las primeras ideas y la pregunta preliminar, incluyendo la evaluación del contexto (el acceso a los informantes y a la información) y los recursos disponibles.

Las preguntas de carácter demográfico son similares a las empleadas en el estudio cualitativo y están destinadas a identificar y diferenciar a los informantes y los centros. La variable representación social está compuesta por ítems obtenidos de aquellas taxonomías más reiteradas, encontradas en el primer estudio de tipo cualitativo.

El cuestionario, con ese contenido, fue evaluado por pares expertos y luego se realizó estudio piloto con informantes de similares características a la población y ubicados en espacios distintos a los centros estudiados. Este paso fue importante para ganar claridad y precisión en la formulación de las instrucciones y además permitió contar con una estrategia de emergencia para resolver los problemas de obtención de información con personas con dificultades de visión, lectura y/o escritura.

1.2.2.2. Población estudiada y criterios muestrales

De acuerdo a los requisitos de los estudios cuantitativos es necesario determinar el universo y, de ser diferente, la población a estudiar. El universo está formado por todos los estudiantes que cursan la educación media en el año 2008 en los cinco centros estudiados; los profesores son aquellos en cargos directivos y los que atienden a los estudiantes de los cursos estudiados; los apoderados son aquellos que participan en las directivas de los Centros de Padres de los grupos cursos estudiados.

CUADRO II.1.6. COMPOSICIÓN DEL UNIVERSO DE ESTUDIANTES POR CENTROS

Centro	Dependencia	Tipo de Estudiantes que atiende	Total x tipo	Total Estudiantes
1	Corp.	Enseñanza media Humanista científica Hombre	358	
1	Corp.	Educación Media Técnico Profesional Comercial	130	
1	Corp.	Educación Media Técnico Profesional Industrial	60	
1	Corp.	Educación Media Técnica profesional asistente de párvulos	73	621
2	Corp.	Enseñanza media Humanista científica Hombre	339	339
3	Corp.	Enseñanza media Humanista científica Hombre	511	551
4	Daem	Educación Media Técnico Profesional Comercial	328	
4	Daem	Educación Media Técnico Profesional Industrial	1083	1408
5	Corp.	Enseñanza media Humanista científica Hombre	317	317
Total de estudiantes				3236

La muestra no es representativa. Se estudia a tres grupos curso por centro, correspondiente a los tres primeros niveles de la enseñanza media, que asisten al establecimiento el día del estudio y que desean participar.

CUADRO II.1.7. POBLACIÓN ESTUDIADA POR ESTABLECIMIENTO.

Establecimientos	Frecuencia	Porcentaje
Centro 1	154	23.2
Centro 2	120	18.0
Centro 3	138	20.8
Centro 4	131	19.7
Centro 5	122	18.3
Total	665	100.0

Se estudiaron 486 estudiantes, lo que equivale el 15% de este universo. Se excluye el grupo curso correspondiente al cuarto medio en todos los centros debido a las dificultades en el acceso a la población que cursa el último año de educación media; el año 2008 estuvo marcado por dos paros estudiantiles y algunos estudiantes de cuarto medio se integraron temporalmente a otros establecimientos que no se sumaron al paro.

CUADRO II.1.8. TIPO DE INFORMANTES

Informantes	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado	76	11.4
Estudiantes	486	73.1
Apoderados	103	15.5
Total	665	100.0

De los informantes estudiados, el 73% son estudiantes, el 16% apoderado de estos estudiantes y el 11% a profesores. La muestra de profesores corresponde a todos los profesores en cargos directivos y los profesores de aula que les atienden.

Los apoderados son los asistentes a reuniones convocadas por cada centro y dispuestos a ser entrevistado para responder el cuestionario

1.2.2.3. La definición de variables

Una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse (Hernández, 2003). La variable dependiente es aquella bajo estudio y sobre cual se hipotetiza el efecto de la o las variables independientes.

La variable dependiente es la representación social de la educación y está formada por 15 indicadores. Estas se desprenden de las categorías más frecuentes encontradas en el estudio cualitativo. Todas hacen referencia a la imagen, signo, símbolo concepto o palabra empleada por los informantes para dar cuenta a través del lenguaje, del significado que le atribuyen a la finalidad de educación y lo que se está entendiendo por la educación, más allá de la estructura física donde se lleva a cabo. De estas 15 sub variables los informantes seleccionan en orden de importancia las 5 que mejor reflejan la finalidad de la educación. Los 15 conceptos incluidos fueron: Desigualdad social, Estudiar, Futuro, Respeto, Crecimiento, Hacerse de amigos, Enseñar y aprender, Movilidad social, Responsabilidad, Formarse como persona, Cultura, Aprender cosas que uno no sabe, Oportunidades para la vida, Formar Valores y Desarrollo personal.

CUADRO II.1.9. VARIABLE REPRESENTACIÓN SOCIAL

INDICADORES	
1. Desigualdad social	9. Responsabilidad
2. Estudiar	10. Formarse como persona
3. Futuro	11. Cultura
4. Respeto	12. Aprender cosas que uno no sabe
5. Crecimiento	13. Oportunidades para la vida
6. Hacerse de amigos	14. Formar valores
7. Enseñar y aprender	15. Desarrollo personal
8. Movilidad social	

Las variables independientes dicen relación con la situación de mejora o rendimientos de los Tipos de Centros.

Tipo de centros. Corresponde al criterio de selección que diferencia a los Centros Mejorados y Estancados. Los Centros estancados, corresponden a los Centros 1 y 2, y los "Centros mejorados" corresponden a los Centros 3, 4 y 5.

Educación que imparte el centro. Esta se diferencia en Científico Humanista y Técnico Profesional.

Tipo de informante: Estudiantes, profesores y apoderados y atributos específicos de cada uno de ellos.

Atributos de la variable estudiantes.

- *Rendimiento o Calificaciones actuales.* Esta variable está compuesta de dos sub variables: El promedio de notas del año pasado y el promedio de notas que el estudiante declara tener al momento de la entrevista. En el país la escala de calificaciones es de 1 a 7, siendo 4 la marca de aprobación. En este estudio los datos se reagrupan en cuatro rangos, a saber: 3.9 o menos; entre 4 y 4,9; entre 5 y 5,9 y de nota 6 a 7.
- *Promedio de notas del año pasado.* Hace referencia al promedio de notas obtenido el año anterior y, por extensión, permite identificar a los alumnos que se encuentran repitiendo curso, usando parámetros similares a la variable rendimiento actual.
- *Nivel.* Corresponde al curso o nivel en que se ubica el estudiante; esto es primero, segundo y tercero medios.
- *Comuna de residencia.* Lugar donde habitan los estudiantes y apoderados; las distancias de desplazamientos pueden proporcionar información sobre la valoración que los informantes realizan del establecimiento al cual asisten. La comunas fueron numeradas de 1 a 20. Posteriormente, para evitar la dispersión y facilitar el análisis, las comunas se reagruparon en 3 dimensiones: comuna similar a la ubicación del centro; comunas vecinas o próximas al centro; Comunas distantes. Para determinar la proximidad o lejanía de las comunas próximas se empleó el criterio de distancia geográfica evaluada en el plano de la ciudad y la presencia de vías mayores de acceso al centro.

Atributos del profesorado, estos han sido empleados en estudios sobre profesorado y si

- *Cargo.* Permite identificar la posición en el establecimiento. Las alternativas ofrecidas son: Directivo; Profesor/a y Otros, alternativa empleada para identificar a los profesores jefes.
- *Tiempo en el cargo.* Hace referencia al período de tiempo en el cargo del funcionario del establecimiento. Los rangos de tiempo son: 2 años o menos; entre 3 y 5 años; entre 6 y 10 años; 11 y más años.
- *Experiencia laboral.* Se refiere a los años de servicios que tiene el profesor que responde el cuestionario. Las dimensiones de esta variable son: 2 años o menos; entre 3 y 5 años; entre 6 y 15 años y 16 años y más.

- *Área de Enseñanza.* Se refiere a la materia, clase, o tipo de actividad curricular a saber: Lenguaje, Historia, Inglés, Filosofía incluyendo religión; Ciencias incluyendo Biología, Química y Física; Educación Física, Artes visuales y musicales; Educadores de párvulos, profesores que ocupan cargos directivos; y Profesores de la especialidad, correspondiente a aquellas presentes en los centros que imparten formación Técnico Profesional.
- *Formación del profesor.* Indica el tipo de Formación y acreditación con que cuenta el docente investigado y proporciona información sobre los posibles conocimientos, sensibilidad al tema de la educación y la mejora. Las posibilidades de respuesta son: Profesor titulado; Profesor y Licenciado en Educación; Licenciado en otro ámbito; Estudiante de Pedagogía y Otros, para personas que por alguna razón ejercen como profesor o profesora en la Educación Media, generalmente son profesionales autorizados por alguna autoridad administrativa para ejercer al cargo en el área de enseñanza técnico profesional.
- *Número de cursos.* Esta variable alude a la carga laboral de aula y se traduce en la cantidad de cursos que el profesor atiende como parte de su jornada laboral. La información se agrupa en los siguientes rangos: no hace clases; atiende de 1 a 3 cursos; de 4 a 7 cursos; de 8 a 11 cursos y más de 12 curso.
- *Trabaja en otro Colegio.* Indica si el profesor tiene una actividad laboral en otro centro; por tanto ésta es una variable dicotómica, categórica.

Atributos de los apoderados:

- *Escolaridad del apoderado.* Hace referencia al último año cursado por el apoderado. Esta puede variar desde sin escolaridad, Educación básica, media o superior incompleta o completa. Las dimensiones son: Sin Educación; Básica Incompleta; Básica Completa; Media incompleta; Media Completa; Técnica incompleta; Técnica Completa; Superior incompleta y Superior Completa.
- *Ocupación del apoderado.* Los criterios de clasificación (Anexo N°2) son adoptados de las investigaciones sociales que emplea el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN, 2006).
- *Comuna de residencia.* Nombre de la comuna donde vive.

En el proceso de análisis de los datos cuantitativos fue necesario transformar los datos para posibilitar parte del análisis; transformación que consiste en la agrupación para disminuir las posibilidades de respuesta, generando la variable agrupada o recodificada sobre la cual se prosigue el análisis y se informa en los resultados.

1. *Formación agrupada.* Se agrupan en tres categorías: profesor, profesional con grado académico ya sea de profesorado u otros y estudiantes de Pedagogía

2. *Antigüedad en el cargo.* Corresponde a la recodificación del tiempo en el cargo. Se reducen a 3 las alternativas de respuesta para evitar la dispersión y facilitar el análisis: 5 años o menos; entre 6 y 10 años y 11 y más años.
3. *Escolaridad agrupada.* Para facilitar el análisis la escolaridad se reagrupa en 3 dimensiones: Educación media incompleta o menos; Educación media completa y técnico o superior incompleta y educación técnica y superior completa. Se opta por esta agrupación debido a que para efectos de acceso al trabajo hay una marcada diferencia entre poseer o no la educación media completa. Además, los estudios superiores incompletos se contabilizan como educación media completa ya que es la única escolaridad certificada.
4. *Calificaciones actuales agrupadas.* Para disminuir la dispersión las marcas o calificaciones se agrupan en dos categorías a saber: menos de 5, y 5 y más. Estos datos agrupados se emplean para aplicar los test estadísticos, t de student.
5. *Representaciones agrupadas.* Las alternativas de respuesta para las 15 variables fueron reducidas de 5 a 3 alternativas de respuestas, a saber: lo que peor refleja, aquello medianamente refleja y la palabra que mejor refleja la finalidad de la educación. Esta reducción se efectúa para facilitar la aplicación del Chi cuadrado grado por Centro y tipos de informantes.
6. *Experiencia Profesional.* Las agrupaciones son: 5 años y menos; entre 6 y 10 años y sobre 11 años.
7. *Nivel educacional de apoderados.* Para reagrupar los datos se estableció como diferenciador la educación de los apoderados igual o inferior a la educación de los estudiantes. Para la realización del análisis ANOVA del factor se empleó la reagrupación en 3 alternativas: educación media incompleta o menos; educación media completa, y técnica o universitaria incompleta, y técnica o superior completa.
8. *Carga laboral.* Los datos se agruparon teniendo como 7 la cantidad de cursos considerada la media habitual; por tanto la carga varía entre 7 o menos cursos y 8 y más cursos.

1.2.2.4. Técnicas de obtención de datos usadas en el estudio cuantitativo

Para obtener la información en este segundo estudio se utiliza un cuestionario semi estructurado, autoaplicado a la población de estudiantes, padres y apoderados y profesores de los cinco centros estudiados. El cuestionario se construye una vez obtenida y analizada la información derivada de la entrevista.

El cuestionario tiene dos partes, la primera destinada a la identificación de los informantes y la segunda para el estudio de la representación social de la educación (Anexo N°3).

Los conceptos incluidos en el cuestionario, como se señala anteriormente, fueron extraídos de aquellos más nombrados por los informantes estudiados en el primer

Objetivos y metodología

estudio cualitativo; a los informantes se les pide que identifique y jerarquicen los conceptos. Las ponderaciones se emplean para identificar la composición del núcleo y los contenidos periféricos de la representación.

Los informantes con dificultades de lectoescritura fueron asistidos transformando el cuestionario autoaplicado en entrevista y los datos fueron registrados en el cuestionario.

1.2.2.5. Análisis de datos cuantitativos

Primero se efectúa un análisis descriptivo de 665 informantes para identificar los conceptos más seleccionados por los actores estudiantes, profesores y apoderados en los cinco establecimientos. Del listado de 15 conceptos, identificados como los más populares en la primera fase, no se registra alguno que no haya sido seleccionado.

El análisis se realiza empleando como apoyo es programa computacional conocido por su acrónimo SPSS -Statistical Package for Social Science- y el procedimiento empleado se describe a continuación:

Los 15 indicadores que reflejan el fin de la educación fueron ordenados jerárquicamente de acuerdo a su frecuencia de selección, también se incluyó la importancia asignada a cada uno de ellos, a partir de las medias y la valoración más reiterada o moda.

Se procedió a efectuar un estudio comparativo de informantes por variables y por centros; debido al tamaño de la muestra, esta comparación fue posible en variables que contenía al menos 30 o más casos o respuestas.

El análisis estadístico tiene por finalidad establecer la presencia de variaciones en las 15 variables nombradas y jerarquizadas por importancia en cada uno de los centros. Asimismo permite discriminar si la ubicación de alguna de las 15 variables para representar la finalidad de la educación se debe a un factor aleatorio o a las opciones reportadas por los informantes. Si la diferencia se debe a las opciones reportadas por los informantes de cada centro la variación *entre grupo* es mayor, de lo contrario, si la variación es producto del azar, la diferencia *intra grupos* es mayor. La diferencia entre grupos, indica las veces que fue nombrada y la ubicación de acuerdo el promedio de ubicación por centro. La diferencia *intra grupos* se considera significativa cuando el valor es menor que el 5%, es decir, con un valor de sig.050.

Entonces, una vez jerarquizadas las 15 variables se procede a comparar la puntuación – lo que mejor o peor representan el fin de la educación por informante. Se continúa con el análisis de las variable más y menos seleccionadas sobre la representación social de la educación En el análisis de la información de emplean cuatro test estadísticos. El Análisis de Varianza (ANOVA), el test t de Student, el test Chi cuadrado y el coeficiente de correlación de Pearson.

El *Análisis de Varianza -ANOVA-* es una prueba estadística para analizar si dos o más grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas. Su resultado o razón expresada en el valor de *F* es la comparación de los valores de las modas entre los grupos y dentro de cada grupo.

El test *t de student* es una prueba estadística para comparar si dos grupos independientes difieren entre sí de manera significativa. Se acepta la hipótesis nula -con n-1 grado de libertad y el 5% de significación- si el valor encontrado es menor al de la tabla.

La tercera es el análisis de datos no paramétricos empleando el método de *Chi cuadrado* ya que permite analizar datos nominales y ordinales y acepta una distribución no normal. Ésta es una prueba estadística que sirve para evaluar la hipótesis acerca de la

relación entre dos variables categóricas. La hipótesis nula afirma que la variación se debe al azar mientras que la hipótesis alternativa establece que la variación se debe a atributos de las variables.

La cuarta, es la prueba estadística denominada *coeficiente de correlación de Pearson*, que permite analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón.

CUADRO II.1.10. SÍNTESIS DE LOS TEST EMPLEADOS

Anova de 1 factor	Prueba t	Chi Cuadrado
1. Calificaciones actuales	1. Género	<i>Variables significativas de representación:</i>
2. Informante	2. Antigüedad reagrupada en dos teniendo como límite 11 años	
3. Cargo	3. Profesores que trabaja en más de un centro	
4. Área de desempeño	4. Tipo de centro, estancado mejorado.	
5. Otro trabajo	5. Tipo de formación, científicos humanista y técnico profesional	<i>Las variables empleadas en este procedimiento son las recodificadas.</i>
6. Experiencia laboral	6. Notas actuales teniendo como valor diferencia del 4,9-5	
7. Formación		
8. Carga laboral		
9. Trabaja en otro centro		
10. Educación apoderados agrupada en 3 dimensiones		
		1. Hacerse de amigos
		2. Responsabilidad
		3. Formarse como persona
		4. Oportunidades para la vida.
		1. Tipo de colegios – estancados mejorados
		2. Tipo de informante
		3. Experiencia laboral vs. tipos de centros

El análisis estadístico está orientado a buscar respuestas a dos interrogantes. La primera dice: si la variación en la selección de conceptos que hacen los distintos informantes - profesores, estudiantes y apoderados- se debe a factores del azar o a los atributos de dichos informantes. La segunda interrogantes está destinada dar cuenta si las variaciones de la representación social de la deducción por tipo de centros se deben al azar o alguna característica del centro.

Para responder a ambas interrogante se aplicaron los cuatro test antes nombrados: un Análisis de varianza de un factor y, además, el coeficiente de correlación de Pearson.

Para aplicar la *t de Student*, se utilizan las variables transformadas correspondientes a los atributos de los informantes. Para la población de profesores se emplea antigüedad en el cargo, años de experiencia profesional y carga laboral. El atributo escrutado entre los estudiantes son sus calificaciones actuales y entre los apoderados el nivel educacional. De manera complementaria se emplea el test de Chi cuadrado, para comparar los resultados entre centros que imparten Formación Científica Humanista y Técnico Profesional y para comparar Centros mejorados y estancados (para 200 o más grados de libertad y al 0.05 por ciento de certeza el valor de $t=1,645$).

1.3. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

La calidad del estudio está garantizada por el rigor científico con que se realiza la investigación. Esta investigación sobre las representaciones sociales de la educación que poseen los actores en los distintos establecimientos se realiza con dos estudios, uno cualitativo y segundo cuantitativo. Para resguardar el rigor científico ambos estudios deben resguardar aspectos como; fiabilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Por tanto se necesita tener en consideración criterios de rigor diferenciados, sin embargo con similar estatus de exigencias. A continuación se presentan los empleados en ambos estudios.

CUADRO II.1.11. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

ASPECTO	CUALITATIVO	CUANTITATIVO
Fiabilidad	Credibilidad	Validez Interna
Aplicabilidad	Dependencia	Validez Externa (Generalización)
Consistencia	Transferencia	Fiabilidad
Neutralidad	Confirmación	Objetividad

1.3.1. Criterios de rigor usados en el estudio cualitativo

Los criterios de rigor usados en el segundo estudio cualitativo son para garantizar la credibilidad, dar cuenta de la dependencia y consistencia; para la aplicación estos dos últimos criterios se utiliza la triangulación y la auditoria.

La credibilidad se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como *reales* o *verdaderos* por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.

Debido a que los instrumentos son flexibles -abiertos- en esta metodología, la investigación demanda de resguardos para hacer el estudio y los datos que se encuentran creíbles (Pérez, 1994). La metodología cualitativa que recoge y genera narraciones, demanda dejar establecido las metas a alcanzar con los instrumentos empleados. En este estudio las preguntas incluidas en la pauta, fueron preparadas y probadas en una población de similares características y el lenguaje fue adecuado para responder a esta condición.

Para considerar los criterios de credibilidad, dependencia confirmación se toman resguardos para hacer auditable todo el proceso de investigación, dando cuenta de cada una de las decisiones, de tal forma que otros investigadores o lectores puedan seguir la lógica de discernimiento del investigador actual y aportar nuevas miradas para enriquecer el análisis y conocimiento de la realidad. El contar con un proyecto inicial y registros detallados de decisiones asociadas al proceso de ejecución, permite aclarar las ideas previas e ir perfeccionándolo; en la medida que se avanza en la construcción de conocimiento teórico que lo sustenta es posible develar los errores y/o sesgos teóricos ideológicos del investigador.

En este estudio las entrevistas individuales se realizan en espacios tranquilos, con personas voluntarias, que consienten responder y que sus respuestas sean grabadas. La transcripción intenta recuperar información acerca del habla, silencios y palabras de enlace. La entrevistadora cuida de no inducir las respuestas y fomenta el habla del informante asintiendo con monosílabos como *mh mh!*, *ah ah!*

Previo a la entrevista el informante está en conocimiento que su información será usada sólo en este estudio, es anónima y no está vinculada a procesos de evaluación o toma de decisiones al interior del centro.

Como forma de validar los resultados, una vez concluido el análisis se efectuó una reunión con los directivos y profesores de los centros para darles a conocer los resultados y además para obtener ideas que permitan saber si los datos aquí presentados les representan.

Este estudio también se emplea la triangulación, en la perspectiva denominada auto-vigilancia hermenéutica y epistemológica; para lo cual se utilizará la reflexión y análisis con pares investigadores; derivado de la relación supervisor y tutor de este ejercicio académico; con los informantes en terreno y con un conjunto de estudiantes y docentes colaboradores que, sin ser parte de la muestra, son parte de una comunidad ambiental que permite ir auscultando el proceso.

En la triangulación se utilizan técnicas, perspectivas y teorías contrapuestas de tal forma que al leer o interpretar la realidad desde los distintos vértices, así los sesgos de cada una de ellas se anulen o disminuyan. En esta investigación se emplean técnicas cuyos datos se sustentan en la narración, en el análisis de documentos y en el cuestionario; además se mantiene una bitácora con registros. Desde la perspectiva teórica se asume parcialmente el aporte que la Teoría de las Representaciones desarrolla y emplea en Psicología y la teoría de Rango Medio, desarrollada y empleada en Sociología, así como las destrezas y herramientas asociadas a la descripción densa desarrollada y empleada en Antropología. Por último, está la puesta en escena del pensamiento crítico, expresado en el constante análisis y la toma de conciencia de inferencia y asunciones que se efectúan en el proceso de recolección y análisis de la información.

Por último, teniendo presente que la metodología cualitativa no permite generalizar. Los resultados de esta investigación pueden ser aplicables a los mismos centros y a otros con similares características.

1.3.2. Criterios de rigor del estudio cuantitativo

La fiabilidad en los estudios cuantitativos se pone en juego en la construcción de los instrumentos de medición destinados a resguardar la validez interna del estudio, es decir medir lo que se desea. En este estudio las variables para caracterizar la población se construyeron de la información obtenida en el estudio cualitativo, e igual modo las sub variables empleadas para identificar el núcleo y contenido periférico de la representación social de la educación.

La validez interna se resguarda mediante el empleo de instrumentos estable y con consistencia interna. La formulación de las preguntas e indicaciones es clara, precisa y concisa. Para resguardar la validez interna el cuestionario es sometido a dos validaciones. La primera realizada por pares -colegas evaluadores- y la segunda fue la aplicación piloto a una muestra pequeña -10 casos- que incluía los tres tipos de informantes. De esta última prueba se elaboró el cuestionario definitivo; este ejercicio permitió anticiparse y contrarrestar las dificultades derivadas de la comprensión y lectoescritura entre los apoderados. Los informantes con estas dificultades son asistidos, transformando el cuestionario autoaplicado en entrevista y los datos registrados en el cuestionario.

La validez externa del estudio cuantitativo es limitada debido a que la muestra empleada es no probabilística, con 665 casos válidos compuestos por los profesores y apoderados correspondientes a aquellos donde pertenecen los estudiantes entrevistados además de todos los estudiantes de tres niveles por Centro. Los resultados del análisis cuantitativo tienen esta limitación; a pesar de ser significativos al 5%, al aplicar el análisis de varianza por informante no es posible sacar conclusiones, esta dificultad radica en que hay mucha diferencia de tamaño muestral, es decir los informantes menos numerosos como son los profesores y los apoderados están poco representados, por tanto para abordar esta dificultad se agrega el análisis de contingencia Chi cuadrado.

En síntesis

El estudio de la representación social de la educación se realiza en 5 centros. La población bajo estudio son estudiantes de educación media, profesores y padres y apoderados de establecimientos municipales, que imparten educación pública, y que atienden a familias procedentes de estratos sociales bajo y medio bajo. Los establecimientos se diferencian por mostrar resultados con tendencia a la mejora y otros con resultados estancado o en proceso de deterioro.

La investigación se lleva a cabo empleando dos estudios. El primero de tipo cualitativo descriptivo, se emplea para identificar la representación social de la educación sostenida por los informantes y además para describir las condiciones que dan cuenta de la cultura de la mejora en cada Centro. El segundo es un estudio cuantitativo, descriptivo ex post facto, para estudiar entre una población de mayor cobertura de la representación social de la educación que sostienen los informantes, identificando el núcleo y los contenidos periféricos de dicha representación.

En esta investigación se emplean tres técnicas, la entrevista con pauta de preguntas abiertas, el cuestionario estructurado y el análisis de documentos oficiales. Se efectúan 60 entrevistas, y se aplican 665 cuestionarios a estudiantes, profesores y padres y apoderados. La variable dependiente es la representación social de la educación y está compuesta por 15 sub variables, los conceptos más reiteradas en el análisis cualitativo, ellas son: Desigualdad social, Estudiar, Futuro, Respeto, Crecimiento, Hacerse de amigos, Enseñar y aprender, Movilidad social, Responsabilidad, Formarse como

persona, Cultura, Aprender cosas que uno no sabe, Oportunidades para la vida, Formar Valores y Desarrollo personal. La variable independiente están formada por; los Tipos de Centros, formación impartida y atributos de los tipos de informantes: profesores, apoderados y estudiantes.

El análisis estadístico se realizó con la finalidad de responder dos interrogantes. La primera dice: si la variación en la selección de conceptos que hacen los distintos informantes -profesores, estudiantes y apoderados- se debe a factores del azar o a los atributos de dichos informantes. La segunda interrogantes está destinada dar cuenta si las variaciones de la representación social de la deducción por tipo de centros se deben al azar o alguna característica del Centro. Se emplean cuatro pruebas estadísticas; de análisis de varianza, ANOVA de un factor, t de student, el coeficiente de correlación de Pearson y el Chi cuadrado para variables en variables no paramétricas.

El análisis de los datos cualitativos se realiza empleando como apoyo dos programas computacionales especializados, TextSTAT y el Nvivo 7. El método empleado adopta la tipología desarrolla por Spradley (1979) que consiste en identificar las unidades significativas de análisis denominadas dominios, luego el agrupación por alguna relación semántica, constituye las taxonomía, el análisis de contenido compara las taxonomías con otras dimensiones bajo estudio; atributos de los centros y de los informantes

Se emplea en ambos estudios una muestra no probabilística. En el estudio cualitativo la primera aproximación se efectúa entrevistando a estudiantes de los Centros de Alumnos y posteriormente a 60 informantes, estudiantes, sus profesores y padres y apoderados de los centros municipales estudiados. El estudio cuantitativo se efectúa en una muestra no probabilística de profesores, apoderados y estudiantes de tres grupos cursos pertenecientes a los niveles, primero, segundo y tercero medio. Por razones de conveniencia se excluyen los estudiantes del último nivel, cuarto medio.

Para finalizar este capítulo se incluye una descripción de las medidas adoptadas para resguardar el rigor científico de ambos estudios. Los resultados de ambos estudios se encuentran a continuación.

Capítulo II.2

VISIÓN PANORÁMICA DE LOS CENTROS

En este apartado se presenta el resultado del análisis de los datos de en ambos estudios, cualitativo y cuantitativo, que identifica la representación social de la educación de estudiantes, profesorado y padres y apoderados de los centros estudiados.

En primer lugar se da cuenta de aspectos generales de los centros, la misión y visión, además de imagen que proyectan, ésta última inferida de la observación de la fachada y el espacio de ingreso a cada establecimiento.

A continuación se describe la población estudiantil así como atributos del profesorado y de los padres y apoderados incluidos en la investigación.

Por último, se presenta la representación social de la educación identificada mediante asociación libre de palabras y además los conceptos que con mayor frecuencia los informantes seleccionan para dar cuenta de la finalidad de la educación.

Como resultado del estudio cualitativo, se construye la primera aproximación a la representación social de la educación de los informantes; del análisis cualitativo se encuentra que la finalidad de la educación es descrita mediante cinco componentes a saber: Primero, la educación es concebida como un conjunto de formalidades, aquí se reiteran palabras como profesores, estudiantes, estudiar, enseñar, aprender, colegio, entre otras. Segundo, la educación tiene como fin permitir la movilidad social; Tercero; el fin radica en la formación de valores, y el aprendizaje de destrezas necesarias. Cuarto, la finalidad de la educación es favorecer el desarrollo personal y por último se espera que la educación tenga como formar el espíritu crítico y en la crítica social conducente a que las personas sean agentes de cambio. De los conceptos más reiterados se extraen los 15 conceptos que se someten al estudio cuantitativo.

2.1. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DONDE SE LOCALIZAN LOS CENTROS

Consecuente con los criterios de selección de la muestra, el nivel socio económico de las Comunas donde se ubican los centros, reportan todas condiciones de pobreza inferior a la media nacional, según la encuesta CASEN administrada por el Ministerio de Planificación. De acuerdo a datos disponibles al 2008, la Comuna donde se ubica el Centro 3 mejorado es la que reporta niveles de pobreza más altos en todas sus dimensiones, pobre no indigente, pobre indigente y pobre en general. La comuna de La Reina a pesar de ser reconocida como una comuna de sectores medios tiene en su seno una población pobre similar a las otras comunas, la diferencia radica en que allí se registra el aumento de la tasa de indigentes, al igual que en la populosa comuna de La Cisterna.

CUADRO II.2.1. NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LAS COMUNAS DONDE SE UBICAN LOS CENTROS.

Criterios	Pudahuel	Colina	La Cisterna	La Reina	Promedio Nacional
Población Pobre No Indigente (Según CASEN) sobre Población Total de la Comuna	5,94	8,76	7,83	7,21	11,98
Población Indigente Sobre Población Total de la Comuna	1,15	3,76	0,79	0,51	4,09
Porcentaje de Población en Condiciones de Pobreza, Según CASEN	7,10	12,6	8,62	7,86	16,05

Fuente: MIDEPAL, División Social, Encuesta CASEN 2003

Al comparar la educación comunal se encuentra nuevamente la evidencia de que la educación municipalizada en general, si bien tiene bajos rendimientos, éstos son superiores a la media nacional al comparar el porcentaje de estudiantes que obtienen el año 2004 un puntaje superior a 450 puntos, lo que les permite postular y acceder a la educación superior. Sólo en la comuna de Pudahuel -donde se encuentra un Centro estancado y otro mejorado en estudio, el porcentaje de jóvenes con puntaje sobre 450 puntos es de 21,42 % inferior a la media nacional.

La diferencia de rendimiento entre la educación pública y la particular subvencionada es relativa. Los resultados alcanzados en la prueba de selección universitaria por los estudiantes de estas comunas que asisten a centros subvencionados muestran que, en todas las comunas excepto en La Reina, los resultados alcanzados son inferiores a los promedios nacionales. De lo que se deduce que la educación particular subvencionada en las comunas más pobres es de regular calidad e incluso inferior a la municipal, como por ejemplo, en la Comuna de La Cisterna.

CUADRO II.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN COMUNAL

Criterios	Pudahuel	Colina	La Cisterna	La Reina	Nacional
Cantidad de establecimientos	20	17	10	7	5.195
Tipo de Administración del Sistema de Educación Municipal	CM	CM	DAEM	CM	
Cobertura en Educación Municipal	21,28 %	45,72	39,87	26,53	59,29
Porcentaje de Docentes de Aula sobre Total Docentes Educación Municipal (Fuente: MINEDUC)	84,01	88,32	84,56	81,42	84,90
Porcentaje de Puntajes PSU (a partir del 2003) Igual o Superior a 450 Puntos en Establecimientos Municipales de Educación	21,62	41,83	57,42	47,43	37,11
Porcentaje de Puntajes PSU (a partir del 2003) Igual o Superior a 450 Puntos en Establecimientos Particulares Subvencionados de Educación	33,03	45,09	50,47	89,17	56,18
Transferencias Municipales a Educación sobre Ingresos Propios Municipales	9,51	2,51	22,02	18,88	11,97
Aporte del MINEDUC (Subvención) respecto al Ingreso Total Percibido Sector Educación	67,73	84,57	58,54	60,05	
Aporte Municipal al Sector Educación respecto al Ingreso Total Percibido Municipal	8,03	1,56	17,36	12,84	
Índice de Vulnerabilidad elaborado por la JUNAEB	84,0%	87,5%	82,7%	72,3%	

Fuente: SNIM- Subdere (2008).

La cobertura de la educación municipalizada oscila entre el 21,28 % en Pudahuel, hasta el 45, 72% en Colina donde se ubica el Centro mejorado.

La Comuna de Colina registra el mayor porcentaje de docentes de aula sobre el total de docentes en la educación municipal, este dato podría dar cuenta de los resultados alcanzados en la comuna. Simultáneamente se encuentra que es en esta Comuna donde existe una mayor dependencia de financiamiento proveniente del gobierno central a

través del pago por la asistencia diaria de cada alumno; dependencia que llega al 84,5%. Además es la comuna que registra la menor transferencia de ingresos propios al sector educación comunal.

En las Comunas donde el financiamiento de la educación municipal depende menos de la subvención estatal y hay mayor aporte de fondos propios del Municipio, los resultados son dispares. El Centro 4 mejorado se ubica en la Comuna de La Cisterna y el Centro 2 Estancado se ubica en la comuna de La Reina.

Por tanto, es posible afirmar que los recursos son importantes, pero parecen no ser el factor que pueda dar cuenta de los rendimientos alcanzados por la educación municipal en estas comunas.

Las características de la administración de la educación comunal proporcionan escasos elementos que permitan dar cuenta de las diferencias entre Centros mejorados y estancados. La dependencia de las figuras administrativas denominada Departamento de Educación Municipal o las Corporaciones Municipales de Educación no afecta la relación administrativa que se produce entre los centros y los gobiernos locales; similar hallazgo fue reportado en el estudio a nivel nacional realizado en el 2005 (Sepúlveda y Lagomarsino, 2006).

Debido al elevado índice de vulnerabilidad social de los estudiantes y como forma de llevar a cabo la protección social y permitir la igualdad de oportunidades los centros distribuyen un conjunto de beneficios sociales proporcionados por el Estado a través de la Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNEAB). En total se identifican 10 programas de asistencia económica directa a los estudiantes.

CUADRO II.2.3. ÍNDICE DE VULNERABILIDAD DE LOS CENTROS

Índices de Vulnerabilidad	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5
Índice de vulnerabilidad 2007	46,3%	31,5	36%	30%	24,18%
Índice de vulnerabilidad 2009	96,5%	81,6%	70,8%	71,4%	72,8%

Fuente: JUNEAB (2008).

2.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS

Recordando los criterios de inclusión de los centros estudiados, estos fueron seleccionados por ser municipales, que atienden a familias del sector socio económico bajo y medio bajo en la región metropolitana de Santiago de Chile y que, en los últimos años, han tenido mejoras sostenidas en sus resultados y otros con resultados estancados.

Los Centros 2, 3 y 5 ofrecen formación Científico Humanista para niños y niñas y jóvenes de ambos géneros. El Centro 2 de acuerdo a lo señalado en los documentos oficiales ofrece en jornada nocturna educación básica de adultos, oferta que fue discontinuada el año anterior al estudio.

CUADRO II.2.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS

Nombre	Antecedentes de los Establecimientos			Promedio SIMCE 2006		Ranking centros similares Datos 2006 (5)	
	Enseñanza Básica	Tipo (1)	JEC (2)	L. Castellana (3)	Matemáticas (4)	L. Castellana	Matemáticas
Centro 1	No	TP	No	212	202	84	69
Centro 2	Sí	CH	Sí	228	226	66	72
Centro 3	No	CH	Sí	293	301	2	3
Centro 4	No	TP	Sí	274	271	4	11
Centro 5	No	CH	No	274	271	2	54

(1): TP= Técnico Profesional CH= Científico Humanista

(2): JEC= Jornada Escolar Completa

(3): Promedio Nacional Lengua Castellana SIMCE 2006

(4): Promedio Nacional Matemáticas SIMCE 2006

(5): Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares a este, el establecimiento se ubicaría aproximadamente en la posición.

(1): TP= Técnico Profesional CH= Científico Humanista

(2): JEC= Jornada Escolar Completa

(3): Promedio Nacional Lengua Castellana SIMCE 2006

(4): Promedio Nacional Matemáticas SIMCE 2006

(5): Si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares a este, el establecimiento se ubicaría aproximadamente en la posición.

Fuente: Ministerio de Educación (2007)

Los Centros 1 y 4 ofrecen Formación Técnico Profesional. Las especialidades que imparten ambos centros en la Educación Media son conducentes a la certificación de Técnico Profesional Comercial y Técnico Profesional Industrial. El Centro 1, ofrece además, la especialidad de Asistente de Párvulos, es decir, una certificación de técnico medio de apoyo al cuidado de niños menores de 5 años.

El Centro 1 imparte formación de tipo Científico Humanista para todos los estudiantes durante los dos primeros años de la enseñanza media. A partir del tercer año la educación es diferenciada entre la anterior y la de tipo Técnico Profesional, para los estudiantes que desean proseguir alguna de las especialidades.

El Centro 4 inicia la formación Técnico Profesional al momento de ingreso al Centro, es decir, en el primer año de la educación media. Como parte de la formación incluye la ubicación de los estudiantes en Centros de práctica, la que es supervisada por profesores del centro y se realiza en el último año de la educación media.

Las prácticas para los estudiantes del Centro 1 son escasamente supervisadas y durante el año 2008 valora la posibilidad de contar con estos espacios para la especialidad de Técnico Profesional para el cuidado de niños.

2.2.1. La misión

La misión de los centros proporciona información que facilita comprender la forma que adopta la puesta en ejecución del proyecto educativo y las metas que se establecen.

Al revisar la misión de los establecimientos, se encuentra que todos incluyen valores que apuntan hacia la convivencia y hacia la relación con sí mismo:

- En el Centro 1 se habla de tolerancia, sentido crítico y capacidad emprendedora.
- En el Centro 2 se destaca el respeto a la vida y la diversidad, capacidad de adaptarse y aportar al medio en que les toca vivir.
- En los Centros mejorados 3 y 4 se señala explícitamente el compromiso con la excelencia para todos y cada uno de los estudiantes, cuya base está dada por el desarrollo personal y la autoestima
- El Centro mejorado 5 ha hecho una apuesta por una formación destinada a la autorrealización y a ser agentes de cambio. La excelencia académica si bien es una meta compartida no es explícita.

CUADRO II.2.5. LA MISIÓN DE LOS CENTROS

Centros	Misión
Centro 1	Formar profesional y académicamente a jóvenes vulnerables, promoviendo la tolerancia, el sentido crítico y capacidad emprendedora, que les permita desarrollarse en todos los ámbitos en forma positiva y creativa, entendiéndose a sí mismos como actores fundamentales de la sociedad, en un ambiente adecuado para el aprendizaje
Centro 2	Elevar la calidad de la educación comunal entregando una formación orientada al máximo desarrollo de las potencialidades personales, morales e intelectuales Formar integralmente a los alumnos, con bases sólidas en sus valores, respetando la vida, el entorno y la diversidad con capacidad para adaptarse y aportar a la sociedad en la que les toca vivir. Entregar valores como la solidaridad y la tolerancia en la sociedad, a través de la adhesión a causas o sentimientos de ayuda a otros.
Centro 3	La visión: Consideramos al hombre como un ser persona, pluralista y en lo político y religioso, histórico, social, responsable de sus actos que interpreta los acontecimientos y aprecia los valores de la humanidad. Cultivar un proceso educativo de calidad para el logro de la excelencia académica y excelencia personal de todos los alumnos y alumnas (Fuente PEI)
Centro 4	Gestionar con calidad el Liceo, coherente con los ingresos y recursos disponibles, incluyendo la participación comprometida de la comunidad y que propicie el logro en todos los alumnos de aprendizaje de calidad (Fuente PADEM)
Centro 5	Contribuir a desarrollar personas auténticas con valores, que sean capaces de actuar como agente de cambio social y tecnológico, aspirando a la autorrealización

2.2.2. Las metas

La información sobre las metas de los centros se obtiene del análisis de los Planes Anuales de Desarrollo Educativo Municipal, conocidos como PADEM, dicha información es relevante para esta investigación ya que contiene las opciones y representaciones de la educación de los directivos y, en algunos casos, de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Esta herramienta de planeación, establecida por ley (N° 19.410), con la finalidad de profundizar la descentralización y la autonomía del sistema escolar, posibilita que la participación de la comunidad se haga cada vez más cierta, que exista un manejo eficiente de los recursos y una gestión municipal más articulada con la escuela. Con toda la participación de la comunidad educativa no siempre está presente.

Este proceso de planeamiento consta de dos fases, la primera destinada a la elaboración y aprobación del documento denominado PADEM; proceso administrativo que se desarrolla en el tercer trimestre del año anterior a su ejecución y la segunda fase de ejecución, monitoreo y evaluación del PADEM. Para los efectos de este informe se considera como fuente de información los PADEM y las cuentas de los Alcaldes, además de los documentos oficiales obtenidos de los centros, documentos con información al año 2008, año en que se efectuó el estudio empírico.

Del análisis documental de la información registrada en el PLADECOS y en información de acceso masivo sobre el centro se puede inferir que:

El Centro 1. Es un establecimiento denominado prioritario, es decir, debido al estancamiento en sus resultados es foco de proyectos especiales y asesorías externas para generar proceso de mejora. En este establecimiento la información necesaria para el proceso de planificación es, a veces, trabajada a nivel del Consejo de Profesores o con la participación de agentes externos, Agencias de capacitación o Universidad, entidades que han apoyado al centro en los distintos proyectos de mejora ejecutados y con escaso avance. La información es enviada a la Corporación donde se fijan en conjunto las metas para el año, por tanto existe una relativa autonomía en este proceso anual de planificación.

El profesorado de este centro identifica como fortaleza la presencia de relaciones personales y clima laboral agradable, además señalan otras tales como: “equipo profesional comprometido con su institución”, “nexos afectivos duraderos de los alumnos con el liceo” y “confianza profesional entre docentes y docentes directivos, traducida en visitas al aula”. La segunda fortaleza dice relación con “la perseverancia y paciencia al tratar de resolver problemas” y “el intentar una y otra vez lograr objetivos”. En tercer lugar, las afirmaciones más repetidas hacen referencia al apoyo de la directiva del centro de Padres y la posibilidad de inserción laboral de la especialidad de atención de párvulos.

Entre las oportunidades se señalan aspectos relacionados con los recursos disponibles, tales como los programas del Ministerio y los beneficios de la red de apoyo social. Se considera como oportunidad la “resiliencia de los alumnos” y “la disposición de docentes directivos para apoyar a los profesores y sus decisiones”.

Las metas asociadas a la gestión administrativa incluyen un listado que se puede agrupar en: acompañamiento a los estudiantes para evitar deserción; pertinencia de los contenidos para mejorar la calidad de los aprendizajes y acciones para mejorar la convivencia como fortalecer y destacar actitudes valóricas de responsabilidad, puntualidad, respeto y presentación personal, además de abrir espacios de participación activa y diálogos escolares y juveniles.

En el ámbito de vinculación con el medio se reconoce la necesidad de “Fortalecer la evaluación como un medio para obtener información oportuna y permanente del aprendizaje” y vincular cada uno de los módulos de aprendizajes con la realidad práctica y laboral que deberán desarrollar los alumnos en sus diferentes especialidades.

De las metas establecidas para el 2008 se revela el reconocimiento a proyectos de mejora que no prosperaron y se establece una larga lista de metas en los diferentes ámbitos, pedagógicas, curriculares, administrativas.

El Centro 2. Las metas proceden de los lineamientos generales del Municipio y del plan de desarrollo del centro, dicho plan fue elaborado por la nueva dirección. Desde el nivel local está la voluntad de transformar este centro Humanista Científico en centro de Formación Técnico Profesional además de alcanzar la excelencia académica. El interés de aplicar un sistema de evaluación externo paralelo al SIMCE e implementar la Jornada Escolar Completa. El Plan o proyecto educativo institucional contiene elementos destinados al ordenamiento o generación de las condiciones que permitan contar con un espacio propicio para el aprendizaje tanto en términos materiales -mantención y equipamiento- como generar un cambio en la condiciones de trabajo y normas de convivencia en el centro.

Una de las fortalezas, entre otras, es el perfeccionamiento docente y entre las debilidades, se señalan los bajos resultados académicos y el hecho de que algunos docentes no logran los aprendizajes esperados y que algunos funcionarios no cumplen el perfil acorde a las exigencias del establecimiento. Entre las amenazas se encuentra el aumento del tráfico de drogas y el hecho de que los apoderados no demuestran compromiso ni participación sistemática en la formación de sus hijos

Este centro de encuentra en un proceso de reorganización derivado del cambio de director, de uno nominado y que había permanecido en el cargo por treinta años 30 años a uno nuevo seleccionado por concurso público.

El Centro 3. Posee un proyecto educativo institucional innovador, basado en lo que denomina *sellos distintivos* y un proceso educativo con reglas y regulaciones no negociables, aspirando a la excelencia pedagógica y personal. Los sellos distintivos tienen como base los valores de amor, cariño y bondad, austeridad, honestidad, justicia,

alegría, simpatía, generosidad y espíritu de servicio. Simultáneamente los procesos educativos tienen por fundamento el trabajo, la templanza, responsabilidad, compromiso y competencia, en el sentido de “saber hacer”.

Ambos, sellos y procesos, y sus respectivos cimientos asociados son comunes para toda la comunidad escolar. La gestión de la labor educativa está a cargo del denominado equipo de participación compuesto por el equipo de gestión, Consejo escolar, Consejo de profesores, Centro de padres y Centro de alumnos. El apoyo a la calidad, formado por las planificaciones de los grupos profesionales de trabajo (GPT). El GPT realiza labores de apoyo a las personas - profesores jefes, reuniones con apoderados, y desarrollan programas de valores y talleres para todos los actores. Por último, crean las rutas de navegación que contempla el Plan de seguridad escolar, reglamento de convivencia social o reglamentos de evaluación.

Esta forma de programación ha sido defendida y negociada ante las autoridades locales de educación ya que rompe con la forma establecida, de tal forma que estas innovaciones se sustentan en el alto rendimiento alcanzado por el Centro; la autonomía para una planificación innovadora, demanda cumplir con la entrega de insumos para las estadísticas comunales como son: asistencia de estudiantes, resultados, administrar la planta de profesores todos datos que repercuten en el presupuesto. No hay autonomía presupuestaria ni en la gestión de los recursos humanos.

El proceso de formulación del plan anual demanda la identificación de fortalezas y debilidades, éstas más los resultados del rendimiento académico son información básica para adoptar medidas correctivas. Toda la información es insumo para la planificación y la elaboración de lo que denominan “ruta de navegación”.

Este Centro tiene un documento a modo de compromiso de los integrantes llamado el “Credo del estudiante” y en él se lee: “La Comunidad está dedicada a la excelencia académica y personal. Se asume un comportamiento civilizado de códigos dentro del espacio de la convivencia social establecida y abstenerse de manifestar comportamientos que amenacen la libertad y el respeto del que es digno cada persona” Las reglas y regulaciones no negociables son: “respétate a ti mismo: haz solo aquellas cosas que te ayudarán a alcanzar el éxito y la salud en el futuro. Respeta a tus compañeros: trata a tus compañeros con cortesía, justicia y veracidad y respeta la propiedad: cuida tus cosas y cuida las cosas con quienes compartes”.

La forma de organización del Centro así como los altos resultados en las pruebas de evaluación nacional son las fortalezas. Las debilidades que se señalan radica en no lograr superar los propios estándares de rendimiento, no todos los estudiantes logran puntajes altos.

El Centro 4. Elabora su planificación en un proceso participativo del equipo de gestión, en el estilo y formato empleado por el Municipio; en esta planificación se encuentra un desglose detallado de actividades en torno a tres áreas de intervención a saber: Primero, mejoramiento del aprendizaje y curricular, destinado a mejorar el rendimiento en todos

los subsectores del plan de estudios, a través de un liderazgo eminentemente técnico del equipo de gestión escolar; se aspira a la optimización de la gestión directiva y técnica e incorporar la participación efectiva del Equipo de Gestión, del Consejo de profesores y del Consejo escolar

Segundo; el área de familia y comunidad está destinada a promover un mayor compromiso de los apoderados con la educación de sus hijos a través de una participación efectiva. Tercero, área de apoyo a la formación integral que incluye un programa formativo con actividades recreativas/deportivas y de autoafirmación que promueve el desarrollo de los alumnos.

Cada una de estas áreas contempla un programa de acciones, metas e indicadores, fecha de inicio y término y sus responsables. Programa que es informado y presentado a los apoderados durante el proceso de elaboración para recoger sus opiniones y mejorarlo.

Las fortalezas, están relacionadas con los recursos disponibles expresados en las certificaciones del cuerpo docente así como de sus habilidades, atributos de la gestión y programas de integración, convivencia escolar y el establecimiento abierto a la comunidad.

Las debilidades, mencionadas en los documentos, radican en el exceso de actividades y proyectos de entidades externas que impiden el cumplimiento de los proyectos educativos; la alta vulnerabilidad familiar (40 %), y por consiguiente, el débil compromiso de la familia en el proceso pedagógico; además, la falta de docentes titulados en matemática, física, biología, inglés y química y la falta de capacitación en el personal codocente.

Las oportunidades están asociadas a la posibilidad de postular a proyectos vía fondos concursables y la reformulación de proyectos pedagógicos al ingresar a la Jornada Escolar Completa. Además se valora el aporte de la Dirección Provincial.

Entre las amenazas se identifica con claridad los problemas derivados de las transformaciones sociales que inciden en la cantidad de estudiantes y en los problemas asociados que ingresan con ellos al centro. El incremento en el consumo de drogas en establecimientos y su entorno, la captación de matrícula por establecimientos particulares y subvencionados, la escasez de recursos para gestionar e implementar nuevas iniciativas educativas, la baja tasa de natalidad comunal, los medios de comunicación con bajo perfil educativo y cultural y el creciente aumento de alumnos con problemas disciplinarios.

El Centro 5. Fue un Liceo autónomo hasta el año 2007 y en el 2008 pasa a ser 'focalizado' debido al leve deterioro del rendimiento en matemática ese año. Se ubica en la misma comuna que el Centro 1. En este centro agregan a las fortalezas y oportunidades el aumento de la cantidad de estudiantes (de 14 a 22) que han alcanzado la educación superior, entre los años 2006 y 2007, lo que significa un aumento en 5% porcentuales en el año 2007.

Las fortalezas identificadas dicen relación con la gestión administrativa del Centro, acciones catalogadas como muestras de calidad, son los actos oficiales, la limpieza del centro, además de la participación de los apoderados y del Centro de Alumnos. Se destaca el clima de armonía y respeto entre los integrantes, ya sea entre pares como entre profesores y estudiantes.

Las oportunidades las identifican como derivadas del trabajo en red; el apoyo de Universidades y la participación de los estudiantes en eventos interescolares producto de la producción deportiva y artística, que es un aspecto distintivo de este centro. Una segunda fortaleza es la implementación de los programas sociales que benefician a los estudiantes como alimentación y atención de salud integral, física, dental y mental. Una tercera fortaleza dice relación con la capacitación gratuita de los recursos humanos y la implementación de la biblioteca. El énfasis de este centro está puesto en el desarrollo de talleres con actividades extra programáticas.

Las metas del Centro 5 se agrupan en gestión administrativa, expresadas en el “aumento 30% de horas docente para la cobertura de los talleres Extra-escolares; Lograr un 90% de participación social, cultural y cívica del alumnado y realizar estudios estadísticos y de registros de casos disciplinarios”. Las metas pedagógico - curricular están destinadas a “aumentar al menos en dos puntos los resultados de los alumnos en la prueba SIMCE”. Las metas de Convivencia escolar y de relación con la comunidad se expresan en “Bajar 50% los índices de agresividad en la Comunidad Escolar”.

Resumiendo, los Centros 1 y 5 son administrados por la misma entidad Municipal y se diferencian en sus rendimientos y tipo de educación secundaria que ofrecen; el Centro 1 es Técnico Profesional con bajo rendimiento y el Centro 5 es Científico Humanista con alto rendimiento. Las debilidades de ambos centros identificadas a nivel de Dirección de Educación son el “Escaso compromiso de algunos docentes con la misión de la escuela.” La “Falta de innovaciones pedagógicas y curriculares que lleguen al aula”; “Manual de Convivencia Escolar escasamente compartido por la comunidad educativa” y además aspectos derivados de la escasa inversión en equipamiento audiovisual, infraestructura, construcción y soporte técnico.

Todos los Centros estudiados reconocen como condicionante de la educación las problemáticas asociadas a las condiciones sociales del sector donde se ubican los centros, estas son; la escasa participación y compromiso de los apoderados, la presencia de trabajo infantil, la disgregación de la familia y el maltrato infantil. La diferencia radica en la forma en que el profesorado asume esta problemática ya que todos cuentan con similares recursos para el apoyo social y la concepción que poseen de sus estudiantes.

2.2.3. La concepción sobre los estudiantes

La concepción de los estudiantes que se desprende de los documentos oficiales varía radicalmente entre los centros.

- *Centro 1.* (Estancado) El énfasis tanto en las metas establecidas por el centro como en la concepción de la población a atender es de jóvenes vulnerables y parte de los esfuerzos son destinados a asignar o canalizar beneficios que el Estado entrega como parte de la protección social a las familias pobres.
- *Centro 2.* (Estancado) La formación de los alumnos va de la mano con el compromiso de formar ciudadanos y personas que sean capaces de tomar decisiones y asumir las consecuencias de sus actos, por tanto, bajo este concepto se encuentra la idea de formar alumnos con juicio crítico.
- *Centro 3.* El estudiante es ‘la razón de ser’ de la labor docente concebida al servicio del desarrollo de los estudiantes. La finalidad es proporcionar educación de excelencia a estudiantes de escasos recursos y de hacer efectiva la idea de igualdad de oportunidades al tener un centro gratuito de excelencia al servicio de una población de escasos recursos.
- *Centro 4.* Los alumnos son personas a las cuales hay que formar; la labor docente demanda asumir las deficiencias de la formación básica en la misma comuna y además favorecer que las ventajas de tener un Liceo de Excelencia llegue a los estudiantes de la comuna. En este sentido se aumentan los requisitos de notas para los estudiantes que quieren estudiar allí y residen en otras comunas.
- *Centro 5.* Los estudiantes son conceptualizados como personas a las cuales se les brinda una formación para que sean auténticas, es decir, se fomenta la participación y la cultura cívica del alumnado, mejorando la convivencia entre ellos, la formación académica se apoya y/o complementa con énfasis en las actividades extraprogramáticas.

CUADRO II.2.6. LA CONCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Centros	Conceptualización del estudiante
Centro 1	Jóvenes vulnerables
Centro 2	Alumnos
Centro 3	Única y “divina” razón de nuestra existencia como educadores
Centro 4	Alumnos
Centro 5	Personas auténticas

La conceptualización de los estudiantes difiere entre los centros, en los estancados aparece el alumnos como sujeto en condición de vulnerabilidad social, mientras que en los mejorados el alumno es además sujeto de formación y desarrollo personal.

2.2.4. La fachada de los centros

La presentación externa del centro y de su entrada proporciona información visual y antecedentes icónicos para ser interpretados y construir una imagen o representación de lo que se espera encontrar en el centro.

- *Centro 1.* Ubicado en una avenida de alto tránsito fue inaugurado en marzo del 2008, las ventanas, aún sin cortinas, se protegen del sol con papeles pegados. En dos observaciones realizadas en días distintos, se observa a los estudiantes en el aula con profesor durante la hora de clase: hay mucho ruido, los estudiantes se paran, conversan, se ríen en voz alta, se empujan. En las paredes internas se están confeccionando varios murales con retratos de personajes públicos importantes en la historia del país; dibujo y pintura comisionado a un trabajador del Centro y sin la colaboración de los estudiantes. Los estudiantes visten adornos vistosos y giran cerca de las oficinas buscando alguna excusa para salir antes del centro. La comunicación a gritos, tanto de los alumnos como de la inspectora de patio, se escuchan al finalizar el tiempo de recreo.
- *Centro 2:* Ocupa un edificio construido en la década de los 70, las salas de la educación media se encuentran al final del establecimiento y su construcción es de inicios de 1990. A pesar de tener dos entradas, el ingreso se centraliza por el acceso principal, cercano a la dirección y a los dos patios que separan la enseñanza media de las salas y patio de la enseñanza básica. Las dependencias de la enseñanza media están bien mantenidas y limpias. Al ingreso hay dos murales con información de fechas de reuniones. Se observa a los estudiantes de media, caminando, algunos con desgano y otros conversando, escuchando música con audífonos o jugando football.
- *Centro 3.* Construido en el año 2004 está muy bien mantenido, con cortinas de género nuevas; está emplazado en un espacio considerablemente amplio y los patios se están empezando a habilitar. El patio central se encuentra con pasto y la entrada está en proceso de ejecución, todavía queda espacio de tierra y piedras en la parte posterior que permite el acceso del patio al casino. Los estudiantes caminan tranquilamente, no hay gritos ni carreras estridentes; los estudiantes se ven vestidos cuidadosamente, limpios, sin adornos que llamen la atención. Se percibe y respira un ambiente de tranquilidad.
- *Centro 4.* Es una construcción en buen estado y cuidada, construida en la década del 70, las ventanas están protegidas por malla fina para impedir el paso de piedras; cuelga un lienzo que dice “Ven a pasarlo bien, porque vivir sano es más rico, Programas 1000 Escuelas abiertas. Actividades gratuitas”. Un segundo lienzo que dice “Jaque mate al papá” y un tablero de ajedrez. Otro, “Mesa comunitaria de prevención del consumo de prevención y tráfico de drogas” luego hay una foto del alcalde Además, un cartel con la foto de un profesor instructor frente a grupos de apoderados haciendo gimnasia. En el *día de puertas abiertas*, no hay gritos ni carreras. Observo alumnos con rostro y

ropa limpia, peinados y ropa son adornos llamativos o visibles, con uniformes cuidados. Al interior, los patios son muy reducidos para la cantidad de alumnos -al límite de lo legalmente permitido. Se escucha por altoparlante el nombre o cursos de los estudiantes que no hacen ingreso oportuno al aula.

- *Centro 5.* El Centro es nuevo, entregado en marzo del 2008, aún quedan detalles de la construcción por terminar. Se ubica en una avenida principal, en un espacio reducido donde hay cabida para un patio central y una cancha techada de basquetbol. El espacio entre el centro y la calle vecinal es muy estrecho. Algunas ventanas están cubiertas con papel kraft para protegerse del sol. Al ingreso hay un mural con fotos y temas alusivos a valores y triunfos deportivos, fotos y mensajes referidos a logros de los estudiantes del centro.

En los Centros estancados, se puede ver que los estudiantes circulan en el patio y en las aulas, hay mucho ruido y alboroto, decibeles que aumentan por el paso de la locomoción colectiva en uno de los casos. Las carreras, gritos y empujones es algo observado con frecuencia. En los mejorados hay un ambiente de tranquilidad y menos alboroto.

2.2.5. Retención, rendimiento y vulnerabilidad de los centros

Entre el año 2008 en que se recogieron los datos y la selección de la muestra con datos proveniente de los años 2006, hay una considerable variación de la población estudiantil en los centros.

En los centros que ofrecen formación Técnico Profesional, se encuentra una disminución de estudiantes en el Centro estancado y un aumento de demanda al extremo de rechazar estudiantes y elevar los requisitos de admisión en el Centro mejorado.

La cantidad de estudiantes retirados de los Centros estancados, durante el año escolar también está presente. Sin disponer de datos conclusivos, el retiro se origina por varias causas: el traslado a un Centro con mejor rendimiento o el traslado a un Centro que atiende a estudiantes con más o con menos problemas conductuales. En el primer caso se encuentra el deseo de los padres de que sus hijos estén en un Centro con normas más rígidas, con más orden y menos problemas derivados de la convivencia. En el segundo caso, corresponde a la situación de traslado solicitado por parte del establecimiento, debido a la imposibilidad de lograr un comportamiento de acuerdo con las mínimas normas de convivencia establecidas

En los Centros mejorados con formación Científico Humanista los retiros son menores y motivados por la imposibilidad del estudiante de seguir el ritmo de exigencias académicas del Centro. En el caso del Centro mejorado Técnico profesional se suma a la razón anterior la insatisfacción con la opción de formación técnica que se efectuó al momento de ingresar al Centro, caso que se ilustra con los retiros del Centro 4. (Cuadro II.2.7.)

En los Centros mejorados, el hecho de reprobar el año escolar, en muchas ocasiones significa que al año siguiente la estadía es condicionada al rendimiento y comportamiento; asimismo se asesora y recomienda el traslado a otro Centro municipal en la misma comuna, que responda de mejor manera a los intereses y problemáticas del estudiante.

Se destaca el hecho de que el menor porcentaje de asistencia se encuentra en los Centros estancados.

CUADRO II.2.7. RENDIMIENTO CENTROS AÑO 2008

	Retirados	Aprobados	Reprobados	% Asistencia
Centro 1	85	564	57	77,6%
Centro 2	61	300	39	84,6%
Centro 3	8	499	12	94,2%
Centro 4	21	1348	63	95,8%
Centro 5	4	211	6	92,6%

Fuente: Elaboración propia con datos de los PADEM 2008 de las comunas estudiadas

Información adicional sobre el rendimiento de estos centros, obtenida de la prueba nacional que evalúa conocimientos y habilidades como requisito de ingreso a la educación superior, constata la calificación aquí establecida para ellos y además la alta variabilidad entre puntajes mínimos y máximos en los centros.

CUADRO II.2.8. RESULTADO PRUEBA SELECCIÓN UNIVERSITARIA. PSU 2008

Centro	Rama Educacional	N°	PROM	MAX	MIN
1	Industrial	10	386,05	488,00	339,50
1	Técnica y Servicios	18	329,89	445,00	244,00
1	Comercial	30	365,68	496,50	215,50
2	Humanista Científico Diurno	33	481,79	644,50	330,50
3	Humanista Científico Diurno	108	498,58	693,50	285,00
4	Industrial	114	492,86	619,50	281,00
4	Comercial	40	443,88	575,50	283,00
5	Humanista Científico Diurno	27	413,87	571,00	261,50

Fuente: DEMRE (2008).

El porcentaje mínimo para postular a una Universidad son 475 puntos. Los estudiantes procedentes de Centros estancados que participan en este proceso, alcanzan promedios insuficientes para postular a este tipo de institución de educación superior. Este dato puede reflejar un intento de hacer uso de la oportunidad de medirse en una evaluación de nivel nacional, y podría establecerse la hipótesis de que estos estudiantes tienen una valoración de sus capacidades que no se sustenta en los conocimientos o habilidades adquiridas. Este fenómeno también puede interpretarse como un gesto simbólico de

integración; es decir, tener la posibilidad de estar presente aunque los resultados y las consiguientes posibilidades de integración a la educación superior sean magros.

Un dato relevante es que en uno de los Centros estancados se encuentran algunos estudiantes que alcanzan puntajes elevados, comparables a los máximos de estudiantes en Centros mejorados.

En los Centros mejorados los documentos y las declaraciones de los informantes revelan las altas expectativas de que la formación del Centro permita el ingreso a la educación superior. Llama la atención que los puntajes mínimos en estos centros son también relativamente bajos, tanto que impiden el ingreso de dichos estudiantes a las Universidades; el puntaje mínimo de ingreso es 475 puntos tanto en lenguaje como en matemáticas

Los resultados de los Centros mejorados ilustran, que si bien tienen en promedio mejores puntajes, en su seno hay una alta dispersión; los puntajes mínimos de algunos estudiantes de estos Centros son iguales o inferiores de otros en Centros estancados. Los resultados son concordantes con lo esperado para todos los Tipos de Centros estudiados, excepto el Centro 2 ya que registra un leve aumento en los resultados de la prueba de selección Universitaria.

2.3. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA

A continuación se describen las características y composición de la población estudiada, empleando los datos obtenidos del estudio cuantitativo.

Todos los centros estudiados atienden a una población perteneciente al estrato social medio bajo a bajo. Concordante con este criterio de selección de la muestra, los estudiantes y apoderados en su mayoría provienen de comunas populares. Los estudiantes en su mayoría residen en la misma comuna, mientras que un 10% lo hace en comunas vecinas, ubicadas a distancias que les demanda utilizar el transporte público y aproximadamente cerca de una hora de desplazamiento total para acceder a éstos. Los apoderados que residen en una comuna alejada del Centro corresponden a aquellos que no viven en el mismo hogar que los estudiantes a los cuales representan.

CUADRO II.2.9. TIPO DE INFORMANTES POR GÉNERO

	Género		Total
	Hombre	Mujer	Hombre
Profesorado	3.9%	7.6%	11.5%
Estudiantes	33.7%	39.3%	73.0%
Apoderados	2.4%	13.1%	15.5%
% Totales	40.1%	59.9%	100.0%

Nota: Chi-cuadrado de Pearson 33.757 con 2 grados de libertad

De la población estudiada el 60% son mujeres y el 40%, hombres. Hay una diferencia significativa entre el género y el tipo de informantes, siendo menos la cantidad de varones apoderados y relativamente menos, la cantidad de profesores y estudiantes varones en comparación con las mujeres.

2.3.1. Características de la población estudiantil

Los estudiantes se distribuyen entre primero y tercer año de educación secundaria. La población estudiada que responde a los respectivos grupos cursos es mayoritariamente femenina en tercero medio, siendo similar la cantidad de hombres y mujeres en el primer año. Este fenómeno puede explicarse debido a que en términos nacionales existe un leve predominio de la población femenina en los últimos años de la educación secundaria y además hay un menor ausentismo de las mujeres.

CUADRO II.2.10. COMPARACIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO Y CURSO

	Curso			Total
	Primero	Segundo	Tercero	
Hombre	19.8%	15.6%	10.8%	46.2%
Mujer	19.5%	16.6%	17.7%	53.8%
Nº total	189	155	137	481
% Total	39.3%	32.2%	28.5%	100.0%

Del total de estudiantes, el 1,6% son personas que están repitiendo el nivel. Sobre el 80% declaran tener calificaciones sobre el mínimo de aprobación y bajo la calificación 6 - en la escala de 1 a 7 siendo la nota 4, la mínima para aprobar -esto significa que las calificaciones se concentran entre el aprobado y regular-. El 12% de los estudiantes reporta tener en la actualidad calificaciones superiores a la marca 6 calificada como muy bueno; el 14% reporta haber sido promovido el año anterior con estas notas, marcas o calificaciones. Las calificaciones reportadas no son significativas entre Centros mejorados y estancados.

2.3.2. Características del profesorado

Se estudió un total de 76 profesores, de los cuales 26 son hombres y 50 mujeres. De este total, 11 ocupan cargos directivos, siendo el resto, profesores de aula. Cerca de la mitad del profesorado tiene menos de dos años de antigüedad en el cargo y un 23% tiene sobre 10 años en el mismo. Los Centros estancados tienen una mayor cantidad de profesores con menos de dos años en el cargo, a diferencia de los Centros mejorados donde sus profesores se concentran en más de 10 años y, en general, con menos de 5 años de antigüedad. Esta relación resulta comprensible debido a que en los Centros estancados

hay una alta rotación de profesores, lo que además limita la conformación de equipos de trabajo.

CUADRO II.2.11. ANTIGÜEDAD EN EL CARGO POR TIPO DE CENTRO

TIEMPO EN EL CARGO	TIPO COLEGIOS		Total
	Estancado	Mejorados	
- de 2 años	48.5%	30.2%	38.2%
De 3 a 5 años	3.0%	25.6%	15.8%
De 6 a 10 años	24.2%	9.3%	15.8%
11 y más	24.2%	34.9%	30.3%
Total	33	43	76
% de Centros agrupados	100.0%	100.0%	100.0%

Nota: Chi-cuadrado de Pearson = 10.982 con 3 grados de libertad y una significación de 0.012

El 85% son profesores titulados de los cuales un 25% posee además el grado académico de Licenciado en Educación. El 7% de los profesores en ejercicio son estudiantes de Pedagogía y un 8% son licenciados o profesionales de otras áreas que ejercen la docencia, en los casos encontrados ejercen como profesores de matemáticas y un caso, asociado a la enseñanza técnica en un centro que imparte formación Técnico Profesional.

CUADRO II.2.12. ÁREAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Lenguaje y humanidades	30	40.0	40.0
Ciencia	19	25.3	65.3
Educación Física y Artes	9	12.0	77.3
Educadores	10	13.3	90.7
Especialidades	7	9.3	100.0
Total	75	100.0	

El 35% del profesorado se desempeña en el área de Humanidades que incluye Lengua, Humanidades -Historia y Geografía- y Religión. El 25 % se desempeña en el área científica, demanda formación diferenciada en Matemáticas, Física, Química, Biología e Informática. Un 9% se ubica en las áreas de Educación Física y Arte. El 10% denominado "Educadores" son educadores de párvulos en cargos directivos y profesores de Tecnología e Informática; por último el 7% son profesores de especialidades en los centros que incluyen Educación Técnico Profesional, profesionales con grados afines y estudiantes de Pedagogía que realizan docencia debido a la falta de profesores, en particular, de Matemáticas.

El 60% de los profesores poseen una experiencia de sobre 16 años encontrándose, en su mayoría sobre 25 años de experiencia. El 10% del profesorado son principiantes con menos de 2 años de experiencia y otro 10% tienen entre 3 y 5 años de experiencia. Los profesores restantes (18,4%) tienen entre 6 y 16 años de ejercicio profesional. Al comparar la experiencia laboral del profesorado con aquella reportada en un estudio sobre Motivación para el aprendizaje realizado en Establecimientos de Educación Media de la Región Metropolitana (Sepúlveda, Reyes y Pérez, 2004) se encuentra un incremento de profesores principiantes del 3,6 al 10%, tendencia concordante con el rejuvenecimiento de la planta docente a nivel nacional.

CUADRO II.2.13. EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES POR CENTRO

Tipos de Centros	Experiencia				Total
	2 años o menos	Entre 3 y 5 años	Entre 6 y 15 años	Sobre 15 años	
Estancados	5.3%	1.3%	9.2%	27.6%	43.4%
Mejorados	5.3%	9.2%	9.2%	32.9%	56.6%
Total profesores	8	8	14	46	76
% Total	10.5%	10.5%	18.4%	60.5%	100.0%

Al observar la relación entre años de experiencia del profesorado y el tipo de centros, se observa un leve aumento de profesores jóvenes y principiantes en los Centros mejorados y simultáneamente un leve aumento de profesores mayores en los Centros estancados, sin que esta diferencia sea estadísticamente significativa

La carga laboral del profesorado es diversa. Contrariamente a lo esperado y teniendo como referencia los datos obtenidos en el estudio sobre Motivación para el aprendizaje señalado más arriba, sólo el 25% de los profesores estudiados posee un segundo empleo, y un 70% declara ejercer la labor docente sólo en el Centro investigado. Lo anterior hace suponer que existe una mayor concentración de jornada y actividades en el centro, disminuyendo los traslados y diversidad de empleadores encontrado en el estudio antes señalado.

CUADRO II.2.14. CANTIDAD DE CURSOS ATENDIDOS POR PROFESOR

Tipo de Centro	No hace clases	1 a 3 cursos	de 4 a 7 cursos	de 8 a 11 cursos	12 o más	Total
Estancado	9,2%	6,6%	10,5%	11,8%	5,3%	43,4%
Mejorados	3,9%	6,6%	21,1%	14,5%	10,5%	56,6%
Total Profesores	10	10	24	20	12	76
% Totales	13,2%	13,2%	31,6%	26,3%	15,8%	100,0%

Los directivos, por lo general, no están involucrados en la docencia directa. En este estudio se encontró que sólo en uno de los Centros mejorados los profesores con cargos Directivos están involucrados en docencia directa, incluyendo jefaturas de cursos, esto como forma de impulsar a través de la demostración el modelo de enseñanza y la forma de trabajo y relaciones esperadas entre los actores. De los datos encontrados no hay relación entre la carga laboral de los profesores y el tipo de centro. Ante similar interrogante en el estudio de Motivación para el aprendizaje hay una considerable disminución de profesores que atienden 12 o más cursos, ya que la cifra se alzaba por sobre el 40%, a su vez hay un considerable aumento de profesores que atienden hasta 3 cursos, registrándose una disminución de los profesores que atienden de 8 a 11 cursos y un aumento de aquellos que atienden de 4 a 7 cursos. Esta variación puede ser el reflejo de las políticas destinadas a mejorar las condiciones laborales del profesorado.

2.3.3. Características de padres y apoderados

Los apoderados son los adultos responsables ante el centro y tienen a su cargo la representación legal y aspectos formativos y de cuidados del estudiante. En la mayoría de los casos esta responsabilidad y función es asumida por alguno de los padres, independientemente de que comparta el hogar con el estudiante.

Los apoderados son mayoritariamente mujeres (84%), con una escolaridad que se caracteriza por no haber alcanzado la educación media completa (62,4%). Se encuentra un 1% de analfabetos y un 21,8% de apoderados con educación básica incompleta. Cerca de un tercio (30%) de estos apoderados de ambos géneros tienen educación media incompleta, lo que muestra que estos estudiantes provienen de hogares con una escolaridad similar o inferior a la de ellos. Un 5,9 % de apoderados reporta tener educación superior completa y un 5% de estudios técnicos completos. Un 6% de personas con estudios técnicos o superiores incompletos.

CUADRO II.2.15. ESCOLARIDAD APODERADOS

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin educación	1	1.0	1.0
Básica incompleta	22	21.8	22.8
Básica Completa	10	9.9	32.7
Media Incompleta	30	29.7	62.4
Media Completa	21	20.8	83.2
Técnica Incompleta	3	3.0	86.1
Técnica Completa	5	5.0	91.1
Superior Incompleta	3	3.0	94.1
Superior Completa	6	5.9	100.0
Total	101	100.0	

La cantidad de apoderados con una escolaridad inferior a la enseñanza media completa es alta en todos los Centros, la diferencia radica en que en los Centros estancados

(Centros 1 y 2) cerca de dos tercios de los apoderados tienen educación media incompleta o menos, cifra que se reduce a la mitad en uno de los Centros mejorados sin que la diferencia de educación de los apoderados por centro sea una diferencia significativa.

En los Centros mejorados hay una mayor cantidad de apoderados que poseen educación media completa y educación técnica o superior completa. Estos datos si bien no son significativos debido al reducido tamaño de la muestra, proporcionan evidencias similares a la reportados en estudios masivos (Murillo, 2007b) en que la escolaridad de padres y apoderados es un factor asociado relevante ya que da cuenta del capital cultural disponible y las posibilidades de apoyo extraescolar que pueden favorecer o limitar los aprendizajes y el desempeño de los estudiantes.

CUADRO II.2.16. EDUCACIÓN AGRUPADA DE APODERADOS POR CENTRO

Tipo de centro	Educación Apoderados en porcentajes			
	Media Incompleta o menos	Media Completa o Superior Incompleta	Técnica o Superior Completa	Media Incompleta o Menos
Estancado	26	9	3	38
Mejorados	37	18	8	63
Total	63	27	11	101

CUADRO II.2.17. OCUPACIÓN DEL PROVEEDOR POR HOGAR DE ESTUDIANTES

Tipo de empleo	Frecuencia	Porcentaje
Ocasional	11	10,8
No Calificado	41	40,2
Obrero Calificado	24	23,5
Empleado Medio Bajo	24	23,5
Empleado Medio Alto	1	1,0
Pensionado Jubilado	1	1,0
Total	102	100,0

La ocupación del proveedor del hogar refuerza la constatación de que los estudiantes en general provienen de familias con un capital cultural restringido, toda vez que las ocupaciones del proveedor del hogar son mayoritariamente de obreros no calificados o trabajadores ocasionales. La mitad de los apoderados posee empleos que se clasifican como obreros calificados y empleados de nivel medio bajo. Debido a las variaciones en la estructura familiar, específicamente las rupturas, se encontró que el principal proveedor no habita con la familia, haciendo que tanto los ingresos como la posibilidad de apoyo a los estudiantes sea más compleja y disminuida. Esta situación se presenta con mayor fuerza en los Centros estancados ya que poseen índices de vulnerabilidad cercanos al 95%. Recordemos que este índice lo elabora la Junta Nacional de Auxilio

Escolar y Becas y es la base para la asignación de beneficios sociales a través del Centro.

De acuerdo a los datos obtenidos del cuestionario aplicado a los apoderados, no hay diferencia significativa en el nivel educacional que reportan tener los apoderados, tampoco en el tipo de empleo que desempeñan.

2.4. PRIMERA APROXIMACIÓN A LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN EN LOS CENTROS

En este apartado se presenta una aproximación a los resultados del primero estudio cualitativo y destinado a identificar aquellos conceptos y significados expresados en las narraciones de los informantes y conducente a la identificación de la representación social de la educación fundada en la realidad. El segundo, cuantitativo, destinado a estudiar de manera distributiva la presencia de dicha representación en la población antes señalada, se reporta en el capítulo siguiente.

Como resultado del análisis cualitativo, que parte agrupando dominios, taxonomías y luego éstos en componentes de acuerdo al criterio de proximidad semántica sobre la finalidad de la educación para los informantes. De este análisis se identifican cinco dimensiones a saber: la educación es concebida como un conjunto de formalidades; como fuente y estrategia de movilidad social, espacio para la formación de y en valores, como espacio para el desarrollo personal y para el desarrollo del pensamiento crítico, específicamente la crítica social.

Cada una de estas dimensiones se expresa, de la siguiente manera:

1. *Formalidades*: La educación así representada hace referencia a aspectos formales y a las actividades y personas que se encuentran en día a día. De las ideas más reiteradas se concibe la educación como un acto asociado a la enseñanza y el aprendizaje, también están aquellos referidos a condicionantes de éste, como entender, poner atención, aspectos del espacio físico del colegio y las aulas, además el concepto genérico de profesores.
2. *Movilidad social*: La segunda categoría hace referencia a la utilidad de la educación para forjar un futuro mejor; aquí se encuentran significados como futuro, oportunidades, saber desenvolverse o herramientas para enfrentar la vida
3. *Valores*: En la tercera categoría muestra los valores que la educación necesita formar tales como respeto a sí mismo, a los demás, particularmente los mayores, compromiso, responsabilidad, la perseverancia y algunos asociados con el amor y la trascendencia.
4. *Formación personal*: La cuarta, alude a conceptos tales como apoyar el desarrollo personal, de la cultura y de talentos.

5. *Crítica social*: En la quinta categoría se agrupan significados que dan cuenta de las desigualdades sociales en la educación y en el país, asimismo de las condiciones en que se desarrolla el proceso. La educación es concebida como un hacer sin sentido o simulacro; también como un espacio para pasar el tiempo y hacerse de amigos.

De las palabras más usadas por los informantes se identifican 15 que se estudian en una población de mayor cobertura y que son: Desigualdad social, Estudiar, Futuro, Respeto, Crecimiento personal, Hacerse de amigos, Enseñar y Aprender, Movilidad social, Responsabilidad, Formarse como persona, Cultura, Aprender cosas que uno no sabe, Oportunidades para la vida, Formar valores y Desarrollo personal.

La descripción y análisis de estos datos se encuentran en el capítulo siguiente como complemento que ayude a la comprensión de los resultados que arroja el estudio cuantitativo.

En síntesis

En este capítulo se reportan los resultados del análisis de documentos y una primera aproximación a los resultados del estudio cualitativo. Del análisis de documentos oficiales es posible afirmar que el tipo de administración comunal, la dependencia de la educación del traspaso de recursos desde el nivel central, los porcentajes de pobreza e indigencia en la comuna así como la vulnerabilidad social de los estudiantes por comuna no dan cuenta de las diferencias significativas en los resultados alcanzados por los estudiantes de estos Centros.

En la misión y metas de los centros se encuentran aseveraciones que dan cuenta de la finalidad de la educación y la presencia o ausencia del compromiso con la excelencia académica a la par con el desarrollo personal y artístico en algunos de los centros.

La concepción de los estudiantes que destaca las falencias o condición de vulnerabilidad se encuentra en los Centros estancados. Los Centros que conceptualizan a los estudiantes como la razón de ser de la labor docente tienen en sus metas y en el proceso de planificación una aproximación más técnica.

La visión del estudiante sobre la finalidad de la educación es construida y refleja una consideración acerca de la sociedad; se asume que éstos tienen deberes y derechos para lo cual necesitan del proceso formativo que aporte valores y herramientas para la inserción social.

La observación de la fachada y el acceso permite efectuar apreciaciones iniciales que luego se corroboran; la mantención del edificio no da cuenta de la antigüedad de los centros y la tranquilidad o alboroto no se condice con la cantidad de espacio y

estudiantes circulado; ambas dan cuenta de la cultura de la mejora que se vive en el Centro.

Los resultados del estudio cualitativo muestran que la representación social de la educación se construye en torno a cinco componentes a saber: la educación es concebida como un conjunto de formalidades entre las que se encuentra, profesores, estudiantes, estudiar, enseñar, aprender, colegio, entre otras. La finalidad de la educación concebida como movilidad social asocia la educación con oportunidades para la vida y el aprendizaje de destrezas para insertarse en la sociedad de adultos. Los valores dicen relación con el aprendizaje de destrezas necesarias para la vida en sociedad, como respeto a sí mismo, a los demás, en particular a los mayores; el cumplir compromisos, la responsabilidad, puntualidad y otros vinculados a la trascendencia. La formación personal para los actores de las comunidades estudiadas tiene que ver con la formación personal, la cultura y el desarrollo de talentos. Por último, la dimensión crítica social da cuenta de las desigualdades que la población constata en la vida social en general y en la educación en particular; crítica que contiene la desesperanza de que la educación pueda ser fuente de movilidad social.

Del estudio cualitativo se desprenden los 15 indicadores que conforman la representación social, a saber: Desigualdad social, Estudiar, Futuro, Respeto, Crecimiento personal, Hacerse de amigos, Enseñar y Aprender, Movilidad social, Responsabilidad, Formarse como persona, Cultura, Aprender cosas que uno no sabe, Oportunidades para la vida, Formar valores y Desarrollo personal. Los resultados del estudio cuantitativo distributivo se encuentran a continuación.

Capítulo II.3

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN DE LOS ACTORES

En este capítulo se da cuenta de los resultados del estudio destinado a conocer la representación social de la educación entre los informantes -profesores, estudiantes y padres y apoderados- de los cinco centros estudiados.

En primer lugar se da cuenta del proceso de identificación de la representación social de la educación de los distintos actores estudiados y una síntesis de los conceptos más frecuentes e importantes así como de aquellos menos seleccionados agrupados por tipos de centros, ya sean mejorados o estancados.

El estudio de la representación social implica identificar la composición del núcleo central y de los contenidos periféricos de esta para cada tipo de informantes. Por tanto se describen las variables Futuro y Formarse como persona; la primera, constituyente del núcleo central de estudiantes, padres y apoderados y la segunda del profesorado.

A continuación se presenta la conformación del sistema periférico de la representación de los actores estudiados -Desarrollo personal, Responsabilidad, Oportunidades para la vida y Valores-. Se incluyen las variables Estudiar y Crecimiento debido a que la primera es parte de los contenidos periféricos de la representación social de la educación de padres, apoderados y estudiantes, siendo una variable escasamente considerada por el profesorado. La segunda, es una variable constituyente del sistema periférico de la representación social de la educación del profesorado y es marginal en la representación de los otros actores.

En cada apartado de este capítulo se presenta una visión general de la variable analizada y luego la descripción de las variables que conforman el núcleo central y el sistema periférico. En este análisis descriptivo se emplean las evidencias numéricas obtenidas en la segunda etapa de la investigación empírica, descrita en el capítulo anterior y datos narrativos obtenidos en la primera etapa de este estudio.

3.1. IDENTIFICANDO LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

El estudio de la representación social de la educación se efectúa en dos etapas, en la primera empleando la asociación libre, se identifican los conceptos más populares señalados por los informantes; en la segunda se identifican aquellos con más peso o más seleccionados por los informantes en un estudio distributivo, información que se reporta continuación; la identificación de los conceptos se reporta en el Capítulo II, 2.

En términos generales la representación de la educación está constituida por conceptos como Futuro, Formarse como personas y Estudiar; siendo éstas las variables seleccionadas frecuentemente por los informantes y calificadas como muy importantes para describir el fin de la educación (el valor máximo de la moda es 5). Las variables Oportunidades para la vida y Responsabilidad, si bien son frecuentemente seleccionadas, son escasamente o menos importantes para representar qué es educación.

Del total de 15 conceptos presentados a los informantes, los conceptos menos seleccionados son Movilidad social, Desigualdad Social, Hacerse de amigos todos son ubicados en la última jerarquía o que peor reflejan lo que es educación. Los conceptos de Cultura y Respeto se ubican entre los 5 menos seleccionados y reflejan medianamente lo que es educación, donde el valor más repetido es 3, es decir, que medianamente representa lo que es la educación. Los conceptos o variables destacadas en el cuadro son aquellas significativas y que se analizan en detalle. A continuación se presentan las nueve primeras que ofrecen datos de interés para el análisis

CUADRO II.3.1. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN PARA INFORMANTES

La Educación Es	Veces Nombrada	Media	Moda
1. Futuro	452	4.01	5
2. Formarse como persona	337	3.25	5
3. Oportunidades para la vida	326	2.80	2
4. Responsabilidad	286	2.57	1
5. Estudiar	268	3.61	5
6. Valores	231	2.60	2
7. Enseñar y aprender	227	2.91	2
8. Desarrollo personal	210	2.78	1
9. Crecimiento personal	167	2.94	3
10. Aprender cosas que uno no sabe	167	2.40	1
11. Cultura	149	2.77	3
12. Respeto	135	2.77	3
13. Hacerse de amigos	116	2.20	1
14. Desigualdad Social	100	2.47	1
15. Movilidad Social	60	2.52	1

3.1.1. Los conceptos más seleccionados por informantes

La representación social de la educación gira en torno a cinco conceptos a saber: la educación como Formación personal; Oportunidades para la vida; Valores; conjunto de formalidades y como Crítica social; la representación social de la educación que poseen los distintos tipos de informantes es heterogénea; entre todos los informantes y dependiendo del tipo de centro. A continuación se presenta una descripción de la representación social de la educación para profesores, diferenciados de acuerdo a sus cargos en directivos, profesores de aula, estudiantes y finalmente, los apoderados.

Para el profesorado los conceptos que mejor representan el propósito de la educación son: Formarse como persona; Oportunidades para la vida, Responsabilidad, Valores, Enseñar y Aprender, Desarrollo personal, Crecimiento. El concepto Enseñar y Aprender es más frecuente ente los profesores de ciencias.

Entre los estudiantes lo que mejor representa la educación es el Futuro y Estudiar. Se encuentra una variación significativa entre los estudiantes de ambos géneros; para los varones la educación representada por el acto de estudiar es más frecuente que entre las mujeres.

Para los apoderados la educación está constituida por la Responsabilidad, Valores y Desarrollo personal.

El concepto de Desarrollo personal es compartido como prioritario por profesores y apoderados. Esta representación es más frecuente entre los profesores que trabajan en más de un centro, además entre los apoderados que tienen una escasa escolaridad, y también, entre los estudiantes con bajas calificaciones.

A continuación se describen las nueve variables cuya selección e importancia varía significativamente dependiendo de los informantes a saber: Futuro, Estudiar, Crecimiento, Enseñar y Aprender, Responsabilidad, Formarse como persona, Valores y Desarrollo personal.

1. La educación como Futuro. Es una de las variables más seleccionadas (452 veces) y es posible afirmar que la nominación e importancia varía significativamente dependiendo del tipo de informante y centro.

Para los estudiantes, el concepto Futuro es el que mejor representa la educación, luego para los apoderados y, en último lugar, para el profesorado, independientemente del tipo de centro donde se ubiquen. El 75% de los profesores lo menciona pero como aquel que peor refleja lo que es la educación. Cifras similares se registran entre los apoderados. El 56% de los estudiantes lo menciona y además indica que es la que mejor refleja lo que es la educación.

CUADRO II.3.2. EL CONCEPTO FUTURO POR TIPO DE INFORMANTE

Futuro	Informantes						Total	
	Profesorado		Estudiantes		Apoderados		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Peor refleja	57	75.0%	177	36.4%	57	75.0%	177	36.4%
Refleja	6	7.9%	39	8.0%	6	7.9%	39	8.0%
Mejor refleja	13	17.1%	270	55.6%	13	17.1%	270	55.6%
Total	76	100.0%	486	100.0%	103	100.0%	665	100.0%

Chi-cuadrado de Pearson 43.507 GL 4 sig.000

2. *La variables Estudiar.* Entre los estudiantes la variables Estudiar ($F=7.550$ 2gl y sig.001) es seleccionada y además jerarquizada como aquella que mejor refleja lo que es la educación.

CUADRO II.3.3. ESTUDIAR POR TIPO DE INFORMANTE

Estudiar	Informantes						Total	
	Profesorado		Estudiantes		Apoderados		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Peor refleja	73	96.1%	318	65.4%	78	75.7%	469	70.5%
Refleja	2	2.6%	29	6.0%	5	4.9%	36	5.4%
Mejor refleja	1	1.3%	139	28.6%	20	19.4%	160	24.1%
Total	76	100.0%	486	100.0%	103	100.0%	665	100.0%

Chi-cuadrado de Pearson 32.054(a) GL 4 sig.000

1 casillas (11.1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

La diferencia del valor de F es significativo al 0.1% aceptándose la hipótesis alternativa; consecuentemente la media es relativamente superior al promedio. Utilizando la prueba del Chi cuadrado, para comparar la valoración de esta representación para los distintos informantes, se encuentra que la educación asociada al acto de Estudiar es significativamente diferente entre la población Estudiantes; cerca de un tercio de ellos indica que estudiar es lo que mejor refleja lo que es la Educación. El 96% de los profesores también selecciona este concepto pero como lo que Peor refleja lo que es la educación. Los apoderados comparten similar apreciación que los profesores, lo que indica una diferencia de apreciación entre adultos y jóvenes.

El Género de los informantes es significativo al 1,3% ($F= 6.235$ 1 grado de libertad y sig.013), donde los varones son los que consideran que Estudiar es lo que mejor refleja el fin de la educación.

3. *La variable Firmarse como Persona.* Es entendida como Formación personal y reiterada en el discurso de los informantes recopilado en el estudio cualitativo, aquí se ubica en el segundo lugar entre las 5 variables más señaladas.

Para el 40% de los profesores esta variable es la que mejor refleja el fin de la educación; la diferencia con los estudiantes radica en que para estos es lo que Peor refleja lo que es la educación, similar representación reporta el 60% de los apoderados. Como se señalaba anteriormente, los Centros Científico Humanista puntúan por sobre la media por tanto esta variable mejor refleja el fin de la educación, a diferencia de los Centros Técnicos Profesionales que puntúan ligeramente bajo esta media. Esta diferencia es importante toda vez que esta destreza es altamente valorada en el mercado laboral en estos tiempos.

CUADRO II.3.4. FORMARSE COMO PERSONA POR TIPO DE INFORMANTES

Formarse como persona	Informantes						Total	
	Profesorado		Estudiantes		Apoderados		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Peor refleja	33	43.4%	340	70.0%	62	60.2%	435	65.4%
Refleja	12	15.8%	47	9.7%	12	11.7%	71	10.7%
Mejor refleja	31	4.08%	99	20.4%	29	28.2%	159	23.9%
Total	76	100.0%	486	100.0%	103	100.0%	665	100.0%

Chi-cuadrado de Pearson 23.376 GL 4 sig.000

4. *La educación como Oportunidades para la vida.* Los profesores registran una media por sobre el promedio en la variable Oportunidades para la vida ($F= 2.937$ 2 gl y sig.054) la que es significativa al 5%.; en esta variables los resultados contienen sobre 50 casos para cada informante lo que aumenta la calidad de esta relación. La educación como Oportunidades para la vida es también significativa al aplicar la prueba de Chi cuadrado al 4%, es decir se acepta la hipótesis alternativa que establece que la variación se debe al tipo de informantes y que los profesores son aquellos que representan la educación como oportunidad.

Para el 30% del profesorado, la educación como Oportunidades para la vida es la variable que mejor refleja lo que es la educación. Inversamente para el 75% de los estudiantes la educación como Oportunidades para la vida es lo que Peor refleja lo que es educación.

La variable Oportunidades para la vida muestra controversias y quizás se podría plantear la hipótesis acerca de falta de certezas para considerar la educación como insumo que permita oportunidades en la vida; es notable que más de la mitad de profesores y apoderados, señalen esta opción como lo que Peor refleja el fin de la educación.

CUADRO II.3.5. OPORTUNIDADES PARA LA VIDA POR TIPO DE INFORMANTES

Oportunidades para la vida	Informantes						Total	
	Profesorado		Estudiantes		Apoderados		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Peor refleja	45	59.2%	372	76.5%	70	68.0%	487	73.2%
Refleja	8	10.5%	46	9.5%	14	13.6%	68	10.2%
Mejor refleja	23	30.3%	68	14.0%	16	18.4%	110	16.5%
Total	76	100.0%	486	100.0%	103	100.0%	665	100.0%

Chi-cuadrado de Pearson 13.569 GL 4 sig.004

5. *Responsabilidad*. Es otra de las cinco variables más nombradas para representar la Educación es estadísticamente muy significativa al 0.1%.

CUADRO II.3.6. RESPONSABILIDAD POR TIPO DE INFORMANTES

Responsabilidad	Informantes						Total	
	Profesorado		Estudiantes		Apoderados		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Peor refleja	73	96.1%	371	76.3%	76	73.8%	520	78.2%
Refleja	2	2.6%	59	12.1%	9	8.7%	70	10.5%
Mejor refleja	1	1.3%	56	11.5%	18	17.5%	75	11.3%
Total	76	100.0%	486	100.0%	103	100.0%	665	100.0%

Chi-cuadrado de Pearson 19.807 GL 4 sig.001

Para los apoderados la variable Responsabilidad es un concepto que mejor refleja el fin de la educación y es señalada por aquellos que tienen Educación básica incompleta o son analfabetos y, simultáneamente, por los escasos apoderados que reportan educación superior completa ($F=2.230$ 4 grados de libertad significación .050).

El 76% de los estudiantes también señala esta variable, sin embargo como aquella que Peor refleja lo que es la educación. La diferencia radica en el Promedio de calificaciones del año anterior ($F = 2.953$ 3 grados de libertad y sig.011) así, la Responsabilidad mejor refleja el fin de la educación entre aquellos estudiantes que están repitiendo el curso o nivel.

De manera opuesta, el 96% de los profesores señalan la Responsabilidad como parte de la educación, sin embargo la ubican como aquella que Peor la refleja.

6. *La educación como Valores*. Se ubica en el sexto lugar de acuerdo a las veces que fue nombrada. Es muy significativa, al 0.06%, por tanto la jerarquía o importancia asignada para representar la educación depende del tipo de informantes.

Para el 18% de los profesores y el 16% de los apoderados, la formación valórica es lo que mejor refleja el fin de la educación. En términos comparativos, los Valores son relativamente más importantes para los profesores, los que registran medias y modas más altas.

El 87% de los estudiantes la nombra pero como aquella que peor refleja el propósito de la educación, apreciación que es compartida por el 80% de los apoderados.

CUADRO II.3.7. LOS VALORES POR TIPO DE INFORMANTES

Valores	Informantes						Total	
	Profesorado		Estudiantes		Apoderados		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Peor refleja	55	72.4%	422	86.8%	82	79.6%	559	84.1
Refleja	7	9.2%	26	5.3%	5	4.9%	38	5.7
Mejor refleja	14	18.4%	38	7.8%	16	15.5%	68	10.2
Total	76	100.0%	486	100.0%	103	100.0%	665	100.0%

Chi-cuadrado de Pearson 14.378(a) GL 4 sig.006

1 casillas (11.1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.

7. *Enseñar y Aprender*. Esta es una variable que se ubica en el séptimo lugar de nominación. La educación como el proceso de Enseñar y Aprender es significativa al 2,3% según tipo de informante.

En términos de cantidad de personas que se refieren a la educación como Enseñar y Aprender se puede afirmar que hay una representación compartida, la diferencia radica en que son los profesores los que en términos comparativos, señalan esta variable como aquella que mejor refleja el propósito de la educación.

Al analizar lo que responde los profesores según Área de Enseñanza sobre el propósito de la educación, ellos describen el acto Enseñar y Aprender, aquí se encuentra una diferencia significativa en sus respuestas. Los profesores de ciencias son los que con más frecuencia señalan que la educación es un proceso de enseñar y aprender. Este hallazgo es relevante sobre todo si se considera que la representación de la educación que tienen los profesores no está relacionada con la experiencia o contexto social en que fueron formados. Aquí se encuentra que no hay diferencia significativa entre la representación social de la educación que reporta un profesor novato, con menos de dos años de experiencia, y otros con más 15 años de ejercicio profesional

El 89% de los apoderados lo señala aunque lo jerarquizan como lo que Peor refleja la educación. Similar apreciación es efectuada por el 79% de los estudiantes y 75% de los profesores.

CUADRO II.3.8. ENSEÑAR Y APRENDER POR TIPO DE INFORMANTES

Enseñar y aprender	Informantes						Total	
	Profesorado		Estudiantes		Apoderados		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Peor refleja	57	75.5%	384	79.0%	92	89.3%	533	80.2%
Refleja	6	7.9%	46	9.5%	1	1.0%	53	8.0%
Mejor refleja	13	17.1%	56	11.5%	10	9.7%	79	11.9%
Total	76	100.0%	486	100.0%	103	100.0%	665	100.0%

Chi-cuadrado de Pearson 11.313 GL 4 sig.023

8. *La variable Desarrollo personal.* Se ubica en el octavo lugar de popularidad y es seleccionada por el 87% de los estudiantes como aquella que Peor refleja lo que es educación. Al contrastar estos resultados de acuerdo al Género de los informantes se observa una diferencia significativa al 0,4%. Tanto varones como mujeres reportan cifras sobre la media; la diferencia por género radica en que para los varones el Desarrollo personal es la variable que mejor representa lo que es educación ($F=4.101$ gl 1 y sig.044)

Nombrar o no el Desarrollo personal y la jerarquía de mejor representación de la educación también varía dependiendo de las calificaciones actuales que reportan los estudiantes ($F=4.010$ gl 3 sig.011). Es considerada como relativamente más importante por los estudiantes cuyas calificaciones se ubican en el parámetro regular es decir entre 4 y 4,9.

Para los apoderados, el Desarrollo personal es lo que mejor refleja a la educación; esta variación es significativa al 4,2% al considerar los estudios de apoderados reagrupados. La valoración de la educación como Desarrollo personal es más habitual entre aquellos cuya educación es media incompleta o menos.

CUADRO II.3.9. DESARROLLO POR TIPO DE INFORMANTES

Desarrollo	Informantes						Total	
	Profesorado		Estudiantes		Apoderados		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Peor refleja	47	61,8%	422	86,8%	84	81,6%	553	83,2%
Refleja	9	11,8%	23	4,7%	8	7,8%	40	6,0%
Mejor refleja	20	26,3%	41	8,4%	11	10,7%	72	10,8%
Total	76	100,0%	486	100,0%	103	100,0%	665	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson 30.525(a) GL 4 sig.000
1 casillas (11.1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5

Para el 26% de los profesores la opción que mejor refleja lo que es educación es el Desarrollo personal encontrándose variaciones significativas en la jerarquía o importancia dependiendo de la cantidad de empleadores que tenga el profesor. Para los profesores que trabajan en más de un centro, el Desarrollo personal representa relativamente mejor lo que es la educación, diferenciándose de los que trabajan en un solo centro ($F=7.202$ gl 1 sig.011). Para estos últimos la movilidad social representa mejor lo que es la educación.

CUADRO II.3.10. CRECIMIENTO POR TIPO DE INFORMANTES

Crecimiento	Informantes						Total	
	Profesorado		Estudiantes		Apoderados		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Peor refleja	49	64,5%	425	87,4%	83	80,6%	557	83,8%
Refleja	10	13,2%	27	5,6%	12	11,7%	49	7,4%
Mejor refleja	17	22,4%	34	7,0%	8	7,8%	59	8,9%
Total	76	100,0%	486	100,0%	103	100,0%	665	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson 30.150 GL 4 sig.000

9. *La educación como Crecimiento.* Es décimo lugar de preferencias. La educación asociada al Crecimiento personal es muy significativa dependiendo del tipo de informante. El 23% de los profesores lo menciona como el componente que Mejor refleja el fin de la educación. Para el 87% de los estudiantes y el 81% de los apoderados si bien el Crecimiento es seleccionado, la valoración asignada muestra que es la variable que Peor refleja el propósito de la educación, emergiendo así una diferencia entre los actores a cargo de la socialización secundaria y los estudiantes y sus familias.

A continuación se presenta la representación social de la educación diferenciada por tipo de actores.

3.1.1.1. El Profesorado

La representación social del profesorado emerge diferenciada entre directivos y profesores, entre los primeros la educación es representada exclusivamente por el concepto de formación personal; entre los profesores está en primer lugar la Movilidad social, luego la Formación valórica. En tercer lugar aparece la Crítica social sólo entre los profesores de los Centros estancados.

Entre los profesores en cargos directivos, independientemente del tipo de establecimiento representan la educación como Formación personal; incluyendo aquí conceptos como “conocimiento”, “formación” o “sabiduría”

Para los profesores de aula la educación es vista como una posibilidad de Movilidad social, Valores y de crítica social. En el caso de asociar la educación con la Movilidad social, señalan que la educación es una herramienta u oportunidad tendiente a incidir en la calidad de vida de los estudiantes. Los Valores dicen relación con la paciencia de los profesores y la perseverancia de los alumnos.

La representación de la educación asociada con una visión Crítica de la sociedad entre los profesores está presente en los colegios con rendimientos estancados. La educación como crítica social se infiere de verla como un espacio de contención frente a chicos desesperanzados y para el desarrollo de la expresión de estos estudiantes.

“espacios de contención dentro del colegio, ya sea en parte artísticas o deportivas, en donde los chiquillos se sientan muy partícipes, es decir, en pocas palabras, que ellos se reencanten a sí mismos, con un poco de mística en la vida” (Profesor, Centro 1)

“Que sean capaces de reflexionar, que no sean personas que reciban no más, sin cuestionar lo que están recibiendo, en ese sentido me refiero a lo crítico” (Profesor, Centro 2)

3.1.1.2. Los Estudiantes

Para los estudiantes de Centros de Alumnos la representación varía dependiendo del tipo de centros. Así, entre los mejorados, la educación representa Movilidad social, mientras que para los estudiantes de los Centros estancados la educación representa Formación personal y problemática o Crítica social.

Entre los estudiantes al igual que los apoderados la educación representa, en primer lugar, una posibilidad de movilidad social. En segundo lugar entre los estudiantes se nombra la formación personal, lugar que es ocupado por la formación valórica entre los apoderados.

Entre los estudiantes, la representación de la educación está asociada con la movilidad social queda reflejada en la expectativa de ‘ser alguien en la vida’.

“(futuro) por lo mismo porque es el primer paso que uno da a ser independiente, a tener trabajo, a seguir perfeccionándose en la educación” (Estudiante, Centro 4)

Los Valores son un contenido popular en la representación de los estudiantes, expresado con la palabra *valores* o como parte de la formación personal. Los conceptos de crecer como persona, comportamiento y cultura están presentes tanto en los establecimientos mejorados como en los estancados

La educación en su aspecto Formal como aprender, repasar las materias, se encuentra mencionada por los estudiantes principalmente en uno de los Colegios estancados, donde se repite el hecho que la educación sea un ir al Colegio a pasar el tiempo, lo que un informante denomina “el vacilón”.

Para los estudiantes del Centro de Alumnos las palabras que más emergen dicen relación con la situación problemática de la educación. La diferencia por tipo de centros, mejorados y estancados, radica que entre los primeros la crítica hace referencia a lo que ocurre con la educación en la sociedad y en los últimos, la crítica se hace extensiva a lo que ocurre en el Establecimiento. Por ejemplo, un estudiante integrante del Centro de alumnos en un Centro mejorado señala que la educación pública es mediocre; a diferencia de otro estudiante del Centro 1, estancado, que señala que la educación “está al servicio de la burguesía” y en el colegio es “chanta”⁴ en el sentido que los contenidos que se ven son los mismos, es decir, se van repitiendo de nivel en nivel sin ver avances.

Otra diferencia entre los significados asociados a la educación por tipo de centro, en los Centros estancados la representación de la educación queda limitada a sus aspectos formales como es el estudiar y aprender, a diferencia de los Centros mejorados donde la educación es asociada con la posibilidad de movilidad social.

3.1.1.3. Los Padres y Apoderados

Los padres y apoderados comparten la visión de los estudiantes de que la educación está asociada con la Movilidad social, descrito como aprender a desenvolverse en la vida, que los hijos sean alguien en la vida, que logren más que ellos, que tengan alguna profesión

La formación personal está presente, asociándola con el perfeccionamiento de los estudiantes, la cultura en general

Luego la educación es vista en sus aspectos formales, en este caso señala que la educación son los profesores, el colegio y el interés por aprender de los estudiantes

En términos de Valores, se expresa como el respeto por sus compañeros y el respeto por ellos mismos.

La Crítica social está presente reiteradamente entre los apoderados, al constatar que la educación a la que tienen acceso los estudiantes pobres, viviendo en comunas pobres es de inferior calidad a la educación en comunas ricas y señalan con razones fundadas que la educación privada y que la educación de calidad tienen un alto costo. Además se espera que la educación en las comunas pobres sea de inferior calidad, como lo señala una alumna del Centro 5 ubicado en Pudahuel dice que “...la educación es buena a pesar de estar en esa comuna”

⁴ Chanta: en el lenguaje informal significa falso, engañoso o vacío de contenido

En el discurso de los padres y apoderados la educación es representada por los aspectos formales como son el estudiar o aprender y se atribuye la responsabilidad de este proceso y sus resultados al centro, sus profesores y los estudiantes,

CUADRO II.3.11. EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN PARA INFORMANTES

Informante	Formación personal	Movilidad	Valores	Formalidades	Crítica social
Directivos	Contenido único				
Profesores		1er lugar	2º lugar		3er. lugar y sólo en centros estancados
Estudiantes	3er lugar	1er lugar	2º lugar	3er lugar	
Centro de alumnos	Presente en centros estancados	Presente en centros mejorados			Presente en centro estancados
Apoderados	2ºLugar	1er lugar		3er lugar	

Según tipo de centros, mejorados y estancados, los conceptos que se emplean para representar la educación, señalan en primer lugar algún concepto cuyo significado hace referencia a sus aspectos formales. En los Centros mejorados se encuentran mayores menciones en la categoría crítica o problemática social, mientras que en los centros con rendimientos estancados la crítica social aparece con las menores denominaciones ya que es en estos últimos donde hubo dos paros de estudiantes y profesores en el año 2008 y mientras se efectuaba este estudio. .

El concepto de Movilidad social aparece con más reiteración en el discurso de estudiantes y apoderados, así como también significados que hacen regencia a la problemática y crítica social en ambos tipos de centros. La educación como fuente de movilidad social está escasamente presente en el discurso de profesores y directivos.

3.1.2. Los conceptos más frecuentes e importantes en los centros

En los centros hay diferencias en la cantidad de veces que aparecen seleccionados los conceptos ofrecidos para representar la educación, así como la importancia asignada en términos de lo que mejor o peor la refleja. Los centros reportan diferencias significativas en las variables Futuro, Oportunidad para la vida y Desigualdad Social, esta última variable se describe en el punto siguiente por ser una de las menos seleccionadas.

El Formarse como persona es un componente presente con mayor frecuencia y que mejor refleja la educación en los Centros mejorados y, entre éstos, en los centros que imparten Formación Científico Humanista. En los Centros estancados esta opción es la que peor refleja lo que es educación.

El componente Oportunidades para la vida de la educación es seleccionada por ambos tipo de centros, la diferencia radica en que para los Centros mejorados ésta componente es muy importante a diferencia de los Centros estancados donde es seleccionada como lo que peor refleja lo que es educación.

Al efectuar el análisis por Centros agrupados en mejorados y estancados se encuentra que tres variables resultan significativas para dar cuenta de la variación a saber: Formarse como persona y Oportunidades para la vida -ya encontrada significativa empleando el análisis ANOVA por centro- además de la variable "Hacerse de amigos", que se desarrolla en el punto siguiente por ser una de las menos seleccionadas.

La variable Futuro como componente de la representación social de la educación está marcadamente presente en los Centros mejorados a excepción de aquel que imparte formación Técnico Profesional, esto debido a que el futuro es asociado con la continuidad de estudios y no con la inserción laboral que se espera como salida de los estudiantes de estos centros

1. *El Futuro*. Es una variable significativa con el 2,3%. En general esta variable es una de las más seleccionadas y que mejor refleja el fin de la educación de acuerdo a las medias generales y a las modas, tal como se muestra en la tabla anterior. El Futuro como concepto que mejor refleja lo que es educación se encuentra en el Centro 3 Científico Humanista y medianamente refleja el propósito de la educación en el Centro 4, que imparte formación Técnico Profesional. Lo interesante para el análisis es que ambos Centros 3 y 4 son Mejorados.

Para indagar en busca de antecedentes que permitan explicar este fenómeno, se procedió a contrastar este resultado con otras variables demográficas.

El Tipo de Formación que ofrecen los centros ya sea Científico Humanista o Técnico Profesional sobre la importancia asignada al Futuro es estadísticamente significativa ($t= 2.567$ gl 450 sig.011). Este concepto mejor refleja el propósito de la educación en los centros que imparten formación Científico Humanista y medianamente la refleja en los centros que ofrecen formación Técnico Profesional. Las evidencias no permiten sacar otras conclusiones, sin embargo, es posible aventurar algunas hipótesis. La primera, en los Centros Científico Humanista la educación está asociada con la continuidad en algún Centro de educación superior, ya sea Universidad, Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica y, por tanto, el Futuro puede estar asociado con las expectativas de continuación de estudios. La segunda hipótesis asume que los estudiantes de Centros Técnicos Profesionales asocian menos educación con Futuro debido a que la educación es mejor representada por la variable Estudiar ($t=1.943$ 266 grados de libertad y una significación de .053), es decir, el estudiar como requisito o condición que permita concluir la educación media e ingresar al mercado laboral; se suma a lo anterior el hecho de que en el contexto social

chileno la actividad y formación técnico profesional es socialmente necesaria aunque poco valorada.

2. *La educación como Oportunidades para la vida.* Es una variable significativa por centro con un 4.2% de significación. Las Oportunidades para la vida mejor reflejan la finalidad de la educación en los Centros 3 y 4, - ambos mejorados - luego en el Centro 2. El Centro 3 mejorado es el que tiene mayores logros en términos de rendimiento y, a su vez, esta representación está presente en la misión del centro y el discurso de sus actores. El Centro 2, si bien se ubica entre los rezagados, el estudio cualitativo revela que está en medio de un intenso proceso de reorganización interna donde el discurso está bañado de conceptos de Oportunidades para la vida y el Futuro.

La educación como Oportunidades para la vida es significativa al 0.1% al analizarla de acuerdo al criterio de agrupación de Centros mejorados y estancados. Esta categoría es mencionada por cerca del 80% de los integrantes de Centros estancados como aquella que Peor refleja la educación; además, es comparativamente más seleccionada por integrantes de los Centros mejorados y que mejor refleja la finalidad de la educación en los Centros estancados.

CUADRO II.3.12. OPORTUNIDADES PARA LA VIDA POR TIPO DE CENTRO

Oportunidades	Tipo de centro				Total	
	Estancado		Mejorado		N	%
	N	%	N	%		
Peor refleja	218	79,6%	269	68,8%	487	73,2%
Refleja	28	10,2	40	10,2%	68	10,2%
Mejor refleja	28	10,2%	82	21,0%	110	16,5%
Total	274	100,0%	391	100,0%	665	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson 13.810 Gl 2 sig. 0,001

3. *Formarse como persona.* Según tipo de centros, la Educación como el proceso de Formarse como persona varía significativamente al 0.05%, siendo un tema más relevante en los Centros mejorados. En éstos un 26% señala que esta variable mejor refleja lo que es educación y 60% la selecciona pero ubicándola como lo que Peor refleja lo que es educación. En los Centros estancados el 20% señala que mejor representa lo que es la educación.

Al diferenciar los centros en Científico Humanista y Técnico Profesional, se encuentra que el promedio para la variable Formación personal es superior a la media en los Centros Científico Humanista ($t=3.991$ gl1 sig.046). Aceptando la hipótesis alternativa, las diferencias encontradas en esta variable son atribuidas al tipo de centro diferenciado por rendimiento -mejorado y estancado- y de acuerdo al tipo de formación - Científico Humanista y Técnico Profesional.

CUADRO II.3.13. FORMACIÓN PERSONAL POR TIPO DE CENTRO

Formación personal	Tipo de centro				Total	
	Estancado		Mejorado			
	N	%	N	%	N	%
Peor refleja	198	72,3%	237	60,6%	435	65,4%
Refleja	20	7,3%	51	13,0%	71	10,7%
Mejor refleja	56	20,4%	103	26,3%	159	23,9%
Total	274	100,0%	391	100,0%	665	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson 10.670 Gl 2 Sig. 0.005

3.2.3. Componentes menos seleccionados y su importancia por Centros

Los conceptos menos seleccionados por los informantes varían según informantes y tipo de centro.

El Hacerse de amigos y la Desigualdad Social son conceptos menos seleccionados en los Centros estancados, no obstante, cuando los seleccionan le asignan mayor importancia que la encontrada entre los Centros mejorados. En estos últimos estas variables son seleccionadas como lo que peor refleja lo que es educación. En los Centros estancados el hacerse de amigos es un componente seleccionado como muy importante entre los estudiantes con peor rendimiento.

Entre los apoderados independientemente del tipo de centro la variable Respeto es la que mejor refleja lo que es la educación.

La variable Movilidad social como representación de la educación es un concepto seleccionado por profesores, sobre todo, aquellos que trabajan en más de un centro.

Los Conceptos menos populares y su importancia ofrecen información adicional ya sea por informantes o por tipos de centro. Las variables que se identifican son: Desigualdad Social, Hacerse de amigos, Respeto y Movilidad Social.

1. *Desigualdad Social*. La variable Desigualdad Social para representar la educación (significativa al 1,6%) registra la media más alta en el Centro 1 y luego en el Centro 2, ambos estancados. Simultáneamente el Centro 3 registra el promedio inferior, similar situación se repite en los Centros 4 y 5. La variación es significativa por tipo de centro. Para efectuar esta comparación de dos grupos se aplicó la t de student, obteniéndose una significación del 1% con 98 grados de libertad ($t = \text{sig.}001$).

La percepción de desigualdad es más nombrada en los Centros mejorados pero asignándole menor importancia en comparación con los Centros estancados donde la seleccionan menos pero le asignan una mayor importancia. A modo de

hipótesis se puede afirmar que si la desigualdad social, a pesar de ser menos señalada, es el concepto que mejor refleja la finalidad de la educación, ella puede dar cuenta de la capacidad de organización y paralización de actividades – huelga - a la que se sumaron los Centros estancados en dos oportunidad durante el año en que se realizó el trabajo de campo.

2. *Hacerse de Amigos*. La educación considerada como una posibilidad de Hacerse de amigos es relativamente menos seleccionada, sin embargo, existe una diferencia significativa al 4,6% por tipo de centro según su rendimiento. Para el 6% de los informantes en los Centros estancados el Hacerse de amigos mejor refleja lo que es educación, a diferencia de los Centros mejorados donde el hacerse de amigos, es lo que Peor representa lo que es la educación, aunque es nombrada por un 95%.

Hacerse de amigos como representación de la educación es relativamente más seleccionada en los Centros mejorados, asignándole escasa importancia (Media 1.49) Paralelamente en los Centros estancados la seleccionan comparativamente menos pero le asignan una importancia levemente superior (Media 2.49)

Las cifras permiten aceptar la hipótesis alternativa que establece que la valoración de la educación como Hacerse de amigos varía dependiendo del rendimiento de los centros. Esta diferencia también es significativa al 0.2% al aplicar la T de student, ($t= 2.346$ gl 114 – sig.021) lo que confirma la fortaleza de los resultados que arroja el estudio. Los promedios para la jerarquía de más o menos representación se ubica bajo la media en los Centros mejorados. La limitación de esta relación radica en que hay mucha diferencia en el tamaño muestral, es decir, los informantes menos numerosos como son los profesores y los apoderados están poco representados, además es una de las categorías menos seleccionadas. La variable promedio de notas actuales y del año anterior sin ser significativa ilustra que son los estudiantes que se encuentran repitiendo el curso o nivel los que valoran como muy importante el hacerse de amigos.

CUADRO II.3.14. HACERSE DE AMIGOS POR TIPO DE CENTRO

Hacerse de amigos	Tipo de centro				Total	
	Estancado		Mejorado			
	N	%	N	%	N	%
Peor refleja	249	90,9%	372	95,1%	621	93,4%
Refleja	10	3,6%	11	2,8%	21	3,2%
Mejor refleja	15	5,5%	8	2,0%	23	3,5%
Total	274	100,0%	391	100,0%	665	100,0%

Chi-cuadrado de Pearson 6.146 2 DF sig. .046

3. *El Respeto*. Esta es una variable significativa y su variación depende del tipo de informantes. Los apoderados seleccionan la variable Respeto ($F= 3.083$ 2 gl y

sig.049) como la que mejor refleja lo que es la educación, por tanto la media que expresa dicha jerarquía es relativamente más alta en comparación al resto de los informantes. La limitación de este resultado radica en que la dispersión de la muestra es alta siendo una variable no significativa al aplicar el test de chi cuadrado.

4. *La Movilidad social*. Esta variable puede valorarse significativa al efectuar el análisis diferenciado por la cantidad de empleadores de los profesores. Mientras los profesores que trabajan en un centro señalan que la movilidad social representa mejor la educación, los que trabajan en más de un centro la asocian con Desarrollo personal ($F=7.202$ gl 1 sig.011). La diferencia entre Centros estancados y mejorados no está relacionada con el hecho de que sus profesores tengan más de un empleo.

3.2. EL NÚCLEO DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

La representación social como producto está constituida por un núcleo o sistema central y otro periférico. El núcleo compuesto por conceptos cuyos significados son más estables y el sistema periférico, por significados que pueden mutar lo que confiere mayor dinamismo, flexibilidad e individualización a dicha representación.

La representación social como proceso está compuesta por la objetivación y el anclaje. La objetivación es el proceso realizado por el sujeto de poner en palabras el significado de la representación. En esta tarea el sujeto pone en juego procesos que le permiten seleccionar información y significados, ordenarlos y luego emplearlos, así elaborando respuestas y colocando en juego argumentos elaborados con información previamente definida por éste como aceptable y creíble.

El anclaje es el momento en el cual los elementos objetivados se integran en nuestros esquemas de pensamiento y se obtiene de los relatos de estos sujetos nativos o conocedores de la cultura del centro.

A continuación se encuentra la descripción y análisis del núcleo de la representación de profesores, estudiantes y apoderados. Para esto se parte de los conceptos encontrados para cada uno de los tipos informantes descritos en el punto anterior y se recurre a los datos narrativos para interpretar y comprender los significados asociados a cada uno de ellos.

En el análisis se encuentra que el núcleo de la representación varía dependiendo de los informantes, el concepto Futuro es parte del núcleo de la representación social de la educación de estudiantes y apoderados mientras el profesorado sostiene que es el concepto 'Formarse como persona'.

2.2.1. Futuro

El Futuro es parte del núcleo de la representación de estudiantes y apoderados; entre los profesores, este concepto, cuando es nombrado es lo que menos refleja la finalidad de la educación.

El Futuro para estudiantes y apoderados está asociado al empleo y la movilidad social; entre el profesorado que ocupa cargos directivos, está asociado con la formación personal, confirmando los hallazgos antes reportados.

Para los estudiantes, el Futuro como representación de la educación es una responsabilidad donde la meta es completar la enseñanza media. El Futuro está asociado a la posibilidad y necesidad de incorporarse al mercado laboral.

(La educación es) “futuro, porque yo sé que con lo que yo estudie y con la base que me den de este colegio voy a poder forjar todo; lo que es mi carrera afuera, si yo no tuviera eso, no tuviera trabajo, no tendría nada. Y por otra parte, de vida, en base a todo eso de esfuerzo, voy a realizarme como persona, para lo que realmente me prepararon”. (Estudiante, Centro 5)

El sujeto se ubica como un receptor de los saberes encontrados y aprendidos en el centro, valora dichos conocimientos por ser éstos un insumo que le permitirá en el futuro ingresar al mundo del trabajo. El “ser alguien” en la vida está también asociado con el empleo.

Otra estudiante del Centro 1 asocia el Futuro con “logro laboral, familia, bienestar a la familia, no sé como decirlo, es una buena imagen de la sociedad” (y continúa:)... el Futuro, porque yo creo que es lo fundamental en tu vida, estudiar, es lo único que tú tienes que hacer durante la vida, en la juventud es lo que hay que hacer, es de lo único que tienes que encargarte, lo demás atrás, lo único que tienes que encargarte porque es como la base para poder seguir, después cuando uno va creciendo, es la base para poder sostenerte, es como un árbol sin corteza, sin tronco, o sea te caís. Para mí es lo principal”. (Estudiante, Centro 1)

El repertorio interpretativo gira en torno a la actividad exclusiva dedicada al mundo escolar. El sujeto deja ver que en la vida diaria aparecen otras actividades que compiten con la tarea de cumplir con los deberes escolares los que deben ser prioritarios, apartando (“lo demás atrás”) o alejándolos ya que en este repertorio se valora a la educación como un pilar para la inserción en la sociedad una vez concluida la educación media.

El Futuro se asocia con hacer bien la tarea. La cita a continuación pertenece a un estudiante integrante del Centro de alumnos de uno de los Centros estancados que participó en la toma (ocupación) del establecimiento por un mes. El repertorio interpretativo indica que los estudiantes son el futuro del país, que las acciones en el presente son guiadas por el deseo que en el futuro se logre un cambio social tal como se

encuentra en el imaginario de este estudiante. La idea de “hacer bien las cosas” dice relación con obtener los resultados deseados y, además, hacer bien un trabajo. Esta concepción de futuro, asociado a que todo “salga perfecto” nos muestra un sujeto expuesto a continuos reveses ya que la perfección en las labores escolares así como en otros ámbitos de la vida no es un todo o nada, es un proceso de mejora constante.

Si llevamos este argumento al plano de los modelos educativos, encontramos que se aproxima a una visión tradicional de la educación, donde el aprender de los errores no está presente, valorándose el resultado del trabajo, actividad o tarea ejecutada y no el proceso o la posibilidad de mejora a partir del error.

“Que, salga todo perfecto, al hacer un trabajo, que salga así bien, perfecto, ordenado... a futuro también, para después a futuro hacer mas bien las cosas que va a hacer a futuro. ...Ser mejor persona.... Eso....Porque somos el futuro de Chile, porque somos... Porque... ver mas adelante, los estudios, podemos mejorar la educación..... ¡Por eso!...” (Estudiante, Centro 2)

El Futuro en el Centro de Formación Técnico Profesional mejorado está constituido por interpretaciones de la educación asociadas con ideas de “estabilidad, seguridad, a ver... responsabilidad... valores” señalando que aprender las materias va acompañado de valores, es decir “se trata de respetar a los demás porque educación para mi es eso, para mi es eso que saber más matemáticas cosas así y tener consideración hacia los demás”

Para estos sujetos la educación es vista como una herramienta conducente al empleo, la educación es entonces un insumo para el acceso al empleo y, por ende, la estabilidad y seguridad laboral.

Los apoderados califican la educación como el futuro de Chile, significado que también de otorgan a los estudiantes. La representación de la educación como Futuro, significa que tiene que entregar a los estudiantes herramientas para la vida, que “sepan al último como defenderse”, en el sentido de “arreglárselas” para lograr el sustento. En opinión de algunos apoderados el actual estado actual, desmejorado, de la educación es atribuido a los estudiantes, juicio fundado o quizás declarado en los momentos en que los estudiantes habían paralizado las actividades y tenían ocupados ambos Centros estancados mientras se realizaba este estudio, situación que generó el rechazo de algunos apoderados; este paro concitó menos apoyo que la masiva movilización estudiantil de los Pingüinos⁵ del año 2006.

(La calidad de la educación es mala).....se debe a “la falta de compromiso de los estudiantes ...como dicen que son el futuro de Chiletendrían que ponerse la camiseta lo cual no lo hacen” (Apoderada, Centro 1)

⁵ Pingüinos: Chilenismo que significa estudiantes. Apodo que se masificó a partir de un gran paro estudiantil en el 2007, reclamando por la necesidad e mejorar la educación y que gesto la recién aprobada Ley Orgánica de Educación

La Educación asociada el futuro de Chile también hace referencia al futuro de sus estudiantes. La fortaleza de la educación en el Centro 4, mejorado, según una apoderada son “Los alumnos porque ellos son el futuro... que ellos tienen para educarse... Los alumnos porque ellos son el futuro de ellos y el futuro para que más adelante le inculquen a sus hijos” (Apoderada)

Entre el profesorado, el Futuro no es la opción que mejor refleja el fin de la educación según las evidencias del estudio cuantitativo. Analizando las evidencias cualitativas se observa que el significado del concepto Futuro es construido asociándolo con otros procesos como ser la construcción de un ideario o proyecto de vida, como se puede inferir de lo que declara una Directora.

“Está... el proceso tan importante como el proceso de socialización, el proceso de individuación, es como el individuo va creciendo, va desarrollándose, va comprendiendo los procesos que van ocurriendo y también se puede proyectar a futuro en términos de eso, así lo veo yo” (Centro 1)

Algunos profesores reconocen que la educación no está respondiendo a la necesidad de formar personas para insertarse en la sociedad y el mercado laboral

“...entonces les estoy entregando herramientas básicas a nivel de ellos, que yo sé que en el futuro le van a servir para ganarse la vida y estamos en eso... y estamos muy, muy en pañales...(yo le pediría a los estudiantes) Más compromiso... más sueños, que crean en el futuro” (Profesor, Centro 5)

Para el profesorado la educación necesita ayudar a construir esta imagen de Futuro incorporando lo necesario para alcanzarla, incluyendo el compromiso personal y las limitaciones para alcanzar la meta como se ilustra a continuación:

“... la realidad debe ser con cable a tierra, debemos planificarla para obtener el futuro deseado y es aplicable en varias cosas, por ejemplo yo quiero ser abogado, yo quiero ser abogado, tengo que ver mi realidad ... y para eso debo planificarme y en esa planificación va entrar toda la enseñanza media aunque no sea la básica, la media pero con muy buenas notas.... yo me debo proponer en esta pro actividad. Como segunda postura ... ¡seamos realistas!_también en lo que nos vamos a proponer.....tengo que preocuparme y saber si mi realidad económicamente y curricularmente..... Yo cada vez que puedo acuño esta forma a mis alumnos y también a los profesores, la primera vez que la mostré se rieron los profesores, y después se dieron cuenta que es aplicable a todas las áreas de la vida, entonces esa es la segunda cosa que le pediría a los alumnos ... que estudiaran y que sean pro activos” (Directivo, Centro 1)

Los recursos argumentativos que se identifican son: tener una evaluación realista de las condiciones, trabajar sostenida y organizadamente para acumular o cumplir los requisitos que se necesitan para realizar la aspiración; ser realista y además proactivo. Este directivo al asumir o verbalizar los contenidos para hacer una planificación del futuro, incluye dos elementos que pueden ser paralizantes, el tener en cuenta las

limitaciones económicas y, a su vez, el ser proactivos. La proactividad aparece entonces como un mensaje motivador para sacar a los estudiantes de la pasividad frente a los compromisos escolares. La educación efectivamente contribuye a mejorar los ingresos de los trabajadores. El realismo al que se refiere este directivo hace referencia a que la educación es una herramienta útil, pero una entre otras, de esta forma la proactividad es valorada aunque de partida se asume que las condicionantes sociales ofrecen problemas insalvables.

Al revisar la importancia y frecuencia con que el profesorado selecciona la variable Futuro, se evidencia que es más popular entre el profesorado de los Centros mejorados; además se enfatiza la idea del compromiso con la mejora; está asociada con la formación valórica y la capacidad de tomar decisiones fundadas.

“cada día más y cada día mejor, entonces aprovechas al máximo, de sacar todo el partido posible, a todo lo que puedan ellos acceder, para que tengan unas buenas decisiones en el futuro, en el fondo la vida se basa mucho en eso, en unas buenas tomas de decisiones, no transgredirse no ‘hasta aquí no más’, no ‘yo soy capaz de más, voy a ir más allá, voy a estudiar otro poco, voy a ver cómo me resulta esto, a lo mejor no me resulta pero no importa, porque lo hice, lo intenté’ no me quede en ‘no , no soy capaz de hacerlo’ cuando yo digo, ‘no yo no puedo’ me estoy transgrediendo” (Directivo/profesora, Centro 3)

El concepto Futuro es empleado por algunos profesores para llamar la atención y lograr el compromiso de los estudiantes con el proceso formativo que ofrece el centro. De acuerdo a los datos narrativos obtenidos del discurso del profesorado se percibe que el futuro es un tema o problema que atañe al estudiante, donde el aporte de la educación secundaria es reflejada como una meta y el futuro una imagen poblada de contenidos no revelados o explícitos, con la que esperan motivar.

Frente a lo que un profesor imagina que la sociedad espera de su labor señala: “....ver a estos cabros, de que también tienen oportunidades y merecen oportunidades, por supuesto, no discriminar, *por eso uno los reta y los trata de motivar, chiquillos es su futuro* [mi destacado], la expectativa, entonces que les cueste menos ganarse la vida, y muchos entienden, pero otros no están ni ahí, no les interesa. (Profesor, Centro 2)

3.2.2. Formarse Como Persona

El Formarse como persona es lo que mejor representa la finalidad de la educación y se constituye en el núcleo de ésta entre el profesorado. Al mismo tiempo este concepto es parte del contenido periférico de la representación social de la educación entre estudiantes y apoderados.

La formación personal se asocia con formar en Valores y principios como un paso previo a la formación académica. Este profesor asume que es la base más sólida sobre la cual se debe continuar educando.

“la formación, (es) la obra gruesa de cualquier edificio, es lo importante, las cadenas, el cimiento (...). La formación de la persona con valores, debe ser una formación integral de la persona, no se saca nada que los muchachos sepan mucho de historia, de matemáticas si no tiene valores, no hay respeto, no tiene nada, un pobre tipo que no tiene nada, sin sentimientos, valores diría yo, con buenos principios, con sólidos principios” (Profesor, Centro 1)

En los Centros estancados al señalar qué involucra la formación personal, se pasan a señalar las carencias tanto de los estudiantes como del profesorado a cargo de conducir el proceso formativo. Esta Directora identifica varios elementos interpretativos, como que los profesores no fueron formados para trabajar con alumnos carenciados o con necesidades especiales, agrega que este tipo de estudiantes, además, está sub diagnosticado ya que el centro recibe a todo tipo de estudiantes y, en particular, a aquellos que no reciben en otros centros.

“ los profesores se las arreglan como pueden, porque ni siquiera, no hay una formación para trabajar con ellos, porque jamás estos proyectos de integración, (...) nunca se dio una formación para trabajar con estos chiquillos, entonces de repente llegamos y nos encontramos con eso, y esos son los que vienen detectados, o los que se detectan, pero hay mucho montón de alumnos y alumnas que no se detectan y que vienen también con problema de aprendizaje, porque en este colegio se reciben alumnos y alumnas que prácticamente no se reciben en otro Colegio” (Directivo, Centro 1)

La asociación de la Formación personal con las carencias del recurso docente está presente en el otro Centro estancado. Los argumentos que allí se esgrimen son, por un lado, la falencia en la formación del profesorado tanto en términos de contenidos como en la relación pedagógica a establecer con los estudiantes. La Formación personal del profesorado dice relación con la idea que éstos son o deben constituirse en modelos para los educandos. Por otro lado, la Formación personal de los estudiantes es interpretada como la necesidad de aprender formas de relacionarse con otras personas en la sociedad, de tal manera de permitir la convivencia. La profesora en cargo directivo que a continuación se cita, señala que hay formas agresivas de relacionarse que están presentes en la sociedad y que las formas amigables o asociadas al trato respetuoso hacia los otros, se ha ido perdiendo.

“La formación de los profesores es una chacota y no saben nada, por lo tanto no hacen nada, entonces yo creo que ahí también habría que ver de elevar un poquito la educación misma, porque si de repente tú ves un profesor de básica, por ejemplo, que habla igual que los niños, con las mimas faltas, imposible que los enseñe, si tú no les exigas que hablen bien vamos a ir deformando nuestro idioma, está bien que el idioma sea un ente como dicen dinámico, pero ojo que podemos llegar a los gruñidos de nuevo. Entonces partamos educando bien a los chicos, no sé de repente hay cosas súper básicas, saludar, pedir las cosas por favor, dar las gracias, que yo veo que a través del tiempo hemos ido perdiendo, entonces tú vas por la calle, otro te estrella y en vez de disculparse contigo te

reta, entonces tú dices de repente.. ¡Pucha! en que mundo estamos, y eso parte por la educación, desde la educación básica” (Directivo, Centro 2)

La Formación personal es un aprendizaje que permite ser empleado en la vida post educación formal; en esta representación está presente el escenario social marcado por las desigualdades, donde para algunos la meta es concluir la educación media.

“pensando también en la realidad de este colegio, nosotros estamos educando a personas que salgan de cuarto medio por último, tengan 4º medio rendido para poder encontrar trabajo, no se aspira que los niños entren a la universidad, o que tengan una formación de educación superior, a diferencia de otros colegios de otros sectores, por eso te digo que es desigual. Porque las aspiraciones y las metas son súper desiguales, en colegios municipalizados de sectores de la periferia como éste" (Profesora, Centro 1)

El profesorado en los Centros mejorados, describen el concepto de formación personal recurriendo a interpretaciones asociadas con el aprendizaje de pautas de comportamiento, de presentación personal, lenguaje y relaciones interpersonales, que les permita a los estudiantes participar en los espacios de adultos y de la cultura formal.

En los Centros mejorados la educación como Formación está también asociada a la formación valórica, representación compartida por todos los actores; una diferencia de estos recursos interpretativos con aquellos encontrados por actores que se desempeñan en los Centros estancados es que en los mejorados la formación en Valores es simultánea con la formación académica. Los Valores aquí son aquellos deseables para la generación de expectativas, posiblemente asociadas con la movilidad social.

La formación personal se asocia con el Desarrollo personal, la valoración positiva de los estudiantes; espacios para el debate y formación en temas de interés para la etapa biológica de desarrollo de los estudiantes, esto a través de actividades ya sean programáticas o extraprogramáticas en el centro que adecuen la implementación del curriculum de la educación media para incorporar la formación personal como un objetivo. Para incluir la formación personal en un contexto donde los estudiantes valoran las relaciones tradicionales de enseñanza – aprendizaje, los Centros mejorados han ajustado su oferta formativa de tal modo de enseñar algunos contenidos de manera programada bajo la denominación de Talleres de desarrollo personal.

“es fundamental para todo el aprendizaje que haya una buena autoestima del alumno, por lo tanto nosotros hicimos cambios y programas de modo de fortalecer esta parte, (.....), entonces para fortalecer esta parte nosotros inventamos una asignatura que se llama *desarrollo personal* donde hay una parte que tiene que ver con conocimiento de sí mismo y que involucra un montón de aspectos ah...como la sexualidad, el razonamiento porque aprenden a razonar, porque esto lo hace un profesor de filosofía. Entonces la idea es que el alumno crea en sí, se conozca y conozca con eso a los demás, entonces eso también tiene que ver con las relaciones interpersonales, tiene que ver con la sexualidad y

bueno todo el ambiente del desarrollo personal, la ética también, entonces es fundamental...junto con esto nosotros ideamos un montón de actividades extracurriculares” (Directivo, Centro 5)

Para los profesores de dos de los tres Centros mejorados, la Formación personal está marcada por una concepción religiosa laica, ya sea siguiendo el ejemplo de algún obispo comprometido con el tema de la justicia social o movidos por el convencimiento de que los jóvenes estudiantes son personas valiosas de estimular para sacar y desarrollar sus potencialidades.

“está absolutamente asociado, ahora ésta es una escuela laica, aquí nosotros la religión la usamos solamente en términos de formación, desarrollo personal, valores etc...” (Director, Centro 5)

La opinión de este directivo es compartida por un profesor del mismo centro.

“me refiero a marcar... a lo mejor es un idealismo... pero es marcar un sello en los niños, hacer de esa persona diferente, a ver, yo manejo el concepto de lo que es la formación a nivel personal...yo veo lo que es el proceso interno de los niños por eso yo digo que es trascender... se llevan algo de uno o algo del colegio en este caso, que lo dije como educación” (Profesor, Centro 5)

La Formación personal para los profesores implica enseñar a elegir, a discernir en un contexto donde el profesor está demandado a generar y crear los mecanismos de regulación y contención para los cuales no siempre se siente preparado, o el contexto ofrece las posibilidades para hacerlo. En los relatos recopilados, tanto estudiantes, profesores y apoderados señalan que existen personas ejerciendo la función docente que no demuestran tener las competencias acordes con las necesidades de los tiempos, como se señala a continuación.

“Lo importante es el humano, el respeto a la vida, el respeto entre nosotros como género. Entonces, es importante respetarnos, valorarnos, estimularnos, después vienen los conocimientos, que también por supuesto son importantes. Ahora los conocimientos se pueden adquirir de varias maneras, pero la formación como persona, como individuo, que creo que se está alejando mucho de esa parte, la parte valórica. Insisto las personas que están, que no son los más preparados, que no son los más adecuados que están a cargo de los planes y programas, deberían considerar todo eso, en cada objetivo transversal debe ir, no se cumple...se habla de la transversalidad como una gárgara porque no pasa más allá de la garganta, nos dice ‘revisen los objetivos transversales’, pero ¿y qué? si no se miden y no se hacen cumplir, yo creo que se le debe dar la importancia” (Profesor, Centro 4)

El énfasis en la formación personal, en opinión de un profesor contiene un riesgo, puede conducir a disminuir la cantidad de contenidos relevantes o hacer del espacio de aula un espacio para la libre expresión- sin conducción – por parte del profesor

“porque la juventud ha cambiado hartito y las tecnologías han avanzado. Antiguamente como se hacía clase,.... hasta ahora, es un cambio rotundo. Pero a veces se confunden las cosas, algunos profesores piensan que cuando hay cambios se debe ser más permisivo, y no es así, hay que amarrar bien las situaciones y dejarles bien claro a los chiquillos. Antiguamente como le digo, uno le daba un conocimiento el que yo sé, te lo doy, pero ahora ya no es tanto, ya no es importante, no es tan relevante el conocimiento, más que nada la formación de las personas, que son las que se desenvuelven allá afuera” (Profesor, Centro 4)

La Formación personal es parte de los contenidos periféricos de la representación social de la educación entre estudiantes y apoderados.

A modo de ilustración, entre los apoderados emerge el significado y expectativa de que sus hijos se superen, “sean más que ellos”; expectativa comprensible si se recuerda que estos apoderados, en su mayoría, tienen un nivel educacional similar o inferior a sus respectivos estudiantes.

“El formarse como persona pa’ que el niño tenga una cosa más.... como más un temamás educación, una cosa que no es como cualquiera como otros colegios que le están dando a los niños apoyo, formándolo pa’ que el día de mañana ellos tengan una expectativa más grande, eso pa’ mi es” (Apoderada, Centro 3)

La Formación personal es concebida por los estudiantes como importante pero que sea complementaria y no en desmedro de la “educación neta”. Para los estudiantes esta educación hace referencia a aquella desprovista de los “elementos subjetivos”, es la formación académica “dura”, memorística y centrada en el profesor; está basada en los conocimientos disciplinares o relacionados con las actividades académicas; además la concepción de la educación está marcada por el recibir y la participación está vinculada con la animación o entretenimiento, más que en asumir un compromiso con el aprendizaje.

“que es mucho más que recibir los conceptos básicos de educación, como historia, que saber sumar, restar, me refiero a que cuando yo imagino educación, me imagino un sistema de vida, oportunidades que se abren, muchos conceptos además de la educación neta que uno recibe aquí, porque además de educación uno adquiere valores una formación íntegra, a eso me refiero” (Estudiante, Centro 4)

3.3. EL SISTEMA PERIFÉRICO DE LA REPRESENTACIÓN

El sistema periférico de la representación está formado por aquellos conceptos que están presentes con menor frecuencia, sin embargo, la importancia asignada puede proporcionar información que permita comprender acciones derivadas o movidas por estos contenidos ubicados en el extremo externo del sistema periférico.

A continuación se encuentra la descripción y análisis de los contenidos periféricos de la representación perteneciente a los profesores, estudiantes y apoderados. Al igual que en el punto anterior, aquí se da cuenta de manera interpretativa de los datos narrativos obtenidos en este estudio.

3.3.1. El Desarrollo Personal

Para los informantes, profesorado, estudiantes y apoderados, el Desarrollo personal es un componente periférico de la representación social de la educación. Su contenido hace referencia a la formación de Valores y vincula la educación con la sociedad. Los distintos significados atribuidos a este concepto varían entre los informantes pertenecientes a los distintos tipos de centros. Entre los informantes de los Centros mejorados está presente la idea de adquirir habilidades académicas y personales para enfrentar el mundo laboral, además de destrezas personales como factores protectores de cara a problemáticas sociales frecuentes en el contexto en que habitan; de modo que los estudiantes se mantengan al margen de conductas delictuales.

Sólo en un establecimiento -el Centro 2- el profesorado incluye como parte del Desarrollo personal la formación para educar y fortalecer la ciudadanía.

De manera similar a lo reportado al analizar la variable formación personal, los informantes discrepan o se preocupan por la relevancia o importancia que adquiere el desarrollo personal en la formación, en desmedro de la jerarquía declarada y asignada a la formación académica. Para el Centro 1 la formación valórica antecede a la académica y el contexto social es concebido como un fuerte condicionante; para el Centro 2 el Desarrollo personal está vinculado con ambos, desarrollo individual y social; representado por la inteligencia y la ciudadanía respectivamente. En los Centros mejorados, el Desarrollo personal va asociado con el aprendizaje de habilidades sociales vinculadas a las demandas para el empleo.

El Desarrollo personal como componente que representa la educación se encuentra principalmente en el discurso del profesorado.

Entre los estudiantes el Desarrollo personal está asociado al efecto o relación de la educación con la sociedad y se vincula con la preocupación o anhelo de que “el factor económico no sea un impedimento en el desarrollo de las personas” (Estudiante, Centro 3).

Este contenido en la representación social entre apoderados está asociado con la formación personal; es decir Valores y habilidades sociales para vivir en sociedad.

“actitud, el respeto, la forma de hablar que ha cambiado. Del Colegio de donde venían a este Colegio, veo que este Colegio dentro de la educación que dan, apoya mucho al muchacho en la parte personal, cómo dijera, cómo poder explicarlo, se me va, formarlo como persona civilizada, podríamos decir civilizado, se preocupa mucho por esa parte”. Un apoderado que trabaja como jardinero lo expresa: “es desarrollo intelectual, también fortaleza para los

talentos, los dotes, para fortalecer los dotes de nuestros hijos, y bueno superación también” (Apoderados, Centro 5)

El Desarrollo personal es un factor protector para los estudiantes, en el sentido que la proximidad con el profesorado y la formación valórica les lleva a mantenerse alejados de problemáticas sociales como son el consumo indebido de alcohol y otras drogas, la delincuencia o el tráfico de drogas y estupefacientes.

“(el apoderado valora la labor de los) profesores hacia los niños y apoderados,... lo que más allá de lo que conlleva los estudios, que es la vida personal del niño. Ojala todos interiorizaran en el aspecto personal del niño, que no se metan en delincuencia o drogas. Es bueno que haya esa cercanía en los niños” (Apoderado, Centro 5)

Entre el profesorado, la forma de significar o concebir el efecto de la situación socio económica sobre el desarrollo personal varía entre los centros. En el Centro 1 estancado uno de los directivos señala que el factor socio económico compite y afecta el desarrollo del estudiante ya que los apoderados están apremiados por obtener la colaboración o independencia económica de éstos.

“(Los apoderados) no hallan la hora de que el alumno salga de acá para trabajar, entonces no le permite el desarrollo a su pupilo como ellos quisieran, pero también es una responsabilidad grande de los apoderados, de ganar poco, de quedar cesante en cualquier momento... un mayor compromiso pero ese compromiso de repente no lo manifiestan por su misma incapacidad sociocultural que tienen” (Directivo, Centro 1)

Un profesor en cargo directivo del Centro 2, estancado, asocia el desarrollo personal con el desarrollo de la inteligencia y, además, el desarrollo de la ciudadanía.

“Eso yo creo que es fundamental y por ahí podría ir el tema del Consejo de la Cultura (una institución del Estado chileno) porque ellos también están apoyando los consejos escolares, que están todavía muy en pañales. El desarrollo de la ciudadanía para que ellos – los estudiantes - no sólo se sientan consumidores de Mp3 y de todo (lo) que a ellos les gusta, sería muy bueno el trabajo de ciudadanía” (Directivo, Centro 2)

Entre los actores de los Centros mejorados el Desarrollo personal es un componente de la educación valorado a la par con la excelencia académica

“los niños, su crecimiento y desarrollo personal integral, tal como lo dice nuestra misión, la misión del Centro 3 encaja en la excelencia académica y excelencia personal de todos y cada uno de sus alumnos, eso, excelencia académica y personal, que lo uno no mate a lo otro, nos interesa el ser y el hacer” (Director, Centro 3)

Para un profesor en cargo directivo de uno de los Centros mejorados y que imparte formación técnico profesional, el Desarrollo personal hace referencia a habilidades personales y profesionales que faciliten su inserción en la sociedad.

3.3.2. La Responsabilidad

La Responsabilidad entendida como la obligación a responder por alguna cosa o persona es parte del sistema periférico de la representación de estudiantes y apoderados derivado del el estudio distributivo. Este concepto es menos seleccionado por el profesorado es ese estudio no obstante es muy elaborado en los datos narrativos de estos últimos.

La Responsabilidad es asociada con la formación de Valores y con la identificación de los actores que tienen que estar presente, y que no siempre lo están, como base para que la educación pueda alcanzar los fines propuestos.

La Responsabilidad en cumplir los compromisos con los estudiantes por parte del profesorado, graficado en estar presente, respetar acuerdos, apoyar y además entregar afecto. También es aportar conocimientos para facilitar la inserción laboral al término de la educación técnico profesional.

Para los apoderados la representación de la Responsabilidad está asociada con la formación de Valores y enseñanzas útiles para el mundo del trabajo también el reconocimiento de la falta de apoyo de algunos hacia sus hijos. Para un apoderado el profesorado debe asumir la responsabilidad de educar cual apostolado, por tanto parece que esta responsabilidad radica en el Director y el profesorado.

Para los estudiantes que asisten a Centros estancados, la Responsabilidad está asociada a la presencia e interés de los padres por saber qué hacen sus hijos mientras que los estudiantes de uno de los Centros mejorados reporta la excesiva presión de los padres sobre sus hijos con la finalidad de que éstos mantengan altos rendimientos. Es en estos últimos centros donde se cuenta con el apoyo y respaldo voluntario por parte de los padres y apoderados.

Para los estudiantes entrevistados de los Centros estancados, la Responsabilidad es asociada con el acto de asistir al Centro y al aula, siendo este un componente que da cuenta de los escasos rendimientos alcanzados. Para el profesorado, la Responsabilidad se expresa en el cumplimiento de sus funciones y está asociada con la formación valórica de los estudiantes.

La Responsabilidad asociada a la convivencia en sociedad se muestra, entre los estudiantes, a través del sentido casi mesiánico de contribuir a mejorar la educación a través de las movilizaciones estudiantiles.

La Responsabilidad es un tema abordado por el Estado, haciendo referencia a la responsabilidad social de apoyar a los sectores más desposeídos a través de medidas y proyectos sociales que aspiran a lograr la equidad en la educación. Además las

modificaciones en la legislación, ampliando por un lado, a 12 años la escolaridad obligatoria, y por otro lado, la ley de disminución de la edad de responsabilidad penal hace que el profesorado deba enfrentar situaciones derivadas de las relaciones interpersonales cada vez más complejas y ante el imperativo de establecer y llevar a la práctica normas de convivencia que permitan el proceso formativo en el centro y el desarrollo de la ciudadanía.

A continuación la información se presenta agrupada en torno a los distintos significados elaborados por los informantes para dar cuenta de la Responsabilidad como representación social de la educación.

3.3.2.1. Un compromiso de todos

Desde la visión de los apoderados la Responsabilidad de los profesores es concebida como el cumplimiento de compromisos del profesor hacia el alumno. El compromiso del profesor es un deseo y a la vez un imperativo, compromiso asociado al cumplimiento de acuerdos, al abordaje de contenidos y a la ejecución de actividades planificadas, como lo señalan los apoderados entrevistados en grupo de estudiantes que asisten a un Centro mejorado.

“Yo creo que el profesor tiene que entrar a comprometerse bastante con el alumno....que se comprometa con ellos, por ejemplo si lo cita a un taller, que ellos sean responsables y estén acá, que no vengan los alumnos y ellos digan, no, no vamos a poder hacer esta materia, porque tengo que hacer otra cosa, o sencillamente, no vengan, entonces, que sean responsables en cuanto a las pruebas, las notas” (Apoderados, Centro 5)

La Responsabilidad es parte de la formación y se aprende a través de la demostración junto con los Valores como lo señala un estudiante. El significado de la Responsabilidad está asociado con la certeza de poder contar con el profesor para recibir apoyo en cuanto a materias y también afecto.

“por ejemplo que nos respeten como nosotros tenemos que respetar a los demás, poner de nuestra parte para estudiar porque los profesores están dispuestos, sabemos que vamos a recibir la ayuda de todos, y los valores que nos entregan son la responsabilidad, el estudio, y al afecto que nos entregan, porque ya nos conocen todos” (Estudiante, Centro 3)

Una apoderada de un Centro mejorado que imparte Formación Técnico Profesional, asocia la Responsabilidad con los valores necesarios para el ingreso al mundo laboral. El hecho de que la formación técnica profesional acredite a técnicos de nivel medio, no es extraño que los apoderados asocien la educación con la posibilidad de acceder al empleo.

“responsabilidad... es cómo podría explicarle... que logre ser alguien en la vida sin la educación no es nada... eh... que tenga valores, lo valores son muy

importante con la educación se logra y el aprender es como lógico el aprendizaje...” (Apoderada, Centro 4)

Si bien hay un reconocimiento de que la responsabilidad de educar es tarea de todos, en los datos de los apoderados analizados hay voces dispares, como por ejemplo, asumir que la educación es responsabilidad del director del centro, siendo los estudiantes y apoderados receptores pasivos de esta acción; la educación es representada por un acto de donación con el significado hasta de una “entrega hasta que duela”. Desde esta concepción la educación es responsabilidad de otros, tales como el Director y el profesorado.

“la excelencia académica... sería responsabilidad por parte del director, o sea por mi punto de vista. Lo comparo con el Padre Hurtado” (Apoderado, Centro 5)

Para los estudiantes, en particular aquellos que asisten a Centros estancados, la Responsabilidad se interpreta asociada a la presencia o ausencia de los apoderados en el proceso educativo; en éstos la presencia es escasa y de carácter formal, por cumplir, tal como lo relatan los estudiantes, dirigentes y miembros del Centro de alumnos. Esta presencia se expresa en el saber que hacen los estudiantes en el tiempo que asisten al centro ya que esta asistencia no es sinónimo de ingresar al aula y de hacerlo tampoco significa compromiso con las labores académicas. La asistencia bien puede tener otra motivación como es obtener algún beneficio extraescolar. Esta ausencia es reconocida por una madre al señalar que educación es responsabilidad, expresada en asistir a reuniones y que ella es la primera vez que asiste en los últimos dos años.

“(los apoderados que tengan) responsabilidad y que pongan más ojo con sus hijos, que por ir al colegio están haciendo algo bien, si no que si vienen al colegio vienen a puro jugar o a puro vacilar⁶, que se preocupen de ellos no por venir al colegio van a estudiar, si no por que vienen a robar o a jugar, o bien porque ellos los mandan para que después le den libre los fin de semanas o cosas así” (Presidenta Centro de Alumnos, Centro 1)

Los estudiantes del Centro de alumnos de uno de los Centros mejorados señala que en la experiencia de ellos “se creen el cuento de los resultados” y exigen a los estudiantes a veces más allá de las capacidades de éstos con el consiguiente stress que reportan.

En uno de los Centro mejorados se cuenta con un alto compromiso y participación de los apoderados en las reuniones del semestre, no se presencia reunión con menos de 20 asistentes, es también en este centro donde hacen un apoyo monetario significativo si se considera que todos los centros estudiados atienden a familias de nivel socio económico medio bajo. La presencia de los apoderados en los Centros estancados es escasa y se logra vía sanción al estudiante, que consiste en asistir a justificar la inasistencia del apoderado para que el estudiante ingrese al centro al día siguiente.

⁶ Vacilar: Ocupar el tiempo dando vueltas sin hacer nada establecido, actividades para pasar el tiempo.

“el agente principal dentro de la educación es el hogar, los padres...y después ya llegando la edad en que ya hay que salir afuera a adquirir conocimiento ya se entra a los colegios, viene la responsabilidad de los colegios, profesores jefes, asistentes, etc., pero educación es la formación y desde que uno nace ya lo están educando primero en el seno materno y después afuera” (Directivo, Centro 4)

La ausencia de los padres y apoderados es un problema reconocido por los estudiantes los que pasan solos – algunos viven solos y se encontró dos casos de parejas de estudiantes de 14 años que conviven en sus respectivos hogares - ante la realidad de familias ausentes.

“Como parte del Centro de alumnos, yo pienso que lo que tiene más responsabilidad son los alumnos, los papás y los profesores. Una como te decía, los profesores deben ser firmes, las tareas para un día y listo. Los papás preocuparse si hay tareas o no, entenderlos. Que los alumnos también pidan ayuda a los papás porque no es fácil venir solo al colegio porque, los papás también deben estar apoyándolos” (Presidente Centro de Alumnos, Centro 1)

Los estudiantes en general asocian la Responsabilidad con el acto formal de asistir al Centro, entrar a las clases, repasar (estudiar repitiendo) y cumplir con los deberes asignados; esta idea está presente en los Centros mejorados y, en particular, en el que imparte formación Técnico Profesional.

“educación...lo más importante, la responsabilidad, porque si uno no se preocupa de sus estudios, no va poder cumplir ninguna de la otra... y los valores también eso...” (Estudiante, Centro 4)

La Responsabilidad como tarea de todos es resumida por un estudiante:

“Responsabilidad... yo creo que es lo primero, responsable te demuestra cómo eres, si se trata de llegar a una hora, se trata de ser responsable, estás demostrando qué persona eres... entonces eso...(la responsabilidad) pero no en todo sentido ... también está el respeto y sobre todo amor ...que este colegio es malo,pero yo creo que no es malo, que falta un poco de responsabilidad y un poco de empeño .. Nada más porque con empeño todo se puede... que los alumnos pongan de su parte” (Estudiantes, Centro 2)

El profesorado, si bien no señala frecuentemente el concepto, el significado es compartido con lo descrito por ambos actores, apoderados y estudiantes. Para el profesorado la Responsabilidad se asocia con el cumplimiento o no de las labores y funciones propias de la educación; uno de los problemas reconocidos por un profesor dice relación con las competencias profesionales de algunos profesores, los que no siempre están a la altura da la misión que les corresponde.

“(…), responsabilidad respecto a los chiquillos, asumir la educación de los niños como la misión y eso es lo que se ha perdido como a nivel de las instituciones, de colegios. Hay muchos que siguen por ganar plata, por mantener un imagen y

se ha perdido el foco, en algunos casos, ... que el fin último de todo es el niño, son los alumnos y creo que eso es lo que la escuela debe tener, responsabilidad frente a los chiquillos que lo hacen bien” (Profesor, Centro 3)

La Responsabilidad es además un compromiso de todos, “de la sociedad, que la responsabilidad de educar es compartida y de todos, no solamente es la escuela o el profesor quienes tenemos esa obligación.” (Profesor, Centro 5)

“Responsabilidad, para que ese alumno pueda ser comprometido, el responsable de la educación es el apoderado, nosotros le ayudamos, el gobierno, los profesores, el Estado, todos le ayudamos a que el chiquillo pueda educarse, pero realmente el responsable de la educación de los hijos es el apoderado, por lo tanto responsabilidad de él” (Profesor, Directivo Centro 3)

Entre el profesorado el significado del concepto Responsabilidad se entrelaza con la educación como enseñanza de Valores y la forma de llevar a cabo este proceso. La diferencia entre los tipos de centros radica en la forma de abordarla. En los Centros mejorados este aspecto de la formación se realiza como seducción a través de la interacción de los formadores y estudiantes en los espacios abiertos e informales.

“(la responsabilidad) de a poco se les ha inculcado el cariño, les ha inculcado el cumplir, el estar, el que si uno llega a la hora, la responsabilidad, de a poquito uno incluso a nivel de curriculum, uno va tirando las orejas, ‘oye compadre hay que cumplir, oye mira, esto y lo otro, llegaste a la tercera en química, y química es lo mejor que ha habido’, entonces nos hemos creído el cuento, y eso nos enseñaron profesores antes” (Profesor, Centro 4)

En otro Centro mejorado la formación de la Responsabilidad como valor es abordado como parte de la programación extra programática.

“se trabajan por unidad en distintos meses del año, como la alegría, la solidaridad, la verdad, la responsabilidad etc. y... ahí se construye toda una mística y una identidad que tienen los alumnos en este.....a los estudiantes le pido responsabilidad... eh... constancia y perseverancia en lo que son responsabilidades educativas ya...” (Directivo, Centro 5)

3.3.2.2. Para convivir en sociedad

En la representación de la educación entre los estudiantes, la Responsabilidad se asocia con las demandas sociales que desencadenaron paralizaciones en algunos centros; estos estudiantes poseen altas expectativas sobre la capacidad de transformación derivada de la “movilización de las masas” y “el haber hecho algo” para mejorar la educación asociado al mismo tiempo a un escaso conocimiento de deberes y de la forma que adopta la organización social y del funcionamiento y deberes de sus instituciones, por tanto, las demandas se sustentan algunas veces, en fundamentos confusos, errados y la creencia de que hay malversación masiva de recursos públicos.

“responsabilidad del Estado,....sí, en el sentido educacional, porque, no deberían dar dinero al Municipio, y del Municipio al Liceo, porque roban mucho, en cambio sí pasaran directamente del Estado a los Colegios, se sabría altiro⁷ quien roba. De hecho en las noticias han mostrado varias veces, en Establecimiento en los cuales se entregó cierta cantidad de dinero, y nunca aparecieron” (Centro de alumnos, Centro 1)

Para una profesora en cargo directivo en uno de los Centros estancados, el Estado es responsable de la educación e intenta apoyarla, a través del subsidio directo a las familias y sus estudiantes en sectores sociales bajo y medio bajo, apoyo que se expresa en la ampliación de la jornada escolar y direccionando recursos sociales, vía becas de alimentación y otros subsidios, con la finalidad de aumentar la retención escolar y concretar la obligatoriedad de la educación secundaria.

“creo que es una política de estado del gobierno, porque están haciendo que el colegio adopte más responsabilidad frente a estos niños, por eso la jornada escolar completa..... Ese es una parte, entonces (debe entenderse como luego) el apoderado” (Directivo, Centro 2)

La Responsabilidad para el profesorado se aumenta y demanda del conocimiento de deberes y derechos en lo referido al cumplimiento del marco jurídico que regula la convivencia entre la personas. La Ley de responsabilidad juvenil penal, establece que los jóvenes a los 14 años deben responder por sus actos, situación que demanda a los centros elaborar o revisar sus manuales de convivencia toda vez que llegan a ellos jóvenes con problemas con la justicia, y que son imputables ante la ley. Esta constatación presenta nuevos desafíos para el profesorado, sobretodo por la heterogeneidad de problemas en una población socio económicamente homogénea, altamente segmentada y simultáneamente diversa en términos de sus problemáticas.

“ahora con el tema de la ley penal juvenil, qué sé yo, al seguir bajando la edad de responsabilidad, (demanda) o de seguir planteando los manuales de convivencia o los reglamentos internos porque vamos a seguir con problemas más graves” (Directivo, Centro 2)

3.3.3. Oportunidades para la vida

La educación como Oportunidades para la vida es un concepto constituyente de los contenidos periféricos de la educación y que varía significativamente dependiendo del tipo de informante, tal como se muestra en el Cuadro II.2.5. Desde la perspectiva interpretativa corresponde indagar los significados en juego en este contenido periférico de la representación social de la educación del profesorado, estudiantes y apoderados.

⁷ Altiro: Chilenismo para decir inmediatamente

La educación como Oportunidades para la vida es una meta, un anhelo y un valor que guía a los distintos actores entrevistados.

El profesor de aula está consciente de las desigualdades sociales que afectan a todo el proceso educativo; el profesorado en cargos directivos reconoce el deber y la oportunidad de potenciar las capacidades de los estudiantes como forma de hacer que la educación se transforme en oportunidades para la vida y además favorezca la igualdad de oportunidades en una sociedad altamente estratificada.

La interpretación del profesorado constata la enorme diferenciación social o inequidad y se concibe la igualdad de oportunidades como una forma o mecanismo mediante el cual la sociedad se propone compensar la desigualdad social que en ella se genera, con la dificultad anexa de que los centros están tensionados por responder a metas relacionadas con rendimiento y de formar de acuerdo a las distintas realidades y necesidades en centros con recursos y cuerpo docente no siempre acorde con la demanda.

Para los estudiantes la educación como Oportunidades para la vida es interpretada como concluir la educación media, tener calificaciones de aprobado y contar con el apoyo del profesor o profesora para tener otra oportunidad, siendo la meta la marca para aprobar.

Los estudiantes de los Centros mejorados incluyen en su repertorio interpretativo sobre Oportunidades para la vida, la valoración de las pruebas de medición y ranking nacionales esto para saber dónde se ubican y como estímulo para mejorar.

Los estudiantes del Centro de alumnos en los Centros estancados incluyen la movilización social y la protesta como forma de cambiar la educación logrando que efectivamente se constituya en oportunidades para la vida.

Para los apoderados la interpretación del componente Oportunidades para la vida es elaborada recurriendo al conocimiento derivado de sus realidades inmediatas, es decir, desde la posibilidad de una futura inserción en el mercado laboral.

3.3.3.1. Para el profesorado

La educación como Oportunidad para la vida entre el profesorado se fundamenta en que el Centro es un espacio para potenciar los recursos de los estudiantes y de colocar el sistema educativo al servicio de la formación de niños y niñas. Los profesores de aula incorporan en sus argumentos la constatación y efectos de la desigualdad social, de la segregación que se vive en los establecimientos municipales, donde la pobreza es también abordada de manera diferenciada en comunas ricas y en comunas pobres, dejando a los centros ubicados en territorios geográficos de comunas pobres con la tarea de formar, a una población carenciada y con restricciones presupuestarias. Desde esta perspectiva las mejoras en la calidad de la educación son más loables entre los estudiantes con menos recursos materiales, ya que algunos poseen el valioso recurso de la motivación intrínseca que les permite afrontar adversidades y desarrollarse como personas.

En el repertorio interpretativo de este director de uno de los Centros mejorados, compara las desigualdades de recursos con que cuentan los centros de educación municipalizada, valora los logros y actitud hacia la educación de los estudiantes de la comuna pobre; además posee una alta valoración de la capacidad de los “chiquillos”; forma cariñosa de hacer referencia a sus estudiantes y agrega el reconocimiento a la labor del profesorado y misión del profesorado de potenciar a dichos estudiantes.

“Yo creo que todo el mundo trata de estar en igualdad de condiciones, entre los cabros que no tienen recursos, entre comillas, y los cabros que tienen recursos para la educación, (.....las condiciones de la educación municipal para) los cabros de Vitacura,⁸ no son las mismas que tienen los cabros de acá. Siendo la misma calidad de chiquillo, y yo me atrevería decir que mis chiquillos son mejores que los de allá, en varios aspectos, en lo que es respeto, en lo que es la mirada hacia el profesor etc., pero en recursos ... allá por ejemplo tienen una piscina temperada dentro del liceo, una sala de música, tres salas de educación, dos laboratorios de química, otros de ciencias, un (no se entiende) que cualquiera lo quisiera, que no lo tenemos nosotros acá, si es decir es abismante siendo los dos Colegios Municipales, entonces mejorar la calidad de educación de una u otra manera le da como un plus a los chiquillos de agrandarse un poquito ... estos cabros hay que aprovecharlos son cabros muy buenos” (Directivo, Centro 5)

La representación de la educación como Oportunidades para la vida es compartida por los actores, profesores y apoderados. Para ambos, el concepto se grafica como la necesidad de formar personas y facilitar la inserción de éstas en la sociedad luego de concluir el período de educación obligatoria.

“ahh darle oportunidad a chicos, que muchas veces vienen de un medio con mayores dificultades... eso, es como un espacio donde se le da una oportunidad a los niños que están más vulnerables socialmente hablando. Como una oportunidad para aprender, como una oportunidad para tener más acceso, ahh... Ahh osea, como oportunidad de acceso ahh además de aprendizaje ah especializarse en distintas cosas, en crecimiento... es una oportunidad de crecimiento como una vía de evolución, es que todas las palabras se relacionan con oportunidad de trabajo y de poder desenvolverse en una diversidad de actividades que pueden hacer, sobre todos los que están en la parte anexa a nuestra sociedad, los que no sienten dentro de la sociedad. Por ejemplo, los homosexuales, etc.” (Profesor, Centro 4)

⁸ Vitacura: Comuna que concentre población de los estratos abc1; del sector medio alto.

Entre los profesores de aula, la educación es una herramienta que permite ayudar a que los estudiantes se enfrenten al mundo social teniendo igualdad de oportunidades; este argumento incluye o tiene presente las limitaciones o condicionantes del medio que afecta a los estudiantes, sus familias y la propia labor docente; no obstante la educación es vista como “la llavecita abre puertas”

“salir adelante cuando vienen de condiciones más difíciles , en el caso de los chicos con problemas sociales yo creo que la oportunidad de salir adelante a pesar de las circunstancias en que viven y en otras situación yo creo que, es una oportunidad de alimentarse, de crecer como persona, de crecer intelectualmente, de eso...” (Profesora, Centro 2)

Si bien la educación como Oportunidades para la vida es compartida por los actores, el profesorado tanto en cargos directivos como profesores de aula entrevistados identifica las limitaciones y desafíos que enfrentan para llevar a cabo la labor. En primer lugar constatan y rechazan la extrema segregación entre centros ricos y pobres y entre Privados y Municipalizados, por generar situaciones adversas para la labor pedagógica; en segundo lugar, atender a una población estudiantil provenientes de hogares carenciados hace más compleja la labor docente ya que también existe un escaso capital cultural y social como soporte o complemento a la labor docente. En tercer lugar se suma la incorporación o regreso a la educación de jóvenes que tradicionalmente eran desertores – a veces en conflicto con la justicia- lo que demanda a los profesores contar con las competencias empleadas por trabajadores sociales o educadores populares en la educación extra muros. En este escenario, la educación como Oportunidades para la vida demanda al profesorado una doble tarea: educar para la formación personal y, además, alcanzar rendimientos comparables en evaluaciones nacionales.

“hay un doble discurso porque uno está de un paradigma netamente de la eficiencia, de la eficacia y el otro está desde un paradigma práctico valórico, que para poder sustentarlo se necesita una inversión de tiempo, espacio y de personas ... y no están las condiciones ni laborales ni económicas para que ello se produzca. Entonces vivir en estas dos aguas, en estos doble discursos en donde tanto los directivos, como los profesores, como apoderados, como los alumnos navegan, porque este discurso que hay que dar tiempo, de que hay que dar la oportunidad a todos es el discurso oficial del Ministerio, el discurso que llega a través de la tele, el discurso que en cualquier reunión que van invitados los padres o alumnos” (Directivo, Centro 2)

3.3.3.2. Para los estudiantes

Para los estudiantes, la educación como Oportunidades para la vida es parte del contenido periférico de la representación y tiene como núcleo central el concepto de Futuro. Este concepto oculta diversos significados, los que reflejan distintos intereses de los estudiantes en ambos Centros mejorados y estancados. El primero, dice relación con

la oportunidad para alcanzar la meta; ésta se denomina ‘aprobar’ cuando la educación es vista como un proceso formal. El segundo, se relaciona con la posibilidad y expectativa de cambio social, esperando que los profesores, los padres y apoderados asuman acciones tendientes a lograrlo. Por último, las Oportunidades para la vida, los estudiantes las relacionan con la obtención de calificaciones, las que son valoradas como forma de jerarquización y diferenciación entre los pares como parte de las reglas sociales y como estímulo para la mejora.

Para los estudiantes que asisten a Centros estancados la educación como una oportunidad para la vida es asociada con el proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos de los estudiantes entrevistados señalan que la finalidad de la educación es concluir la Educación Media, por tanto la educación queda reducida a obtener una marca o calificación de logrado. El significado de oportunidad que relata el estudiante que se cita a continuación tiene que ver con la posibilidad que da el profesor o profesora para volver a intentar una tarea o para perdonar los incumplimientos y dar una segunda oportunidad.

“ellos siempre te tratan de ayudar, sin que uno se dé cuenta, pero uno muchas veces lo desaprovecha. Te dan la oportunidad de subir la nota si te va mal, de hacer trabajos si te va mal” (Estudiante, Centro 2)

La educación como Oportunidades para la vida se asocia con los constantes procesos de evaluación y mediciones nacionales e internacionales (SIMCE, PISA) a que se someten los estudiantes de los centros. Desde la perspectiva de algunos estudiantes, las constantes evaluaciones y los rankings de rendimientos públicos, en vez de ser una amenaza, los ven como mecanismos que han utilizado para identificar los fallos y mejorar.

“yo creo que constantemente nos van dando la oportunidad de evaluar al liceo, lo que igual como institución nos ayuda a mejorar y ver fallas, cada semestre y cada año también se nos da la oportunidad de reformar el reglamento interno de evaluar el sistema de evaluación, de evaluar a nuestros profesores, paradocentes, así constantemente” (Estudiante, Centro 3)

La educación como Oportunidades para la vida se asocia también con la oportunidad de ser actores de transformaciones del sistema educativo. Entre los estudiantes, en particular en los Centros estancados, hay un discurso de demandar y esperar que los profesores sean aliados en este proceso de cambio, independientemente de que muchas veces no está explícita la imagen deseada. Entre estos estudiantes la educación es reconocida como “mala” y el símbolo de la desigualdad social es representado por los logros segregados alcanzados por los estudiantes en las pruebas de evaluación nacional. Por tanto para los estudiantes de este Centro de alumnos la educación como Oportunidades para la vida se juega en la posibilidad de cambiar el sistema educativo.

“(para mejorar).....que si se dio la oportunidad para cambiar la educación, que la juguemos, que si lo pedimos es por algo, que es una necesidad” (Centro de Alumnos, Centro 2)

3.3.3.3. *Para los apoderados*

Para los apoderados las Oportunidades para la vida como representación de la educación está vinculada con la idea o representación de Futuro, visto desde una perspectiva pragmática que es la posibilidad de empleo. La interpretación de este apoderado de un Centro mejorado que ofrece formación Técnico Profesional sobre la educación como Oportunidades para la vida es comprender el apoyo del profesorado, las oportunidades para completar o compensar tareas o deberes escolares, el aprendizaje de habilidades y destrezas acordes con las demandas del mundo laboral. La educación es valorada como un insumo para ingresar a un mundo laboral competitivo donde la formación es un capital que puede permitir el acceso y la mantención del empleo.

“(oportunidades para) apoyar al alumno... el apoyo y la oportunidad que den... Porque hay mucha competencia en el trabajo y se necesita mejorar por las oportunidades que puedan tener a futuro en el campo laboral...” (Apoderado, Centro 4)

3.3.4. **Valores**

Los Valores son parte de los contenidos periféricos de la representación de la educación presente en el discurso de los apoderados y el profesorado. La presencia e importancia es significativamente menor entre los estudiantes.

Los Valores están presentes como componente de la representación de padres y apoderados y el profesorado. Los Valores en la representación del profesorado de los Centros mejorados se asocian con la formación personal y el desarrollo del juicio crítico que permite la convivencia social. Esta formación se ve dificultada por la falta de acuerdos sociales sobre las formas deseadas de convivir y de lo que es deseado y permitido, sobre todo en un periodo de transición donde lo que se vive está alejado del contenido que se trasmite; los adultos profesores deben enfrentar el equilibrio entre en conducir y formar en un contexto marcado por la diversidad y diferencias de todo tipo, entre otras de opción sexual.

Para el profesorado entrevistado de los Centros estancados los Valores son asociados con el aprendizaje de comportamientos útiles para la vida y la posible inserción en el mundo laboral. Es en estos centros donde se identifica un eventual desequilibrio entre formación académica versus la valórica, asumiendo que formación personal es la base o prerrequisito de la formación en contenidos académicos. En estos Centros estancados se espera que la formación valórica, empleando métodos tradicionales, conduzca al amor por aprender e involucrarse en el proceso formativo. La forma de lograr el manejo de relaciones personales entre profesor – alumno es complejo y se basa en la imposición

por la fuerza – en este caso de las palabras - en un lenguaje y código habitual en el medio de estos estudiantes.

Los apoderados comparten los significados e interpretaciones asociadas al concepto Valores con el profesorado; para los apoderados los Valores son un integrante esencial, paralelo y complementario, necesario para aprender a relacionarse en particular de cara al mundo laboral. Los apoderados de los centros relacionan la formación valórica con la aceptación y contribución a las formas de vida y pautas de conducta hegemónicas en la sociedad.

Al comparar los significados que otorgan los distintos informantes a esta variable, se pueden identificar distintos énfasis y acepciones. En el caso del profesorado de Centros estancados el concepto está ligado con la posibilidad de crear un clima que permita la comunicación, mientras que en los Centros mejorados, la preocupación radica en generar una forma de comportamiento basado en el discernimiento y consideraciones por sí mismo y por los otros; los Valores son la base para la convivencia.

En los Centros mejorados la formación valórica está explícitamente relacionada con las normas de convivencia y la valoración del sentido de pertenencia a una sociedad. El repertorio interpretativo de esta profesora en cargo directivo es variado; en la sociedad las personas guardan un silencio cómplice frente a actos reprochables como es robar; la falta de pertenencia y el cuidado con los espacios públicos; la ausencia de conciencia sobre la repercusión de los actos; la honestidad, el chaqueteo⁹, el doble estándar con conductas que se encuentran presentes con más frecuencia de la deseada en el mundo adulto y que deriva en la ambigüedad o la ausencia de posturas para evitar que una eventual opción tenga un costo o limite las ganancias. Las directrices tan amplias conducen al relativismo sin la formación del juicio crítico que permite discernir, identificar valores deseados y amenazados en un marco de tolerancia que permita la vida en una sociedad diversa.

“valores todos, tú ves que de repente la gente no ve muchas cosas como faltas que en realidad lo son, como robarse cosas de un supermercado, o subirse por detrás en la micro¹⁰ sin pagar su pasaje, ... en el fondo también estás robando, el hecho de que, por ejemplo, se deteriore bienes públicos, la gente no los ve, como que no está perjudicando a todos, porque si yo voy a tu barrio, y rompo el teléfono público que hay, cuando en tu barrio haya una emergencia en la noche no van a tener como llamar, a pedir auxilio. Entonces la gente dice como es de ‘to’os’¹¹ no es de nadie, por eso no importa, lo rompo, y eso yo creo que se puede

⁹ Chaqueteo: Chilenismo que hace referencia a aprovechar los beneficios derivados de la proximidad de alguien que ha tenido éxito o posee algún tipo de poder

¹⁰ Micro: denominación de bus usado en el transporte público

¹¹ To’os: Forma de hablar para decir todos

mejorar con educación. ...Valores, lo que es nuestro, lo que es de todos los chilenos, ... que cuando robamos nos estamos robando entre todos, no estamos robando al dueño del supermercado nunca va a perder, va a subírnos a todos, todos los productos (...), porque en el fondo nos estamos perjudicando nosotros mismos..., La honestidad, el doble estándar, el chaqueteo esas son cosas que nosotros mismos hemos ido creando, porque todo se relativiza, entonces claro a lo mejor no me conviene abanderarme con algo, pero a lo mejor puedo cambiar de opinión etc. Entonces todos esos tipos de valores se deberían enseñar en educación, y no dar unas directrices tan amplias que cabe todo, ¿me estaré poniendo más vieja? por eso me gusta estar aquí, creo que hay que hincarle más el diente, hay que ver en que podemos mejorar” (Directivo, Centro 3)

Son los profesores y directivos de los Centros mejorados los que señalan que los Valores, como representación de la educación, resultan ser un contenido o tema problemático debido a la falta de acuerdos o la falta del desarrollo del juicio crítico para afrontar la diversidad y mutación cultural de los tiempos actuales.

“(los) mayores problemas que tiene la escuela, como escuela en general, es eh, estar tratando de mantener de alguna manera los valores o la forma de ver el mundo de una sociedad de hace 40 años atrás,en circunstancia que todo cambió....es claro y entonces para los profesores y para la escuela es sumamente complejo enfrentar esa situación, qué le decimos nosotros, qué le decimos nosotros a los chiquillos, el mundo de valores antiguos o el mundo de valores, de los valores que están emergiendo, entonces, la sociedad yo creo que es un tema, que no se ponen de acuerdo y nosotros estamos en el medio, aquí, tratando de.....es uno de los mayores problemas que tiene la escuela, como escuela en general, es eh, .(.....) Todo está en otra postura, ah! y nosotros estamos ahí luchando, manteniendo con la eh, ciertas condiciones que nos hace estar en conflicto con estos muchachos” (Profesor, Centro 3)

Los Valores también dicen relación con aspectos básicos para la vida y la convivencia en sociedad.

“me hablaban del proyecto (Nombre del Centro), el espíritu (Apellido de obispo). Si tú entras a las salas vas a encontrar que dice; valores de la institución: verdad, justicia, tolerancia. Es un colegio municipalizado, aquí se hacen actos religiosos también ah, a pesar... ¡fíjate!” (El asombro se debe a la presencia de valores religiosos en un centro público y con declaradas opciones sociales progresistas de sus integrantes) (Profesor, Centro 5)

En uno de los Centros estancados, los Valores son asociados con formas de ver el mundo y a comportamientos útiles para la vida, como ser, el respeto y al amor por conocer o aprender, además de generar un sentido de pertenencia con el centro como forma de facilitar el proceso formativo.

“Que se entregue aprendizajes significativos, de acuerdo al contexto de cada alumno, que en el fondo también generan valores con respecto al conocimiento,

o sea lo importante que es aprender y conocer, eso sería como lo básico; que en el fondo se entienda como el aprendizaje y el conocimiento como casi como agua, como aire, como generar esa valoración del aprendizaje en sí, que no sea vea como una lata¹², una pérdida de tiempo, que los aprendizajes sean contextualizados y también yo creo que es súper importante generar un sentido de identidad y pertenencia en los alumnos” (Profesora, Centro 2)

La sintonía de los apoderados con la representación de la educación en el Centro 2 se muestra a través de la asociación de la formación valórica con la del Desarrollo personal, que al igual que los Valores es un tema presente en el discurso de los adultos.

“Lo que se entrega, la formación que se entrega en el colegio, no solo en conocimiento sino también en valores todo lo que el colegio entrega, en cuanto a un desarrollo como ser humano... para mí eso es la escuela” (Apoderada, Centro 2)

Los significados asociados a los Valores en uno de los Centros estancados –aquel con menor presencia de apoderados - dicen relación con aprender o traspasar habilidades útiles para la vida y el empleo.

“Los valores que nos exige la sociedad, donde los alumnos van hacer sus prácticas profesionales, donde se van a insertar profesionalmente, donde los valores que sean honestos, que sean puntuales, lo más que le interesa que sean honestos, que sean puntuales, que se puedan comunicar... comunicar verbalmente no es valórico, pero muy importante para nosotros es saber que el alumno se pueda comunicar bien” (Directivo, Centro 1)

En el Centro estancado con menor presencia de apoderados y mayor alboroto, la formación valórica compite con la formación académica. En el repertorio del profesor de historia que a continuación se cita se señala: el desbalance entre la formación de contenidos académicos y valóricos; los valores son “pasados” o enseñados desde el modelo pedagógico tradicional, por tanto con escasos resultados en ambos planos, académico cognitivo y en la formación de destrezas sociales básicas. Este profesor señala que su opción es abordar ambos, contenidos y valores, de manera simultánea, exigir sin bajar el parámetro de aprobado y, al mismo tiempo, dar oportunidades para evitar el fracaso o reprobación. En este centro los esfuerzos de este profesor son personales, aislados en el marco de su asignatura y aula, por tanto, con un impacto limitado a nivel de centro.

“Y pasar contenido, qué sé yo, en este colegio incluso a mí me han dicho, no pasan contenidos, sino valores y valores. ¿y?, van en desventajas desde montones, entonces, yo igual materia y contenido y cosas, y todo parejo, valores y de todo, al menos aprenden conmigo, quieran o no quieran, yo soy pesado en

¹² Lata: Chilenismo que dice relación son algo aburrido, largo, complejo o poco entretenido

ese sentido, y temible con las notas, pero bien justo, doy caleta de oportunidades” (Profesor, Centro 1)

Priorizar por la formación valórica en vez de la académica con recursos didácticos coherentes con el modelo educativo tradicional, que prefiere la adquisición de conceptos, puede a veces deberse por un lado a la prevalencia de este modelo en el quehacer del profesorado y por otro a la falta de manejo de las situaciones conflictivas, del alboroto que se genera en el aula y dificultades derivadas de la negociación de autoridad entre profesores y estudiantes. En el relato del mismo profesor de historia se identifican situaciones críticas como la alta rotación de profesores debido a la falta de control o manejo de situaciones complejas en el aula, la falta de parámetros aceptables de convivencia en la relación profesor alumnos que van desde el maltrato – verbal y físico- de algunos estudiantes hacia profesoras principiantes e inexpertas. Consecuente con los valores que priman en las subculturas juveniles y populares, los estudiantes asumen como habitual la rudeza del trato de algunos profesores a sus estudiantes.

“Aquí hay profesores que duran un día. ¡Un día! Otras han durado dos semanas, hace poco se fueron dos, buenas, se fueron. Una se fue al (.....) y la otra a un colegio particular, hasta aquí, y claro llorando, porque los cabros la insultan, y jovencita. Hay una ‘profe’ que está en la tarde que me da pena, me da pena, incluso yo reto a los cabros, son maricones, son desleales, háganmelo a mí. Yo soy más choro. Entonces los cabros, no ‘profe’ usted es otra cosa, usted es ‘tela’¹³, es buena onda. Pero igual los reto, son desleales, ¿tu madre no es mujer?, ahí los cabros...entoncesigual es difícil” (Profesor, Centro 1)

En el caso que se reporta el profesor intenta apelar a valores como la lealtad y el debido respeto hacia una mujer. En esta representación se juntan tres elementos valiosos y valorados en la cultura popular; la imagen de la madre, la imposición de la autoridad a través de manifestaciones simbólicas de fuerza, la debilidad asociada con la homosexualidad y, a su vez, la valoración de la imposición de límites desde un hablante valorado y aceptado.

El ser buena *tela* significa valorar positivamente al otro, sentirlo cercano y por tanto hay códigos e intereses compartidos; hay un componente intrínseco propio de este profesor que lo hace ser valorado y respetado por este tipo de estudiantes.

Los significados asociados al concepto Valores, entre los apoderados, es similar y concordante con la representación del profesorado. Para los apoderados de ambos tipos de centros los Valores son un integrante esencial, paralelo y complementario, que debe estar presente en las relaciones personales de los estudiantes; es decir, nada sirve saber muchos contenidos si no se aprende a tratar a las personas de manera respetuosa, en

¹³ Tela= en código del hampa hace referencia a los tejidos o urdiembre de los materiales hilados, por asociación hace referencia a la valoración de una persona para los intereses de los hablantes.

particular, como una forma de prepararse para establecer relaciones interpersonales adecuadas, deseadas y aceptables en el mundo laboral.

“Entregar valores po’h m’ijita... respeto hacia las demás personas; enseñarle que sean personas con valores para lo que ellos se tienen que iniciar... a lo laboralmente imagino yo po’h” (Apoderada, Centro 4)

Los Apoderados de los Centros mejorados complementan la interpretación de los Valores como componente periférico de la representación social de la educación, señalando que es necesario enseñar a respetar a los mayores, la puntualidad sobre todo como requisito para el empleo, el respeto de las normas sociales y la valoración de la organización social actual.

“Cuando me refiero a valores es más que nada a lo que es nuestra conducta moral, respeto a los mayores que es lo que uno está viendo actualmente en la juventud, una juventud desenfrenada que no se rige por normas, entonces yo asocio la educación justamente con eso, de que se le inculquen valores, principalmente para que respeten las normas y que las personas sean, hablemos de ...un aporte a la sociedad no un problema, que es lo que estamos viendo hoy día” (Apoderada, Centro 3)

3.3.5. Estudiar

La educación representada por la acción de Estudiar es uno de los cinco componentes más populares seleccionados por los informantes en el estudio cuantitativo; esta concentración se debe a que la muestra sobrerrepresenta a la población de estudiantes. Recordemos que los cinco conceptos más frecuentes y de mayor importancia son los que se ubican a continuación de haber identificado el núcleo básico de la representación. El concepto Futuro es el núcleo de la representación social de la educación de estudiantes y apoderados. Entre el profesorado este concepto no es parte del núcleo central tampoco del contenido periférico de la representación, A continuación se da cuenta del significado de la variable Estudiar para todos los actores, considerando que la concepción del profesorado, justamente para comprender la no inclusión de este concepto.

Estudiar para los estudiantes es un acto que tiene una diversidad de significados, entre esto se cuenta el asistir al centro, entrar al aula y allí involucrarse o no, siguiendo con las actividades y materias abordadas por los profesores u otras alternativas, estas últimas son preferidas por los estudiantes para los cuales estudiar implica estar matriculado y asistir para no perder la condición de estudiante.

Junto con ser un lugar para estudiar y aprender el centro es un espacio donde los escolares están expuestos a riesgos derivados del ingreso de las culturas juveniles y sus

problemáticas sociales, además allí encuentran distractores y entretenciones que compiten por el interés del estudiante.

Las normas de convivencia que generen un clima propicio para el aprendizaje así como profesores acogedores y que manejen sus materias son valoradas por los estudiantes entrevistados.

El profesorado entrevistado comparte el significado de Estudiar elaborado por los estudiantes, se autorreconocen como los líderes del proceso y señalan que éste es complejo debido a los riesgos y actividades que compiten con los deberes escolares. El Estudiar es asociado con obtener una formación personal necesaria para la vida futura.

Para algunos apoderados el Estudiar es algo problemático debido a la falta de apoyo o claridad por parte de algún profesor, mientras que para el profesorado el rol de estudiante a veces no es asumido debido a la ausencia de parámetros o, en algunos casos, a la escasa formación en hábitos básicos, cuidado y atención que los estudiantes reciben en sus hogares.

Los apoderados cuyos hijos asisten a Centros estancados señalan que Estudiar es una acción compartida entre estudiantes y profesores; señalan que la formación de base de sus hijos es deficitaria y que los profesores no siempre están a la altura de la demanda. Los apoderados entrevistados en los Centros mejorados señalan el aporte del profesorado en la formación de sus hijos y en el apoyo y orientación vocacional.

Para algunos apoderados de un Centro mejorado el acto de estudiar es asociado con el derecho de los jóvenes y adultos a la educación gratuita. Es en estos centros donde los apoderados rechazan las movilizaciones estudiantiles ya que las perciben como una pérdida de tiempo para alcanzar las metas escolares.

El profesorado valora el esfuerzo de algunos apoderados que, en iguales condiciones adversas acompañan a sus hijos; el apoyo y presencia de los apoderados es particularmente importante en dos los Centros mejorados; en éstos se condiciona la permanencia de los estudiantes en el centro al cumplimiento de uno de los requisitos de ingreso; la colaboración del apoderado y estar presente cuando se le solicite.

3.3.5.1. Entre los estudiantes

En la representación de la educación entre los estudiantes emerge la percepción de que el centro es un espacio para compartir, para establecer relaciones sociales de amistad, y además, es un lugar para enfrentar los riesgos de ocupar el tiempo en actividades que son parte del currículum oculto de éste. En el relato de un estudiante de uno de los Centros mejorados, el estudiar representa un conjunto de finalidades que se desprende por estar parte del día en el centro; entre las finalidades se destacan algunas la prosociales, como encontrar un amor o hacerse de amigos, las académicas asociadas al deseo de aprender y otra utilitaria para sustituir el ocio.

“(En el colegio se encuentra) gente conocida, si es posible un amor, hacerme de amigos confiables, un lugar donde estudiar por querer no por obligación o porque se me ocurra ... por aburrimiento” (Estudiante, Centro 3)

El Estudiar incluye el aprendizaje de habilidades sociales, donde el Centro de alumnos cumple y se transforma en un espacio para desarrollar habilidades sociales.

“un lugar donde aprender, estudiar, compartir. No de amistad, pero compartir con la gente del Centro de alumno, con algunos compañeros” (Estudiante, Centro 1)

El Estudiar como representación de la educación está presente en los relatos de estudiantes de Centros estancados. Entre éstos se establece la diferencia entre ir al colegio, ir a clases y estudiar. Ir al centro significa estar en el Establecimiento durante la jornada. El hecho de que existe jornada escolar completa y alimentación al medio día favorece que el estudiante ingrese al centro ya que la jornada de 8:30 a 16:40 es muy larga para estar sin lugar seguro, fuera de la casa y del Colegio; además que la colación es un incentivo o necesidad para ingresar al centro, como lo reporta un estudiante del Centro 2 estancado. El ingreso al centro tiene por finalidad pasar el tiempo y almorzar, por tanto se encuentre el fenómeno de la ‘cimarra interna’ es decir el no ingreso al aula y al diseño de estrategias para pasar desapercibido durante los tiempos destinados a las clases.

El Estudiar se transforma en un simulacro al ingresar al Colegio y al aula con la finalidad de pasar el tiempo; de este modo la presencia de los estudiantes en estos espacios no son garantía de su participación en las actividades académicas. El estar en el aula, puede oscilar entre el estar disruptivo -“echar la talla pa’pasar el rato”- haciendo bromas o chistes; el estar como ausente -escuchando música o acicalándose-; el estar fortaleciendo las relaciones sociales con sus pares y el estar involucrado. El ingreso de las culturas y problemáticas sociales juveniles al centro, hacen que allí se reproduzcan problemas de violencia, consumo y a veces tráfico de drogas, robos y actividades de entretención – conversar, escuchar música acicalarse entre las mujeres - organizar o recordar eventos o encuentros sociales fuera del centro entre otros.

“Educación ehhe con estudiar... Hay que ponerse las pilas que a uno le enseñen harto y uno... estudiar harto igual, que hay que aprender no más lo que a uno le enseñan. Este colegio es desordenado, que tiene buenos y malos alumnos igual... que igual es fome¹⁴ Es fome porque de repente uno no quiere estudiar. Es que de repente uno viene al colegio y no le enseñan nada, o sea de repente estamos puro lesiando¹⁵ venimos nos sentamos, de repente los profes explican, ... no explican. Harto desorden hay en mi sala” (Estudiante, Centro 2)

¹⁴ Fome: chilenuismo para significar que algo es monótono o aburrido.

¹⁵ Lesiando: Chilenuismo para referirse a algo tonto, necio de poco alcance

En los Centros estancados los problemas de convivencia son frecuentes así como el anhelo de aquellos estudiantes que desean comprometerse y que constatan que el clima no favorece su deseo de involucrarse y estudiar.

“La educación, a ver ...tratar de poner como reglas, el mismo establecimiento, uno igual para estudiar bien tiene que estar en un ambiente que sea bueno para poder concentrarte en lo que estás haciendo, o si no, no te podis concentrar y te vai. (...) O sea los arreglos que han hecho, nos dan colaciones; porque las colaciones son fundamentales, porque te hacen funcionar, yo creo que también, igual este año, porque yo no soy de este colegio, pero a mí me dijeron, que este colegio era antes muy liberal, llegabai a la hora que querías, llegabai a las 9:00, 8:30 y te ibas, ahora como que eso no existe, ahora los atrasos los controlan, los profesores son más estrictos” (Estudiante, Centro 1)

El Estudiar es parte de un compromiso personal que a veces encuentra obstáculos y facilitadores; entre los primeros está el desorden y la valoración de “fome” o poco atractivo en las actividades escolares. Entre los facilitares están las normas de convivencia establecidas y puestas en práctica, tal como se encuentran en los Centros mejorados.

La forma de lograr que los estudiantes estudien, según los propios estudiantes es “poner mano dura” y hacer del estudio una obligación.

“Impondría el respeto el orden y hacer el estudioy estudiar más. Hacer que estudien más los alumnos... más mano dura” (Estudiante, Centro 2)

Entre los estudiantes de los Centros mejorados Estudiar es parte de la labor y compromiso de los estudiantes, también valoran “la mano dura” y la aplicación de normas para crear un espacio adecuado a la labor liderada por el profesorado. Los estudiantes entrevistados de estos centros rechazan las protestas, algunos lo ven como un evento lejano ya que se sienten muy conformes y contentos con la educación impartida por el centro. En uno de los Centros mejorados – el 5- donde el paro es un tema debatido por estudiantes y profesores, los primeros señalan que para mejorar la educación se requiere que los estudiantes “estudien... que pusieran atención y que no alegaran tanto... porque así lo hacen pa’ puro no estudiar”

“... los compañeros, el ambiente de los compañeros, la influencia de los compañeros, porque pucha a veces en vez de estar haciendo la tarea nos invitan a jugar a la pelota y nos olvidamos de los estudio... entonces como que... es típica la frase como dicen ‘oye no pá’ que vai a estudiar nosotros vamos a jugar vamos a ver el partido’ etc., entonces como que eso echa a perder la educación, la calidad...” (Estudiante, Centro 5)

Los estudiantes entrevistados de ambos centros, asocian el acto de estudiar también con el apoyo o guía que puedan recibir de los profesores. Los elogios de los estudiantes para sus profesores son más frecuentes de escuchar entre los estudiantes de los Centros

mejorados. En los Centros estancados los elogios derivan de la paciencia, tolerancia y apoyo social que los profesores prestan a los estudiantes.

“El estudio, que los profesores enseñen bien y que uno igual aprenda. Que nos enseñan harto a nosotros. Que hay profesores que son buenos y profesores que son malos... profesores que a uno le enseñan harto, le explican, de repente uno no entiende de nuevo y le vuelven a explicar y hay profesores que uno le pregunta por segunda vez y no ya te expliqué y todo eso, es como... como le dijera...” (Estudiante, Centro 2)

3.3.5.2. *Padres y apoderados*

El significado de Estudiar entre los apoderados varía dependiendo del tipo de centro; en los estancados la representación de la educación muestra la necesidad que, tanto profesores como alumnos, se involucren en este proceso. Los apoderados, en una entrevista grupal, reconocen y aceptan como hechos jocosos la conducta de los estudiantes marcada por las bromas, chistes y risas empleadas para evadir el trabajo académico y las labores estudiantiles. En el repertorio de los padres y apoderados es un dato aceptado y habitual la alegría o las conductas disruptivas de los jóvenes agregando como demanda un mayor apoyo por parte del profesorado. La educación como el acto de estudiar es una responsabilidad asignada por los apoderados a profesores y estudiantes; estudiar también significa para ellos contar con un espacio donde el niño se sienta cómodo y seguro. El hecho de que el centro sea calificado metafóricamente como *un circo* y que al finalizar la educación media los aprendizajes sean deficitarios es el resultado, aparentemente, de una base deficitaria y de la falta de ayuda prestada por el profesorado a estos estudiantes.

“(...) que vengan a estudiar y no a tontear (jajaja)... a los estudiantes que vengan a aprender, esto no es un circo ... ¡ahy!, qué aburrido, aprender, no es un circo; en cuarto medio y no saben absolutamente nada, en blanco, no tienen idea, no saben si estudiar, no saben para dónde van, no saben lo que quieren. Entonces ¿dónde está la base? (Otro apoderado señala). No hay una conciencia (entre los profesores) de tratar de ayudar a los alumnos ... (les dicen a los estudiantes) que ‘es tu responsabilidad estudiar’, pero quizás el profesor no fue el que se explicó bien, quizás él ...no sé po’h Tener una infraestructura como corresponde. Entregar los medios que son necesarios para poder estudiar: sillas cómodas, que el niño normalmente se sienta cómodo” (Apoderados Centro 2)

La representación de Estudiar para los apoderados entrevistados de Centros mejorados contiene significados que valoran la labor docente como guía, estímulo motivador y orientación frente al proceso de identificar los espacios sociales y vocacionales para la vida del estudiante post educación media.

“es para motivar para que ellos sepan realmente qué es lo que ellos quieren estudiar y para qué pueden, para qué sirven ellos, porque que hay algunos que

quieren estudiar una cosa y no les da para eso, entonces aquí se les orienta: ‘tú puedes’ (Apoderado, Centro 3)

El Estudiar es visto como un derecho por los apoderados de los Centros mejorados sin que esta visión les lleve a apoyar la participación estudiantil en movilizaciones.

“Educación y estudiar, que es lo que le corresponde a ellos, no estoy de acuerdo que salgan a la calle, ellos tienen que estudiar” (Apoderada, Centro 3).

La educación como derecho, para algunos apoderados de Centros mejorados, significa la gratuidad de la educación para todos, jóvenes y adultos capaces, además del rechazo al alto costo de la educación.

“Se supone que la educación tiene que ser igual para todos, o sea una educación gratis, que todos tengan derecho a estudiar, de los más inteligentes a los que les cuesta más. Que la gente tenga facilidades, no por ser de estrato bajo o un nivel socioeconómico sin recursos sus hijos no puedan estudiar. O el mismo adulto no pueda estudiar, yo creo que todos tenemos derecho” (Apoderado, Centro 5)

3.3.5.3. *El profesorado*

Para el profesorado, estudiar es el principal rol de los estudiantes y son los primeros los responsables de liderar el proceso, reconociendo que la labor que realizan acontece en un contexto social que contiene factores de riesgo para los jóvenes y además ofrece actividades paralelas, a veces, más entretenidas, que no involucran esfuerzo y donde los estudiantes son receptores de estímulos auditivos y visuales.

“Yo a los estudiantes le pediría que cumplieran su rol que estudiaran porque vienen a estudiar, y yo creo que ahí involucra muchas cosas más, que se comprometieran con lo que se hace ... entonces como que... es típica la frase como dicen ‘oye nooo... pa’ que vay a estudiar nosotros vamos a jugar vamos a ver el partido’ etc., entonces como que eso echa a perder a algunos cabros” (Profesor, Centro 5)

El Estudiar y sus dificultades hace que los profesores se interroguen por su quehacer y la pertinencia de los contenidos seleccionados.

“y yo me pregunto sinceramente, ... de qué le sirve a los niños aprenderse el tema endocrino, te lo prometo que me lo pregunto...no tengo idea para que a un niño le sirve; a no ser que el niño se desarrolle y sea médico quizá... pero en la vida diaria de que le sirve estudiar sistema nervioso, entonces cómo hacer... porque ese niño entienda que es una cosa del cotidiano vivir, que así, que está ahí y que sirve... si él no, no está usando eso normalmente” (Profesor, Centro 3)

El Estudiar como una vía de movilidad social se encuentra en el discurso de los profesores, reconociendo el esfuerzo que realizan algunos apoderados para mantener y acompañar a los estudiantes, donde se requiere como condición de permanencia en el centro, el involucramiento de sus apoderados. La presencia se expresa en el pago de

cuotas -excepto aquellos que reciben subsidios sociales del Estado- asistencia a reuniones para informar o pedir colaboración sobre avances del hijo o hija y de proyectos destinados a mejorar la calidad de la educación del centro. Frente al no pago de cuotas se pide a la familia que se acoja a algunos de los beneficios sociales del municipio, sin embargo, la ausencia de los apoderados a reuniones es penalizada con el no ingreso a clases del alumno hasta que se presente. En este contexto tanto padres y apoderados como el profesorado comparten la idea que el Estudiar es una garantía que abre puertas frente al empleo.

“(Estudiar), nosotros los preparamos para que puedan llegar a tener un buen futuro; cuando uno no tiene educación se ve medio complicado el futuro, la estabilidad laboral, estabilidad económica y estabilidad familiar” (Profesor Centro 4) Otro profesor añade.. Aquí hay muchos chicos que con mucho sacrificio los papás los mandan a estudiar aquí para que después ellos mantengan la familia (de los padres) y así es” (Profesor, Centro 4)

3.3.6. El Crecimiento

El Crecimiento es un concepto que se incluye como parte del contenido periférico presente en la representación de la educación y que aparece exclusivamente entre el profesorado de ambos Centros estancados y en uno de los Centros mejorados. Entre los estudiantes y apoderados es un contenido periférico distante o menos recurrente para dar cuenta de la finalidad de la educación, como se ilustra en el Cuadro II.3.10. A pesar de ello se incluye en esta descripción debida justamente a que no es parte de la representación social de la educación de padres, apoderados y estudiantes.

En el Centro mejorado 3 en la opinión de profesores y directivos, el Crecimiento está vinculado al desarrollo personal integral, con la evolución personal y como generador de oportunidades y movilidad social; para el profesorado parte de su labor y misión consiste en generar expectativas, metas de superación personal y herramientas para alcanzarlas. En el repertorio interpretativo de una profesora se encuentra la creencia de que las habilidades son innatas por tanto la labor de la educación es de extraer, mejorar y facilita el desarrollo de dichas habilidades.

Para el profesorado de los Centros estancados, el Crecimiento es interpretado como un proceso donde el apoyo social cumple un rol de compensación de carencias derivadas de la inequidad social; el centro es además un espacio para estímulos, experiencias y apoyos. El Crecimiento es un anhelo cuyas posibilidades de concreción se encuentra limitado por las condicionantes sociales. El profesorado de ambos tipos de centros posee una visión crítica de la sociedad, la diferencia entre las interpretaciones sobre el Crecimiento en los Centros estancados radica en la bajas o nulas expectativas de cambio.

Los estudiantes que participan en los Centros de Alumnos proporcionan antecedentes para reconstruir el repertorio interpretativo en torno al concepto de Crecimiento. Para los estudiantes de uno de los Centros estancados, el Crecimiento está asociado con la

autosuperación y el Desarrollo personal que permita generar estrategias para enfrentar las condiciones sociales adversas derivadas de la inequidad y pobreza.

Aprender estrategias para enfrentarla vida implica un aprendizaje que aumente el capital social y las formas de resolver los problemas en el medio con múltiples carencias. La segmentación de la educación por estratos sociales y por la capacidad económica de la familia está generando una multiplicación exponencial de la diferenciación social cultura y con repercusión en de las formas de vida de los sectores subalternos.

Para los estudiantes del Centro de alumnos de uno de los Centros mejorados el Crecimiento significa Desarrollo personal, habilidades sociales y acatamiento de normas; el Crecimiento es el resultado y a la vez condicionante de la formación académica.

Para los apoderados el Crecimiento va asociado al Desarrollo personal y con la valoración y el acatamiento de normas y el respeto a las personas en la sociedad; también está presente en este imaginario la posibilidad e inserción social, principalmente laboral.

3.3.6.1. Para el profesorado

Como se señalara, este concepto está presente en la representación social de la educación del profesorado de uno de los Centros mejorados y de ambos Centros estancados.

Para el profesorado del Centro mejorado el Crecimiento en un concepto cuyo significado está asociado con el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; por tanto, es parte de la labor del profesorado generar en ellos expectativas y metas de superación personal así como la confianza en sí mismos y el trabajo sistemático como forma de alcanzarlas. Una profesora expresa que: “crecimiento como desarrollo y formación integral. Crecimiento, perseverancia, desarrollo, ambición”. (Profesora, Centro 3)

El repertorio interpretativo del director de uno de los centros señala que la misión del Centro es aportar al crecimiento integral, en el sentido de formar buenas personas y con conocimientos; la excelencia es una meta no excluyente ya que en el imaginario del profesorado del centro esta posibilidad está para todos y cada uno de los alumnos; los ámbitos del crecimiento no sólo son en lo personal, donde se señalan valores como el amor y el desarrollo junto a otros, sino también en el centro y en la sociedad. Asimismo, en este centro se emplea la metáfora de la escuela como una casa de familia, es decir, se recupera la connotación ideal señalando que es un espacio de protección y de acompañamiento para favorecer el proceso de crecimiento individual y social de los estudiantes.

“(estamos tras) su crecimiento personal integral, tal como lo dice nuestra misión,... excelencia académica y excelencia personal de todos y cada uno de sus alumnos, (...) crecimiento, amor, crecer juntos, crecer junto contigo en el

acontecer social mediante un proceso, esto es igual que en la casa” (Directivo, Centro 3)

En opinión de otro directivo de un Centro mejorado, que a su vez es profesora de aula, tras el concepto Crecimiento se sostiene la creencia de que es posible transformar la realidad y, por tanto, la aceptación de que la intervención planificada a nivel educacional puede alcanzar efectos o resultados deseables a nivel de la sociedad en su conjunto; señala que el Crecimiento es un proceso, destinado a aprender o regular los instintos para lograr una convivencia en la sociedad. Esta profesora considera que los estudiantes poseen un repertorio de capacidades que hay que desarrollar y potenciar, enfatiza que las capacidades no se crean sino se extraen y desarrollan, por tanto podemos inferir que el límite del proceso está dado por los insumos inherentes a cada sujeto.

“Crecimiento..., sabiduría... porque considero que la educación es un proceso que ayuda al crecimiento de la persona, en general, lo lleva de un estado animal a un estado de ser persona...desarrollo, desarrollo...no es cierto del aumento de las, no del aumento, de la utilización de las capacidades, no es cierto, de todo tipo, intelectual principalmente” (Directivo, Centro 3)

El Crecimiento, para los profesores entrevistados que laboran en un Centro estancado, es un componente de la educación; implica evolución, Desarrollo personal y oportunidades, sobre todo, para los jóvenes que viven en condiciones de pobreza. En la visión de estos profesores el Centro es para esos estudiantes una fuente de experiencias, estímulos y un espacio para que los niños vulnerables tengan una oportunidad, entendiendo esta última como la posibilidad de acceder a beneficios tales como un lugar seguro, alimentación, vestuario, útiles escolares, todos componentes materiales externos al proceso formativo.

“Crecimiento .. Ahh darle oportunidad a los chicos, que muchas veces vienen de un medio con mayores dificultades... eso, es como un espacio donde se le da una oportunidad a los niños que están más vulnerables socialmente hablando” (Profesora, Centro 1)

Entre los directivos de los Centros estancados el concepto Crecimiento se expresa como un anhelo y cuyas posibilidades de concreción están limitadas por las condicionantes sociales. Esta constatación, a diferencia de lo que ocurre en los Centros mejorados, radica en la falta de expectativas de algunos profesores o directivos acerca de la posibilidad de cambio social y personal. Al revisar el repertorio interpretativo de un directivo del Centro estancado que imparte formación Técnico Profesional, se encuentra una concepción pesimista en el sentido de que la movilidad social no es posible, tampoco superar la pobreza y la inequidad social; además conjetura que los espacios de crecimiento, a futuro, serán limitados. Bajo esta concepción la formación para el empleo está ausente en el relato; se puede levantar una hipótesis de que esta visión de educación

y crecimiento es una condicionante que permite comprender el estancamiento prolongado de este centro; el educar se transforma en un quehacer sin sentido y no se valora la posibilidad de cambio en los estudiantes.

“Los pobres seguirán siendo pobres, los círculos se van a seguir completando nada más, las brechas van a seguir siendo las mismas, y los espacios de crecimiento de todos se van a limitar” (Directivo, Centro 1)

En el segundo Centro estancado el Crecimiento como componente periférico está asociado con la posibilidad de ampliar el capital cultural de los estudiantes, de apoyar el proceso de formación personal de cada sujeto; generar expectativas o proyectarse al futuro así como apoyar la capacidad del sujeto de relacionarse con los demás. En este Centro si bien rechazan públicamente las condicionantes y forma de organización de la sociedad actual, estos profesores algunos abierta y otros tácitamente apoyaron la toma y la movilización estudiantil, también esperan que la labor educativa sea una actividad destinada a ampliar el capital cultural de los estudiantes.

“ampliar el capital cultural, comprensión del mundo, eh... Relacionarse o mejor capacidad de relación con los demás (...) el proceso tan importante como el proceso de socialización (es) el proceso de individuación, es como el individuo va creciendo, va desarrollándose, va comprendiendo los procesos que van ocurriendo y también se puede proyectar a futuro en términos de eso, así lo veo yo” (Directivo, Centro 2)

3.3.6.2. *Para los estudiantes*

A modo de complementar el análisis, y con la información disponible, se revisa el significado atribuido por los estudiantes al concepto Crecimiento. Los estudiantes que participan en la directiva del Centro de alumnos conciben el Crecimiento como autosuperación y Desarrollo personal que permite generar estrategias para enfrentar las condiciones poco favorables por estar en un centro con bajo rendimiento.

“Yo veo crecimiento, en el sentido de que si tengo una educación que es de mala calidad, por mí pasa la autoeducación, autoeducarme, yo mismo, autoeducarme yo mismo, leer, encontrar cosas nuevas, ya que no me lo están enseñando en el colegio, me autoeduco, yo lo veo como crecimiento para mí como persona” (Centro de alumnos, Centro 2)

Para los estudiantes que participan del Centro de alumnos de uno de los Centros mejorados, el Crecimiento es concebido como aprendizaje, aceptación de las normas sociales y tener un comportamiento que dé cuenta de ello; el Crecimiento también significa Desarrollo personal, habilidades sociales y acatamiento de normas; desde esta visión, el Crecimiento es el resultado y a la vez condicionante de la formación académica. En esta elaboración interpretativa en que los estudiantes entrevistados critican las condiciones que se generan en el aula y el centro, asociadas al incumplimiento de deberes y normas, por ser a veces poco propicias para que el aprendizaje ocurra.

“Crecimiento Desarrollo y maduración madurez a cortesía, cultura, también contenidosí, también que la “inflexión” sea un poco más severa, (reglas menos flexibles) porque una cosa son las notas y otra cosa es conducta y la cordura que se está, por un pequeño grupo se está echando a perder a los demás...” (Estudiantes, Centro 4)

El Crecimiento es considerado como el cambio, evolución o desarrollo de la sociedad y de las personas. Los estudiantes del Centro de alumnos de uno de los Centros estancados y que imparte formación Científico Humanista, hacen una serie de asociaciones entre crecimiento del país y crecimiento en el sentido valórico. En este último caso la imagen esperada es aquella asociada con la meritocracia, es decir, la posibilidad de avanzar en la escala social de acuerdo a los méritos, esto implica valorar las actividades laborales, específicamente las actividades técnicas y manuales que en Chile son escasamente remuneradas y poseen un bajo estatus social.

En los momentos en que hay un considerable aumento de la población de estudiantes en los Centros que imparten formación Técnico Profesional, esta interpretación puede estar condicionada por la necesidad de los estudiantes de hacer opciones: si continuar en un Centro Científico Humanista o migrar hacia otro Técnico Profesional.

“yo creo que este país está creciendo mucho, pero le falta un crecimiento que es la educación, por ejemplo yo tengo una compañera que viene de California y ella siempre me cuenta que allá no se valora a la gente por dónde estudió, por qué estudio, se valoran por lo que hacen, por la fuerza que le ponen a las cosas, por ejemplo puede pasar un abogado por delante de nosotros, pero el basurero es más que él porque está trabajando más, el abogado lo va a respetar y probablemente si se esfuerza más, (el barrendero) va a ganar más que el abogado, ahí está la diferencia..” (Centro de Alumnos, Centro 2)

3.3.6.3. Para los apoderados

El concepto Crecimiento se incluye en este informe para recuperar el significado de uno de los conceptos menos nombrados en el relato de los apoderados y como forma de contrastar estas respuestas con las del profesorado, que incluye este concepto en el sistema periférico de la representación.

Desde la perspectiva de los apoderados, independientemente del tipo de centro, el Crecimiento está asociado con principios y valores; al desarrollo y a la preparación en términos de formación académica para que los jóvenes se integren y hagan su aporte a la sociedad. En la interpretación de la apoderada que se cita a continuación se encuentra: primero, un conjunto de principios, valores, desarrollo y preparación; segundo, el Crecimiento de la sociedad está dejando de lado los valores, expresados en el trato y respeto a los mayores; tercero, hay una crítica a las formas de vida de algunos jóvenes, podría aventurarse una crítica a algunas manifestaciones de las culturas juveniles; cuarto, los apoderados valoran el aprendizaje, aceptación y cumplimiento de las normas y formas de vida hegemónicas en la sociedad; quinto, que los jóvenes tienen

y pueden hacer un aporte a la sociedad y sexto, que algunos jóvenes y sus manifestaciones están generando problemas a la sociedad. El cambio social desde la perspectiva de esta madre es un proceso individual donde el sujeto se prepara, aprende y comparte los valores y formas de vida de la sociedad y se integra a ésta desde una postura positiva.

“Crecimiento, principios, valores, desarrollo, preparación. Lo primero que dije anteriormente, para mí es fundamental los principios, los valores, lamentablemente hoy día la sociedad está careciendo justamente de eso, valores, más que nada a lo que es nuestra conducta moral, respeto a los mayores que es lo que uno está viendo actualmente en la juventud, una juventud desenfadada que no se rige por normas, entonces yo asocio la educación justamente con eso, de que se le inculquen valores, principalmente para que respeten las normas y que las personas sean aporte a la sociedad no un problema, que es lo que estamos viendo hoy día” (Apoderada, Centro 3)

En síntesis

La representación de la educación es diferente dependiendo del tipo de centro: ésta radica en el significado atribuido a la educación y reflejado en las variables Futuro y oportunidades para la vida; ambas variables emergen bajo la categoría de movilidad social en el estudio cualitativo.

Entre las variables más seleccionadas y que mejor reflejan la finalidad de la educación para los informantes se encuentra: Futuro, Formarse como persona, Oportunidades para la vida, Responsabilidad, Estudiar.

Entre los hallazgos se encuentra que el núcleo central de la representación social de la educación es distinto entre padres apoderados y los estudiantes y el profesorado.

El Futuro es la variable constituyente del núcleo central en la representación de la educación de los apoderados y estudiantes; es el concepto más seleccionado por estos y el menos seleccionado por el profesorado. La educación como Oportunidades para la vida y como un espacio para Formarse como persona resultan ser parte del contenido periférico de todos los informantes. Contrariamente, esta variable constituye el núcleo central de la representación social de la educación del profesorado

Un punto de encuentro en la representación compartida entre apoderados y estudiantes es que para ambos la meta es concluir la educación media. El Futuro asociado al empleo es usado como mensaje que gatilla la motivación extrínseca en el Centro Técnico Profesional estancado, mensaje que puede interpretarse como el reconocimiento y valoración de la certificación de educación media y como un mensaje que puede provocar el efecto adverso entre los estudiantes. Este efecto se produce al constatar las incertidumbres del mercado laboral, lo poco predecible que es el futuro, la desvaloración de la educación o mejor dicho el aumento de requerimientos educacionales para acceder a ciertos empleos, particularmente en los sectores más pobres de la sociedad.

Estudiar es un componente del contenido periférico exclusivo de los estudiantes, así como el Desarrollo Personal y el Crecimiento son componentes del contenido periférico de la representación del profesorado.

En los relatos del profesorado de ambos tipos de centros sobre la finalidad de la educación emerge la percepción y constatación de falencias en la formación del profesorado en tres ámbitos; primero en destrezas para trabajar con escolares en situaciones de pobreza o estudiantes integrados por poseer algún tipo de discapacidad segundo en habilidades que les permita ser modelos -siendo fraternos- pero no iguales a sus estudiantes y tercero en contenidos académicos asociados al uso de tecnología e informática.

Al analizar la información separada por tipo de centro se encuentra que la representación social de la educación que predomina entre los informantes tiene similitudes y también diferencias. La similitud radica en que la variable Futuro es núcleo de la representación social de la educación en ambos tipos de centros. Los contenidos del sistema periférico de la representación para informantes de ambos centros está formado por las variables Formarse como persona, Responsabilidad y Oportunidades para la vida.

La diferencia del contenido de la representación para los informantes de estos Centros radica en que Enseñar y Aprender, es parte del contenido periférico en los Centros estancados, variable que es sustituida por la variable Desarrollo Personal en los Centros mejorados.

Entre los estudiantes de los Centros estancados, el concepto Futuro como representación de la educación es asociado con la posibilidad de acceso al empleo, la finalización de la enseñanza media es una meta en sí. En los Centros mejorados el concepto Futuro hace referencia a la construcción de un ideario, una imagen de futuro, a la formación del juicio crítico y al proyectos de vida. La concepción del Futuro como parte del núcleo central de la representación se encuentra en los fundamentos que elaboran los actores para cambiar la educación, cualquiera sea el significado del cambio, a través de la protesta social abierta, de la marginación de las labores escolares a cambio de realizar actividades alternativas o dedicándose a tiempo completo a las labores escolares.

Entre el profesorado, si bien la variable Futuro no es seleccionada como el componente que mejor refleja el propósito de la educación no significa que esté ausente, además tiene distintas significaciones dependiendo del tipo de centro. Una de estas diferencias radica que, en los Centros mejorados el concepto Futuro es empleado para referirse a los estudiantes, como personas a las cuales hay que enseñar a tomar decisiones. En los Centros estancados el Futuro es asociado a las limitaciones sociales de los estudiantes, sus familias y el contexto.

Para el profesorado de los Centros estancados la variable Formarse como persona significa que el énfasis de la educación está en la formación valórica, ya sea para contribuir a la convivencia social o para que los estudiantes lleven consigo dichos

valores a la vida post enseñanza media. Para el profesorado de los Centros mejorados esta variables se asocia con la formación de habilidades y comportamientos útiles para vivir en sociedad, se aplica principalmente a través de las actividades extra programáticas -talleres voluntarios- y clases tipo talleres; el énfasis de la educación está en el Desarrollo personal como base e integrada a la formación académica. La Formación personal y de contenidos no se contraponen, sino son que partes inseparables del curriculum y se imparten simultáneamente a través de actividades curriculares y extracurriculares. Por tanto la diferencia entre los centros radica en que la formación personal en los centros es asociada con educación en Valores y es considerada como la base o piso previo, sobre el cual adicionar los demás conocimientos deseables.

Los apoderados y estudiantes de los Centros mejorados valoran la Formación personal, pero no a costa de la formación tradicional o académica. Estos actores concuerdan con el profesorado en que la formación personal está compuesta de Valores y pautas de comportamiento útiles para las relaciones sociales dentro y fuera del centro.

Entre el profesorado de los Centros estancados prima la interpretación de que la Formación personal es un piso previo sobre el cual adicionar los demás conocimientos deseables. Además se reconoce que concluir la educación media es una meta en sí. Los estudiantes de estos centros posiblemente no continuarán con estudios superiores, por tanto, sus conocimientos académicos son menguados debido a que tampoco logran avanzar en la formación personal para posteriormente avanzar a la etapa considerada superior por algunos profesores. La dificultad para lograr este piso deseable ofrece un problema o condicionante para la mejora: el problema radica en que en un ambiente de constante alboroto no es posible alcanzar ambas metas.

En el núcleo de la representación de la educación del profesado está presente la tensión entre el apoyo social, Formación personal y desarrollo académico.

Los centros estudiados están abiertos a todos los estudiantes – los que se reinseran y aquellos expulsados de otros centros que llegan a los Centros estancados; también hay algunos que llegan a los Centros mejorados si quedan vacantes. La preocupación del profesorado de los Centros estancados radica en que a los problemas derivados de la convivencia se suma que la principal motivación de los estudiantes es permanecer en el centro para recibir beneficios sociales. El profesorado de los Centros estancados grafica la labor del centro con la metáfora de ser “un hotel” o “un reformatorio”; en palabras de un directivo, los estudiantes se mantienen asistiendo por obtener algún beneficio ya sea alimentación o el estatus de estudiante en vez de joven desempleado y potencial delincuente. El centro se convierte en un espacio de recreación de la cultura juvenil donde no se forma para la inserción social vía el empleo y tampoco para continuar estudiando. La interrogante que queda planteada es cómo se aborda esta motivación de los estudiantes en los Centros mejorados ya que atienden a estudiantes con similar problemática y alcanzan resultados diferentes y superiores.

Capítulo II.4

CONDICIONES PARA LA MEJORA ESCOLAR

La cultura de la mejora es uno de los factores asociados que reiteradamente está presente en la literatura especializada que favorece o dificulta los procesos de cambio asociados a la mejora de la eficacia escolar. La cultura de la mejora hace referencia a la cultura escolar o del centro y se entiende como el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan de forma inconsciente o semiconsciente en sus miembros.

La cultura de la mejora dice relación con las prácticas y condiciones consideradas habituales por los actores en el día a día del centro, también dice relación con el modo de asumir ciertas tareas habituales y las presunciones sobre la educación y la escuela que poseen los sujetos en la práctica diaria. Los informantes son considerados nativos, conocedores de la cultura escolar ya sea porque la crean o porque han tenido que aprender los códigos que permiten la comunicación formal e informal entre sus integrantes.

Acceder a comprender la cultura de la mejora significa interpretar y comprender el contenido de las narraciones de los actores, de sus recursos interpretativos empleados para dar cuenta de cómo se vive el proceso educativo y el proyecto destinado a mejorar la calidad de la educación del centro. En este capítulo se presentan los hallazgos del estudio cualitativo efectuado en los cinco centros estudiados. Por tratarse de un estudio cualitativo, no es posible generalizar, tampoco efectuar comparaciones, sin embargo, es posible hacer un cruce descriptivo interpretativo para comprender las diferencias por tipo de informantes y tipo de centro, según disponibilidad de la información.

La información se agrupa en torno a cuatro apartados o ejes destinados a dar cuenta de las condicionantes de los Centros, estancados y mejorados, para la mejora escolar. En el primero se presenta el origen del proyecto de mejora y las expectativas de los actores; en el segundo, las particularidades derivadas de la puesta en marcha del proyecto y las fortalezas y debilidades percibidas por los actores respecto del centro y su proyecto de mejora. En el tercer apartado se da una visión de la organización a partir de las condicionantes percibidas por los actores las la mejora, la identificación de sus fuentes de apoyo y las recomendaciones o medidas prioritarias que a juicio de ellos se necesita para mejorar la educación en el centro. Por último, en el cuarto apartado se da cuenta de la representación social que los actores poseen de la escuela, identificando los

elementos que ellos consideran de importancia para su mejora así como el sentido o significado que atribuyen a la mejora de la escuela.

4.1. LA GÉNESIS DE LOS PROYECTOS

Todo proyecto de mejora o cambio en la forma habitual de hacer las cosas, tiene un punto neurálgico: ser aceptado como una necesidad por los ejecutores y apropiarse de las nuevas formas de actuar en la realización de las actividades cotidianas en el centro. El rechazo se genera, generalmente, por el desconocimiento del proyecto, la negación de que se necesita una intervención y la resistencia a la forma de intervención. El cambio puede ser visto como una amenaza ya que demanda acciones distintas de las habituales, reorganización de las relaciones y posiblemente nuevas habilidades para las cuales las personas pueden sentirse o no competentes. En el caso de proyectos destinados a la mejora de la eficacia escolar, para obtener logros positivos y deseados es vital la intervención y participación del profesorado ya que son ellos los que deben asumir y revisar su práctica, diseñar cambios o innovaciones, comprometerse con el cambio y poner en práctica dicho compromiso.

En este apartado se da cuenta del origen de los proyectos así como de las expectativas de los actores sobre las iniciativas puestas en marcha para mejorar la educación en los centros.

4.1.1. El origen del proyecto

El origen del proyecto de mejora así como la necesidad de implementar cambios conducentes a esta mejora hace la diferencia en los relatos procedente de informantes de Centros mejorados y estancados. La diferencia radica en que en los primeros el profesorado asume el proyecto como propio, existe un compromiso con su génesis y desarrollo así como con los logros y la manera de afrontar las dificultades que se presentan en su implementación. En los Centros estancados el proyecto, o los proyectos, son vistos como una imposición ya sea externa al centro o como una demanda de la Dirección.

El Proyecto de Mejora del Centro 1 es uno más de una serie de intentos, apoyados por agentes externos destinados a mejorar los resultados, es parte un Proyecto nacional denominado Liceo prioritario y con él se espera responder a los problemas derivados de alta vulnerabilidad social de estudiantes. La implementación del proyecto está a cargo del equipo habitual de profesores y con apoyo de la Universidad de Santiago. El proyecto se desarrolla en un escenario marcado por tres tendencias, de aceptación y colaboración, de aparente aceptación y de rechazo y exclusión. El profesorado escasamente comprometido espera recetas o soluciones listas para ser aplicadas por parte del equipo asesor externo. Desde la perspectiva teórica en este centro coexisten tres formas de adaptación al cambio; la primera de conformidad y apoyo al proyecto, la segunda, una aceptación ritualista ya que se acepta y participa en respuesta al deber de hacerlo y una tercera forma, de rebelión confrontación marcada por le exclusión y

descalificación del proyecto y la capacidad de manejo de situaciones de aula por parte de los asesores

En el Centro 2 el proyecto de mejora surge asociado con la llegada de una nueva dirección con una propuesta o proyecto de mejora preparado para un concurso de oposición de antecedentes. La puesta en marcha de este proyecto, que coincidió con el trabajo de campo, incorporó una serie de reuniones y asambleas con profesores, estudiantes y apoderados para levantar requerimientos y adecuar la propuesta a las particularidades de la comunidad educativa. En opinión del equipo directivo se diseñó una estrategia para abordar el rechazo a las innovaciones o al proyecto de mejora. Se emplea la persuasión, el debate y se recuerda la obligación de cumplir con tareas como tomar los cursos. De lo observado se está logrando el cumplimiento de metas institucionales, como son disminución de ausentismo y atrasos del profesorado pero no un compromiso con la mejora por parte del profesorado. Desde la perspectiva teórica de la adaptación, lo que aquí se ha logrado es una adaptación ritual, es decir aún las metas culturales del equipo directivo no son compartidas o asumidas como propia por el profesorado.

En el Centro 3 la idea de superación y ser los mejores se encuentra desde la creación del establecimiento, exigencia que es asumida como propia y aplicable al quehacer de estudiantes y profesores. Los profesores se sienten comprometidos con cumplir la promesa de excelencia con los estudiantes.

En el Centro 4 el proyecto de mejora y sus frecuentes actualizaciones se sustenta en resultados de diversas investigaciones y cuyos resultados se emplean para fijar las prioridades. En estos tres centros la mejora constante, un slogan y una meta compartida por profesores apoderados y alumnos.

En el Centro 5 la mejora, mantenida en el tiempo, es una tarea asumida por la nueva dirección y además un compromiso de todos, proyecto que además enfatiza el compromiso y alegría de profesores y estudiantes. La forma de adaptación al cambio en estos centros oscila la conformidad y la innovación. La adaptación de tipo ritual por parte de algunos profesores, de cumplir por hacerlo, recibe la presión de rechazo los pares y acciones para incorporarlos, de manera propositiva, a los respectivos proyectos de mejora.

4.1.1.1. Centro 1

Las acciones destinadas a mejorar la calidad de la educación en este centro parten como una demanda, unos 10 años antes de la realización de este estudio. Los informantes relatan que fue difícil aceptar que ese centro necesitara apoyo externo y les resultó una información poco grata reconocer que sus puntajes estaban estancados, por debajo de la media.

El informante, directivo de este centro, señala como recurso interpretativo que las prácticas eran tradicionales. El sujeto al argumentar el por qué del estancamiento recurre a un componente del discurso teórico, haciendo referencia al “paradigma

positivista” que subyace en el modelo educativo tradicional, mostrando además que el incremento de conocimientos teóricos es un insumo para la mejora.

“Fuimos por mucho tiempo Liceo Para Todos, ... por mucho tiempo, pero de ahí hubo... bueno otras situaciones bien especiales, primero hubo un rechazo total a que nosotros fuéramos ‘Liceo para todos’, ah que fuéramos clasificados de esa manera con nuestros resultados, pero después empezamos a ver que tenían mucha razón en cuanto, que nosotros no éramos capaces de dar una buena calidad de educación, nuestras prácticas seguían siendo bastantes positivas (quiso decir “positivistas”) seguían siendo bastantes tradicionales, y de a poco nos fuimos dando cuenta.” (Jefe UTP, Centro 1)

El origen del actual proyecto de Liceo prioritario se establece sobre una historia de proyectos previos - con escasos resultados - donde el equipo directivo y el profesorado persisten con la tarea de diseñar estrategias para trabajar con estudiantes vulnerables. Luego de admitir la dificultad para reconocer que la labor era poco eficaz para los fines propuestos, se alude a la idea de que los alumnos han cambiado; recurso interpretativo de estos profesorado que puede interpretarse como apego al modelo pedagógico tradicional. La concepción sobre los alumnos es que son “cabros vulnerable, pobres” a los que “no se les puede pedir mucho”; la búsqueda de estrategias parece motivada por la necesidad de trabajar “con estos cabros difíciles” para evitar los problemas en la relación profesor-alumnos donde el profesor termina llorando, más que por un compromiso con la calidad de la formación de los estudiantes.

“primero, hubo una época en que nadie le daba importancia a los resultados y de pronto vimos que nosotros nos habíamos quedado atrás, seguíamos teniendo malos resultados, pero no lo percibimos, hasta que de repente nos transformamos en un colegio, “Liceo para todos”, bueno y eso ya nos hizo pensar en qué hacíamos. A nosotros nos costó mucho, yo creo que el gran problema que teníamos como colegio, fue asumir que habían cambiado nuestros alumnos, nuestros alumnos no eran los que venían a estudiar, (...) Y fue muy largo el proceso para concienciar a los profesores que era cierto que trabajábamos con alumnos vulnerables, por lo tanto teníamos que cambiar las estrategias para empezar a trabajar con estos alumnos, en vez de llorar porque eran difíciles, teníamos que buscar estrategias que nos permitieran trabajar con estos alumnos difíciles. Porque eran los que teníamos y no otros.” (Directora, Centro 1)

Este Centro en la actualidad está incluido en el programa de atención focalizada a establecimientos de bajo rendimiento denominado de Programa de Liceos Prioritarios y acepta la necesidad de apoyo externo, sin embargo, la exigencia de cambiar parece radicar en la calificación asignada por agentes externos al centro.

“Somos un colegio prioritario, por la baja, la baja calidad o rendimiento....bueno el mismo Gobierno, el Ministerio clasifica los Liceos” (Directivo, Centro 1)

Para algunos profesores, el proyecto de mejora surge como demanda a los problemas que se perciben como predominantes, localizando las falencias en las habilidades lectoras y matemáticas y apoyando la formación con guías de desarrollo.

“Y se inició en un Consejo de Profesores, nos pusimos de acuerdo cuáles eran los problemas más grandes que tenían los alumnos en todas las asignaturas, porque en todas las asignaturas tienen que leer. De matemáticas, hasta lenguaje mismo, se vio que la deficiencia fundamental era que no entendían lo que leían, entonces nos pusimos de acuerdo de ir reforzando todo eso, a través de trabajo de texto, comprensión de lectura, guías de desarrollo” (Profesora, Centro 1)

La aceptación de los proyectos de intervención a veces ocurre de manera formal, esperando que las acciones e intervenciones provengan de los agentes externos. En este Centro se han ejecutado una secuencia de proyectos, -Liceo para Todos; SEGE o proyecto destinado al diagnóstico y a la mejora de la gestión, capacitación desde la administración local y, actualmente, un proyecto de apoyo con la Universidad de Santiago. La variedad de proyectos cuyos nombres son difíciles de recordar por los informantes, han incluido apoyo económico y profesional externo que, al concluir deja al centro en condiciones para acceder a nuevos proyectos, siendo el quehacer responder a los requerimientos establecidos, sin que el profesorado logre llevar a cabo los cambios o innovaciones con resultados que se expresen en el rendimiento de los estudiantes.

El actual proyecto de apoyo externo incluye capacitación, becas para estudiantes que accedan a ese Centro, preparación preuniversitaria y reuniones de apoyo al profesorado. La profesora en cargo directivo, en su relato señala que, sólo algunos profesores están involucrados, otros lo hacen como un acto ritual, sin que esta participación involucre compromiso o aceptación. Al tercer tipo de profesores ella los denomina “los que no califican”, es decir aquellos que manifiestan un rechazo explícito o se excluyen de este nuevo proyecto de mejora. Las razones del rechazo son, entre otras, la falta de soluciones fáciles o “recetas” y la presencia o participación puede interpretarse como un acto simbólico de estar en el lugar, sin embargo lo que predomina es el rechazo implícito o explícito, expresado en la falta de compromiso y retraimiento frente al proceso.

“Hay algunos que han asumido con mucha esperanza de mejora, otros lo han asumido porque hay que asumirlo, y otros sencillamente no califican, porque no, desafortunadamente los colegas quieren que les llegue el frasquito con la receta hecha, eso es lo que esperan algunos, y nosotros sabemos que no hay frasquitos con la receta hecha, a lo más te pueden dar los ingredientes para que tú prepares tu receta” (Dirección, Centro 1)

Al igual que en ocasiones anteriores el proyecto es visto como un aumento en la carga de trabajo de los profesores y una escasa valoración a las actividades que involucra, algunos profesores esperan que los agentes externos realicen la labor en el aula consistente en la contención y creación de un clima que permita el desarrollo de la actividad académica. En los argumentos, un profesor declara sentimientos de rabia y

tristeza; primero por encontrar una disonancia entre el componente teórico y práctico involucrado en la mejora; tristeza al compartir el dolor con una colega que incapaz de manejar situaciones derivadas de la interacción en el aula sale llorando, y además, por el darse cuenta de que la labor del profesor no está logrando resultados. El profesor en su relato muestra cómo la rabia es expresada a los alumnos, empleando los códigos de éstos, pero también colocando en duda a “los teóricos”, espacio que excluye a la investigadora por escuchar sin hacer recomendaciones ni juzgar.

“Incluso tenemos el apoyo de dos psicólogas de la Universidad de Santiago. Es triste, es la realidad de acá, por eso me da rabia mis colegas, no sé si tú me encuentras razón, de que esos teóricos, que me da rabia, sentaditos, calentitos (...). Le doy 10 minutos en esos cursos, salen llorando, y si es hombre sale arrancando, estoy seguro. Jamás estarían 40 minutos ¡qué!, te fijas, entonces esa es la realidad. Pero los teóricos al tiro, a lo mejor en el caso suyo no va a decir nada, “pero es que las metodologías, la estrategia”, pero en este caso es imposible, y da pena, porque aquí uno está enseñando Hay profes que salen llorando. ¡Que terrible!, porque pintar y ser cínico, ¿Cuántas veces?, oye vieja ‘culia’, ¿Qué te pasa colega?, me han insultado todas estas veces ...y llegan llorando, y da pena. A mí no, porque uno es más choro, yo soy más choro, entonces a mí no me vienen con cuestiones, a mí me respetan caleta si eso es verdad” (Profesor, Centro 1)

El proyecto de mejora parece estar tensionado por la meta u objetivos que se esperan, así la preocupación radica en diseñar estrategias para trabajar con estudiantes vulnerables. En esta interpretación se identifican tres formas de asumir el proyecto, haciéndose cargo, pretendiendo hacerse cargo y excluyéndose. Lo que es reiterado son las condiciones de vulnerabilidad – es decir reciben apoyo alimenticio en el Liceo - por tanto el corolario es que los resultados serían distintos si los alumnos fueran “normales”

“Algunos se hicieron cargo, otros fingieron hacerse cargo y los otros no nos escucharon, y cuando uno realiza este tipo de entrevista algunos te van a decir, mira estamos haciendo todo lo posible por buscar las estrategias necesarias para trabajar con chiquillos con estas características. Y otros te van a decir, oye yo no sé cómo el Gobierno o el Estado me puede pedir a mí resultados, si mira la cantidad de alumnos que tengo, o sea las condiciones en que trabaja. Bueno yo debo contarte que nuestro índice de vulnerabilidad entregado por la JUNAEB es de 96.5 es decir de 100 chiquillos, cuatro están en situaciones que se consideran normales dentro del proceso” (Directora, Centro 1)

4.1.1.2. Centro 2

En el Centro 2 el proyecto de mejora surge impulsado por la Dirección y es la propuesta de trabajo que presentó en la postulación al concurso para acceder a ese cargo. Esta nueva dirección viene a ocupar el cargo dejado por el anterior director que jubiló luego de 30 años de servicio en el mismo establecimiento.

Los componentes del relato de la directora dan cuenta de responder a una demanda legal, elaborar un proyecto, los insumos son las evaluaciones de la administración local de la educación y sustentada en las mediciones externas, y los datos cualitativos de una descripción de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, además de un diagnóstico al momento de asumir el cargo y un proceso de consensuar las metas para el periodo de tiempo que dura en el cargo.

“Cuando yo postulo al concurso de directora, por ley, uno tiene que presentar un proyecto, ya, y los elementos que entregan para la presentación del proyecto, están las mediciones internas, o sea resultados de las evaluaciones interna a partir de las mediciones externas, el proyecto educativo, está un análisis FODA y hay un proyecto de mejora que tiene que implementarlo, eso por un lado. Y por otro lado cuando yo me hice cargo del colegio lo que hice fue pasar un, como se llama un, cuestionario de evaluación de la gestión en términos de que cosas cambiarían ellos, que cosas encontraban buenas, cuáles eran sus expectativas, cuáles son sus esperanzas, yah.. A partir de ahí, ví... Antes en el 2006 o 2005 se había hecho del SAGE o sea más que la encuesta de los profesores, a todos los funcionarios, yo me doy cuenta que el proyecto que yo había presentado. Sin conocer eso elementos, apuntaba exactamente a las debilidades que había observado a partir de los instrumentos que me habían pasado de la Corporación para poder hacerlo” (Directivo, Centro 2)

Desde la perspectiva del profesorado el proyecto en su fase inicial no fue considerado como propio y se encuentran manifestaciones de resistencia de manera formal e informal. La resistencia explícita se expresa -sumada o a través- de reivindicaciones de carácter gremial; de manera informal, a través del diálogo entre pares para ocultar o no parecer en falta el no cumplimiento de algunas funciones; entre éstas tener presencia frente al grupo curso – no tomar el curso.

En el relato de este directivo se identifican recursos interpretativos que dan cuenta de la forma de enfrentar la resistencia: a través de la persuasión, “limpiando” o separando el ámbito pedagógico de las demandas gremiales, el reconocimiento de las formas informales o una cultura subalterna que repercute en el no cumplimiento de las funciones o labores habituales de cara a los estudiantes. El sujeto entrevistado asume una postura de valorar o priorizar los intereses de los estudiantes. El dilema ideológico radica en que las demandas y la asociación gremial no es paralela a la labor docente de cara al aula, contaminado la labor pedagógica formal.

“Hemos ido haciendo conciencia, hemos tenido que ir limpiando lo que es la cosa gremial, los que son los derechos, y dejar a un lado esa etapa, y atenernos a lo pedagógico, a lo formal, ese ha sido el trabajo más grande ... eh en una organización interna entre ellos, digamos eh... de repente uno llega a la sala de profesores y uno sabe qué están hablando digamos... eh y cuidado que viene, nos ha costado ingresar digamos a esa cúpula digamos (.....) Y bueno se va sintiendo también en el quehacer cotidiano; toman los cursos a la hora, yo me

preocupado de eso, están constantemente trabajando. En la discusión ahí se va notando” (Directivo, Centro 2)

El funcionamiento de este proyecto de mejora está cruzado por la implementación del Sistema Nacional de Evaluación Docente – SNED- ejecutado por el Ministerio de Educación y que ha contado con el rechazo y la negativa a evaluarse por parte de algunos profesores. La evaluación del profesorado, así como la evaluación constante para la mejora, ha trascendido como parte distintiva del proyecto hacia los apoderados. Este proyecto de mejora se ha presentado a los apoderados y ha ganado constante apoyo; al mismo tiempo la resistencia de los profesores al proyecto ha trascendido a los apoderados lo que implica que este proceso y sus conflictos han traído consigo el involucramiento de la comunidad escolar. Desde la interpretación de los padres y apoderados, ellos percibieron la incomodidad del profesorado y este apoderado asume que la evaluación del profesorado es un mecanismo para mejorar la educación en este centro.

“Aquí se estuvo haciendo una evaluación y se notó como algo como molesto, como que había algo de que como no queremos ser evaluados, hubo como un rechazo, pero se hizo igual, pero primero que eso fue un rechazo y yo pienso que para mejorarlo deberían ser todos evaluados” (Apoderado, Centro 2)

En el repertorio interpretativo de esta madre, se encuentra que algunos apoderados demandan que el centro se mejore, otros no se interesan ni saben lo que ocurre en el centro; también está aquellos que asumen que la educación en el centro es de baja calidad asumiendo la crítica que se publicita en los medios de comunicación. Señala la variedad de ideas del nuevo proyecto educativo para mejorar el centro y coloca al profesorado como último y potencial agente involucrado en el proyecto de mejora.

“(en el origen del proyecto estuvieron) yo creo que también (.....) los apoderados, está el reclamo de que lo mejoremos, de que ni siquiera saben que si está bien o está mal, yo creo que se han dejado llevar por el discurso popular, el discurso también de la prensa, que la prensa nos dice una cosa y no sabe qué pasa. Y también la directora nueva que llegó con muchas ideas, con muchas, quería romper el mito que estaba en decadencia el colegio, entonces quiere romper con eso. La directora quiere mejorar la calidad de los resultados más que ná, los resultados del colegio (la idea de cambiar es) yo creo que de ambas partes y quizás también de los profesores que no quieren tener malos resultados en su colegio” (Apoderada, Centro 2)

4.1.1.3. Centro 3

En el Centro 3, la mejora del Centro data desde la fundación en el año 2004 y tiene por finalidad entregar educación de calidad a estudiantes de escasos recursos en la comuna donde se ubica. Una profesora destaca que para alcanzar la excelencia es necesario exigir tanto a los estudiantes como a los propios profesores; la calidad del trabajo

docentes es una demanda y a su vez un compromiso que ellos asumen con los estudiantes al trabajar en este centro.

“desde un principio, porque se creó precisamente el (Centro 3) como para crear un establecimiento de excelencia, es lo que aspiramos todo y por supuesto que la exigencia no sólo hacia los alumnos, los profesores tenemos que ser los primeros en estar ahí con la autoexigencia en el fondo de estar cumpliendo con nuestros alumnos, de estar cumpliendo en todo sentido con ellos” (Profesora, Centro 3)

El proyecto conducente a tener resultados de calidad para todos los estudiantes demanda una labor conjunta, basada en creer en la capacidad de superación y en la creación de expectativas de desarrollo de éstos; al mismo tiempo, el centro establece un compromiso con los apoderados en el sentido de que la educación de este Centro deja al estudiante capacitado para enfrentarse a las demandas del mundo de la educación superior. Se asume que las limitaciones económicas son condicionantes que no deben limitar el desarrollo de los estudiantes, lo que lleva a emplear todos los recursos de apoyo social disponibles en la comuna con este fin.

“... aquí partimos pensando en que teníamos que tener siempre buenos resultados para que de la misma manera tener logros con nuestro niños y se dieran cuenta que eran capaces de volar... ehh cumplir con lo que le habíamos prometido a los apoderados en el fondo que era preparar sus niños para una instancia superior entonces siempre fue ehh de parte nuestra la metodología de implantar un sistema en que los niños tienen que superarse” (Profesora, Centro 3)

El proyecto desde la dirección adopta una forma de trabajo que rompe con la forma centrada en las evaluaciones y reuniones discursivas sobre lo realizado; el trabajo está centrado en logros y el establecimiento de objetivos para ser alcanzados.

“Durante mi gestión nunca más se van a hacer consejos de evaluación,... ¿Pero por qué señor director? Porque se dan justificaciones de lo que no se hace y se planifica lo que no se va hacer, punto. (...) yo hice una matriz de análisis Nos vamos a preocupar de las cosas que nosotros podemos cambiar y las otras van hacer variables despreciables, yo voy a asumir aquellas que yo pueda tener un manejo, como hacer clases más motivadores” (Director, Centro 3)

4.1.1.4. Centro 4

En el origen del proyecto en el Centro 4 existe una historia de éxitos, por lo que la actual Dirección tiene como finalidad mantener y mejorar los estándares alcanzados, y esta meta es asumida por el profesorado. Las primeras ideas se generan en el equipo directivo como resultado del proceso constante de monitoreo y supervisión de los programas; se incorpora la opinión de profesores y alumnos a través de encuestas para identificar sus necesidades; se asume que la educación siempre debe ir mejorando y, además, incorporando las iniciativas de los involucrados.

“(el origen del proyecto viene) del equipo directivo en primer lugar para tirar líneas y ver qué es lo que se necesita, es una supervisión y un seguimiento permanente de los programas, del trabajo mismo de los profesores, y de hacer consultas, encuestas y conversaciones con los interesados, profesor o alumno, para saber cuáles son sus necesidades, porque aquí en general dicen ‘vamos a mejorar la calidad de la educación’, pero ¿de qué manera?, ¿de qué forma?, .. Si no van a los lugares mismos donde se supone que algo se va hacer” (Directora, Centro 4)

Parte de los logros y demandas para la educación en este Centro Técnico Profesional es proporcionar una educación vivencial, que permita o facilite la inserción laboral de los estudiantes, por tanto, el proyecto de mejora actual es apartarse cada vez más de la educación tradicional. El apoyo de origen externo del proyecto radica en la incorporación de resultados de investigaciones para fundamentar o darse cuenta de la necesidad del cambio.

“...gracias más que nada a los expertos que se dedican al estudio de la parte afectiva, psicólogos porque ellos son los que van viendo. Antes existía lo que se decía la educación bancaria” (Profesor, Centro 4)

En la actualidad parte del proyecto de mejora está relacionado con desarrollar las habilidades de comunicación verbal y escrita de los estudiantes, así como habilidades relacionales que les facilite la inserción en los campos de práctica y luego en el mercado laboral.

“tenemos un PME, (proyecto de mejora escolar) que nosotros elaboramos como el año 2000 parece, que fue porque yo estaba recién llegada acá. Nosotros elaboramos un proyecto de mejoramiento educativo que se refería...se llamaba laboratorio de lenguaje, lo que pasa es que nosotros pensamos ...en los 90 que se hizo un estudio acerca de la educación profesional, y una de las cosas que encontraron ahí y pusieron en ese estudio es que una de las deficiencias de la educación técnica profesional, es que los egresados tenían poco lenguaje, tenían poca facilidad de expresión, no podían expresarse verticalmente, horizontalmente, en un mundo cotidiano y también” (Jefe UTP, Centro 4)

Este centro involucra a los apoderados realizando una labor de coordinación e información con la directiva del Centro General de Padres y con los Centros por nivel, por tanto, los apoderados se sienten partícipes del proyecto. Los apoderados tienen una alta valoración de la educación impartida por el centro. Una apoderada integrante del Centro de Padres de un nivel, señala que la calidad es un compromiso, reconociendo el espacio de participación generado en torno a las reuniones informativas y consultivas que se les convoca.

“Yo creo que de los apoderados... y de los profesores... también tienen que ver en eso... de un centro de cómo esto que había aquí (Reunión de directivas de Centro de Padres) el Centro de Apoderados porque ahí ya...” (Apoderada, Centro 4)

El o los proyectos se gestan en la Unidad Técnica Pedagógica y tienen la particularidad de ser difundidos para concitar el apoyo de los profesores y apoderados, además fundamentar y solicitar un aporte económico adicional de los últimos. Se excluye de este aporte a los estudiantes que tienen alguna beca. (Los padres que aportan son cerca de un 40%)

“pero no puedo dejar de decirte que este colegio siempre ha tenido una trayectoria distinta porque siempre ha tenido un espíritu de innovación, porque este colegio más o menos en el año 70...yo llegue en abril del 74 (.....) La verdad es que la mayor parte de estos proyectos surgen desde mí...yo soy el motor” (Jefe de UTP, Centro 4)

4.1.1.5. Centro 5

En el Centro 5 el proyecto de mejora se conecta con el cambio de dirección que ocurrió en el año 2006 y tiene como meta mantener y superar los logros alcanzados por el centro en los años anteriores.

Esta demanda de mantener alto rendimiento es un objetivo para la dirección y compartida por el profesorado, éstos se involucran en actividades extraprogramáticas – talleres – para apoyar a los estudiantes; la participación es solicitada en este caso por los profesores pares ya que existe un alto compromiso con “los chiquillos”. La idea es hacer del establecimiento un espacio protegido que permita actividades y el uso del tiempo libre de manera recreativa, en un espacio o barrio marcado por la concentración de problemas sociales. Un profesor destaca la flexibilidad y voluntad de innovar de los profesores con más años de experiencia; esperaba que esta flexibilidad fuera propia de los profesores principiantes y no de los experimentados. Destaca también la alegría, la energía y las ganas de hacer cosas nuevas.

“Es que es una idea comunal, y que el colegio ya lleva... creo que 6 periodos con excelencia académica entonces no ha querido bajar... esta es una historia que trae el colegio. Y lo otro que me llama la atención, es que el promedio de edad de los profesores debe ser como de 30 a 32 años y eso significa que son más bien profesores viejos que jóvenes, también marca un sello distinto porque a veces los profesores viejos ya no quieren hacer cambios ... y lo otro que yo noto que están alegres los de la mañana y son gente mayor y eso me llama la atención, que están todavía con chispa y saben que pueden dar cosas nuevas y no están cansados es al revés yo creo que en la tarde los básico a lo mejor están más cansados... los de especialidad no, los noto con necesidad de hacer cosas nuevas de innovar de meter algo distinto y de por supuesto de comprar la idea esta del programa de mayor calidez” (Profesor, Centro 5)

Las actividades o proyectos de mejora se gestan en espacios de participación como “los Consejos y las evaluaciones” como lo señala el profesor de música de este centro.

En la perspectiva de los apoderados los proyectos de mejora tienen su origen en el impulso desde la dirección, quien cuenta con una alta valoración, en un medio que está marcado por la agresividad y la violencia.

“Pienso yo, no es que yo lo sepa, que por parte del director. Él es una persona muy responsable e inteligente” (Apoderado, Centro 5)

4.1.2. Expectativas de los actores

Las expectativas de los actores de Centros estancados y mejorados varía, entre los mejorados hay concordancia entre ellos y además se valora la educación como fuente de movilidad social. Esta última expectativa es la que está relativamente ausente en los Centros estancados ya que está asociada con el cuidado y la mantención de los jóvenes en el establecimiento. Otra de las diferencias radia en las altas expectativas sobre las capacidades y posibilidades de los estudiantes que atienden, que continúen estudios superiores o se integren al mundo del trabajo. A pesar que todos los centros atienden a estudiantes procedentes de familias con algún tipo de problemática social, esta constatación no afecta las expectativas y la presión por superarse. Ante similares problemas, los Centros estancados no han logrado crear un ambiente o cultura escolar que establezca compromisos de trabajo y un ambiente que permita la labor académica. El profesorado de ambos tipos de centros reconoce que están demandados por los desafíos, problemáticas sociales y necesidades de la sociedad de la informática en el mundo globalizado.

En el Centro 1 los profesores, apoderados y estudiantes usan similares conceptos para dar cuenta de sus expectativas, sin embargo estos ocultan distintos significados. La retención (mantenerlos en este) para el profesorado es parte de una labor de contención y de enseñanza de destrezas sociales básicas mientras que para los estudiantes y apoderados mantenerse en el colegio está asociado con expectativas de movilidad social. Las altas expectativas de los profesores sobre sus estudiantes son importantes ya que algunos aspiran cumplirlas; las bajas expectativas repercuten también en los estudiantes. Para los directivos las expectativas están marcadas por los fracasos; entre el profesorado hay actitudes optimistas y otras pesimistas; en el primer caso la labor docente se asocia con hacer bien la tarea mientras que en la segunda, calificada como dar la pelea, prima la dificultad que rodea la acción.

En el Centro 2 la expectativa de mejorar la educación es compartida por todos los actores, aunque por distintas razones; casi todos consideran la educación como vía de movilidad social. El profesorado esperan colaboración de los padres y apoderados y de directivos en general; que no exista descalificación de la labor del profesorado y coherencia entre lo que se dice y hace. El profesorado involucrado en actividades directivas espera colaboración, compromiso y calidad en la ejecución de las tareas. Los padres esperan que sus representantes resuelvan por sí solos los problemas y la participación de la mayoría es de observadores pasivos y críticos. Todos los actores esperan ser agentes de cambio aunque con distintos significados acerca de qué y cómo

lograrlo. Los estudiantes del Centro de alumnos esperan tener educación de calidad, y para lograrla valoran la movilización social. En general para los adultos y algunos estudiantes esperan lograr la movilidad social vía educación superior y el empleo calificado.

En el Centro 3 las expectativas de movilidad social y superación asociadas con la educación, están presentes en todos los actores y se sustentan en la cooperación mutua. El profesorado espera realizar bien su labor y poseen un alto compromiso con el centro. Los estudiantes esperan y trabajan para tener calificaciones altas ya que esto se asocia con la posibilidad de continuar con la educación superior y con el acceso a becas que permitan afrontar las limitaciones económicas de las familias.

En el Centro 4 las expectativas de los actores son pragmáticas, esperan que cada uno cumpla con sus deberes son compartidas. Para el profesorado, mantener una educación de calidad y adicionar formación valórica y desarrollo personal a la formación técnica profesional. Para los apoderados sus deberes, refrendados con la firma de un documento, se expresan través de la cooperación con el centro y con sus hijos. En este centro hay concordancia entre las expectativas de los estudiantes y la propuesta del centro que se manifiesta en la aceptación de valores, pautas de convivencia, compromiso y solidaridad. Todos los actores esperan que la educación sea conducente a la movilidad social y que permita a los jóvenes proseguir estudios superiores o la inserción en el mundo laboral.

En el Centro 5 la comunidad educativa tiene altas expectativas de la gestión del Director y que el centro mantenga altos puntajes en las mediciones, para esto se establece un compromiso de cooperación con los apoderados, teniendo la meta compartida de formar a los estudiantes para la vida y la educación superior. El profesorado entrevistado espera llevar a cabo su función docente colaborando con el proyecto del centro y contribuyendo con la mantención de resultados de excelencia. Las expectativas de los actores dicen relación con la movilidad social posible de obtener mediante la educación. Los estudiantes sienten que sus profesores esperan de ellos la superación. Algunos profesores entrevistados señalan que la sociedad tiene expectativas de la labor docente, que superan las posibilidades y capacidades requeridas para alcanzarlas.

4.1.2.1. Centro 1

Los actores creen que se espera de ellos cooperación, que se expresa en el estar presentes. Los apoderados en el Centro 1 declaran que lo que se espera de ellos es “venir a reuniones” y lograr que sus hijos concluyan la educación media. De las entrevistas se desprende que el apoyo hacia el centro está movido por el deseo de mantener al hijo en este establecimiento, más que como un aporte a la educación del hijo.

“Que termine el cuarto aquí, yo no los cambio de colegio. Siempre los he tenido (en colegios) municipalizado(s) a todos, a uno que lo tuve pagado y a otra chica,

pero no me sirvió de nada, por eso sigo municipalizados. Bueno yo todas las cooperaciones que me piden las hago” (Apoderado, Centro 1)

Los profesores del Centro 1, señalan que su cooperación se manifiesta en hacer bien el trabajo el cual son asignados y las expectativas hacia la Unidad Técnico Pedagógica es que el colegio funcione. “yo creo que, que la parte técnica funcione, sentir apoyo a lo mejor, yo creo que es eso...” (UTP, Centro 1)

Desde la Dirección las expectativas son liderar el cambio, en el repertorio interpretativo de esta informante, que dejara el cargo el año venidero, vislumbra logros y también las tareas pendiente. “creo que por muchos años (esperaban) que lograra liderar un cambio. Yo creo que eso, y creo que de alguna manera logramos algunas cosas, pero no todas las que necesitábamos” (Directivo Centro 1)

Las expectativas que los profesores creen se tienen de ellos en el Centro 1, es atender a las demandas y problemas derivados de la vulnerabilidad social de los estudiantes. El profesorado reporta actitudes opuestas, pudiendo ser optimistas o pesimistas, sobre la posibilidad que la intervención del docente genere cambios. Desde la perspectiva optimista, los profesores esperan generar algún cambio en los estudiantes y que la educación sea efectivamente un motor de movilidad social. Desde la perspectiva pesimista la labor docente es descrita como una constante lucha; que la labor es difícil y que hay que vencer situaciones adversas como, por ejemplo, la marginación o autoexclusión o falta de interés de los estudiantes.

“Luchar igual, ver a estos ‘cabros’¹⁶, de que también tienen oportunidades, y merecen oportunidades, por supuesto, no discriminar, por eso uno los reta y los trata de motivar, ‘chiquillos es su futuro’, la expectativa, entonces que les cueste menos ganarse la vida, y muchos entienden, pero otros no están ni ahí, no les interesa.” (Profesor, Centro 2)

Para algunos profesores en este Centro estancado, las expectativas que ellos tienen de su labor es evitar la deserción escolar, proporcionando herramientas básicas relativas a relaciones sociales y competencias lectoescritoras básicas, como lo ilustra el relato de la profesora jefe de uno de los segundos medios. Ellos se ven demandados de manejar problemas derivados de la contención de estudiantes que han reingresado al sistema. Una profesora, que posee una actitud pesimista respecto de su quehacer, señala que, las expectativas que sobre su labor son “básicas”; se espera que la estadía en el centro logre “sacarle la chapa de delincuente” a aquellos estudiantes que tienen o han tenido problemas con la justicia. En este centro se trabaja en un medio al borde de la delincuencia y, entonces, la forma “habitual” de ejercer la labor docente no se puede llevar a cabo con este tipo de estudiantes.

¹⁶ Cabro: chilenismo que significa niño

“Yo creo que es lo que espera la sociedad, es bien macabro, de alguna forma, porque espera que nosotros seamos contenedores de estos chiquillos o, por último, que le enseñemos a leer y a escribir y que sepan leer el contrato de trabajo. Yo creo que lo que esperan de nosotros es súper básico, no se espera mayor, tratar de alguna forma sacarle la ‘chapa’¹⁷ de delincuentes que tienen estos alumnos” (Profesora, Centro 1)

En el relato de los estudiantes está presente el deseo de concluir la educación media con expectativas de movilidad social. Los estudiantes entrevistados, especialmente aquellos involucrados en el Centro de alumnos, creen que se espera de ellos que se mantengan en el sistema educacional y concluyan la enseñanza media, que en este caso es técnico profesional y que algunos alumnos puedan continuar con estudios superiores como forma de superación; ‘ser alguien’ y ‘salir adelante’; expectativa que también es compartida con los apoderados.

Para los estudiantes entrevistados la expectativa es aprobar. Una estudiante señala: “sacarme buenas notas”; para otra estudiante es: “poder sacar lo que tengo que estudiar, mis estudios bien, poder terminarlos, terminar bien cuarto”. El estudio como una posibilidad de movilidad social está presente en el relato de los y las jóvenes, una señala “Que sea estudiosa, ser mejor para ser más”. Para los estudiantes concluir la enseñanza media es una meta, incluyendo completar los estudios como parte de un programa de nivelación de educación complementario a la formación en el Servicio Militar, de carácter voluntario al que postulan los jóvenes a los 18 años de edad.

Los estudiantes de la directiva del Centro de alumnos creen que los profesores esperan de ellos contribuir a mejorar la educación, teniendo como derrotero los recursos económicos, tarea autoimpuesta y que bien puede reflejar la situación de autovalencia o a veces abandono en que viven algunos de los estudiantes en este centro. Ellos reproducen las vías de mejora habituales en su entorno; a través de la venta de alimentos o cosas usadas y en un ambiente festivo, típico de los sectores populares. Además se asume que los recursos económicos, incluyendo la alimentación son un factor condicionante de la mejora.

“Se espera de mí, yo creo que mejora, soluciones, culturales, educacionales, también en (ambiente) festivo. Por ejemplo organizar una especie de comidas. Esta semana ya se viene el 18, vender empanadas, cosas así, cosa que participen los alumnos. Lo otro, les daría un incentivo a los chicos para que vinieran al colegio, porque para ellos el colegio es una lata. Entonces a los que tengan más asistencia, darles una once, una galletita, para motivarlos a que vengan más al colegio y participen en el” (Centro de alumnos, Centro 1)

¹⁷ Chapa: dicese en el lenguaje popular y del ambiente delictual que significa apodo

Los profesores son una figura significativa para los estudiantes y entre los estudiantes está presente la expectativa de logro y superación, como forma de responder a las demandas o expectativas de algún profesor. Los profesores son un referente válido e importante, por tanto aquellos profesores que tienen escasas expectativas de logros estudiantes, bien pueden contribuir a la profecía autocumplida.

“Los profesores esperan que uno llegue aquí y les diga, mire tenemos una carrera lista, estamos bien, cosas así. Tener un estudio, seguir estudiando. (Del Centro de alumnos yo creo que ellos esperan que seamos más unidos y que tomemos en cuenta a los alumnos como “voceros” de ellos. Por eso nos eligieron” (Centro de alumnos, Centro 1)

4.1.2.2. Centro 2

En el Centro 2, los actores creen que se espera de ellos colaboración. Para los apoderados, la colaboración se traduce en asistir a reuniones, otros agregan elementos relacionados con la necesidad de colaborar con la formación, sumando esfuerzos, ya sea valorando, o al menos, no descalificando el quehacer del profesorado.

“Apoyo... ehh... que no descalifique (a los profesores) que siga la misma línea que siguen ellos, el respeto, o sea, eso es el respeto, seguir la misma línea que siguen ellos, no ir contra la corriente... no decir ‘ahh la vieja!’ ... que las cosas que te piden! cosas que he escuchado yo... de repente que algunos apoderados se molestan que el profesor pide una tarea o un material o porque está exigiendo cosas, pero no saben que es un bien para su hijo... claro porque es el hijo el que va aprender, porque el profesor va seguir ganando lo mismo, lo van a seguir queriendo igual en su casa, ¿pero para quién es el bien? para los hijos de uno” (Apoderado, Centro 2)

Los apoderados del Centro creen que se espera de ellos compromiso y coherencia como parte de la formación que ellos tienen que asumir en el hogar.

“que no le podemos exigir a los hijos que sean comprometidos y responsables si nosotros no asistimos a las reuniones o no pagamos las cuotas... bueno que la educación es un apoyo constante, es uno primero y después el colegio, porque si uno no apoya al hijo en los temas de confianza y todo eso, el colegio no puede solo... no funciona la cuestión” (Apoderado, Centro 2)

Las personas integrantes del Centro de Padres y Apoderados señalan que como representantes de la asociación de padres, se tienen expectativas desmedidas ya que sobrevaloran su capacidad de incidir en las decisiones de los estudiantes, del centro o de la Corporación. Los padres esperan que sus representantes resuelvan solos y por sí mismos los problemas que involucran a toda la comunidad, esperando que sean capaces de imponerse para conseguir los fines. A modo de ilustración, los padres esperaban que aquellos del centro de Padres tuvieran la capacidad de concluir la movilización de los estudiantes, que incluía la ocupación del establecimiento, en un contexto donde los mismos padres dejaban que sus hijos participaran activamente de este evento.

“Se espera mucho, a veces las personas creen que uno puede hacer muchas cosas y hay un límite... siii... a veces ellos piensan: ella representa a los apoderados, ella puede pasar a llevar y decir todo lo que nosotros pensamos como apoderados, y hay límites, hay cosas, hay pasos a seguir, pero se espera como demasiado... por ejemplo el mismo caso de la toma, ...qué pasa con la presidenta que no para la toma... y eso está como muy lejos del alcance de nosotros, totalmente dependiente del alcalde y no de nosotros, pero ellos todos esperan que sea solucionable lo que es a nivel de apoderados que se solucione al tiro solución rápida, o apoyo de apoderados al tiro ... es como un peso, una tarea difícil” (Presidenta Centro de Padres, Centro 2)

Los estudiantes del Centro de Alumnos esperan tener una educación de mejor calidad pero reconocen que uno de los problemas es la falta de compromiso de los propios estudiantes.

“tenemos todo claros que la educación está mala, está por el suelo, pero también nosotros como estudiantes no hacemos nada para poder superar, para hacer una mejor educación, porque también yo como persona tengo que mentalizarme, si yo digo ‘ah quiero tener una buena educación’, demuéstrenlo, demostremos que con esta educación mediocre, no se po’h, si nos sacamos malas notas con una educación mediocre, cómo vamos a pedir mejor educación” (Centro de Alumnos, Centro 2)

Mejorar la educación y movilidad social son dos expectativas presentes entre el profesorado. En el Centro 2, la Directora, percibe que se espera que ella reconstruya el colegio que fue, que recupere el prestigio perdido; ante esto y consecuente con el proyecto que espera implementar señala la necesidad de construir un sueño o imagen colectiva para el centro.

“Queremos que el colegio vuelva a tener el mismo prestigio que tenía, ese es el sentir, el prestigio estaba por el suelo (...), pero no va a ser nunca el colegio que era antes, porque son alumnos distintos, es una sociedad distinta, es una realidad distinta, nosotros podemos construir el colegio que nosotros queramos, no a partir del sueño” (Directora, Centro 2)

La colaboración, compromiso y calidad en la ejecución de las tareas está presente en la Unidad Técnico Pedagógica, que muestra el conocimiento de los roles y funciones que demanda la gestión curricular, señalando que su labor está al servicio de los aprendizajes de los estudiantes, liderar las adecuaciones curriculares, llevar a cabo las evaluaciones necesarias para la implementación del curriculum, favorecer la autonomía y desarrollar la capacidad profesional del profesorado.

“apoyar y hacer un seguimiento para que se cumpla que nuestros alumnos, que nuestros estudiantes tengan la oportunidad, de que ellos aprovechen todo lo que tiene que ver con el currículo vigente, en cada sub – sector y también sugerir y cautelar que se hagan las adecuaciones pertinentes, darle la autonomía a los

profesores pero, al mismo tiempo, tener claridad de cómo se están dando eso, digamos si se están haciendo de adaptaciones de ritmos en la enseñanza o de secuencia o de contenidos o de objetivos, eso, yo tengo que estar liderando y estar en conocimiento de eso y también en el proceso de evaluación como parte del curriculum como una función del currículo. O sea que la evolución sea de acuerdo a la normativa vigente con la variedad y diversidad que corresponde y rigurosidad que corresponde y por supuesto el hecho de darle a los colegas, en conjunto conmigo, oportunidades de desarrollo profesional en función de mejorar el proceso” (Jefe UTP, Centro 2)

En el Centro 2 los profesores declaran que las expectativas que los otros les asignan tienen que ver con la calidad de la enseñanza de contenidos junto con habilidades y normas sociales básicas que no han aprendido o no traen desde el hogar. Para una profesora las expectativas de alcanzar una educación de calidad se ve limitada por la falta de formación valórica y de hábitos que los estudiantes no han logrado adquirir en la casa o en sus años en la educación formal.

“que entregue aprendizajes significativos, a veces se espera tanto como... profesora ... una educa y entrega aprendizaje y entrega conocimientos. También a veces hay una labor de la familia, y también se espera que los profesores eduquemos en hábitos; entonces muchas veces se pierde ese tiempo, o sea, igual es un tiempo ganado, pero entre comilla se pierde, es un tiempo que se pierde de entregar conocimiento por crear hábitos. Entonces a veces uno tiene que priorizar en el fondo, que tienen que respetarse, no tienen que botar basura, no tratarse con groserías, bueno también es parte de la capacidad del docente...” (Profesora, Centro 2)

Para algunos estudiantes de la directiva del Centro de Alumnos la expectativa de mejorar la educación es interpretada como un fin instrumental que beneficia económicamente al centro. Entre estos líderes hay una sobrevaloración del factor económico y ellos asumen una posición de desaventajados. Primeramente, el hecho de que la educación sea municipalizada significa que es gratuita y el pago de la cuota de matrícula y del Centro de Padres no es obligatorio y excluye a todos los estudiantes que reciben beneficios sociales. Segundo, al momento de este estudio los centros reciben financiamiento por asistencia y no por logros alcanzados en las pruebas de mediciones nacionales. Tercero, el aporte económico asociado al rendimiento opera en la educación superior, donde el Estado hace un aporte indirecto a las Universidades por concepto de captación de estudiantes con altos puntajes.

“surgir po’h... tener alto puntaje en la PSU para que le dan plata al colegio, y en el SIMCE y todas esas cosas...para que tenga un buen prestigio el colegio, para que pueda haber más matrículas, y puedan cobrar más, eso es lo que esperan, en el fondo, o sea dicen otra cosa pero en realidad esa es la base de lo que estábamos diciendo, es un lucro, y ahí se está viendo, ahí hay un ejemplo...”(Centro de Alumnos, Centro 2)

La expectativa que los estudiantes continúen con estudios superiores es compartida por directivos, profesores y algunos estudiantes. Para algunos estudiantes, esta expectativa se expresa con la idea de “surgir” y algunos planean cambiarse de colegio para egresar de otro Técnico Profesional.

Los actores tienen expectativas de ser agentes de cambio. El tema de fondo que emerge es el deseo de que la educación genere movilidad social, además de la expectativa de que la movilización social logre “cambios”. Los estudiantes asumen el papel de sujetos que han sido engañados por actores de los distintos niveles del sistema educacional y valoran el hecho de “darse cuenta”, en el relato hay un sentido de malestar y el movimiento estudiantil es una herramienta para concretar alguna acción, sin que la finalidad y forma quede explícita.

“¡ya no nos engañan!, ahora nosotros ya abrimos los ojos, como que ahora no hay tanta manipulación de parte del gobierno y de los profesores, y del colegio. (Otro informante) es que ahora todo con el movimiento estudiantil, y los estudiantes abrieron los ojos, las familias se dieron cuenta que la educación realmente estaba por el suelo, que es mediocre en los colegios municipales” (Centro de Alumnos, Centro 2)

Gestar cambios sociales es una expectativa problemática para algunos profesores ya que demanda establecer opciones sobre la finalidad de la educación, ya sea educar para el empleo, versus educar para la liberación y el cambio. La profesora que relata esta situación agrega que al sumar ambas imágenes objetivos en su quehacer, se da cuenta de que la tarea se multiplica en volumen y complejidad. Esta representación de la educación genera por un lado el impulso para diseñar innovaciones, acciones transformadoras y simultáneamente genera cansancio, desánimo y desencanto que conduce a la paralización derivada del pesimismo, tal como se reportó en un estudio de actitudes motivacionales entre el profesorado realizado entre profesores de establecimientos de enseñanza media en Santiago de Chile. (Sepúlveda y otros, 2004)

“yo creo que en definitiva lo que hace es generar estudiantes para el trabajo y que no lleva a generar saberes, yo en un momento entendía que el profesor y la escuela también era para generar saberes, ¿no?, y ahora el *statu quo* es más ... yo entiendo que el colegio se entiende como una situación que se debe preservar ... ciertos aspectos de la cultura, pero también tiene que evolucionar y eso quizás para la mayoría se puede tornar un poco peligroso, ¿no?, entonces yo creo que la educación, hoy en día, hay que mejorarla entendiendo que en términos de su paradigma la educación es para liberar, es para pensar, para construir y no para repetir. Entonces yo siento que, a estas alturas, como mi ideal, o como que algo que va costar mucho llegar a alcanzarlo, no sé, de repente puede ser que me deprima un poco o que sea una pobre utópica que va por la vida, ¿no cierto?, pero lamentablemente, por otro lado, el sistema también... el sistema te obliga que seas cuadrada y que uno se salga de los márgenes y lamentablemente eres tú

la que sales perdiendo porque ya sea porque te sales de los márgenes entonces te retrasas en tus clases, en tus evaluaciones” (Profesora, Centro 2)

En el Centro 2, los estudiantes creen que se espera de ellos tener buenas calificaciones y todos los entrevistados señalan la intención de continuar estudios superiores. Debido a que este centro ofrece formación Científico Humanista, algunos alumnos reportan la voluntad de trasladarse a otro establecimiento que ofrezca formación Técnico Profesional.

“Salir más adelante yo, estar en la universidad después, tener mi carrera, mi profesión, después de aquí a que salga. Estar en la universidad o estudiar algo más allá de que se pueda” (Estudiante, Centro 2).

La visión de los estudiantes sobre lo que los otros esperan de ellos, es optimista y tienen a sus profesores como referentes válidos de esta demanda. Las altas expectativas del profesorado sobre sus estudiantes son muy importantes ya sea ayudando a establecer dichas metas y apoyando o respaldando su consecución.

“(expectativas) que sí puedo... que puedo tener este ... voy a lograr tener beneficios buenos, y que gracias a los profesores y a este colegio yo voy a salir adelante...” (Estudiante, Centro 2)

4.1.2.3. Centro 3

La cooperación es una expectativa asociada a la educación en el Centro 3. Los actores creen que se espera de ellos cooperar en el sentido de contribuir y acatar la forma de alcanzar las metas, aportar a la movilidad social a través de logros en resultados y la eficiencia en el trabajo.

En opinión de los apoderados entrevistados del Centro 3, se espera que ellos apoyen a sus hijos y pupilos además de responder, apoyando al establecimiento, cuando se les solicita.

“Se espera entrega, preocupación, tiempo, estar cuando me necesitan, (otro agrega) se espera que nosotros apoyemos a nuestros hijos, eso esperan, que uno apoye a los hijos, que siempre esté uno con los hijos apoyándolos, porque siempre nos piden eso” (Apoderados, Centro 3)

La cooperación de los apoderados consiste en la asistencia a reuniones, estableciendo acuerdos de mejora en conjunto con los hijos cuando éstos tienen dificultades de rendimiento o conductuales y concordando una forma de trabajo en conjunto con el centro. Para una de estas apoderadas la participación señalada es asumida como una condición de permanencia del estudiante en el centro.

“Lo que encuentro que falta es un poquito más de apoyo de parte del director hacia los niños, y un poquito también hacia los apoderados, porque si uno reclama algo, si no le gusta, no!, no funcionan así las cosas, porque para eso está él, el cabecilla de todo esto, el que tiene que estar para apoyarlos; decir ‘bueno

esto lo vamos a solucionar de esta manera’, pero no decir ‘las puertas están abiertas’ es como que diga ‘si no le gusta se va’, eso es lo que no me gusta” (Apoderada, Centro 3)

El compromiso y la calidad del trabajo del profesorado es valorado por el colectivo facilitando la formación permanente, ascensos y participación en el amplio equipo directivo del centro. Esta particularidad permite tener similitud de metas culturales y sociales derivadas de la forma de organizar y llevar a cabo la gestión educativa.

“Mira yo he tenido la satisfacción de contar con muchas instancias en educación yo partí como parodocente, ehh..., después muchos años como profesora...el año pasado fui de Inspectoría General, y parece que lo hice más o menos bien po’h, entonces este año subdirección y yo creo que lo que podrían esperar de mí es que yo administre toda la parte del colegio, está la parte monetaria también... que logre sustituir al director por si A B C motivos él no está un día o dos días, qué se yo, que sea la persona que lo reemplace y lo reemplace bien... ehh... yo creo que eso es lo que se espera de mí lograr suplir el trabajo que ha hecho el señor. Yo digo totalmente posible... no tiene parámetro donde medirlo, yo adoro a mi jefe, y no soy chupa medias¹⁸ ...te prometo” (Directivo, Centro 3)

Lo que se espera de los estudiantes en la visión de aquellos que integran la directiva del Centro de Alumnos, es superarse, valorando la educación para acceder a la educación superior y de no ser posible, debido a limitaciones de orden económico, buscar formas y alternativas para obtener alguna capacitación conducente al empleo. En este establecimiento, también con estudiantes en riesgo social, los padres apoderados hacen esfuerzos por asumir el rol de proveedor, retardando el inicio al mundo laboral mientras se está en la enseñanza media.

“Que lleguemos a la universidad; y de parte de la casa, que seamos profesionales, que algunos también quieren postular a institutos profesionales y, pero que no no’ quedemos ahí botaos haciendo... nada... (Sin) trabajos, o sobre todo los papás, los mismos dicen, no, no tení’ que trabajar... Yo vengo de allá de Chacabuco, del campo, y mi papá dice no. Sabí’ que no ahora. Entonces esa es una gran posibilidad, ahora, si no muchos de nosotros tememos si no nos alcanza, no sé po’h, por cualquier (...) casualidad de la vida, no nos alcanza para ir a la universidad, muchos de nosotros no piensan en quedarse aquí no más, es un científico humanista y no tenemos ninguna carrera como técnica, entonces, la mayoría piensa o la universidad o carreras armadas, fuerzas armadas, que es un trabajo seguro, entonces, como que ya todos lo tienen como bien clarito” (Centro de Alumnos, Centro 3)

¹⁸ Chupa medias: empleado en el lenguaje popular y que significa adulator

En este centro no es posible diferenciar las expectativas de los directivos de aquellas del profesorado ya que todos los directivos distintos del Director, tienen jefaturas de curso y están involucrados en la docencia directa. El Director también realiza ocasionalmente docencia, para cubrir la ausencia de algún profesor de su área.

Las expectativas del Director están motivadas por un compromiso personal, que es contribuir a mejorar las condiciones en que los estudiantes de sectores sociales bajo y medio bajo tienen que enfrentar la competitividad y adversidad de la sociedad actual, marcada por un modelo neoliberal.

“(que la educación) siga nivelando. Mi misión es buscar, como director, la transmisión apropiada de esta cultura y su evaluación, para qué, para que los jóvenes puedan participar en un mundo competitivo, que a mí no me gusta, pero que desgraciadamente a ellos les toca competir, no a mí. Este mundo, ... un mundo competitivo, (...) que margina, no me gusta, yo no lo quise así. Mi mundo era otro, mi mundo soñado (Salesiano), pero me tocó cumplir mi rol social y profesional de director y preparar a los niños para ese mundo de la competencia. Pero estamos en un mundo competitivo, un mundo competitivo, asumámoslo que es así o cambiemos el modelo. Entonces tengo que preparar a mis hijos a competir. ¡Oh!, ¡qué terrible!, ¡que cruel! Sí, es terrible y es cruel, pero más cruel es cuando salgan a los 18 del liceo y no tienen ninguna posibilidad, porque de los 108 niños yo pude lograr meter 72 con beca y todo (a la universidad)” (Director, Centro 3)

En este centro el profesorado sabe que la comunidad escolar y los apoderados esperan que ellos “hagan bien el trabajo” y ellos manifiestan un alto compromiso con la propuesta educativa del centro.

“Compromiso y que haga bien mi trabajo, hay muchas cosas, lo que uno hace, lo que uno da por el colegio, de repente hacer cualquier cosa por el colegio, uno está aquí, uno viene, aunque le quede lejos” (Profesora, Centro 3)

Entre los estudiantes, las carencias económicas están presentes, priman las expectativas de movilidad social a través de la educación. Algunos estudiantes esperan tener calificaciones altas, que les permitan acceder a beneficios sociales – becas - por ser alumnos destacados y posibilidad de acceso y mantención en la educación superior.

“(Esperan) que dé (rinda) todo lo que pueda para poder obtener buenas notas y así ser alguien en la vida, eso es lo que me han pedido unos profesores con los que me llevo mejor” (Estudiante, Centro 3)

Las expectativas de superación, así como las acciones para alcanzar altas calificaciones están presentes en los estudiantes que aspiran obtener apoyo económico del Estado para proseguir algún tipo de educación superior.

“ser profesional, primero mis notas quiero superar, ser la mejor, porque digamos, no muy buena en el curso, trato de esforzarme más para poder tener una beca, para poder postular. En otros años he tenido promedio ‘la mejor’. Ahora cuando

bajé, ya no soy la mejor ahí porque hay niños que me superan, o sea yo trato, ah, de quebrar eso y esa meta me la propuse” (Estudiante, Centro 3)

Otros estudiantes informan que se espera que ellos – a través de la educación - puedan mejorar las condiciones de vida en que se encuentran. Las expectativas de los apoderados y los profesores son aceptadas y asumidas por los estudiantes, quienes se sienten representantes de su colegio; la educación y las actividades del centro son valoradas como una etapa para la integración social y para salir de la pobreza.

“Nada!... salir de lo que estoy viviendo, de lo que vivo ahora, quiero ser mejor, crecer como persona ehh, no sé po’h, integrarme a la sociedad. Mi objetivo es más que nada, universitario. Ese es mi norte y de ahí derivar a la demás cosas. ¿Qué se espera de los estudiante aquí en el establecimiento? (...) lograr ingresar a la universidad (...) pero más que nada destacándose en cuanto al puntaje nacional. De cierta manera le da prestigio al colegio (...) para empezar mi papá llegó hasta cuarto medio y mi madre hasta octavo básico, entonces desde chico me han dicho, que si no quiero vivir lo que están viviendo ellos que (no) siga las andanzas que a mí se me antojen. Pero sí quiero ser diferente y que mi hijo no viva lo que yo estoy viviendo, por ejemplo, en tanto pobreza, y algunas veces, frustraciones ¿cierto? de querer algo y no poder adquirirlo, eso más que nada” (Estudiante, Centro 3)

4.1.2.4. Centro 4

En el Centro 4 los actores creen que se espera que ellos cumplan con sus deberes, para lograr una educación de calidad ya que la educación es considerada un pilar clave en la movilidad social de los estudiantes.

Los apoderados creen que se espera de ellos cooperación y están dispuestos a brindarla. La cooperación es un componente clave, que en caso de los apoderados, está instituida, refrendada en un documento que éstos firman al ingreso al establecimiento y que algunos cumplen de manera gustosa.

“¡Pucha!¹⁹, que me saquen el jugo, yo estoy dispuesto a todo, yo tengo mi negocito, pero tengo tiempo para todo, y aparte que a mi hijo le gusta que yo venga acá, sí le gusta. (Otra apoderada agrega) Que yo pueda cumplir con el reglamento que ellos tienen... tratar de cumplir con el reglamento que uno firma para que sea mejor el liceo...” (Apoderado, Centro 4)

Los estudiantes esperan lograr los conocimientos y habilidades que les permita insertarse en el mundo del trabajo, además valoran la calidad de la educación impartida por el centro y se sienten con la responsabilidad de cumplir con las expectativas de los

¹⁹ Pucha: Chilenismo, exclamación de sorpresa

espacios laborales en la convicción de que este centro forma a técnicos de nivel medio de calidad.

“Éxito! que al salir de aquí, yo demuestre que de verdad adquirí las competencias necesarias para tener una vida laboral exitosa, y después poder superarme, tener las herramientas necesarias para seguir creciendo (...) superación, tener la conciencia de que esto no es el límite (...) lo complicado es saber que ya tienes que ir a trabajar y uno sabe que no va a salir de cualquier colegio, saber que tienes mayores competencias, entonces cuando tú ves todo lo de estos cuatro años se refleja en este momento, entonces lo que uno espera es lo que uno dio, uno no puede esperar más de lo que uno dio. Yo sé que tengo una buena práctica, que me la da mi profesor jefe, entonces sé que es porque yo hice bien mi trabajo durante estos cuatro años” (Estudiante, Centro 4)

En este centro hay consenso entre las expectativas de los actores en el rendimiento académico, para el cual los profesores aportan enseñando las formas o procedimientos adecuados, en particular frente a demandas de carácter técnico y de cara al mundo laboral. Para un profesor su calidad se muestra logrando resultados de alumnos con problemas.

“yo creo que ellos quieren que sus hijos, salgan con todas las herramientas para poder desenvolverse bien dentro del mundo, más que nada en el mundo laboral (...) ¿el objetivo? cual es para nosotros, que si el alumno está mal, hacer que esté bien, y ahí uno demostrará si puede hacer su trabajo o no, porque si tiene alumnos buenos y dejarlos buenos, no es trabajo” (Profesor, Centro 4)

Los directivos esperan adicionar a la formación académica la formación y el desarrollo personal como complemento vital de la formación técnica.

“Me encantaría saber exactamente (qué esperan de mí) yo espero, que por lo que la gente dice, que uno siga: Punto uno, que sigamos funcionando y... yo creo que la mayor fortaleza de cuando yo llegué acá es justamente eso...por la formación personal, como que se humanizó el cuento, porque antes era un...era otro el sistema, era más separado un estamento de otro” (Directora, Centro 4)

Los valores del Centro, así como el aprendizaje de valores, es una meta compartida; para los directivos los valores se ponen en práctica a través de la concordancia entre lo propuesto y lo realizado. En el caso de la Unidad Técnico Pedagógica, el profesorado espera que cumpla su función de dirigir el proceso de gestión curricular y, además, de manera coherente.

“que dirija el proceso de aprendizaje y todo lo que involucra (.....) el desarrollo de las clases, la evaluación que es una cosa muy importante, que yo te diría que en general es lo que más falla, cómo evaluar yo te diría que es lo que...el talón de Aquiles y en todas partes ah, es lo que más falla pero nosotros ya hace tres años diseñamos compromisos que tienen que ver con evaluación, de modo que los instrumentos de evaluación sean coherentes con lo que se quiere evaluar y

con lo que se enseña en clases, que sean coherentes con eso y con la metodología que se diseñó” (UTP, Centro 4)

El compromiso y la solidaridad también está marcada por la coherencia y la rectitud que los estudiantes señalan se espera de ellos en el centro.

“Conducta y nota, o no tanto nota, sino que esfuerzo o entrega... sí también apoyo y compañerismo, pero ehh, compañerismo no ese de soplar en las pruebas porque no creo que eso sea compañerismo, sino que ayudarle alguien que le cuesta...eso” (Estudiante, Centro 4)

4.1.2.5. Centro 5

En el Centro 5 los apoderados señalan se espera que ellos cooperen con el colegio y a su vez, ellos esperan que el centro cumpla, entregando a los hijos una educación de calidad.

“(se espera) que acate lo que me corresponde como apoderado. Yo por lo menos he sido bien responsable, así como yo exijo, también yo me exijo a mí misma ser responsable” (Apoderado, Centro 5)

Las expectativas de los apoderados, aparecen con resultado de un proceso de negociación o acuerdo entre los actores.

“bueno, siempre se espera si es alumno o apoderado, en este caso como apoderados, que aportemos, o sea estemos siempre con nuestros hijos, los alentemos, si están mal, los ayudamos, darle apoyo, no tanto castigarlos, venir para acá y conversar en qué está mal apoyarlo e intentar cooperar lo mejor posible con el colegio. Por lo menos una forma de que uno coopera es venir siempre a las reuniones, estar preocupado de los alumnos, si hay que cooperar con algo, tratar de cooperar con algo, mal que mal nosotros es lo mínimo que pagamos acá, por ser un colegio municipalizado” (Apoderada, Centro 5)

Los profesores entrevistados señalan que se espera de ellos cumplir los acuerdos, los compromisos tanto pedagógicos como valóricos.

“que seamos buen(os) profesional(es), que sepamos nuestras especialidad y que tengamos buen manejo de nuestra disciplina. Que tengamos consecuencia, como somos nosotros como personas, porque somos modelos para sus hijos, que seamos correctos” (Profesor, Centro 5)

Altas expectativas y compromiso con la mejora y la superación personal reporta una alumna dirigente del Centro de Alumnos, su compromiso lo expresa colaborando con las actividades del centro y además sus profesores esperan que ella tenga logros académicos. Los profesores son para ella referentes válidos, generadores de expectativas de superación.

“Esperan mucho de mí. Esperan mucho porque...bueno yo soy una de las alumnas que anda en todas las actividades apoyando al colegio, y ellos como colegio esperan que yo salga con una carrera...aunque sea corta, pero una carrera, que yo después pueda venir para acá y decir, oye saben que esto es lo que tengo gracias a ustedes. Eso es lo que esperan ellos, que dé (den) resultado los retos que me dieron, los apretones las conversaciones” (Centro de Alumnos, Centro 5)

El director, por su parte, espera poner en práctica un estilo democrático de gestión y la comunidad, en su opinión, tiene altas expectativas de mantener el centro con resultados de excelencia, todo esto en base a las relaciones interpersonales cordiales.

“yo soy un director con un modelo absolutamente democrático de gestión ¿yah?... horizontal absoluto, excepto cuando yo sé que me corresponden responsabilidades que son exclusiva responsabilidad mía, y frente a eso no transo tampoco. No tengo mayor problemas con mis colegas, tengo el respeto de ellos, y el cariño de ellos, y así lo siento ... y creo que ellos lo sienten de mi parte ... tengo una concepción realmente distinta de cómo conducir un colegio que sea exitoso: yo monitoreo y acompaño a los profesores en su quehacer educativo diariamente ... y que sientan que están respaldados por la dirección de la escuela que es todo mi equipo, por eso (es) que la comunidad espera mucho de mí, porque me conoce, primero que amo este colegio profundamente, y amo a mis niños profundamente y respeto a todos, a los profesores, todo el personal que trabaja en este colegio, nadie va oír jamás una mala palabra del director; es más cuando tengo algún conflicto con alguno, vengo a conversarlo acá (oficina) y arreglar la situación para que mejore” (Director, Centro 5)

En la opinión un profesor de matemáticas, lo que la sociedad espera de él, y del profesorado, es mucho más que lo que puede hacer, debido a la problemática social que viven los estudiantes, sus familias y los riesgos del entorno. La educación involucra el aprendizaje de herramientas para enfrentar la vida diaria en un contexto de vulnerabilidad social, por tanto, la educación por sí sola no puede compensar la problemática que genera la organización y el sistema social imperante. La magnitud de la tarea, el compromiso con la labor educativa y con los niños es un estímulo conducente a dar lo mejor de sí, sin embargo, es la misma magnitud de la tarea lo que puede conducir a la paralización debido a que las posibilidades de transformar las situaciones a veces se ven inalcanzables.

“yo creo que uno es modelo aunque no quiera, no me gusta esa palabra pero espera... yo creo que más que nada los papás, porque yo entiendo la educación como la entrega de algo valioso para que ayude al niño en el proceso, (...) aquí hay dos o tres ejemplares que son únicos, (jóvenes con problemas) y eso, de repente me gustaría ayudar, porque creo que esos niños están pidiendo piedad, están pidiendo socorro y la lata es no tener más herramientas de conocimiento. Creo que el profesor hoy en día a pesar de que la sociedad todo le achaca a ellos, - porque todas las obligaciones que tienen - que tenemos, se la achacan al

profesor, - hay problemas de embarazo precoz, los profesores ¿tienen la culpa porque en los Colegios no se enseña? ¡Ah! ¡Hay que votar! los niños no están preparados para la educación cívica, entonces se le integran tareas que a lo mejor vienen de todo el entorno” (Profesor, Centro 5)

4.2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE MEJORA

El contenido del proyecto desde el relato de algunos de los miembros del centro da cuenta de la imagen o representación que tienen de éste los integrantes; no se obtiene un conocimiento acabado y plasmado en algún documento, sabido es que en todos los proyectos de intervención se conjuga lo formal escrito, la opinión de los ejecutores y de la población beneficiaria, existiendo una mayor o menor coherencia y concordancia entre estas partes.

Aquí se encuentran diferencias entre los Centros mejorados y estancados tanto en su composición, en la imagen objetivo como en la condición que se espera mejorar o adecuar a partir de proyectos específicos de intervención.

4.2.1. Puesta en marcha del Proyecto

En los Centros estancados la percepción de cómo se lleva a cabo o ejecuta el proyecto así como la forma o mecanismo que reconoce el informante para tomar conocimiento del proyecto educativo y su intención de mejorar da pistas para comprender las particularidades de cada centro, así como constituye una primera aproximación a la cultura o la forma habitual de hacer las cosas y vivir la vida en el centro.

En el Centro 1 la forma de intervención es a través de actividades de perfeccionamiento del profesorado, el diseño e integración de actividades de reforzamiento para el desarrollo de habilidades básicas en los estudiantes. El proyecto se conoce por sus logros como son la nueva infraestructura, la percepción de más disciplina que permita la convivencia y la presencia de acciones destinadas a compensar la problemática social de los estudiantes.

En el Centro 2 el proceso de cambio se inicia con el cambio del equipo directivo, por tanto, el proyecto parte con la formación del equipo directivo, la difusión del proyecto previo diagnóstico e intento de acordar una ruta de trabajo. Se efectúan reuniones y jornadas destinadas a fortalecer la organización. Se implementan actividades extraprogramáticas intra y extraescolar. Se percibe un aumento de exigencias, en términos de cumplimiento de normas básicas tanto de alumnos como de profesores, hecho valorado por los apoderados. Se incluye la restricción de la permanencia y exclusión de alumnos con serios problemas conductuales que no cumplen acuerdos de mejora, se inicia la elaboración de Manual de Convivencia y se llama a los apoderados de estudiantes con problemas específicos

En los Centros mejorados está presente la idea de entregar una educación de calidad, concepción que va acompañada de medidas organizativas que permiten por un lado compartir el quehacer, es decir el profesorado participa en el diseño e implementación de las medidas adoptadas, en los centros se identifica la presencia de equipos de trabajo.

En el Centro 3 los actores valoran positivamente la existencia de equipos de trabajo, la colaboración entre el profesorado, la mantención de pautas de convivencia que permiten crear un clima en el aula y en el centro donde cada uno pueda hacer su trabajo y bien hecho. Entre los actores hay proximidad y acogida, también normas clara y disciplina. Valoración y uso del trabajo en equipo que se expresa en alianzas con profesores recién incorporados para integrar masivamente la computación y la elaboración de guías. Se emplean además guías con distintos niveles de complejidad más asesoría del profesor. En este centro se cree en la capacidad de superación, no hay niños “pobrecito”. Cuenta con biblioteca abierta a la comunidad; hay ejercitación para pruebas nacionales; formación en valores; talleres para alumnos y apoderados; se espera el compromiso y acompañamiento de los apoderados a sus pupilos. Se aplica la exclusión de estudiantes que no acatan normas.

En el Centro 4 el proyecto educativo es difundido a través de reuniones, grupos de trabajo semanal y empleando la evaluación de procesos como forma de mejorar. Este centro tiene una historia de innovaciones y de alto rendimiento, por tanto, ésta es la meta de todos los actores; como Centro de Formación Técnico-Profesional está vinculado con el medio para prácticas profesionales supervisadas y como forma de mantener actualizado el equipo docente, cuentan con el apoyo económico y la presencia de los apoderados y como parte de la propuesta educativa se han integrado como actividades curriculares otras tendientes al desarrollo personal como Talleres de desarrollo personal, lenguaje, reforzamiento, test de evaluación y medidas de reforzamiento.

En el Centro 5 los actores valoran el espíritu de cuerpo y la versatilidad del profesorado para incorporar en su labor habitual talleres extraprogramáticos que permitan el desarrollo de habilidades sociales y el desarrollo de actividades lúdicas y recreativas. La labor de reforzamiento se efectúa mediante guías, pruebas de preparación al SIMCE y pruebas de diagnóstico comunal, y los resultados son empleados para identificar y efectuar el respectivo reforzamiento. Se incluyen talleres donde los alumnos aventajados ayudan a sus pares. La propuesta formativa se sustenta en la calidez y la ejecución de diversos talleres ejecutados por los mismos profesores.

4.2.1.1. Centro 1

En el Centro 1 el proyecto de mejora para el profesorado está asociado con la realización de actividades de perfeccionamiento conducentes a diseñar clases que resulten más atractivas a los estudiantes, por tanto la forma de informarse de la existencia de algún proyecto de mejora es a través de la asistencia a dichas actividades de perfeccionamiento. El foco del cambio está dado por crear estrategias para trabajar

con estudiantes en situaciones de vulnerabilidad y cuenta con apoyo psicológico y social para estudiantes en situaciones críticas.

“se han hecho perfeccionamientos permanentes, vienen del CPEIP, el profesionalismo de los colegas.... (El perfeccionamiento) a veces es autónomo, y otras veces de forma dirigida lo hacen aquí, o en el Ministerio, el CPEIP o vienen de empresas o de universidades a ofrecer cursos, siempre” (Profesor, Centro 1)

Otra forma de informarse de las actividades es a través del Consejo de profesores donde se decide la forma que adopta la intervención. De acuerdo al relato de la profesora cuya cita se encuentra a continuación, la mejora está destinada a reforzar o compensar las debilidades lectoras y habilidades matemáticas. Este proyecto de nivelación es ejecutado por todos los profesores en sus respectivas asignaturas.

“Bueno...se han hecho cosas como bastante básicas, tratar de hacer actividades en conjunto, en todas las asignaturas, para tratar de leer mejor, para que haya comprensión lectora, porque acá no la hay, proyectos de matemáticas, que se han hecho para que los chiquillos pasen de un nivel básico a un poco más avanzado, de alguna forma nivelarlos” (Profesora, Centro 1)

Para los apoderados el proyecto de mejora es asociado con la construcción de una nueva infraestructura, un colegio nuevo, inaugurado en marzo del 2008 y que sufrió daños en algunas puertas y ventanas en el paro de agosto de mismo año. Los apoderados valoran la mayor disciplina que asocian con en el uso del uniforme y la desaparición de los rayados en las paredes. Estos apoderados intuyen que las iniciativas de mejora provienen de los profesores y del Ministerio de Educación.

“Hay más disciplina, hay uniforme, en la ropa, antes venían de cualquier modo, hay más seguridad, Ahora esto está nuevo y lo han pintado, hay más seguridad no hay rayados” (Apoderada, Centro 1)

Desde la visión de los estudiantes, éstos valoran como proyecto de mejora la entrega de beneficios sociales como vestuario escolar y alimentación, además valoran el establecimiento de reglas o normas que permitan la convivencia.

“La educación, a ver, tratar de poner como reglas, el mismo establecimiento, uno igual para estudiar bien tiene que estar en un ambiente que sea bueno para poder concentrarte en lo que estás haciendo, o si no, no te podís concentrar y te vai. O sea los arreglos que han hecho, nos dan colaciones, porque las colaciones son fundamentales, porque te hacen funcionar, yo creo que también, igual este año, porque yo no soy de este colegio, pero a mí me dijeron, que este colegio era antes muy liberal, llegabai a la hora que querías, llegabai a las 9:00, 8:30 y te ibas, ahora como que eso no existe, ahora los atrasos los controlan, los profesores son más estrictos” (Alumna, Centro 1)

4.2.1.2. Centro 2

En el Centro 2, la difusión del proyecto va de manera simultánea con la instalación de la nueva conducción del centro y la constitución de nuevos equipos de trabajo. El equipo directivo es nuevo y cuenta con el proyecto propuesto por la Dirección al asumir el cargo. Una integrante del equipo directivo señala que la primera medida fue fortalecer la organización del centro, optimizando el uso de los recursos e impulsando la participación de todos los actores.

“A ver, yo le voy a contar lo que sé, dejando constancia que recién entré, entonces resulta que es muy parcial lo que podría decir; más bien lo sé por lo que escucho y de los documentos que me ha proporcionado la directora cuando llegué para poderme un poco empapar de lo que ha sucedido. Se ha trabajado primeramente en organizar mejor el colegio, en optimizar los espacios y recursos, en mantener un diálogo permanente entre estudiantes, docentes, padres y apoderados” (Jefe UTP, Centro 2)

El equipo directivo está en proceso de formación ya que luego del primer año ha habido rotación de funcionarios, por tanto los mecanismos de información formales son documentos y actas de reuniones. Una profesora identifica las reuniones o jornadas con un “llamado de atención”; éstas son reuniones destinadas a involucrar al profesorado en los problemas del día a día y, esta informante señala la buena disposición del profesorado.

“Bueno se han hecho algunas jornada para relacionar contenido ehh... como que hay una constante como... no,... si llamado de atención, pero constantemente se reúnen a los profesores para evaluar lo que está ocurriendo y evaluar las distintas situaciones, y en general, veo como de parte de los profesores una súper buena disposición ah... avanzar a entregar lo mejor de sí y a seguir enriqueciendo sus conocimientos para que esto mejor” (Profesora, Centro 2)

Este mecanismo de información se ha aplicado para informar e involucrar a los apoderados y la directiva del Centro de Padres valora las actividades extra programáticas asociadas al deporte y la comunicación tanto a nivel de curso como a nivel de centro general de padres y apoderados.

“Yo creo por lo mismo, porque participo del Centro de Padres, pero igual estoy informada y los apoderados se enteran por sus alumnos de que aquí las cosas se están implementando `para la mejora lo que es deporte para que ellos se sientan más gratos, pero mi comunicación directa es pertenecer al Centro de Padres....” (Presidenta Centro de Padres, Centro 2)

Al consultar si los padres y apoderados está informados del proyecto, la respuesta es afirmativa, aunque se echa en menos los resultados ya que tanto estudiantes y apoderados han invertido tiempo y trabajo en elaborar propuestas de trabajo que no llegan a concretarse en proyectos ejecutables; el informante hace referencia a la

preparación de proyectos de los estudiantes para ser ejecutados por el Centro de alumnos. Proyectos que son ideas que han costado llevarse a cabo.

“Sii!! ... a veces la encargada a....como se llama... a crear trípticos (¿?) a crear proyecto y no pasa nada... en el período que se inscriban para las clases y no...” (Apoderado, Centro 2)

Otros apoderados reconocen la realización de actividades extraprogramáticas, talleres que permiten el desarrollo de habilidades, como periodismo y liderazgo y además la salida a eventos escolares fuera de la comuna, tal como lo señala otra apoderada.

“Ya, muchos son los talleres... extra programático que no son solamente deportes, que son talleres de liderazgo, talleres juveniles, de periodismo en el que mi hija está involucrada entonces yo encuentro que ahí los chiquillos aprenden harto, lo que es salir y participar en diferentes cosas afuera de la comuna, fuera del colegio, entonces los chiquillos se motivan a estar a la par del resto...” (Apoderada, Centro 2)

La opinión es compartida por los estudiantes:

“O sea no sé... están haciendo reforzamiento de las materias que más cuestan matemáticas, lenguaje... todavía no empiezan, los van hacer los miércoles. Es que los miércoles salimos temprano a la una y media y los reforzamientos van a ser hasta las un cuarto para las cinco como todos los días. Igual ahora el colegio está más organizado, cambiaron la directora, los profesores. Ahora son mejores” (Estudiante, Centro 2)

Como parte de la implementación de este proyecto emerge la exclusión de estudiantes que luego de haber pasado por un proceso de reiterados llamados de atención por serios problemas conductuales, incluyendo entrevistas y compromisos no cumplidos por los estudiantes y apoderados. Esta forma de selección aparece someramente en las entrevistas y al profundizar sobre el tema de la exclusión, la dirección señala, que el haber abierto este centro a estudiantes con serios problemas conductuales -expulsados de otros centros- significó el retiro masivo de estudiantes de mejor rendimiento ya que los apoderados rechazan la idea de que sus hijos y pupilos estén en un centro con población heterogénea; es decir, con estudiantes que son socialmente, más problemáticos que ellos. Estas medidas, así como el proceso de difusión y apropiación del proyecto en ejecución, parecen ser actividades frecuentes.

“Lo que yo entiendo que se ha tratado de hacer es, por un lado, aunque suene un poco contraproducente es la ...no sé sí... en términosestá claro o directo... en la selección, en términos de estudiantes que tienen mucho y demasiado problemas conductuales han sido... bueno... em digamos sacados del colegio; yo creo que esa ha sido una de las primeras medidas en términos conductuales de los estudiantes, que muchas veces perjudica todo lo que es el ambiente y el clima de la sala, yo creo que eso es algo que se ha hecho por la calidad, ahora...De la experiencia que tengo yo este año, también se han hecho unas

jornada con los profesores, de reflexión, ¿no cierto?, con el tema de la educación, unos ejercicios que, por supuesto, son necesarios sobre todo en un clima que siempre están demandando ¿no?, creo que siempre hay instancias en particular sobre el último punto, como para... para generar nuevos espacios en la reflexión, dentro de los problemas que pasan aquí en particular” (Profesora, Centro 2)

Tanto estudiantes como apoderados valoran al aumento en las exigencias y en el proceso que restringe la permanencia- no el acceso como lo aclara el equipo directivo - de estudiantes con problemas conductuales que no estén dispuestos a hacer un cambio, de acuerdo a los compromisos que se establecen. Es así, como durante los dos primeros años se ha trabajado en la elaboración y sanción por parte de la comunidad escolar del Manual de Normas de Convivencia, de tal manera que la relación entre los actores sea de respeto y no de agresión.

“Cambiaron la directora, porque antes había un director que recibía todos los que venían de otro colegio, de repente, de todo eso, él todo lo recibía acá. En cambio la directora que hay ahora no po’h, el que sea desordenado lo van echar, súper buena la directora ahora. Es buena porque es exigente. También han cambiado hartos profesores igual, han echado hartos profesores y vueltos hartos buenos, igual que vienen de la universidad parece, de esos que recién están saliendo de universidad; esos profesores son súper buenos, enseñan harto igual. Lo que estaban antes no eran buenos, le tiraban las patillas a uno, les pegaban, de repente les tiraban las orejas” (Estudiante, Centro 2)

Los apoderados valoran el apoyo dado por el centro para abordar problemáticas específicas de los hijos; valoran el ser llamado para abordar, de manera conjunta, algún problema con el hijo o hija.

“Bueno, el mismo hecho de que nos vengán a buscar cuando los niños tienen malas notas, cuando tiene mala conducta, se preocupan, los niños no son como números, porque ellos los identifican a cada uno” (Apoderado, Centro 2)

La movilización social, incluyendo la toma del centro, es vista como un mecanismo destinado a mejorar la educación. En el proceso de paro del año 2008, este centro estuvo ocupado cuatro semanas consecutivas, donde se optó por permitir la ocupación, negociar el desalojo, sin mayores daños a la infraestructura y con alguna destrucción del equipamiento. El no desalojo y el largo período de ocupación del centro es rechazado por algunos estudiantes y los apoderados, señalando que la posición del profesorado y los equipos directivos fue ambigua al dejar hacer y no desalojar. Cabe señalar que este episodio se vivió en un año de elecciones de los gobiernos comunales, por tanto la intervención de la Fuerza Pública podría haber traído complicaciones de orden político electoral.

“Yo veo que sólo hacen... Una toma... toma... pero no, no conseguirlo de una manera mala si no que de una manera buenano hacer desastre... y si nosotros mismo decimos que queremos una educación de calidad entonces tenemos que

poner de nuestra parte, porque en las clases a veces como que siempre juzgamos a los profesores y ellos no tienen culpa, entonces cada uno sabe porque decir y si reclamas ellos también deben poner de su parte, si dicen por ejemplo un examen ... (no se entiende) y si uno quiere salir adelante tiene que poner de su parte, entonces.. No estar juzgando no echar la culpa a los profesores si nosotros queremos salir adelante, nosotros mismo tenemos que conseguirlo.....” (Estudiante, Centro 2)

El debate sobre la mejora y la forma de alcanzarla está tensionado porque a veces éste adopta el lenguaje del discurso político, ya sea con argumentos vagos y sin fundamentos, hasta otros, fundamentados en discursos teóricos e ideológicos, distantes de una posible aplicación en el centro.

“Lo único que conozco que hace meses o un mes atrás todos peleaban (peleaban) por diferentes causas, los profesores por un lado y los alumnos por otro, pero ni siquiera había un nexo. Pero no recuerdo nada más. Jamás he recibido una idea por escrito. A las reuniones que asistido al colegio, que ha sido un par de veces, ehh ...politizan todo, qué sé yo, profesores como que buscan su punto en vez de enfocarse a como no sé...” (Apoderado, Centro 2)

4.2.1.3. Centro 3

El Centro 3, a partir de su creación, contempla ser una alternativa educacional entregada por un establecimiento de educación municipal y destinada preferentemente a estudiantes de escasos recursos. La idea que subyace en esta propuesta educativa es que todos los estudiantes, independiente de sus recursos tienen el derecho de acceder a una educación de calidad

El proyecto educativo de este centro tiene incorporadas estrategias para mantener altos estándares. Se sustenta en el trabajo en equipo y en la claridad respecto de las funciones de cada cual y de las normas de convivencia. La disciplina dice relación con la creación de espacios de tranquilidad donde se lleva a cabo la docencia. Al observar en el patio y en los recreos llama la atención la tranquilidad, no hay carreras, tampoco gritos estridentes; los estudiantes juegan en grupos, ríen, tocan algún instrumento musical, se pasean o conversan en los verdes prados, escasos pero limpios y cuidados.

En el recurso interpretativo de una integrante del equipo directivo se señalan que, la convivencia entre las personas en el centro se basa en el respeto entre pares y entre estudiantes y adultos, esta forma de convivencia permite la generación de un clima de aula que facilita la labor docente, ya que el tiempo se emplea en el trabajo académico y actividades formativas en vez de consumir tiempo en lograr contener el alboroto de los estudiantes. El centro cuenta con un equipo de profesores que establecen las normas y luego respaldan su aplicación, en este ámbito se prefiere el diálogo y el establecimiento de compromisos a ser cumplido y no la mera sanción. Se suma a este ambiente de trabajo grato el hecho que los profesores poseen altas expectativas de los estudiantes y se las transmiten a ellos y sus apoderados, todos los estudiantes son importantes, no hay

estudiantes merecedores de lástima - “pobrecitos”- sino que todos son capaces y se pueden elevar gradualmente los niveles de exigencia.

“Yo encuentro que la parte disciplinaria y de acoger al otro es súper importante, porque tú puedes hacer tus clases tranquilas, puedes dedicarte lo que te tienes que dedicar, no tienes que tomar funciones que no te corresponden, ni punitiva ni de ningún tipo, yo me dedico a hacer mi clase, me dedico a enseñar lo que tengo que enseñar, y si tenemos algún problema de tipo disciplinario tengo el apoyo de la inspectoría, del inspector y se soluciona el problema o lo conversamos después, conversamos con el alumno, pero en general no hay drama en ese sentido y eso es muy agradable. Entonces en la medida que uno está agradable en su trabajo lo va a hacer mejor. (...) no quedarnos con el mínimo (...), entonces, nunca como he escuchado a veces a otros docentes, peyorizar a los niños ‘no pobrecitos’, jamás, jamás tratarlo de pobrecitos, aquí ningún niño se trata de pobrecito porque todos pueden mucho y dan cada día más, y los veo que están dando cada día más y más y más. Entonces no veo que ellos tengan posibilidad de fracaso, y eso es importante también verlos como personas y personas capaces, yo creo que eso también te lleva al logro de muchas metas saber valorar a tus alumnos, como personas importantes” (Sub directora/ y Profesora Jefe, Centro 3)

Un aspecto del proyecto valorado por los apoderados y los estudiantes es la proximidad del Director y su equipo directivo con los estudiantes, este centro cuenta con un equipo directivo estable y es el único centro donde miembros del equipo directivo tienen jefaturas de curso y todos, incluyendo al Director, están involucrados en la docencia directa.

Este proyecto educativo cuenta desde el inicio con los recursos mínimo necesarios, aulas habilitadas – un asiento por estudiante -, con equipamiento en buen estado y suficiente para cada niño o niña. Gradualmente se han ido incorporando los recursos materiales y tecnológicos así como mejoras en la habilitación de los espacios, cortinas para protegerse del sol y construcción de áreas verdes.

“Bueno en general intentamos utilizar todos los recursos, incorporar recursos de, nuevos recursos académicos, tenemos, no es cierto, computadores, laboratorio de computación con un equipo para cada alumno, para 45, son 45 equipos, por lo tanto cada vez que hay un curso y va, cada alumno tiene un equipo, tenemos, 2 salas de multimedia con data fijo, en donde el profesor va e inmediatamente puede trabajar con su, con sus presentaciones, cada profesor tiene un logo (formato de power Point) para, no sé, preparar, hacer presentaciones, textos, videos” (Jefe UTP, Centro 3)

En este proyecto educativo el profesorado valora el trabajo en equipo, una enseñanza que gira en torno a la elaboración de guías de tal forma de garantizar los contenidos y el distinto ritmo de los estudiantes. Esta profesora señala que los profesores comparten sus ideas y trabajos; preparan muchas guías de clases, para los distintos grados y con temas

asociados; estas guías las utilizan como parte del proceso habitual de trabajo en aula, como reforzamiento y algunas pueden ser desarrolladas tanto con o sin la asesoría del profesor.

“Partimos de un trabajo en equipo eso es fundamental, el compartir nuestra experiencia, nosotros trabajamos... no somos egoístas con nuestro tiempos,... yo hago educación tecnológica también... la educación tecnológica sirve para desarrollar alguna guía de matemática, lenguaje, perfecto ocúpela, es una cantidad de guías de comprar libros para poder perfeccionarnos y armar guías nuevas, sacar material de distintas partes y armarlo ehh (.....). Aquí se trabaja con mucha guía en la sala de clase... va el profesor explica la guía el niño la toma, está en su puesto trabaja en equipo o en pareja que sé yo y va desarrollando la guía con el profesor en sala le va explicando y van trabajando (.....) es el método que nos ha resultado a nosotros para tener los resultados que hemos tenido hasta ahora...” (Directivo y profesora Jefe, Centro 3)

Los estudiantes valoran la existencia de la biblioteca con acceso para todos los estudiantes y, además actualmente, abierta a la comunidad.

El Centro ofrece la posibilidad de que los alumnos se ejerciten con la realización de pruebas nacionales; esta posibilidad es altamente valorada por los estudiantes ya que facilita el ingreso a centros de estudios superiores y la posibilidad de obtener apoyo económico para continuar con la educación superior. El costo de la educación superior es muy alto para ser asumido por el estudiante y su familia y de estas becas depende la posibilidad de continuar estudiando.

“Creo que en hacer más ensayos PSU y prepararnos pa’ eso, o sea prepararnos pa’ que nosotros logremos ser alguien... pensar más allá de una carrera puede ser, o sea pensar más allá de ... de salir de acá con una carrera, o sea ser algo más... es que no sé cómo explicarlo... no solamente salir de cuarto con una carrera, claro, eeh, o sea, tener la posibilidad de tener un buen puntaje, yo creo que hoy en día es primordial para una buena carrera o lo que querai estudiar” (Estudiante, Centro 3)

Los apoderados valoran el clima en que se desarrollan las actividades y que se excluyan las manifestaciones simbólicas de adhesión a las distintas manifestaciones de la cultura juvenil.

“Este colegio,.....cosa, bueno han saca ‘o la educación... Aquí, aquí los niños la educación... ehh, no corren, no se agarran a patadas, no pelean, no tratan de quitarle lo que andan afuera así con sus cosas, (no hay robos),.... Aquí no aguantan al arito, a la cosita ...a que con esos corte de pelo, que andan sus ‘pelolais’²⁰ todas esas cosas, cosas se las quitan aquí ... no se puedepero

²⁰ Pelolais: tendencia juvenil que se distingue por la forma de vestir, gestos y gustos musicales

algunos igual pasan y se preocupan bastante porque no les gusta mucho los niños que pelea, cosa así, al tiro le dan corte definitivo, los sacan, porque no les gusta mucho aquí que sean estas cosas” (Apoderada, Centro 3)

En opinión de los apoderados hay un alto compromiso del profesorado con los estudiantes, ellos perciben un proyecto educativo claro, consistente y con unidad de criterios por parte de los adultos a cargo de la formación, también valoran la formación en desarrollo personal y la formación valórica a través de talleres destinados a estudiantes y apoderados. El centro tiene como requisito de permanencia del alumno, el involucramiento y acompañamiento de los estudiantes por parte de padres y apoderados.

“Aparte de la infraestructura, que es muy buena ¿no es cierto?, hablemos de una dedicación, hablemos de la palabra mayor del colegio del director hacia abajo, yo he notado una entrega sincera del profesorado a los chicos, no solamente de cumplir con las mallas curriculares que les da el Ministerio, sino que también aportar, yo vuelvo, a rescatar valores, o sea es asociado también con el deporte, hacerle taller a los alumnos como también a los apoderados, integrar también a los apoderados en el trabajo educativo, más que nada en la responsabilidad de los niños, no dejarlos acá no más, como que hay un seguimiento y una preocupación no tanto del alumno, sino que también del apoderado que cumplamos con nuestra responsabilidad de estar en las reuniones y de cumplir con todos los deberes que tenemos” (Apoderado, Centro 3)

4.2.1.4. Centro 4

El proyecto educativo del Centro 4 que imparte Educación Técnico Profesional, consiste en un conjunto de actividades destinadas a favorecer el desarrollo personal de los estudiantes y están integradas a las otras actividades habituales. El centro cuenta con un equipo directivo estable además de reuniones ampliadas, los grupos profesionales de trabajo que se reúnen cada viernes. Se destaca un liderazgo tanto administrativo como pedagógico y el activo involucramiento de los apoderados, salidas a la ciudad y exposiciones destinadas a mostrar lo que se realiza en el centro- el día de puertas abiertas- actividades que permiten difundir la formación impartida por el centro y reclutar jóvenes interesados en las especialidades que allí se ofrecen.

La Directora destaca la participación del profesorado en los grupos de trabajo profesional – GTP - y por tanto la participación de ellos en tareas derivadas de compromisos asumidos frente a otras instituciones o derivadas de actividades de extensión, ya sean eventos educativos destinados a la comunidad escolar y circundante o vinculadas al mundo del trabajo. Las evaluaciones de todo tipo, a los profesores y las mediciones de los alumnos a través del SIMCE se emplean como fuente de información y para el establecimiento de prioridades destinadas a la mejora. En este centro hay un constante contacto con apoderados y profesores, en este modelo de gestión del centro la Unidad Técnico Pedagógica (UP) juega un papel protagónico.

“Hay GPT que son dedicados a la administración donde vemos sistema de información en donde se toman decisiones o en donde se comunican decisiones, ehh...Y de UTP, de la unidad técnica pedagógica, cuando hay temas que tocar generalmente nosotros tenemos desempeño colectivo, nosotros participamos en todo lo que de afuera nos solicitan ya...entonces estamos en constante revisión del proyecto educativo nuestro, del desempeño colectivo también, entonces por lo mismo tenemos que tener contacto permanente con el profesorado, con los alumnos, con los apoderados y todo lo demás, y también se hacen reuniones de departamento y especialidades en donde UTP les entrega una pauta de las necesidades que hay que ver y trabajar” (Directora, Centro 4)

Las actividades tendientes a la mejora están incorporadas a otras habituales, ya sean cursos, talleres o salidas pedagógicas, todas ellas cuentan con el apoyo financiero y la autorización de los padres. Esta forma de implementación de un proyecto de mejora es una labor constante de los profesores y las actividades se programan e incorporan en las labores habituales. La profesora a cargo de la UTP señala que la propuesta educativa incorpora el fortalecimiento del lenguaje y la autoestima de los alumnos, incluyendo sexualidad, relaciones interpersonales, valores y actividades extracurriculares financiadas por los apoderados:

“Nosotros hicimos cambios y programas de modo de fortalecer esta parte.(autoestima) por una parte se está fortaleciendo la parte lenguaje, pero si nuestra mística es fortalecer la autoestima de alumno, nosotros inventamos una asignatura que se llama *desarrollo personal* – (...)conocimiento de sí mismo y que involucra un montón de aspectos ah...como la sexualidad, el razonamiento porque aprenden a razonar porque esto lo hace un profesor de filosofía(...) las relaciones interpersonales, tiene que ver con la sexualidad y, bueno, todo el ambiente del desarrollo personal, la ética también, entonces es fundamental...junto con esto nosotros ideamos un montón de actividades extracurriculares en una época cuando... no me acuerdo bien el año, pero fue en una etapa en que el Ministerio estableció un programa que se llama ...MECE MEDIA..., esta actividad extracurricular se llamaba ACLES (actividades curriculares lectivas extra escolares), actividades curriculares de libre elección, venían el día sábado, a los alumnos se le ofrecía, nosotros cuando podíamos le ofrecíamos monitores, (...) nosotros creamos lo que se llamaba *proyecto cultura* y de ese proyecto cultural entregaba otro tipo de talleres entregado por monitores y eso era financiado por el Centro de alumnos y Centro de padres del Liceo, se hacía un fondo común y se hacía esa actividad, aparte del acles estaban los proyectos culturales y habían actividades como...nosotros establecimos: los alumnos van al menos dos veces al año al teatro y que salga todo el colegio; ya el primer semestre salieron todos al teatro y se ha establecido, se estableció como una forma de operar dentro del colegio, la cosa es que el alumno conozca otros ámbitos, cómo comportarse en el teatro, en un concierto, en exposiciones... ¡salen!” (Jefe UTP, Centro 4)

El profesorado reconoce que el proyecto de mejora está incorporado en sus formas de trabajo, donde el eje está puesto en el desarrollo personal de los estudiantes; la evaluación de los estudiantes, es parte de una evaluación de proceso cuyos resultados se emplean para diseñar la mejora.

“Bueno acá nosotros, como le digo, tenemos una educación más personalizada, trabajamos con la palabra y a través de procesos, utilizamos la evaluación como procesos, incentivamos a los alumnos y también evaluamos los objetivos fundamentales transversales, la evaluación de nosotros es una formación formativa y no utilizamos la evaluación castigadora” (Profesor, Centro 4)

La mejora para los estudiantes está asociada a las modificaciones y reparaciones de la infraestructura requerida para que el Centro imparta educación con jornada escolar completa.

“Para mejorar la educación, este colegio antes tenía otra estructura, era distinto ahora lo arreglaron, además antes habían jornadas separadas entonces ahora como está el casino, eso no más sería lo que más he notado yo, yo lo veía así, como querían así, la jornada completa, tuvieron que agrandar” (Estudiante, Centro 4)

Los padres y apoderados se informan de las acciones para mejorar la calidad de la educación a través de la comunicación directa en reuniones y asambleas y además están directamente involucrados ya que financian con pagos adicionales algunos requerimientos del centro. Esta madre señala que la profesora jefe le informa materias relacionadas con la educación de su hijo, como las pruebas de preparación para afrontar las mediciones nacionales y estos resultados son empleados para reforzar o mejorar áreas débiles.

“La señorita nos habla y todo eso... como para mejorar la educación la misma prueba que van haciendo dos veces al año para ver cómo está el curso... (Amplia sonrisa) al menos mi hijo estudia...El año pasado se la hicieron, la señorita le hizo dos veces al año...La señorita nos informa de eso... para saber en qué están fallando” (Apoderada, Centro 4)

Como parte del proyecto los apoderados financian ciertas actividades básicas, como ser apoyo psicopedagógico y coordinación con el mundo laboral para la realización de prácticas, este financiamiento es complementario y en teoría, voluntario, al interior de centro que es municipalizado, que recibe fondos públicos y donde la educación es gratuita. Quedan excluidos de este tipo de pago sólo los estudiantes cuyas familias son beneficiarias de algún programa social. Para algunos apoderados la presencia de problemas sociales como la drogadicción o los problemas de convivencia como las peleas son vistos como un fracaso de la intervención del centro y claman por medidas que implican restringir el acceso de alumnos y elevar los requisitos de selección al ingreso. Algunos apoderados tienen una visión crítica, señalan que en el centro las medidas para mejorar la educación son escasas y que las mejoras que se difunden no se llevan a cabo; estas apoderadas rechazan la presencia de algunos problemas de

convivencia y claman que la medida sea la expulsión de los estudiantes involucrados. De los relatos de una madre se percibe que ella espera, a cambio del financiamiento que aporta pueda tener participación en la toma de decisiones del centro sobre todo elevando los requisitos de ingreso y expulsando a aquellos estudiantes que generen problemas. Esta apreciación es un fenómeno reiterado, en todos los centros, los apoderados entrevistados señalan que la mejora está limitada por el tipo de estudiantes que se reciben

“Nada!... supuestamente tienen psicólogo, tienen asistente , pero de ahí ah más , es que se escudan en que no pueden discriminar, pero no se trata de discriminar, porque el Ministerio lo manda, la municipalidad lo manda, entonces ellos supuestamente están con las manos amarradas, pero eso no es tan así, porque tú acá casi el 100 por ciento lo financian los apoderados, viste entonces, si tú estás financiando algo, el colegio no es totalmente municipal... uno hace el esfuerzo para que su hijo se supere y esté en un buen colegio, entonces que ahora entre cualquiera, no es culpa de los demás po’h...” (Apoderada, Centro 4)

La historia de innovaciones y proyectos está presente en la vida del Centro, independientemente de las diferencias políticas e ideológicas de los equipos directivos en periodos de dictadura y democracia.

“Sí, hay varios proyectos, en cuanto a la preocupación, a los SIMCE, en cuanto a digamos, yo creo que cada persona que ha llegado acá, cada director, a su manera, ha hecho algún aporte, sea cual sea la postura, Opus Dei que haya sido, ha ayudado, no siendo lo óptimo, yo creo que podemos hacer mucho más todavía” (Profesor, Centro 4)

4.2.1.5. Centro 5

En el Centro 5 la forma de llevar a cabo un proyecto conducente a la mejora se basa en el desarrollo de habilidades para la vida y de habilidades para afrontar pruebas de medición nacional. En el repertorio interpretativo de los profesores se identifican las condiciones en que se desarrolla la labor docente en centros municipalizados que atienden a población de escasos recursos, habitualmente hay mucha rotación de profesores y al ingreso existe escasa capacidad de selección. La forma de tomar conocimientos del o los proyectos de mejora es un dato clave. En este centro el compromiso de los profesores con la mejora se expresa ya sea, aportando e implementando iniciativas nuevas que ellos traen cuando ingresan al Centro o sumándose a la meta establecida que es mejorar la educación en este centro con niños felices. De la información analizada se puede inferir que el eje en torno al cual gira la mejora es el trabajo es personalizado, además se utilizan los resultados alcanzados por los estudiantes en pruebas de medición aplicadas a nivel nacional – SIMCE- así como otras implementadas desde la dirección comunal para identificar los focos de atención a ser abordados en el proyecto de mejora.

“Bueno, en este tipo de Colegios circula mucha gente, son pocas las personas que a veces perduran mucho en los puestos, entonces (.....) lo que se ha hecho por mejorar todo lo que tiene que ver con la escritura, trabajos muy personalizados, que son ideas y proyectos que gente en particular acá llega y los instala y las lleva adelante con resultados a veces buenos, eso se hizo en la básica, se hizo el año pasado, y otros talleres que hacen los profesores para mejorar los resultados en las pruebas nacionales que se hacen, de SIMCE que se están haciendo cada vez más, lo demás viene desde la corporación que hacen pruebas a nivel comunal, y con los consiguientes reforzamientos, con los análisis que se hacen de los resultados, se comentan y se establecen algunas estrategias” (Profesor, Centro 5)

El proyecto en este centro se sustenta en la creatividad y compromiso del profesorado y la ejecución se realiza a través de la modalidad de un conjunto de talleres de tipo artístico recreativo que, los directivos esperan, puedan favorecer el aprendizaje de materias académicas habituales así como ser un espacio protector, para atenuar los riesgos ambientales en los que viven los estudiantes. Estos talleres son realizados por los profesores de las materias habituales los que tienen asignado algo de tiempo para realizar actividades complementarias, 2 horas en horario programado, es en este tipo de talleres donde el profesor emplea sus habilidades y destrezas personales al servicio de la formación de sus estudiantes.

“Bueno, estamos metidos en esto de los talleres... estamos en eso, de hecho a los chicos les estoy haciendo... y parece una utopía pero le estoy haciendo un taller, es muy básico si... pero ya tienen una mentalidad de gestión empresarial, suena como palabras mayores, y esa es la idea porque yo veo que a lo mejor no van a tener dinero para seguir estudiando o no tienen las ganas tampoco... pero si saben, por ejemplo una chica sabe dibujar, y muy bien otro sabe y tiene la experiencia de una amasandería, entonces les estoy entregando herramientas básicas a nivel de ellos, que yo sé que en el futuro le van a servir para ganarse la vida y estamos en eso” (Profesor, Centro 5)

La participación de los profesores, realizando algo distinto y complementario genera un clima de colaboración y calidez entre el profesorado, de compromiso con el centro y los estudiantes y una solicitud y presión de sumar esfuerzos por parte de los pares que resulta difícil sustraerse.

“Yo estoy participando... pero primero me vendieron la pomá²¹...y los vi tan comprometidos, yo trabajo en la jornada de la mañana y vi unos colegas tan comprometidos con el proyecto que yo no podía hacerme la loca. Desde la mañana se trabaja desde séptimo a cuarto medio, y son profesores por especialidad, ellos empiezan a contar del colegio y uno de inmediato siente la

²¹ Vender la pomá: expresión popular para decir que acepta, cree y se involucra en alguna actividad

calidez cuando llega a la sala de profesores ya... y ellos me contaron de esta cosa y yo les pregunté ¿Qué hacen ustedes? Entonces me cuentan nosotros hacemos tarjetería española, hacemos tejido a croché, hacemos tejido a palillo, hacemos gastronomía... y me dicen ¿y tú qué sabes hacer?” (Profesora, Centro 5)

En este Centro aún no se implementa la jornada escolar completa debido a que el centro que albergará a la educación básica, construido en 1996 no alcanzó a ser reparado para el período escolar del año 2008 – año que se realiza el trabajo de campo. Por esta razón en el Centro 5 las estudiantes de educación básica y media comparten el mismo establecimiento. Con la finalidad que los talleres realizados en el centro cumplan una función protectora, los talleres, de todos los niveles, se realizan en horarios diferidos – clases en la mañana y talleres en la tarde o la inversa - de tal forma que la vida de los estudiantes gira en torno a las actividades del centro, apartándolos deliberadamente de los espacios de la calle que ofrecen más riesgos para ellos.

A pesar de que la construcción del nuevo establecimiento retarda el inicio de las clases los apoderados valoran esta construcción, entre otros factores por la seguridad que ofrece a los estudiantes.

“El mismo colegio ha avanzado harto, mire tercer piso, no cualquier colegio lo tiene, entonces, una seguridad enorme, en ese sentido está todo cerrado acá. Buenísimo” (Apoderada, Centro 5)

Los apoderados son informados a través de reuniones y consultas

“Este año como que preguntan a los apoderados, como que proyectan todo lo que quieren hacer a través de distintas opiniones. Le toman mucha opinión a los padres y de acuerdo a las opiniones mayoritarias se hacen planes” (Apoderado, Centro 5)

Además de la infraestructura los apoderados valoran los cambios que perciben en sus hijos, éstos relacionados con el desarrollo de habilidades sociales.

“La infraestructura. Y para mejorar la educación, yo la experiencia que tengo acá, de tener a mis hijos durante cuatro años en este colegio, más que nada he visto cambios de ellos, que han sido favorables por ejemplo, actitud, el respeto, la forma de hablar que han cambiado, del colegio de donde venían a este colegio, veo que este colegio dentro de la educación que dan, apoya mucho al muchacho en la parte personal, cómo dijera, cómo poder explicarlo, se me va, formarlos como persona civilizada, podríamos decir civilizado” (Apoderado, Centro 5)

Los estudiantes perciben como un cambio para la mejora la proximidad con sus profesores, la implementación de actividades artísticas – cerca de 40 talleres- y el sentirse consultados.

“Se ha hecho trabajo en grupo... han dejado que uno opine... antes era todo exigente y que uno no más... ahora dejan compartir con los demás” (Estudiante, Centro 5)

Como parte del apoyo para favorecer el rendimiento académico se han conformado grupos de estudiantes, donde los aventajados enseñan y ayudan a los que lo requieren.

“Sí...los que sabían más se juntaban y los que no sabían se unían con ellos, hacían talleres... taller de matemáticas o taller de lenguaje, iban para allá, y los alumnos que iban mejoraban sus notas... lo están haciendo ahora...bueno al principio cambiar... algunos profesores se fueron y colocaron unos mejores... y la comunicación de los profesores” (Estudiante, Centro 5)

El Centro de Alumnos sintetiza la forma que adopta este proyecto donde se combina la parte académica con lo artístico, el deporte y la recreación.

“Bueno, en la parte artística ya se tiene muy desarrollada en el colegio, pero se quiere aplicar mucho más la parte música para que los niños.....implementar todo lo que tenga organizado con la música y actividades que puedan mantener a los niños en el contacto más con el colegio, atendiendo más cosas y que sepan relacionarse bien entre ellos. La parte académica están los proyectos de ensayo PSU, que es como lo que se hace normalmente, los reforzamientos que son talleres de PSU también para todos los alumnos que quieran, los profesores también dan facilidades para que, en caso de que uno no entienda alguna materia ellos están ahí explicando” (Centro de Alumnos, Centro 5)

4.2.2. Fortalezas del proyecto

Las fortalezas o alcances del proyecto educativo percibidas y declaradas por los informantes permiten identificar los repertorios interpretativos que dan cuenta de los aspectos valorados positivamente por los actores, acerca de las formas habituales de conducir la vida cotidiana en el centro y aportan luces para comprender la cultura escolar. A continuación se presentan los repertorios interpretativos de estudiantes, apoderados y profesores.

Llama la atención que en los Centros estancados se habla del colegio en tercera persona, lo que significa que los sujetos no se sienten involucrados o pertenecientes al centro; se habla de “ellos”, los profesores o los alumnos del colegio, buenos profesores, está ausente el “nosotros”, presente en los Centros mejorados

En el Centro 1 la fortaleza radica en el compromiso de algunos profesores y la disposición de algunos estudiantes. Para los estudiantes es una fortaleza las relaciones sociales que se establecen, la cercanía con los profesores y el apoyo con alimentación.

Los estudiantes ven como fortaleza el establecimiento de normas de comportamiento. En general se valoran los recursos como la ubicación del centro y su nueva infraestructura. Algunos apoderados no reconocen fortalezas y señalan que el centro es malo porque no selecciona al ingreso. Los estudiantes y apoderados que señalan fortalezas tienen como imaginario para la comparación la idea que las cosas podrían ser peor. En los Centros estancados

En el Centro 2 las fortalezas dicen relación con la credibilidad en el equipo directivo; el compromiso de los profesores, la proximidad de éstos pero con límites; la posibilidad de diálogo en la sala; el establecimiento de normas de conducta claras y la calidez de profesorado. Se incluye la mejora en equipamiento y el aumento de exigencias involucrando a los apoderados para algunas situaciones, ya sean de bajo rendimiento o problemas conductuales.

Entre las fortalezas del Centro 3 se encuentran el conocimiento y adhesión explícita al Proyecto Educativo por parte todos los actores y el compromiso con los logros académicos por parte de estudiantes y profesores. Las altas expectativas y esperan que los estudiantes prosigan estudios superiores; hay trabajo en equipo por parte del profesorado y creer que con su intervención se pueden alcanzar los logros y mantenerlos en el tiempo. Se suma un ambiente donde se respetan las normas de convivencia que incluyen el manejo y respeto por la diferencia.

En el Centro 4 son el compromiso de todas las personas con alto rendimiento y mantener esta tradición en el centro. Otra fortaleza es la formación personal, la autoimagen y creer que son capaces; los profesores lo creen y les hacen saber a los estudiantes que son capaces. Existen normas de convivencia claras y existe involucramiento del profesorado y de los apoderados frente a eventuales problemas de rendimiento y conducta de los pupilos.

Las fortalezas del Centro 5 radican en las relaciones interpersonales marcadas por la valoración y cuidado de cada uno de los integrantes. La formación valórica y el compañerismo, también la presencia de un profesorado comprometido con su labor, con los estudiantes y su formación continua, alcanzando logros, independientemente de las condiciones en que se trabaje.

4.2.2.1. Centro 1

Las fortalezas señaladas por los estudiantes dicen relación con los apoyos de tipo social - alimentación y útiles escolares - así como el apoyo y cercanía de los profesores, que valoran como no discriminación por pertenecer a un sector social desaventajado.

“Acogedor, sociable, amistoso, horizontal, más que nada horizontal. Eso es lo que personalmente y generalmente también, la horizontalidad de ver los docentes a los alumnos, hay Liceos que ven a los alumnos, por su clase social...los tratan. Acá no, son todo horizontal, puede haber una hija de una

profesora, igual se va a ver de una forma horizontal” (Centro de Alumnos, Centro 1)

Entre las fortalezas, un estudiante entrevistado señala: establecer normas de convivencia y cumplirlas ya que el alboroto dificulta la concentración. El cambio parece desplazar el centro a ser menos liberal, es decir fijar pautas de conducta y por tanto los profesores ser más estrictos. Se valora el apoyo en alimentación

“A ver, tratar de poner como reglas, el mismo establecimiento, uno igual para estudiar bien tiene que estar en un ambiente que sea bueno para poder concentrarte en lo que está (estás) haciendo, o si no, no te podés concentrar y te vái. O sea los arreglos que han hecho, nos dan colaciones, porque las colaciones son fundamentales, porque te hacen funcionar, yo creo que también, igual este año, porque yo no soy de este colegio, pero a mí me dijeron, que este colegio era antes muy liberal, llegabai a la hora que querías, llegabai a las 9:00, 8:30 y te ibas, ahora como que eso no existe, ahora los atrasos los controlan, los profesores son más estrictos” (Estudiante, Centro 1)

Entre los estudiantes se percibe una mirada desde el pesimismo, reconocen que se dispone de recursos, aunque son valorados como no tan buenos, a diferencia de otros que creen que pueden ser peores. La mirada para la comparación es hacia abajo.

“En otros colegios no tienen la suerte de decir, tenemos un computador para estudiar o un libro para estudiar, esa es la fortaleza de nosotros, que tenemos elementos, no buenos, pero tenemos. No buenos, porque no son los mejores computadores, ni tampoco los mejores libros, pero tenemos algo para estudiar, hay otros colegios que con suerte tienen libros” (Estudiantes, Centro 1)

Los apoderados tienen visiones distintas; algunos señalan que no saben qué fortalezas pueda tener el centro y que es malo por no restringir el acceso. Otros padres lo valoran ya que cuenta con computadores – no de última generación -, y de actividades que dan muestra del trabajo académico, como son las tareas para ser realizadas en el hogar.

Para el profesorado las fortalezas tienen que ver con factores externos, como es la ubicación geográfica del centro, la presencia de los actores profesores y estudiantes; se valora el nuevo edificio y su implementación.

“Fortaleza, incluso del punto de vista súper externo, la ubicación más central, para mí es fortaleza. El colegio, la infraestructura, el colegio, nuevo, moderno, más acogedor, salas de enlace, biblioteca amplia, el CRA (centro de recursos para el aprendizaje), se llama la biblioteca ahora, entonces es mucho más amplio, más acogedor, un comedor espectacular, baños súper lindos” (Profesor, Centro 1)

Desde la dirección se señala como fortaleza la presencia de profesores comprometidos los que realizan su labor con cariño y la presencia de otros que constantemente destacan las dificultades que enfrentan en su labor y se mantienen en el cargo por ser una fuente trabajo.

“Y en eso se divide el cuerpo docente en este colegio. En los que creen y en los que no creen. Yo no le quiero echar la culpa sólo a los profesores, sino, que también las circunstancias te van marcando, entonces, te digo, a los profesores no les gusta trabajar en estos colegios. El profesor que trabaja aquí, es porque se encariñó, o porque no encuentra pega²² en otro colegio” (Directora, Centro 1)

En los centros que atienden estudiantes de escasos recursos, en general, se encuentran estudiantes que a pesar de las condiciones adversas o problemáticas que deben afrontar en sus respectivas familias, desarrollan estrategias que muestran un marcado compromiso con las labores escolares, son aquellos que ven en la educación una herramienta que les permita mejorar su calidad de vida.

“Fortalezas... Bueno yo creo que está la disposición de los alumnos a mejorar, es una de las grandes fortalezas, no de todos, pero de algunos sectores mayoritarios, hay harto ánimo de superarse, lo que hace que nosotros nos incentivemos” (Profesora, Centro 1)

4.2.2.2. Centro 2

La primera fortaleza que los estudiantes y apoderados declaran en el Centro 2 radica en ciertas expectativas sobre la posibilidad de cambio vinculada a la llegada de la nueva dirección. Los apoderados destacan la voluntad conjunta de mejorar la educación impartida por el centro.

“No tiene casi nada de bueno en la educación, porque está malo, ahora uno aprende las cosas que le pasan en tercero básico, quinto básico las están pasando ahora recién, y en otros colegios ya van súper avanzados, la educación no está muy buena aquí. Yo creo que la directora se puede rescatar” (Estudiante, Centro 2)

Uno de los estudiantes entrevistados señala; que valora el establecimiento de normas claras y la relación de cordialidad que se establece con los profesores, la mejora en el equipamiento así como los llamados a los apoderados para abordar, en conjunto, problemas de bajas calificaciones o de conducta.

“Tiene buenos apoyo de los profesores, no de todos pero igual. Los materiales que se trabajan igual son buenos, en educación física colchonetas, canchas. (...) porque ahí están más exigentes, citan apoderados por conductas, por notas; cosas que no se hacían antes, si uno tenía malas notas sabía al final no más, al final del semestre. Pero ahora llaman al apoderado para darle a conocer los que está pasando con los alumnos. Yo estoy acá desde sexto básico” (Estudiante, Centro 2)

²² Pega: del lenguaje coloquial que significa trabajo o ocupación

Otra fortaleza señalada por los estudiantes radica en la relaciones de cordialidad y la posibilidad de diálogo o debate que se da en la sala de clases y con los profesores, aunque es esta misma proximidad la que es considerada como una desventaja al perderse los límites entre profesor alumno.

“Fortaleza? yo creo que son la convivencia entre el profesor y el alumno, es diferente a otros lugares, pero, una falencia sería el poco interés del alumno al aprender, porque si hubiese ese interés del alumno y esa convivencia que hay entre profesor y alumno....¡este colegio sería excelente!..., es que es demasiada la buena onda entre profesor y alumno, pero no va mas allá ... de un profesor que imponga respeto e imponga una enseñanza, sino que se vaya un poco a la chacota” (Estudiante, Centro 2)

Una fortaleza es la capacidad de fijar y hacer cumplir normas, los apoderados valoran esta acción como la aplicación de “mano dura”.

“Este año ha estado mejor, ahora se ordenó de nuevo, por lo menos este curso el profesor dice que lo tiene bien ordenado, es uno de los mejores cursos. Es que él les pone mano dura. Lo que me ha gustado del colegio, de igualdad para todos los niños por parejo, como le digo, la experiencia del otro colegio, había profesores que trabajan sólo con los niños que entendían y a los otros los han dejado de lado. Hoy en día mi hija se ha acoplado muy bien a este colegio, se ha desenvuelto bien. Y he visto que ella ha tenido otra personalidad, eso ha sido positivo” (Apoderado, Centro 2)

Una fortaleza es la credibilidad que ha logrado generar y mantener el equipo directivo, difundiendo y poniendo en marcha un proyecto de mejora, que además, espera incorporar la participación de los actores.

“Fortalezas... yo creo que hay una fortaleza en la gestión del colegio, o sea las iniciativas que están pendiente de mejorar todo esto, y ordenar un poco más el colegio, entonces en ese sentido es bastante significativo los esfuerzos que se han hecho.” (Profesora, Centro 2)

4.2.2.3. Centro 3

En el Centro 3 los estudiantes, apoderados y profesores señalan que la fortaleza de este centro es obtener alto rendimiento en las pruebas nacionales de evaluación y facilitar el ingreso a la educación superior de los estudiantes.

Para uno de los estudiantes, la fortaleza radica en el compromiso y mayor autonomía del estudiante, teniendo como meta obtener altos puntajes en las evaluaciones sobre todo en la de ingreso a la educación superior.

“Igual depende de uno, o sea yo creo que cuando uno entra a media uno ya depende de uno, no ya de los padres, o sea no digo que no tienen que estar los padres ahí pero ya es como que uno se preocupa de sus tareas, de los que tiene que hacer y uno ya sabe a lo que tiene que ir, (...) eh... o sea tener la

posibilidad de tener un buen puntaje, yo creo que hoy en día es primordial para una buena carrera o lo que querai estudiar . Yo sé que lo que exigen acá es el buen rendimiento” (Estudiante, Centro 3)

Para el Centro de Alumnos, una fortaleza es el conocimiento y adhesión al proyecto educativo, los estudiantes hacen referencia al contenido del proyecto educativo del centro, que luce pegado en una de las paredes de la sala de reuniones, (lo denominan cimientito) destacando la formación valórica y el trabajo equipo para alcanzar metas compartidas. Los estudiantes reconocen que la habilitación del centro ha mejorado y se muestran orgullosos de haber participado en la construcción de las áreas verdes con las que cuenta, estas son escasas y los estudiantes en vez de señalarlo como una queja dan cuenta del alto sentido de pertenencia al señalar el espacio que “nos falta arreglar”. Estos estudiantes también valoran positivamente la forma de trabajo y el apoyo que reciben de sus profesores.

“Bueno, ahí está nuestro cimientito, tenemos anotado un cuadrito, (Esquema con proyecto educativo) aunque muchos no lo leen, (...) hay mucha gente que aquí en el colegio que está bien dispuesta, que tiene sus metas bien claras hacia dónde van, la mayoría... entonces yo creo que eso influye harto.(...) todos nosotros dijimos ‘ya, por favor, hagan algo pa ganar’, (contar con áreas verdes) y de repente aparecieron unos camiones con pasto y todos ayudando... y quedó bonito... ahora nos falta arreglar eso de allá atrás, todos... (Los profesores) tienen material de apoyo, ellos vienen con guías, los profes nos entregan guías” (Centro de Alumnos, Centro 3)

Para los apoderados la fortaleza radica en que el centro pone a disposición de los estudiantes conocimientos útiles para proseguir estudios superiores; todos los actores espera que la formación aportada por este centro permita que sus estudiantes puedan tener acceso a algún tipo de educación superior, ya que la educación es valorada como una herramienta que permite la movilidad social.

“Lo que pasa, lo que hay acá, este colegio es para personas que quieren ser más, tiradas para arriba (personas con altas expectativas), aprovecharlos todo lo que hay acá. (.....) este año apenas entramos nos dieron los resultados de los niños de la PSU y quedaron varios acá en las universidades privadas y estatales, y al ver eso es porque hay resultados, ahí se ven los resultados con los logros de los niños al salir después de cuarto, ahí se ven los resultados y de qué manera lo sabemos porque de los niños llegan a comunicarnos, lo apoderados aquí ‘que mi hijo le fue bien aquí y allá” (Apoderada, Centro 3)

Una profesora entrevistada valora el trabajo en equipo, y piensa que es una fortaleza ya que los logros se deben a la intervención planificada del equipo de trabajo y no al factor azar o a los atributos de los estudiantes de la primera promoción. Los resultados alcanzados por la primera promoción del centro podían ser atribuidos al azar o a la concentración de estudiantes aventajados; esta percepción pesimista de la labor del

profesorado cambia; hay optimismo del profesorado sobre su capacidad de alcanzar logros sostenidos.

“Fortaleza en cuanto al logro que hemos obtenido, yo creo que esa es nuestra principal fortaleza... los logros que se están viendo reflejados... que uno puede pensar bueno el tema del primer SIMCE fue una cuestión ya de suerte o que los niños eran un muy buen material; perfecto, podemos omitirlo pero cuando tenemos una nueva evaluación, y otra, la fortaleza yo creo que es un trabajo en equipo” (Profesora, Centro 3)

Otra fortaleza es la convivencia lograda, el trabajo para lograr un ambiente favorable al aprendizaje, Se realiza una vigilancia preventiva para evitar vicios -drogas, sexo y violencia- que se mantengan relaciones respetuosos entre pares.

“Fortaleza es la “disciplina” (entre comillas) escolar, o la convivencia escolar, digamos. La convivencia escolar que en muchos casos se manifiesta con disciplina, del trabajo, de estar permanentemente entre comillas, no es cierto, vigilando que no existan abusos ni existan vicios dentro de la conducta de los chiquillos, que no se pasen a llevar los derechos de los más débiles, hace que la convivencia al interior de este establecimiento sea bastante aceptable y permita que las personas que están acá, estén conformes, estén a gusto y que más encima, ¿no es cierto?, que puedan realizar algún tipo de aprendizaje” (Directivo, Centro 3)

El tema de la diversidad sexual es hablado con eufemismos por los profesores – vicios- y el manejo de las diferencias, en particular en lo referido a la opción sexual de los estudiantes, esta diversidad en el centro y su manejo es valorado por los apoderados.

“Noh... pero... tampoco es tan terrible...es que tiene de las dos partes....por lo mismo porque como los chicos ven, también se horrorizan con esas cosas, entonces lo bueno es eso que los profesores les dan ese apoyo sexual, para que vean qué camino tomar y que son ellos los que eligen, uno no puede elegir por ellos, son ellos los que eligen, entonces ahí están como las dos partes” (Apoderada, Centro 3)

4.2.2.4. Centro 4

En el Centro 4 se repite la fortaleza que radica en el compromiso del profesorado y el equipo directivo por un alto rendimiento y la voluntad de toda la comunidad por mantenerlo. Este tipo de compromiso es clave y se reporta como un factor esencial en otros estudios de eficacia y mejora de la eficacia escolar.

“Fortaleza, en el sentido como dije anteriormente, seguir una conducta imitativa y a quienes se imita. Ningún rector que pase por aquí va a querer ser menos que el otro, entonces, sin lugar a dudas, van mejorando la cosa, entonces, esa conducta imitativa ha llevado a superarse. (.....) El colega que llega aquí si no es bueno se va a tener que poner bueno o si no se va. Porque aquí hay todo un

núcleo, todo un mundo que está pendiente de hacer las cosas bien” (Profesor, Centro 4)

Una segunda fortaleza dice relación con el énfasis en la formación personal y de habilidades sociales de los estudiantes, como por ejemplo, el saludo y mensajes para elevar o mantener la auto valoración; esto incluye el creer que los estudiantes son capaces y hacerles a ellos creer lo mismo.

“Para mi... mi hijo tiene personalidad pero desde que entró a este colegio mi hijo tiene más fortalezas, más opinión; los profesores, bueno el profesor de primero a tercero, le enseña que lo superen y le incentiva y le dice que ellos no son tontos... le dan eso para que ellos traten de luchar día a día, y eso es lo principal para ellos...Yo le voy hablar por la química, el laboratorio tiene mucho(s) materiales, ¡noh! ¡Lo encuentro excelente!” (Apoderada, Centro 4)

Una tercera fortaleza dice relación con la mantención de normas de convivencia para alcanzar y mantener un clima que permita el trabajo académico en un centro, donde el espacio patio es reducido. Un estudiante señala como fortaleza, a los profesores, la mantención de las normas de convivencia, el hecho de involucrar a los apoderados para abordar problemas de rendimiento o de conducta y la presencia de adultos que supervisan los espacios del centro.

“Los profesores, yo creo. (...) que en el reglamento,... uno no puede hacer lo que uno quiera sino el profesor te anota, si son tres anotaciones te mandan a buscar el apoderado, cosas así. Tienen que llegar a las 8 y no pueden llegar atrasados sino después le mandan a buscar el apoderado, (...) eh, los inspectores que andan dando vueltas, hay hartos inspectores, los paradocentes” (Estudiante, Centro 4)

Una cuarta fortaleza radica en la percepción de la calidad de la educación, de los profesores y de las actividades que se realizan.

“Eso sí la educación, la enseñanza es buena, pero cuanto a nivel de enseñanza en sí , lo que le entrega a los niños es bueno, en ese sentido es uno de los mejores colegios en ...las carreras las enseñanza el modo que los profes le enseñan a los chiquillos las actividades que tienen, los talleres que tienen, es bueno para ellos, porque tienen esos módulos, que le llaman ...esos ... son buenos para ellos, porque le deja ver de otra forma cómo se pueden desarrollar en el mundo laboral; cómo se pueden expresar y en otras áreas también no tan solo en la especialidad que están ellos” (Apoderada, Centro 4)

4.2.2.5. Centro 5

En el Centro 5 la fortaleza nombrada recurrentemente por los informantes radica en la calidad y compromiso del profesorado, en el equipo directivo y, en general, en la calidad de los funcionarios del centro. Un estudiante señala que los profesores son de

calidad porque explican y reiteran las veces que sea necesario, valoración de cada integrante y la idea de pertenecer al centro.

“Los profesores, porque ellos siempre tratan de dejar bien alto la educación que uno recibe aquí, tratan de que si uno no entiende explicarle todas las veces. La gente que pertenece al colegio, cada persona es importante acá” (Estudiante, Centro 5)

Una segunda fortaleza, ya señalada y frecuente de ser encontrada en centros que mejoran, es creer en la capacidad de tener logros, independiente de las condiciones en que se trabaja, lo que, sumado al compromiso de los profesores hace que sea posible llevar a cabo este proyecto. El profesor a cargo de la Unidad Técnico Pedagógica en su repertorio interpretativo señala como fortalezas; contar con profesores comprometidos con los estudiantes y con su propia formación continua, que valoran su labor formativa. Además de poseer un centro recién construido; la incorporación de la formación valórica y el efecto demostrativo de lograr cada año excelencia académica.

“Las fortalezas,...tenemos profesores comprometidos, alumnos que toman muy en serio su trabajo, su rol como alumno, tenemos una infraestructura de primera, tenemos, como le decía yo, esa mirada hacia la parte valórica, hacia la parte afectiva... La escuela su segunda casa. (...) quiero agregar otra fortaleza, que es la disposición de los profesores, yo los invito como jefe técnico hacer actividades específicas y levantan la mano diez, yo no lo había visto. Yo creo que los resultados que están teniendo este colegio, tienen excelencia académica, por cuarta vez consecutiva, entonces se potencian y esto se va multiplicando y cuando uno se cree el cuento, ¡que es bueno!” (Directivo, Centro 5)

La formación valórica, solidaridad y compañerismo son fortalezas señaladas por los estudiantes, confirmando lo narrado por el director, que la fortaleza de esta propuesta educativa se basa en la solidaridad, el desarrollo de talleres de educación extraescolar y la apertura y valoración del centro ubicado en medio de una comunidad con alto riesgo social

“...los talleres que hacen acá... en otros colegios no hacen ni uno... hacen de todo aquí... casi todo... antes hacían clase de chef, iban pa' otros colegios también, hacían de cueca, hay de baile, matemáticas, antes también había aeróbica, ahora están haciendo futbolito, fútbol de todo. Se hacen hartas cosas acá.... si es bueno el estudio que hacen acá” (Estudiante, Centro 5)

Una apoderada entrevistada, señala como fortalezas el logro de contar con un colegio nuevo y la educación que allí se imparte. Junto con el apoyo y conformidad con el centro, las fortalezas aparecen mayores en un medio donde la convivencia en el vecindario está tensionada por los múltiples problemas sociales que se concentran en ese territorio. El relato que a continuación se cita muestra el deseo de apartar o proteger a los estudiantes de los problemas del medio, construyendo un cierre –sólido– que reemplace una reja existente, para evitar la visibilidad y la eventual interacción a través

de esta reja. Esta forma de protección, basada en la exclusión, actualmente se ha masificado en Chile

“Bueno, esto, (señalando el edificio), la educación, ¿qué podría ser mejor? o el colegio, o debilidades que mejore el colegio El cierre del colegio, mucha drogadicción alrededor, a los interiores, desconformidad del colegio ninguna” (Apoderada, Centro 5).

4.2.3. Debilidades del proyecto

Las dificultades o debilidades apuntan a identificar aspectos en la vida cotidiana del centro, que en la opinión de los actores, contribuye a que las iniciativas destinadas a la mejora arrojen resultados que se califican como estancados. La información se presenta dando cuenta de las narraciones más reiteradas o fundamentadas de los distintos actores -profesorado, los estudiantes y los apoderados- por tipo de centros.

Las debilidades reportadas por los informantes del Centro 1 giran en torno a la alta vulnerabilidad social de los estudiantes; para el profesorado, a esta vulnerabilidad se suma la alta rotación de profesores y dificultades para completar la planta docente, así como falta de recursos para implementar el nuevo centro; para otros profesores la mayor debilidad deriva de la falta de liderazgo pedagógico. Las debilidades reportadas por los estudiantes y los apoderados dicen relación con la falta de aplicación de normas de convivencia; flexibilidad y las segundas oportunidades terminan siendo elementos desmotivadores y un mecanismo de nivelación hacia abajo. Los estudiantes practican la descalificación hacia sus pares y sí mismos. Para algunos estudiantes y apoderados entrevistados, la mayor debilidad del centro radica en la ausencia de selección al ingreso.

Para el profesorado del Centro 2 las debilidades tienen varias interpretaciones; por un lado, son derivadas de un problema histórico, asociado al financiamiento por asistencia, lo que repercute en la falta de recursos para la contratación y retención del profesorado. Lo anterior redundante en cursos numerosos y falta recursos humanos para atender a estos estudiantes. Otra debilidad reconocida por todos los actores radica en la ausencia de los padres. Una debilidad adicional deriva de la falta de cumplimiento de las normas de convivencia lo que conlleva a reducir la cantidad de materias abordadas debido a dos problemas inter relacionados; la falta de comprensión y la realización de actividades paralelas, no complementarias con las materias en el espacio de aula. Los estudiantes atribuyen el bajo rendimiento al escaso compromiso de los propios estudiantes y al déficit acumulado, ya que los estudiantes han sido educados en el sistema público donde creen que la educación es de inferior calidad, razones por las cuales poseen una actitud pesimista respecto de la posibilidad de mejorar la educación en el centro. Los padres y apoderados poseen escasas expectativas sobre la posibilidad de mejora de los estudiantes con dificultades ya sea conductuales o de aprendizaje. Los estudiantes señalan como una debilidad adicional la disponibilidad y escaso atractivo para ellos de

las actividades complementarias. Una última debilidad, señalada por apoderados y los estudiantes es la no selección de estudiantes al ingreso.

En el Centro 3 las debilidades son reportadas luego de un esfuerzo por identificarlas; la primera respuesta es que no las hay; luego de reflexionar el profesorado señala como debilidad el poco apoyo y las escasas expectativas sobre sus hijos por parte de algunos padres; también señalan el stress de los estudiantes frente al alto nivel de exigencia del centro y a veces a las exigencias de los apoderados porque los alumnos tengan altas calificaciones. Desde el equipo directivo se incluye como debilidad la falta de autonomía del centro de la administración municipal, y el mejoramiento del nivel socioeconómico de los estudiantes que atrae el centro, ya que este fue concebido para aportar educación de calidad a familias de escasos recursos. Los estudiantes señalan como debilidad la falta de áreas verdes, actividades de recreación, más tecnología en las aulas y la recarga de trabajo derivada de la ampliación a jornada escolar completa. Los apoderados reportan la falta de seguridad en el entorno del centro y diversidad sexual de los estudiantes, aunque valoran la forma en que se ha abordado esta diferencia.

En el Centro 4, el profesorado señala como debilidades la falta de tiempo para programar e innovar y ciertas debilidades en la comunicación que repercuten en el clima laboral y las relaciones personales. Los estudiantes tienen opiniones divididas sobre la jornada escolar completa, siendo valorada como un elemento protector para algunos estudiantes, el permanecer en el centro, mientras que para otros, es un aumento de tiempo fuera del hogar y menos tiempo para el estudio personal. Los estudiantes reportan problemas de convivencia y disciplina, debilidades que son atribuidas por los apoderados a la falta de selección de los estudiantes al ingreso. Otra debilidad dice relación con lo menguado del espacio para acoger a los estudiantes en una jornada extendida y al tiempo que tarda la implementación de las mejoras por demoras en algunas respuestas y decisiones que dependen de la autoridad comunal.

Centro 5 Las debilidades para el profesorado radican en la falta de tiempo y recursos disponibles para la labor docente e innovación y además en la presencia de espacios no habilitados; desde la dirección se identifica el desgano de algunos profesores, el que es contrarrestado por el constante monitoreo y el compromiso de la comunidad educativa con el proyecto. Los estudiantes señalan debilidades derivadas de la laxa aplicación de las normas de convivencia, lo que genera distractores y estudiantes que no se comprometen con las tareas escolares. Para los padres, las debilidades son externas al centro y están relacionadas con las condiciones de vida y riesgos asociados en la comunidad.

4.2.3.1. Centro 1

En el Centro 1 la dificultad que se enfrenta para alcanzar mejores resultados, señalada y compartida por la mitad del profesorado, radica en el tipo de población a la cual atienden. Los estudiantes son calificados como jóvenes pobres, con alta vulnerabilidad social y algunos con problemas con la justicia; se suma la alta rotación de profesores y las dificultades para completar la planta docente. La ampliación del acceso a la

educación y la retención, o regreso al colegio, de jóvenes que vivían ese período de sus vidas en la calle, ha contribuido a que el lenguaje, los códigos y problemáticas sociales de la vida en la calle hayan ingresado al centro y al aula, demandando al profesorado de nuevas destrezas para abordar esta realidad.

“Yo creo que la fortaleza que hay en un grupo de profesores es que, sí creen que los muchachos, con el grado de vulnerabilidad que presentan, se pueden hacer cosas. Y su contraparte es la misma, un grupo de profesores que sigue pensando que estos cabros son pobres, que tienen muchos problemas y por lo tanto no tienen camino más allá. Una segunda dificultad radica en alta rotación de profesores o la imposibilidad de completar algunos cargos – profesor de matemáticas- debido a la compleja relación que se establece con los estudiantes” (Directivo, Centro 1)

Esta debilidad se sustenta y refuerza en el propio repertorio interpretativo empleado por algunos profesores para dar cuenta de las características del centro. Un profesor señala como debilidad, el medio en que se realiza la labor docente, con alumnos con problemas con la justicia; enfatizando el alto porcentaje de vulnerabilidad que se encuentra como resultado a encuestas aplicadas a los apoderados para determinar la población beneficiaria al Programa de Alimentación Escolar; algunos profesores señalan que la labor docente en este tipo de contexto es un apostolado. El profesorado refuerza esta percepción recordando el porcentaje de vulnerabilidad social del centro, a través la cifra (96,1%) impresa en papel tamaño carta y ubicada en el fichero de la sala de profesores. Otra debilidad radica en la agresividad, insultos y descalificaciones presentes en las relaciones interpersonales, tanto entre pares, como de estudiantes a profesores y a la inversa. Un profesor entrevistado valora su capacidad de manejar este tipo de situaciones, ya que conoce y emplea los códigos que en el mundo de los estudiantes son valorados como son, la firmeza y el ganarse el cariño de los estudiantes. Son estas condiciones las que – entre otras - contribuyen a la rotación del profesorado.

“¿Debilidades? El medio,.....hay un desempeño difícil ... 96.1%, yo tengo alumnos delincuentes declarados, familias disgregadas, unas falta de carencia horrible, padres ausentes, terrible, drogas, alcoholismo, este es un documento oficial si la JUNAEB no miente, está en Internet incluso, 96.1 % de vulnerabilidad de este colegio. Es un apostolado, es terrible, los teóricos, los de escritorios, los jefes, qué sé yo, uno los ve calentitos, tranquilo(s) y uno lidiando con los cabros, que ‘guacho culiao’...una niñita, que ‘feo culiao’, que ‘conch’etumare’, todo el día, entonces, (el profesor pide) por favor señorita hábitos. Yo soy más choro²³, entonces a mí no me vienen con cuestiones, a mí me respetan “caleta”, si eso es verdad, me respetan mucho y me quieren hartos si

²³ Choro: del lenguaje popular significa arriesgado, fuerte y desafiante

es verdad. Aquí hay profesores que duran un día. ¡Un día! Otras han durado dos semanas, hace poco se fueron dos, ¡buenas!, ¡se fueron!” (Profesor, Centro 1)

Los profesores tiene opiniones discrepantes respecto a las debilidades del centro; para algunos de los entrevistados la principal falencia es la falta de recursos para mejorar la habilitación de este centro inaugurado en Marzo del 2008, mientras que otros docentes, señalan la falta de liderazgo pedagógico.

“Falta de infraestructura, de material de apoyo, medios para poder desarrollar todas las actividades que a nosotros se nos ocurre” (Profesora, Centro 1)

Una tercera debilidad radica en la autopercepción negativa de los estudiantes sobre sus pares y de sí mismo. Los estudiantes, en opinión de sus pares es percibido como una persona que desaprovecha las oportunidades; la labor de ser estudiante es reducida a pasar el tiempo en el centro y a obtener calificaciones para aprobar.

“Los profesores a pesar de todo, a pesar de que algunos sean “medios patos malos”²⁴, delincuentes, y toda la cuestión, te ayudan. Siempre buscan la forma de ayudarte, de cualquier forma, y muchas veces uno no se da cuenta, porque uno siempre anda “babiando”, o anda en cualquier cuestión, no se da cuenta, pero... ellos siempre te tratan de ayudar, sin que uno se dé cuenta, pero uno muchas veces lo desaprovecha. Te dan la oportunidad de subir la nota si te va mal, de hacer trabajos si te va mal” (Estudiante, Centro 1)

Una debilidad adicional señalada por los estudiantes es el dejar hacer, la poca capacidad o voluntad del profesorado para logra un clima relativamente tranquilo que favorezca el trabajo académico. En las relaciones personales los estudiantes valoran el poder del más fuerte, ya sea respetando a los profesores que son considerados “mas choros” y que logran imponerse como se muestra en una de las citas anteriores, y criticando a aquellos profesores que establecen relaciones de mayor horizontalidad o participación, por ser vistas como símbolo de debilidad. La tolerancia frente a la presencia de alumnos bajo el efecto de las drogas en la clase o de estudiantes con comportamientos violentos, es interpretada por los estudiantes como, incapacidad del profesores de controlar o contener a los alumnos “flaites”²⁵; un dejar hacer que puede ocultar el temor, incapacidad o voluntad a enfrentar más conflictos en la sala y represarías fuera de ella o el centro, debido a la defensa colectiva por parte de los amigos del afectado.

²⁴ Pato malo: Expresión empleada en el lenguaje popular para hacer referencia al delincuente

²⁵ Flaite: persona que se viste de manera vistosa y con artículos de buena calidad, maneja dinero obtenido por vía lícita e ilícita y además arriesgada y desafiante.

“(los profesores) Son muy frágiles. porque los profesores cuando están enseñando y uno está vacilando,²⁶ si a usted lo ven picao²⁷, choro²⁸, lo dejan piola²⁹....Cachan³⁰ de adonde son y mejor los dejan” (Estudiante, Centro 1)

Se agrega como debilidad del centro, el hecho que los estudiantes se enfrentan allí con situaciones de riesgo, ya que las normas de convivencia están marcadas por el dejar hacer y labor del centro parece enfatizar la distribución del apoyo económico y psicosocial a los estudiantes con problemas. La tendencia a apoyar a los estudiantes con problemas, en algunas ocasiones, genera una nivelación hacia abajo, ya que los estudiantes en el centro también termina expuestos a algunos de los riesgos de la vida fuera del colegio, como ser robos y peleas.

Los estudiantes del Centro de Alumnos si bien valoran la cercanía del profesorado, critican que sean permisivos, que el espíritu materno de aceptar y cuidar, termina beneficiando a los estudiantes que tienen más conflictos, dejando hacer y “adormeciendo el espíritu de superación”. Lo que ilustra la cita siguiente es la repercusión de la falta de límites claros como parte de la formación, ya que el permitir un trato violento hacia los pares, dentro y fuera del aula, además el no contar con una estrategia para enfrentar a estudiantes bajo el efecto de drogas, genera en el aula un espacio que distrae la atención de las actividades académicas, de aquellos estudiantes interesados en ellas.

“Lo influenciable que son los alumnos, los problemas familiares y psicológicos que afectan a los alumnos, y no poder tener un buen rendimiento como deberían, porque yo conozco a alumnos que son súper buenos, súper inteligentes pero se pierden por problemas que tienen. Son cosas que ocurren.... Que tienen ese instinto muy materno el liceo, de recibir a los jóvenes, por ejemplo a veces a los más desordenados son a los que más quieren, a los que más les dan oportunidades, como que acá los “apapachan”,³¹ como que los reciben, porque saben más menos lo que pasa, lo que ellos sienten y los problemas que tienen. Pero a la vez eso hace débil al Liceo, porque los alumnos no se dan cuenta y

²⁶ Vacilando: de la jerga juvenil popular para decir que está buscando algo para entreverse.

²⁷ Picao: en jerga juvenil significa en estado alterado ya sea por el consumo de alguna sustancia o enrabiado

²⁸ Choro: en jerga popular significa desafiante de manera violenta

²⁹ Piola: en jerga juvenil popular significa, pasar desapercibido, también dejar hacer o pretender hacer nada

³⁰ Cachar: en lenguaje popular, darse cuenta o comprender

³¹ Apapachan: jerga que en este contexto significa dejarse estar, mal criar; también significa mimar, acariciar.

pasan a llevar a los otros alumnos y no se dejan concentrar, entonces de dos alumnos podís joder a cuarenta y cinco alumnos de la sala, por estar llamando la atención y ahí es cuando ya, los alumnos no rinden como deberían rendir” (Centro de Alumnos, Centro 1)

La siguiente debilidad en opinión de estudiantes y apoderados es la falta de selección al ingreso, y allí radicarían los problemas de convivencia como las frecuentes peleas y robos. Los apoderados atribuyen a que el centro acepta estudiantes “de lejos”, es decir de comunas distantes y que allí radica el problema de estas peleas y robos. Un estudiante agrega: “Aquí en el colegio recibe a cualquiera, hay poco apoyo para poner orden, roban”.

Para uno de los estudiantes entrevistados, la falta de selección al ingreso y la no exclusión por las calificaciones alcanzadas hace que los estudiantes se comprometan poco. La sanción de exclusión es reconocida por este informante como una herramienta que estimula el compromiso de los estudiantes en general.

“Yo encuentro que los profesores no están tan mal, yo encuentro que estamos mal los alumnos, igual yo no digo, que discriminen a la gente, eso no, pero igual que sepan quién entra al colegio y quién no, porque aquí cualquiera entra. (.....) Por ejemplo en el colegio que iba antes, tú no entrabas fácil, tú tenías que tener una cierta nota, y si no tenías esa nota, chao, y tenías que dar una prueba, en cambio aquí, me inscribieron, no tuve que dar una prueba, solo con la nota, la cosa era venir, solo venir, entonces yo quede como ¡Plop! (sorprendido)” (Estudiante, Centro 1)

La exclusión es una medida reconocida y que se aplica en los centros que tienen alto rendimiento o el prestigio de ser “buenos”. Esta madre, para dar cuenta de las debilidades del Centro, primero ubica como fuente de dichas debilidades la presencia de estudiantes de comunas lejanas, la ausencia de selección y las peleas al interior del centro. Los problemas derivados de la convivencia son parte del escenario cotidiano por tanto no es sorpresa ni reprochable para esta madre que los conflictos se repitan en el centro.

“La educación seleccionar alumnos, porque hay gente vienen muy de lejos. No seleccionarlos, o sea... que acepten que viven acá en la comuna, acá más cerca, porque hay gente que viene de afuera, de Lampa, por acá es muy lejos.....De malo no tiene nada. Porque la chica mía está de primero acá y yo... claro que de repente pelean, pero queda ahí no más” (Apoderada, Centro 1)

Para otro apoderado, las debilidades derivan de los estudiantes y como ejemplo señala la falta de constancia y la participación en paros, lo que les lleva a perder clases saliendo de la educación media sin los concomimientos esperados. Recordemos que este centro entrega Formación Técnico-Profesional, por tanto no se espera que los estudiantes prosigan educación superior y según lo declarado por la apoderada se puede interpretar que los conocimientos tampoco son suficientes para insertarse en el mundo laboral.

“No mucho (no tiene fortalezas) porque los alumnos no le interesan...es media mala... la educación. Muchos aquí... el niño es muy ... (se corrige) no... flojo, no es constante, ¡hacen protestas por todo!, ¿no? después no le... debían hacer un objetivo... si hacen paro debían todos los sábados reponer porque salen nulos; no saben nada, al lado de otro colegio no saben nada” (Apoderada, Centro 1)

4.2.3.2. Centro 2

Las debilidades en el Centro 2 encontradas en el relato de los directivos están ancladas en la historia social del país y que afecta a todo el profesorado que labora en el sector municipalizado. El traspaso del profesorado, desde el Ministerio a los gobiernos comunales acarreo un cambio en el sistema de contratación y de pago de la previsión, cambio que en la actualidad hace compleja la jubilación para aquellos maestros en edad de jubilar, ya que la eventual pensión puede ser equivalente a la mitad o menos que el ingreso mensual actual. Los profesores antiguos están afectos al Estatuto Docente, lo que da garantías de inamovilidad en el cargo, situación que genera dificultades y contradicciones sobre todo cuando hay profesores, que se mantiene en el cargo sólo porque el alejamiento le acarrea un menoscabo en su ingreso.

“Creo que todas las debilidades son a nivel de sistema, hay un momento histórico en la educación que se está volviendo, que es muy complejo, yo creo que estamos heredando un malestar docente que no se gestó ahora, esto se arrastra del tiempo de la dictadura, ahora, el tema es que se ha ido poco a poco neutralizando; ..Por lo mismo hay un montón de normativas, leyes que hay que realmente democratizar y actualizar. Un Estatuto Docente, que paraliza, que por un lado es un positivo del punto de vista de la defensa de los derechos de los profesionales de la educación y por otro lado, hay trabas para personas que realmente están fuera del sistema. Que tendría que haber una manera digna y lógica que las personas que no quisieran seguir siendo profesores pudieran ver manera de no perder los años trabajados..... planes de retiro, no de jubilación....si no que, (.....) que a lo mejor podrían hacer cosas mejores con su vida, si pudieran hacerlo, si estuvieran la posibilidad de hacerlo no sancionados si no que la oportunidad y darle paso así a personas que si quieren aceptar un desafío” (Directivo, Centro 2)

Otra debilidad para la educación del Centro radica en la forma de financiamiento, el monto se calcula por asistencia, en un espacio social donde los estudiantes tienen una asistencia errática y atrasos reiterados, lo que conduce que el financiamiento que recibe el centro se vea menguado debido a que el monto es por los estudiantes presente y no por los que tiene que atender; cabe señalar que la subvención – vouchers - tiene un valor fijo, sin contemplar la procedencia socio económica de los estudiantes y que tiene un mayor costo intervenir, atender y educar a estudiantes de sectores socioeconómicos bajos.

“Que la subvención se pague por asistencia (es un problema), estos colegios tienen una población escolar que no tiene la cultura de que uno tiene que asistir y que tiene que asistir puntualmente y con una frecuencia lógica, noh! se produce un desastre si tenemos un porcentaje de inasistencia tan alto y tan recurrente” (Directivo Centro 2)

La tercera debilidad, reportada desde el equipo directivo y compartida por el profesorado, radica en la escasa presencia de los apoderados en el rol formativo; la enseñanza de habilidades sociales básicas en el hogar.

“Una debilidad en el tema, que es compartido, no solamente en Chile sino en general, el tema de que nosotros trabajamos con estudiantes que están solos, no hay familias detrás, entonces el profesor y la profesora sienten, y siempre me acuerdo de la película “Todo comienza hoy” una excelente película francesa, era de colegio, donde los profesores se dan cuenta que lamentablemente nuestros alumnos son huérfanos” (Directivo, Centro 2)

Desde la perspectiva de una de las profesoras entrevistadas, otra debilidad radica en la cantidad de estudiantes con problemas asociados a la procedencia socio económica que deben ser atendidos por el profesorado a cargo.

“¿debilidades...? falta de recursos humanos eh... digo de recursos humanos en términos de más asistentes de la educación, eh...falta recurso humano creo que es totalmente necesario sobre todo en colegios con estas características y se podría invertir mas en eso” (Profesora, Centro 2)

La quinta debilidad, radica en la falta de cumplimiento de normas de convivencia, ya sean referidas a la presentación personal, el uso uniforme y el no uso de símbolos distintivos de las culturas juveniles. La presentación personal de los estudiantes, el uso de uniforme, es valorada por estudiantes y apoderados y es un espacio para el ejercicio del poder y la autoridad en la relación estudiantes y cuerpo docente. La vestimenta y la presentación personal en los centros son la manifestación visible de la existencia de reglas y su acatamiento o transgresión. El acatamiento o no de estas reglas, esta vez referidas al espacio del aula genera climas de aula, cuyas condiciones pueden facilitar o limitar el desarrollo de actividades vinculadas con las labores escolares. Un estudiante del Centro de Alumnos grafica el no acatamiento de las normas como falta de disciplina. “el profe está explicando y ellas se están maquillando y a la última hora en el examen como que no entiendo y eso no puede ser... falta disciplina... poca disciplina”.

“Los alumnos que no respetan el... reglamento. Porque hay unos que vienen con aros, y se ve mal eso en el colegio. La debilidad es por los alumnos... ¿qué más puede ser?... es que en mi caso, no pasa eso. Yo siento que, eso,.. Es la debilidad del colegio; los alumnos que no respetan el reglamento. La educación cambió hartito del año pasado a este año. Tienen menos debilidades que ante(s)” (Estudiante, Centro 2)

Los estudiantes constantemente comparan su formación con la de otros colegios; reconocen como debilidad que los contenidos son inferiores a los que corresponden a estudiantes de similar nivel en otros establecimientos.

“A todo esto lo que dice mi compañera, yo el año pasado estudiaba en el Amunátegui, y yo he tenido hasta el momento 4 ensayos de PSU y por lo que yo he visto acá hasta el momento llevan solo 1. (Un segundo alumna agrega) Yo estudiaba en el Complejo Educacional La Reina y la materia que me están pasando acá en segundo ya me la habían pasado en el otro colegio” (Centro de alumnos Centro 2)

Los estudiantes del Centro de Alumnos incluyen en su repertorio interpretativo varias ideas para dar cuenta del por qué el nivel de la educación es inferior: apuntar al profesor es una explicación fácil, sin embargo agregan que hay falta de compromiso y voluntad de los estudiantes por tener una mala base.

“Son muchos los factores para que el establecimiento funcione, igual, es como fácil para el sistema ver más al profesor como el culpable, o netamente al estudiante, yo cacho que es un círculo, si somos desordenados a lo mejor es porque hay una mala base, porque no hay cierta motivación, en eso se basa, a qué vai a venir al colegio si después vai a ser igual, no sabí” (Centro de alumnos, Centro 2)

Otros estudiantes de este Centro de Alumnos agregan que los estudiantes no hacen nada para mejorar la educación, lo que se muestra en las bajas calificaciones, además se cree que la educación privada es de mejor calidad y que ellos por haber estudiado en centros públicos ya tienen una formación deficitaria; desde este reconocimiento se pasa a la profecía auto cumplida, ya que por estar en un centro público las expectativas que mejore la educación son escasas.

“La debilidad, claro tenemos todo, claros que la educación está mala, está por el suelo, pero también nosotros como estudiantes no hacemos nada para poder superar, para hacer una mejor educación, porque también yo, como persona, tengo que mentalizarme, si yo digo “ah quiero tener una buena educación”, demuéstrenlo, demostremos que con esta educación mediocre, no se po’, si nos sacamos malas notas con una educación mediocre, cómo vamos a pedir mejor educación. (Otro estudiante agrega) es porque la base es la mala, porque tal vez si nosotros hubiésemos ido desde chicos a un colegio particular, no estaríamos teniendo malas notas, es verdad todos dicen, es fácil este colegio, yo no concuerdo porque sacan malas notas, y si es fácil, pero la base es mala, así que lo que viene ahora también es malo, y no lo vamos a aprender” (Centro Alumnos, Centro 2)

La falta del cumplimiento de normas de convivencias es explicada por un estudiante como el exceso de confianza o relación distendida –la buena onda- que se establece entre el profesor y el alumno, perdiendo el primero la posibilidad de tomar el liderazgo

de la relación pedagógica y transformándola en un simulacro para entretenerse. – La chacota-

“Este colegio sería excelente, es que es demasiada la buena onda entre profesor y alumno, que ya, no va más allá ... de un profesor que imponga respeto e imponga una enseñanza, sino que se vaya un poco, todo, a la chacota” (Estudiante; Centro 2)

Para los apoderados y los estudiantes, otra debilidad de la educación del centro radica en la ausencia de selección al ingreso. Existe la percepción de que los estudiantes nuevos son los que contribuyen a que el centro se mantenga estancado, como si los problemas tuviesen un origen externo.

“Yo creo que la gran debilidad es que lleguen a este colegio, que se tengan que recibir niños que han sido rechazados de otros colegios o expulsado de otro colegio y aquí por ser un colegio municipal se tiene que recibir a todos los alumnos y no se le puede decir no a nadie, pienso que eso podría ser la debilidad y la ausencia de los apoderados en reuniones, o poca información de ellos mismo a sus hijos, cómo van en el colegio...” (Centro de Padres, Centro 2)

Las bajas expectativas de las posibilidades de mejora de los estudiantes. Una apoderada reitera las debilidades señaladas por los estudiantes y un directivo, en el sentido de que el estudiante que no está dispuesto a aprender no lo hará, independiente de las actividades que el profesor haga para llamar su atención; además señala la necesidad de que los apoderados respalden la labor del profesorado, al menos estando al tanto de lo que ocurre con su hijo o hija en el establecimiento. Se incluye además la creencia de que el profesorado no puede alterar la motivación escolar de los estudiantes.

“Porque el alumno si no quiere aprender no va aprender, si alumno no escucha no va aprender, si alumno no pone atención no va aprender, si alumno se dedica a tontear no va aprender... por más que el profesor esté al frente gritando, explicando con monitos, con power point, con diapositiva, con éste con esto otro, si el alumno está preocupado de otra cosa no va aprender, el profesor haga lo que haga si el alumno no tiene la predisposición y por atrás está el apoderado, está ahí hinchando, que qué te pasaron hoy día , que qué aprendiste, tienes tareas... no va pasar ná...” (Apoderada, Centro 2)

La sexta debilidad señalada por los estudiantes dice relación con la escasa aceptación de las actividades incorporadas como parte de la ampliación de la jornada escolar. Los talleres son percibidos como una prolongación de las actividades habituales, ellos esperan que tengan un fin recreativo, por tanto, cuestionan la ubicación del horario y las

actividades que contienen. “Los talleres que hay en la tarde son súper fomes³², de básquetbol, de voleibol y son súper fome”. (Estudiante, Centro 2)

4.2.3.3. Centro 3

En el Centro 3, las debilidades o dificultades señaladas están diferenciadas dependiendo del tipo de actor que las emita; siendo frecuente que los informantes iniciaran sus respuestas señalando que esta centro no tiene debilidades.

Primera debilidad, compartida por los profesores entrevistados, es el escaso apoyo de los apoderados en un centro que asume que la comunidad escolar está comprometida con el rendimiento. Se suman las expectativas opuestas entre los apoderados y los profesores respecto a las capacidades y posibilidades de los estudiantes de alcanzar logros académicos. Los profesores están convencidos de que el esfuerzo, la preocupación, el ser constantes y el tener sueños son la base para alcanzar logros académicos. Los apoderados no creen en las posibilidades de movilidad social a través la educación, además, los estudiantes a medida que crecen van quedando más solos. Este centro ha establecido medidas de presión – normas de convivencia -para contar con su presencia y apoyo hacia el escolar, como se verá más adelante.

“Nuestros apoderados...así como nosotros, ponte tú, hablamos con los niños y les estamos haciendo como un lavado de cerebro, así ... que ellos son capaces, que ellos pueden llegar alto, es que es una cuestión de preocuparse, de ser constantes en la vida, que pueden lograr sus sueños... Con los papás es más difícil, que ellos piensen o crean que sus hijos pueden llegar más alto. Nos cuesta que el papá venga al colegio, que el papá se preocupe del niño, que es importante que esté pendiente de su bebé. Ponte tú, los niños pasan a primero medio y los niños ya empiezan a quedar botaditos, entonces la falencia para nosotros es la ausencia de los padres. Nos gustaría que los papás fueran mucho más partícipes de esto” (Profesora, Centro 3)

La segunda debilidad radica en el estrés de los estudiantes generado por el alto nivel de exigencia, sobre todo cuando se conjuga la presión de padres y profesores por el estudio y el rendimiento, en un escenario donde los estudiantes tienen en la mayoría de los casos, escasas posibilidades de apoyo en el hogar y superior o igual escolaridad que sus padres.

“Pero suponte tú si empezamos a ser muy rígido en disciplina, si empezamos a exigirle demasiado los niños se nos estresan, también a lo mejor puede tomarse como una debilidad, pero como te digo hasta el momento son cuatro meses recién que llevo aquí” (Profesora, Centro 3)

³² Fome: expresión del lenguaje popular para significar que algo no es entretenido o que la persona está aburrida desganada en la situación o contexto

Desde la perspectiva de los estudiantes, hay algunos padres y apoderados muy exigentes con sus hijos, incluso sobre las capacidades o habilidades de estos; de tal forma el estudio reemplaza las actividades de recreación; en tanto otros no exigen.

“Como que se hiperventilaron (algunos padres) con el colegio, con que entraban y automáticamente iban a llegar a la universidad, entonces como que los presionaban, Entonces los alumnos se choreaban y preferían irse por llevarle la contraria a los papás y un poco hacer un poquito de libertad. (.....) Hay algunos papás que presionan demasiado, y otros que no presionan nada, entonces los que no presionan.... (Los papás quieren) que seamos profesionales y, ¡se pegan esa idea!, que seamos alguien en la vida o algo así.... Algunos (papás) los hacen estudiar y al final los alumnos tienen que tener su vida social también, algunos alumnos no salen de la casa, los papás los presionan demasiado, y la idea es que se viva también su juventud, la idea no es ser un tipo cuadra'o, sino vivir sanamente la adolescencia porque es una etapa que hay que vivir” (Centro de Alumnos, Centro 3)

La tercera debilidad es la falta de autonomía del Centro en términos administrativos y financieros de la Corporación Municipal a la cual pertenece, señalada por el equipo directivo, ya que las decisiones tomadas de manera externa y que no siempre responden a los requerimientos prioritarios del centro.

“Un tema es la dependencia que nosotros tenemos, Corporación. Ahí estaba conversando con la directora de educación, una dama de mucho respeto, recién, un tema desagradable, que tienen que ir 4 profesores a capacitación, los martes y los jueves de las 2 de la tarde a las 4:30, significa que 4 cursos quedan solos, ahora si esta capacitación diera resultado ...yo los mando” (Directivo, Centro 3)

La cuarta debilidad es señalada por los directivos y dice relación con el gradual cambio de nivel socio económico de la población que atiende el centro. Éste fue abierto con la finalidad de ofrecer una educación de calidad y gratuita a familias de sectores económicos bajos de la Comuna, sin embargo, al ver que este Centro Municipal alcanza logros, superiores a algunos centros privados o subvencionados de la misma comuna, existe una tendencia a que se eleve el nivel socio económico de las familias. Esta particularidad que puede ser vista como una ventaja, al elevar el capital cultural de las familias, es visto como una desventaja por los directivos, ya que existe un compromiso de apoyar a las familias más pobres, quedando el centro en la compleja situación de no excluir o efectuar selección de ingreso teniendo como variable la situación socio económica.

“El riesgo que corre es, porque esto tiene un riesgo, que cambie la categoría social de niños como ya está cambiando en 7° y 8°, con los resultados como se ve ahí. Ya empezamos a ver mucho niño rubiecito, de ojitos verdes, niñitos hijos de profesionales, porque ah, el centro es bueno, bonito y barato” (Director, Centro 3)

La quinta es la falta de equipamiento, en particular áreas verdes, debilidad señalada por los estudiantes; estas se han ido implementando gradualmente desde la entrega y ocupación del establecimiento.

“Yo creo que las áreas verdes, las áreas verdes porque el colegio en un principio cuando nosotros llegamos no tenía ninguna cosa de pasto, entonces le decían “Colina 3” (haciendo referencia a una prolongación de la Cárcel de alta seguridad que se encuentra próxima). Es por la infraestructura... faltan actividades recreativas” (Centro de Alumnos, Centro 3)

La sexta debilidad es la elevada carga de trabajo, ya sea por mantener alto rendimiento o derivada de la modalidad que adoptan los talleres que se realizan como parte de la Jornada Escolar completa; los estudiantes señalan que tienen muchas tareas que deben completar en sus respectivos hogares luego de la jornada escolar completa. Algunos estudiantes señalan disconformidad con algunos profesores, ya sea por las cualidades del profesor o porque no hay; en el caso de falta de profesores, las materias son asumidas a través de guías por algún profesor, seleccionado especial y provisoriamente de entre el equipo directivo. Hay que recordar que este centro cuenta con un stock de guías, preparadas por el equipo y profesores de la especialidad.

“Aparte de esos ramos tenemos talleres, o sea talleres de lenguaje, talleres de matemáticas, igual se supone que cuando dijeron Jornada Completa era para hacer las tareas que nos daban en los ramos, es más nos seguían dando más tarea para la casa o para terminar tareas que nos daban en los ramos. O sea no daban materia relacionada con los ramos pero nos dan...fuera del horario de clases nos dan tarea. (Estudiante, Centro 3) (Otro estudiante agrega) “inglés sobre todo el año pasado (...) lo más fundamental es que los profesores no están bien preparados. (Un tercero agrega) profesores de química hay muy pocos” (Estudiantes, Centro 3)

La séptima debilidad, es asociada con las condiciones y problemáticas social en el contexto geográficos donde se ubica el centro, problemáticas que también han ingresado al centro junto con los estudiantes, debido al aumento de la escolaridad en estos sectores. Los apoderados manifiestan incomodidad al reconocer la presencia de compañeros de sus hijos con una declarada opción sexual minoritaria, ya sea gay o lesbiana, sin embargo comparten y valoran la forma en que el centro ha manejado y les ha enseñado a asumir la diferencia sin discriminar; en el Manual de Convivencia se establece que, las muestras de afecto erótico así como la opción sexual no se manifiestan públicamente en las dependencias del establecimiento.

“Es que la debilidad podría ser la exigencia ... de pedir más, o sea más seguridad, porque este sector que estamos viendo acá, en donde está el colegio es malo, entonces, las debilidades sería(n)... para eso, ...para los niños, más seguridad para que los niños, no pueda pasarle algo; sobre todo el día del lunes, el día jueves que salen después de las ocho de la tarde, después del PREU, (preuniversitario) entonces ahí corren mucho riesgo. Eso sería lo único, porque

lo demás... noh..., porque lo que es en educación, yo pienso que está todo bien, (repite) todo bien. (Otra apoderada agrega) Por ejemplo que un niño tenga condición sexual homosexual, o niña lesbiana, bueno cada uno elige la condición sexual que quiera tener ahí cada uno ve, por eso no es un error, y eso específicamente (.....) porque ellos lo han conversado, tampoco echan a los niños, cosa que lo encuentro buenísimo, porque no por una condición sexual los van a eximir del colegio, entonces pa' mi eso es súper importante porque yo tengo más hijos, no sé qué es lo que pueda pasar más adelante, no sé qué condición sexual vayan a elegir"(Apoderada, Centro 3)

4.2.3.4. Centro 4

En el Centro 4 la primera debilidad señalada por los directivos y profesores dice relación con el escaso tiempo que tiene el profesorado para planificar las actividades habituales y hacer innovaciones o creación de guías pedagógicas innovadoras.

“Las debilidades de educación sería, a lo mejor, más tiempo para poder planificar o crear nuevas formas de enseñanza, nuevos tipos, o nuevas actividades, porque ...claro, por ejemplo yo tengo 44 horas muy copadas, ...Eso yo lo veo como una debilidad, quizás tener más tiempo en el sentido de las didácticas” (Profesor, Centro 4)

Una segunda debilidad deriva de dificultades en la comunicación o relaciones personales entre los integrantes de la comunidad escolar. En opinión de un profesor, en ocasiones se responde de manera improvisada a la demanda de tareas provenientes del entorno externo al centro, las que habitualmente llegan con escaso tiempo asignado para la ejecución; además se desconocen los criterios de nominación para participar en actividades, sobre todo cuando la participación involucra algún tipo de reconocimiento o beneficio.

“... que las cosas no se hagan entre gallo y media noche... nunca ha sido al 100%, pero hubo un tiempo que fue buena la relación, pero, cuando las cosas no se hacen transparentes las cosas se debilitan. A ver le voy a dar un ejemplo, mañana se toma la PSU (Prueba de Selección Universitaria), o sea, se hace un ensayo, un pre-test, entonces hay seis personas nominadas, (pero) se eligieron 20 personas de aquí, y causa escozor en el resto, porque eso se paga. Entonces el resto, ¿porque yo no? No se dijo que era por el compromiso, por su cooperación al Colegio... entonces aparece(n) un montón de personas... que uno dice, ¿Porque si está esa persona no puedo estar yo? Pero cuando se necesitan para otra cosa, como para representar, ¡Queremos un profesor representativo!, un profesor para entrevistar, los mejores profes, noh! (aquí) sirven, eso no coincide con la nómina para esto o para esto otro. Se utiliza el bueno, por la imagen, porque son los mejores profes, pero, para cosas pagadas...se utilizan otro tipo de personas: entonces causa escozor, es poco transparente, ¡no está bien! entonces eso va causando problemas un desequilibrio en la persona” (Profesor, Centro 4)

La debilidad asociada con la comunicación interna es reconocida por los apoderados señalando que la información se trasmite con escasa anticipación o fuera de tiempo, desfase que aumenta la posibilidad de rechazo o escasa aceptación de sus contenidos. Algunas veces estos errores se deben a que se han informatizado casi todo los procesos administrativos en el centro.

“Una debilidad sería la poca comunicación, en el sentido de que cuando hay una reunión, noh! se avisa en el momento, o por lo que dijo el caballero delante, el asunto de las notas, que uno va a revisar las notas y nunca están bien como tienen que estar, a pesar que la directora dijo que habían problemas con un sistema computacional” (Apoderada, Centro 4)

La implementación de la Jornada Escolar Completa para los estudiantes del Centro de Alumnos, es una debilidad. Esta opinión no es compartida, habiendo estudiantes y apoderados que la apoyan y otros que la rechazan. Los que la apoyan señalan que, el estar en el colegio evita que los estudiantes estén en la calle expuestos a riesgos, mientras que los detractores rechazan la cantidad de horas que los estudiantes pasa fuera de casa, sumando tiempos de desplazamiento y de estar en el colegio.

“(un estudiante señala) Yo encuentro que la jornada escolar completa...no tienes tiempo para estudiar, no tienes tiempo para compartir con tu familia (Otro rebate) no yo creo que no es una debilidad... porque no tenemos tiempo para andar vagando en las calles, no tienes tiempo para pararte en las esquinas, porque uno llega cansado a la casa y te vas a acostar y al otro día tienes que levantarte temprano” (Centro de Alumnos, Centro 4)

Una cuarta debilidad se deriva de problemas de convivencia. Los estudiantes señalan la falta de disciplina o de respeto hacia los profesores

“Es que los alumnos son más el problema, que no respetan a los profesores o a los inspectores, porque a veces hacen lo que se les da la gana, pero noh, es sí...eso” (Estudiante, Centro 4)

Los problemas de convivencia se agudizan en las horas libre o los bloques sin actividades programadas; estas se deben a la ausencia de algún profesor y a la falta de algún docente que pueda remplazar o asumir las actividades de ese grupo curso. Las debilidades derivadas de los problemas de convivencia en opinión de los apoderados entrevistados se deben a la falta de selección de los estudiantes al momento de ingreso.

“¿Debilidad del Liceo? es que se pasa a llevar a los alumnos, en el sentido de las horas libres. A veces, que no viene el profesor y hay veces que estamos un día (con) 6 horas libres y nos quedamos hasta la 5. Le han tocado hasta 7 horas libre a mi curso, es como la mala administración del tiempo...” (Estudiante, Centro 4)

La quinta debilidad son las limitaciones de la infraestructura, compartida por estudiantes y apoderados. El Centro pasó de jornada parcial a completa, funciona al máximo de su capacidad, cuenta con patios reducidos y no pueden efectuar ampliaciones o mejoras a

pesar de contar con un proyectos financiado por el Centro en conjunto con el Centro de Padres y Apoderados, no obstante - en opinión de los directivos entrevistados – falta la aprobación desde la dirección de la administración de educación comunal. Un estudiante del Centro de Alumnos ilustra la escasez “Ésta es la sala más grande (capacidad para 120 personas)... es el espacio que hay en el colegio... es muy pequeño el colegio...los espacios recreacionales físicos...porque las salas igual alcanzan, hay una por curso, si sumamos salas por laboratorio”. Para una apoderada, la falta de equipamiento como acceso al agua caliente en las duchas es una deuda atribuida a la dirección del centro.

“... debilidades como que yo pienso... con respecto ah... que no... como que no he encontrado que la directora... no se ha puesto mucho con los baños... con el agua caliente... y esto viene del año pasado... eso es lo que yo encuentro...”
(Apoderada, Centro 4)

4.2.3.5. Centro 5

En el Centro 5, al igual que en el centro anterior, la primera debilidad señalada es la falta de tiempo, ya sea para preparar innovaciones o para suplir la falta de otros profesores; además aún este centro funciona en una construcción nueva que aún no está completamente habilitada, no hay está habilitado el Centro de Recursos académicos o biblioteca y algunas aulas no cuentan con los insumos necesarios para las actividades que allí se realizan,

“¿Debilidades que veo yo aquí? Sería el poco tiempo que tenemos para preparar las clases, el profesor tiene poco tiempo. Cuando alguien tiene licencia médica, no siempre ponen profesores de reemplazo. Esa es una debilidad el escaso tiempo, lo otro puede ser que nosotros estamos llegando recién a este edificio, se ve que tiene hartos espacios, aún no están bien habilitados como para desarrollarse bien. No hay lugares habilitados para desarrollar nuestra clase, no está todo, llegar y hacer la clase” (Profesor, Centro 5)

Una segunda debilidad, relacionada con la anterior, es la falta de recursos, ya sea para apoyo didáctico o para generar material para todos los estudiantes. El retraso en llegada o entrega de recursos a los profesores, así como su ausencia, dificulta la labor docente en un establecimiento que funciona al máximo de su capacidad, con una gran cantidad de actividades extraprogramáticas atendidas por los mismos profesores. El apoyo de los apoderados es muy valorado, aunque escaso, debido a que son familias de nivel socio económico bajo, con reducido capital social y cultural, lo que limita las posibilidades de contribuir o aproximar recursos al centro.

“No conozco del todo... como no tengo jefatura, no conozco que los apoderados estén... qué tan comprometidos están los apoderados, Yo he llamado sí y he tenido buena, buen acercamiento, pero no sé qué tanto será a nivel general. Y lo otro es, no tener el dinero como para hacer otras cosas con los chicos, porque se podrían hacer, a lo mejor, con las mismas ideas que tenemos, maravillas... un

kiosco en donde los chicos vendan sus cosas (...) Algo que pa' mí es como tonto. Son dos segundos medios, en un segundo tienen libro y el otro segundo no tiene porque no llegaron todos... yah, y no tengo libro yo, y eso lo encuentro insólito, y lo otro... los recursos del Ministerio de educación...se pierden en el camino, tengo cursos que... no le llegó libro a dos cursos, estamos hablando de 45 alumnos por sala" (Profesor, Centro 5)

La tercera debilidad es el desgano de algunos profesores, situación reconocida como leve y monitoreada desde la dirección y además neutralizada por el respaldo al proyecto educativo por parte de la comunidad escolar.

"Yo tengo una visión muy objetiva a corto plazo dos semanas, tres semanas monitoreando el tema. Cuando hablo de una debilidad es básicamente... tiene que ver con la tendencia al desgano, pero, yo no veo mayor debilidad en el proyecto educativo. Todo el mundo está... profesores, asistentes educacionales, auxiliares, los guardias todo el mundo... este es un colegio que funciona muy bien y no gracias a mí, es gracias a los actores que son los que interactúan diariamente con los niños, que son los verdaderos personajes, que son los profesores, los auxiliares, los guardias etc., no veo mayores debilidades..." (Director, Centro 5)

Una cuarta debilidad derivada de la forma que adopta la convivencia. Los estudiantes señalan que en ocasiones hay la falta de control o favoritismo de algunos profesores frente a acciones jocosas. La falta de aplicar homogéneamente las pautas de convivencia en opinión de los estudiantes genera condiciones poco propicias con el trabajo escolar. Este estudiante reconoce la baja en uno de los parámetros evaluados (matemáticas), y señala que se dan situaciones de no compromiso con la labor de un profesor.

"La atención de las personas cuando, por ejemplo, un profesor está explicando y viene otro y empieza tirar tallas. En pocas palabras, a veces son medios desordenados y entonces eso como que hace que la educación que está teniendo los otros baje un poco porque se distraen con lo que dicen los otros y uno no pesca mucho al profe" (Estudiante, Centro 5)

La tolerancia es vista por algunos estudiantes como una debilidad "Que no son muy rígido aquí, no son muy duros con los alumnos...no hay igualdad, no son con todos". El hecho que existan varias actividades recreativas en un espacio reducido y flexibilidad respecto a las normas de convivencia, hace que estas actividades se transformen en distractores de las labores académicas.

"Los compañeros, el ambiente de los compañeros, la influencia de los compañeros, porque ¡pucha! a veces en vez de estar haciendo la tarea nos invitan a jugar a la pelota y nos olvidamos de los estudio... entonces como que... es típica la frase, cómo dicen 'oye noh, pa' qué vai a estudiar nosotros vamos a jugar, vamos a ver el partido' etc., entonces como que eso echa a perder la educación, la calidad..." (Estudiantes, Centro 5)

Una última debilidad, dice relación con las problemáticas sociales que se muestran en el sector geográfico donde se ubica el centro. Para los apoderados este centro no tienen debilidades o falencias, las que existen se deben al entorno donde se encuentra.

“Una de las debilidades son el mismo entorno, que el entorno, como estamos en un sector popular, hay muchas desviaciones para los niños, los cabros no toman muy en serio las cosas, por eso uno tiene que ver el entorno y digamos eso, pero dentro del colegio todo está bien, todo ha mejorado mucho este último año. Y lo demás es de afuera, nosotros como padres y el entorno donde viven los chicos” (Apoderado, Centro 5)

4.3. VISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN

La percepción de los actores acerca de las formas habituales de funcionamiento del centro proporciona información sobre las condiciones identificadas por éstos que permiten el desarrollo del proyecto y alcanzar objetivos vinculados con la mejora de la calidad de la educación. También la identificación de las fuentes de apoyo interna y externa al centro da cuenta del conocimiento y utilización de la estructura organizacional en el cumplimiento de las labores y funciones habituales.

4.3.1. Condicionantes para la mejora

La condición compartida por los informantes para mejorar la educación, independientemente del tipo de centro es el compromiso de los actores. La diferencia entre Centros estancados y mejorados radica en el cumplimiento de las normas de convivencia. En todos los centros existe este tipo de problemas, sin embargo, en los Centros mejorados los problemas encontrados no impiden el desarrollo de las actividades académicas.

En el Centro 1 los apoderados señalan que se requiere más disciplina y colocar restricciones para el acceso y la permanencia de los estudiantes en el centro. Para los estudiantes, mejorar, pasa por el cumplimiento de las normas de convivencia y por el compromiso de todos los actores. Para el profesorado la mejora de la educación depende de que ellos sepan motivar y que los estudiantes se comprometan con los estudios. Para los directivos las condicionantes para mejorar son innovar las prácticas pedagógicas, contar con un cuerpo de profesores estables y dispuestos a innovar además de mejorar la captación y retención del recurso humano profesor.

Para los actores del Centro 2 es unánime que, para mejorar se requiere el compromiso de todos; los apoderados señalan que se requieren mayores exigencias a estudiantes y profesores. Todos los actores reconocen también la necesidad de un mayor acompañamiento de los apoderados; la claridad de metas y un proyecto educativo así como el acatamiento de las normas de convivencia por parte de los estudiantes.

En el Centro 3 se puede seguir mejorando y ello depende de todos los actores, del acompañamiento de los apoderados y del compromiso de los estudiantes con su

educación, que es vista como un pilar fundamental de movilidad social. Los estudiantes, valoran las posibilidades de alcanzar alto rendimiento, no obstante dan cuenta de la carga de trabajo al continuar realizando en casa las tareas, a pesar de concurrir a un Colegio que cuenta con jornada escolar completa. Para la dirección y el profesorado, una limitante es el capital cultural de los estudiantes y sus familias. Para el profesorado, se puede mantener y mejorar la educación del centro favoreciendo las condiciones laborales del profesorado y atendiendo la mantención de la infraestructura.

En el Centro 4 los actores reconocen que la educación es de buena calidad y que mejorarla demanda el compromiso de todos los actores, incluyendo el Municipio. Para los apoderados una condicionante que afecta la mejora es la necesidad de contar con profesores que enseñen y mantengan una buena comunicación con los estudiantes. Para los estudiantes, la mejora pasa por lograr el compromiso de los padres, más disciplina en el centro y reorganizar el horario de tal forma de disminuir los tiempos sin actividades. Desde la dirección una condición para mejorar radica en mantener altas expectativas para cada uno de los estudiantes. Desde el profesorado una condicionante para la mejora es la alta carga de trabajo lo que limita atender a estudiantes y hacer innovaciones; además se requiere intervenir en los hábitos de estudio de los estudiantes para compensar la imposibilidad de apoyo desde la casa, debido a las limitaciones del capital cultural de las familias. Por último se admite la necesidad del reconocimiento del liderazgo pedagógico del equipo directivo, situación posible de lograr por llamados a concursos y por oposición de antecedentes.

En el Centro 5 los apoderados señalan que la educación está bien y no necesita mejorar; la mejora de ésta a nivel país depende de los jefes de estado. Para los estudiantes la posibilidad de mejora radica en el compromiso de los alumnos siendo un impedimento el barrio y sus problemas. Desde una perspectiva optimista una condicionante para mejorar la educación radica en la valoración que los estudiantes le asignen, siendo necesario que la valoren como medio de movilidad social y como forma de acceder a la educación superior. Para el profesorado hay condicionantes internas y externas; entre las externas se encuentra la cantidad y oportunidad de los recursos y la falta de una política comunal de educación y entre las internas, señaladas por los directivos es el resguardo que se cumpla el proyecto educativo, contar con un equipo de gestión y además profesores con el conocimiento y habilidades para aplicar un conjunto de herramientas que les permita poner en práctica dicho proyecto

4.3.1.1. Centro 1

La percepción de los apoderados sobre las condiciones que limitan las posibilidades de mejorar en el Centro 1 se derivan de problemas de convivencia, la falta de disciplina de los estudiantes y una acción poco efectiva del profesorado para crear un ambiente propicio, para las labores académicas y de relacionarse entre los jóvenes de acuerdo a cánones que parecen ser parte del imaginario de los apoderados y que recuerdan un pasado que se fue.

“(falta) de mano dura o ser más enérgicos (...) preocuparse, educar más pienso yo, poner más reglas, ahora está como todo muy liberal antes no se veía (las) cosas que se ven ahora” (Apoderada, Centro 5)

Otros apoderados opinan que, para mejorar la educación en el centro, se necesita tener estudiantes comprometidos, criticando, que esto no es posible debido a que el centro no efectúa selección al ingreso. La selección de estudiantes para ingresar a un centro es común en la educación chilena, generando concentración y homogeneidad de estudiantes así como segregación según la situación socioeconómica de los padres. Algunos sostienen erradamente que el ingreso restringido por el pago de la colegiatura mensual, así como la permanencia condicionada al compromiso con el proyecto educativo del centro son mecanismos de adhesión efectivos de estudiantes y apoderados, sin embargo, las evidencias descritas en el Cap. 3 muestran que, tanto los rendimientos alcanzados en centros particulares subvencionados o pagados no son significativamente mejores que en algunos centros municipalizados; tampoco lo es el compromiso de los padres, aunque si existe un mayor capital social y cultural en los colegios que atienden a los sectores más ricos de la sociedad.

“Que todos los flojos llegan aquí (ríe). Porque aquí el colegio debería ser, yah?, como todos los colegios que están haciendo y (...) por ser municipalizados no tenemos la culpa (...). Todos niños deben dar una prueba antes de llegar aquí. Todos los (colegios) particulares (la tienen)... allá van... los colegios donde vivo yo, Laguna Sur, todos particulares, todos hasta los niñitos de kínder dan una prueba.... (Mejorar depende) de que los niños se pusieran la camiseta y sacaran la cara por su colegio” (Apoderados, Centro 1)

Los estudiantes entrevistados comparten con los apoderados que mejorar el Centro depende de los propios estudiantes, siendo más comprometidos con los estudios, adoptando un trato respetuoso entre sí y con los profesores.

“(mejor el colegio depende de nosotros mismos. Porque si nos propusiéramos cambiar, y ser más ordenados, más respetuosos, este Colegio tiraría pa’ arriba³³” (Estudiante, Centro 1)

La forma de obtener atención y compromiso o conformidad con ciertas actividades escolares se establece en el discurso de los profesores haciendo un llamado a la responsabilidad, lo que a veces es visto por los estudiantes como una pérdida de tiempo y un preámbulo innecesario para entrar en materias académicas.

“(los profesores llaman la atención) O simplemente dicen, no podemos enseñarles más, porque primero hay que pasar ciertas etapas. (...) Que los

³³ Tirar pa’rriba: forma abreviada de expresar tirar para arriba en lenguaje vulgar coloquial significa salir adelante, ánimo sobreponerse a alguna situación difícil.

profesores igual nos enseñan, pero igual algunos profesores ‘se van en la volá’³⁴ de retornos pa’ (para) que estudiemos. (...) Nos dicen que tenemos que ser gente de bien, el típico discurso, igual nos retan y todo. Yo digo que es mejor que nos enseñen a que nos reten. La profesora de lenguaje, ya sabemos, que cuando llega lo primero es su discurso” (Centro de Alumnos, Centro 1)

Los estudiantes destacan dos condicionantes para mejorar la educación en este Centro, el primero depende del profesorado y consiste en el hacer cumplir las normas, de manera coherente y consistente; el segundo radica en la falta de apoyo de la familia de la mayoría de los estudiantes. Llama la atención que los estudiantes que no se comprometen con los estudios son denominados “malos elementos” por sus compañeros. Respecto al apoyo de los padres, es necesario recordar que estos estudiantes han alcanzado similar o superior nivel educacional que sus padres o apoderados, por tanto el apoyo no es posible que sea desde el ámbito académico sino, un apoyo entendido como cuidado y presencia de los adultos en el día a día de los jóvenes. Se encontró el caso de una pareja de escolares de segundo medio conviviendo y manteniéndose solos por ausencia de sus respectivas familias.

“Los profesores deben ser firmes, las tareas para un día y listo. Los papás preocuparse si hay tareas o no, entenderlos. Que los alumnos también pidan ayuda a los papás, porque no es fácil venir solo al colegio, porque sí, los papás también deben estar apoyándolos (.....) porque todavía faltan muchas cosas, ‘buenos elementos’, a veces los profesores nos quieren enseñar más cosas, pero no les da el tiempo” (Alumnos, Centro 1)

En opinión de profesores, para que el centro mejore se necesita el apoyo de los apoderados y habilidades motivacionales para atender alumnos diversos; muchos de ellos con escasas expectativas, del aporte de la educación a la formación personal y como factor de movilidad social.

“La formación de la casa, que vengan con intereses, hay cabros ‘yo vengo porque mi mamá me manda, no me interesa’, el entorno, la falta de expectativas, es terrible, eso gravita mucho. Pero aquí, ¡al cabro no le interesa! Hay cabros que me dicen, profe (sor), yo vendiendo marihuana gano más que un profe, ¿Qué les dice uno?, entonces, ahí uno le dice, ya hijo, de acuerdo, por un tiempo, pero ¿qué pasa si te vas preso?, cinco años, y tus hijos, y como lo vas a mirar, ¡uno se tiene que ir en la “volá” explicándole cosas valóricas!” (Profesor, Centro 1)

Para el equipo directivo, una de las condicionantes para mejorar la educación en el centro, pasa por mejorar las prácticas docentes y simultáneamente contar con recursos humanos en cantidad y calidad, para atender las demandas que se generan al educar a

³⁴ “irse en la volá”: se emplea en el lenguaje coloquial para hacer referencia a hablar, a veces vehementemente, sobre un tema sin contar con el interés del oyente. Hablar solo/a. Modismo asociado con el estar “volao” o bajo la influencia de drogas distintas del alcohol.

este tipo de estudiantes. En el centro, al momento del trabajo de campo, se encuentra una alta rotación de profesores y contrataciones poco oportunas, además muchos de los profesores reconocen la necesidad de cambiar, sin que este conocimiento repercuta en una labor transformada. Según la Jefe de UTP, se requiere “que mejoremos todos nuestras prácticas... si seguimos haciendo lo mismo de siempre con intención de cambiar, ¡no se va lograr nunca nada!”

“(En) colegios como los nuestros, normalmente ocurre que el primer profesor que llega se empieza a arrepentir, o sea no tenemos la opción de trabajar con un perfil específico de los profesores. (...) nadie quiere venir a trabajar por la remuneración básica mínima nacional, y la cantidad, o los bonos que entrega una Corporación Municipal (...), es lo justo y necesario. (...) no hay nadie que quiera venir a trabajar en colegios prioritarios o vulnerables, porque el esfuerzo tiene que duplicarse, tiene que duplicarse, en crear un clima propicio en la sala de clase, además de preparar tu clase” (Directivo, Centro 1)

Un factor importante, en opinión de la Directora, pasa por mejorar la captación y retención de recursos humanos; se requiere de un equipo estable y además comprometido con las innovaciones para la mejora, donde el proyecto para mejorar y las acciones que involucra su aplicación, sean asumidas como cuerpo docente y no como proyectos individuales. En este centro la forma de contratación de los recursos humanos es similar al de los otros establecimientos municipalizados. Los profesores no afectos al Estatuto Docente son contratados por períodos de uno año y renovables por el mismo tiempo, sin embargo esta forma de contrato vista como un factor que afecta la posibilidad de mejora; ubicando entonces el factor desencadenante del cambio en la entidad de administración de la educación comunal, más que en las dinámicas internas del centro.

“Los que partimos trabajando en el proyecto de mejora, te digo, cuarenta profesores, de esos hoy día quedan cinco, (...) los que trabajamos después en los proyectos de planes de acción, (...) en un alto porcentaje, que, se han ido y han llegado otros, (...) Esa ha sido la situación, y lo otro es, una suerte de incredulidad (de los profesores), ¡eso! ¿De qué?, ¡que me van a venir a vender recetas a mí!” (Directora, Centro 1)

4.3.1.2. Centro 2

En opinión de los apoderados del Centro de Padres en el Centro 2, mejorar la educación depende del compromiso de los estudiantes y que estos cuenten con una variedad de actividades atractivas; ellos valoran la buena calidad de los profesores que atienden a sus hijos. Un par de apoderados agrega que, junto con el mayor compromiso de los alumnos, se requieren más exigencias por parte del centro a estudiantes y profesores.

“(que) tanto profesores como alumnos, que sean más comprometidos; que les exijan más los profesores, ahora el sistema (es) sumamente flexible, los profesores dan plazos, yah!, sí no lo trajiste hoy el trabajo, tráelo la próxima

semana. Cuando yo estudié, ¡noh! Ahora son más flexibles, y al ser así los chicos se aprovechan con eso, y a la vez, los niños no son responsables con sus estudios. (...) un ‘apretón’ a los alumnos, no sería malo, yo encuentro que están muy relajados” (Apoderado, Centro 2)

Una madre reconoce que para mejorar la educación en el centro se requiere de más acompañamiento de los apoderados y del compromiso de los estudiantes.

“De los alumnos y de los apoderados, que si hay que poner el 2 (calificación) que si tiene que repetir, ¡que repita! así de simple... Para mí es eso... ni con más material ni con más cosas, si el alumno no está ni ahí, no va aprender, así hayan miles de libros en la biblioteca, así hayan miles de proyecto, así haya lo que haya, si el apoderado no está catetiando³⁵ detrás, no va pasar nada...” (Apoderado, Centro 2)

Otro apoderado, señala que mejorar depende de la claridad y acuerdos del proyecto educativo.

“Bueno la dirección tiene mucho que ver con la capacidad que... a ver, primero tiene que tener bien claro que es lo que buscan ellos, si la dirección de este colegio no tiene claro que lo buscan, si solamente vienen a cumplir un horario, (así) ¡no hay metas! Ahora, sí la dirección tiene metas y proyecta esa metas a los apoderados, hay una comunicación, que...hay un proceso en que él se llega un consenso, que esto se cumplió. Pero si no tiene metas claras no sé.” (Apoderado, Centro 4)

Desde la dirección, mejorar la calidad de la educación en el centro pasa por tener claridad en las metas, las que están establecidas en el Proyecto Educativo elaborado a su ingreso al año anterior a este estudio; las metas han sido consensuadas en reuniones y como forma de sumar apoyo llevar a cabo el proyecto de mejora.

“(Necesitamos) tener un objetivo institucional claro, tener un equipo de trabajo y trabajo en equipo con los profesores, ¿por qué la educación? (...) entonces, estar dentro de la sala y la gestión directiva tienen que estar en función de que la gestión pedagógica sea eficiente y eficaz, entonces nosotros tenemos que estar al servicio de labor docente” (Directora, Centro 2)

Los directivos de este centro concuerdan que para mejorar se requiere el compromiso de todos los actores, valorándose la conformación de la planta docente y los aportes del profesorado. La mejora está en manos del equipo, y se construye en el día a día.

“en este minuto se produce una combinación bastante interesante de profesores con mucha trayectoria y profesores nuevo excelentes, hay varias personas jóvenes y también hay personas con trayectoria y profesoras que no son jóvenes,

³⁵ “Catetiando: del lenguaje popular que significa supervisar o decir algo reiteradamente

son nuevos y tiene trayectoria en otros espacios y que son extraordinariamente positivos, entonces yo creo que es el momento están confluyendo factores de digamos de combinación de personas(...) yo creo que esa combinación es muy propicia para lograr que se produzcan los cambios con el esfuerzo de todos” (Directivo, Centro 2)

Para una profesora, luego de varias reflexiones que le generó la consulta, concluye que, mejorar depende de la capacidad de manejo de los grupos cursos, con 45 alumnos en cada aula, por parte del profesor.

“es fundamental el número de alumnos que hay por las salas (...), y también hay un cuento que tiene que ver con recursos; (piensa) porque, igual hay recursos (se corrige), sí, eso fue un error, pero sí, en realidad la disposición de alumnos, porque probablemente si hay más salas, igual van a ir metiendo 45 alumnos. Yo creo que la cantidad de alumnos es clave, en el dominio del grupo, o sea, igual hay dominio de grupo, pero está la dificultad, de que, ¡siempre son tantos! que no se pueden atender los problemas de manera tan personalizada” (Profesora de Centro 2)

Otra profesora señala que, un factor que puede ayudar a mejorar la educación en el Centro 2, es que el profesor prepare clases atractivas, este requisito se ve dificultado ya sea por el escaso compromisos e interés de los estudiantes, la sobrecarga de trabajo del profesorado lo que limitad la posibilidad hacer innovaciones o de atender a cada uno de los estudiantes en grupos cursos numerosos. El escaso capital cultural de los estudiantes, procedentes de sectores económicos bajos es una limitante para la mejora. La postura ideológica del profesor, el saberse un profesional, autónomo y transformativo aparece como un elemento que estimula alcanzar cambios en el aula y encontrar esta cambio una fuente de satisfacción personal.

“yo escuchado que los profesores en la escuela, pueden sentir que son autónomos, que pueden hacer... La única posibilidad es generar cambios en las salas. Y... si bien uno lo puede lograr, yo me he sentido de repente muy satisfecha en la sala, pero solamente en casos puntuales. (...) ciertamente, a todos no se puede llegar (..) hacer más atractiva la clase entre otras cosas... ahora creo que eso no es suficiente, porque también hay un problema mayor, que tiene que ver con un tema cultural, en particular, que traen hoy día los chicos, el celular, la desmotivación y que no pasa necesariamente por tí (profesor) llegar con una clase excelente, ni motivadora, sí!, entre paréntesis el profesor hoy día no tiene tiempo para hacerlo, eso hay que dejarlo claro, yo hoy día tengo 32 horas de contrato en aula (numera 7 cursos y 1 jefatura) ... pero tengo una fe tremenda en esto; porque siento que es necesario, o sea un profesor intelectual, un profesor con una postura también política, no esa neutralidad pobre que no sirve pa´ ná, ¿cierto?” (Profesora, Centro 2)

En opinión de los estudiantes, para mejorar la educación en el Centro, es unánime que se requiere de mayor compromiso e interés de estos los actores, así como, acatar las

normas sociales y de convivencia del Colegio, de tal forma que se genere un clima de aula que permita a los profesores abordar las materias correspondientes a los respectivos niveles.

“(Depende) de los alumnos no más, porque los profesores, los inspectores, ya están, la directora, quedan los puros alumnos no más, que nos esforcemos más. Es que yo note al tiro el cambio con los profesores que hay po’h, ahora son más estrictos” (Estudiante, Centro 2)

Para los estudiantes, la disciplina y el acatamiento de las normas son muy importantes y una sanción aceptable es asociada con las calificaciones. Los estudiantes valoran la presentación personal que incluye el uso del uniforme, como ya se había señalado en este texto, asumiéndolo como señal de acatamiento de las normas del establecimiento.

“Yo creo que aquí en el colegio deberían haber ver dos inspectores... o más...cosa que cada alumno que venga mal uniformado, no se le permita entrar o sí (ingresa) noh! que se le baje puntos...” (Estudiante, Centro 2)

Para algunos estudiantes del Centro de Alumnos, mejorar la educación del Centro 2 depende de, tanto profesores como estudiantes. Los últimos, necesitan aprender a respetar normas de convivencia que permitan el diálogo en el aula, agregando que, es posible que el desorden y el hecho que los estudiantes no estén motivados se deba a la falta de sentido que algunos ven en su proceso educativo.

“es como fácil para el sistema ver más al profesor como el culpable, o netamente al estudiante, yo cacho³⁶ que es un círculo, si somos desordenados a lo mejor es porque hay una mala base, porque no hay cierta motivación, en eso se basa, ¿a qué vaí a venir al Colegio? si después vaí a ser igual, no sabí. (...) Si el alumnado quisiera estudiar llegaría temprano, se quedaría calla’o (callado), se sentaría en la sala, y se quedaría calla’o, escucharía, anotaría. ¡Pero la mayoría no haces esas cosas! entonces, yo creo que para que resultara una educación mejor, hay que mirarlos a nosotros primero” (Centro de Alumnos, Centro 2)

En este centro, al igual que en el Centro estancado anteriormente descrito, existe el fenómeno de buscar culpables, como si el hablante fuese un espectador externo y excluido de la problemática abordada; así se pasa por señalar, que las condicionantes para mejorar radican en los profesores, luego en los propios estudiantes, del contexto social de donde provienen los estudiantes, de las condiciones de trabajo del profesorado.

“De que los profesores enseñen más y que vayan juntos con los demás colegios. Van atrasados aquí. Que los profesores enseñen bien, haber, cómo es la palabra... que los profesores enseñen bien para uno aprender harto, igual, sí, uno ¡a eso viene al Colegio! aprender. Que enseñen la materia bien, cuando no

³⁶ Cachar: chilenismo para decir darse cuenta

entiende que le vuelvan a explicar, que le vuelvan a enseñar, todo de nuevo si uno no entiende, ¡Con paciencia! (otro estudiante agrega) yo encuentro que el colegio es bueno, pero los alumnos, el alumnado que hay aquí en el colegio no son buenos, porque el profesor explica súper bien, pero... ¡el ambiente!, los alumnos no dejan que el profesor explique bien. (Otro estudiante)... (Depende) en el que nosotros veamos interés de que a nosotros nos enseñan, de que no veamos a un profé que está chato³⁷ a las 12 de la mañana porque la mayoría del alumnado no quiere aprender, es lamentable porque en gran parte es culpa de nosotros” (Centro de Alumnos, Centro 2)

4.3.1.3. Centro 3

En el Centro 3, hay consenso entre los apoderados que, la educación que imparte el centro es buena, y que estos logros son posibles debido al compromiso de todos los actores, destacando la importancia de la presencia y apoyo de los apoderados a sus hijos ya que el trabajo aislado del profesorado es insuficiente.

Los estudiantes concuerdan que la mejora de la educación en este centro de debe, al compromiso de profesores y estudiantes, señalando que es necesario el compromiso de estos últimos en pos de su futuro: la educación es valorada por estos estudiantes como una factor que posibilita la movilidad social y la superación de las condiciones actuales de vida de los estudiantes y sus familias.

“(Una condicionante es la forma de pensar del alumno) porque un alumno tiene que pensar de otra forma, tiene que pensar que ya no es un ‘cabro’ chico, tiene que pensar que él está preparándose para “ser alguien”. (Otro agrega) vivimos una realidad diferente, esto... en la comuna, entonces, (estudiar para) sacarme de ese ambiente y bueno, si de ahí, yo salgo de eso, mis hijos también van a seguir” (Estudiantes, Centro 3)

Los estudiantes en general, consideran que el espacio para mejorar la educación del centro, depende de los estudiantes, ya el centro cuenta con todos los implementos que les permita tener una educación de calidad. Las condicionantes derivadas del medio externo, similares a la realidad de los otros centros, están ausentes en los relatos de tanto estudiantes como apoderados.

“falta el puro apoyo de los alumnos, nada más, no podemos pedir nada más de los profesores, ni infraestructura, ni implementos. Nos falta puro la disposición de los alumnos, que los alumnos ¡se pongan la camiseta!, (se comprometan) nada más, para que el factor económico no sea un impedimento en el desarrollo de las personas” (Centro de Alumnos, Centro 3)

³⁷ Chato: palabra usada en el lenguaje coloquial que significa cansado, agotado o aburrido

Desde la visión de los profesores, para mejorar la educación en este Centro, se requiere el apoyo de los apoderados y creer o confiar que la educación formal es un factor de movilidad para sus hijos. El hecho que este centro tenga excelencia académica, derivada de los altos puntajes alcanzados por sus estudiantes en las mediciones de calidad de la educación efectuadas a nivel nacional, motiva a los apoderados a valorar el lugar donde su hijo/a estudia y hacerse el tiempo, o disminuir la resistencia, para asistir a reuniones al centro o participar de algún evento puntual.

“Con los papás es más difícil, que ellos piensen o crean que sus hijos pueden ‘llegar más alto’ (superarse). Nos cuesta que el papá venga al colegio, que el papá se preocupe del niño, que es importante, que esté pendiente, ponte tú, los niños pasan a primero medio y los niños ya empiezan a quedar ‘bota’itos’. Entonces la falencia de nosotros es la ausencia de los padres. Nos gustaría que los papás fueran mucho más participe de esto. Se ha notado un cambio, sí, con los resultados del SIMCE que tuvimos el año pasado, por ejemplo, se notó un cambio” (Profesora, Centro 3)

Desde la visión del Director, el rendimiento en este centro tiene una limitación, derivada de las limitaciones del capital cultural de los estudiantes en su entorno. Este déficit acumulado, expresado en las limitaciones del lenguaje, hace que las estrategias de enseñanza no sean efectivas para todos los alumnos y que los estudiantes que proceden de los niveles socio económico bajo y medio bajo poseen menor desarrollo de sus habilidades cognitivas. En este centro, los estudiantes se separan de acuerdo a su rendimiento, para entregar atención diferenciada y así logra elevar los promedios en las evaluaciones nacionales. En el año 2008, el grupo cursos de alto rendimiento alcanzó puntajes sobre la media nacional en matemáticas. (307 puntos). El desafío es educar estudiantes con distintos niveles y permitir que todos mejoren.

“lo probé, en el otro colegio, en el otro colegio trabajaba con población más estadísticamente más aleatoria, entonces, A, B, C (niveles socio económico bajo, medio bajo y medio) eran más circunstancial, pero nos entrampábamos en 270 y no podíamos salir de ahí, (al separar los grupos curso por rendimiento) fíjese lo que alcanzó el (grupo curso)–263 lenguaje y 267 matemáticas, claro porque el SIMCE y la PSU, entrapa por habilidades cognitivas básicas y por habilidades de orden superior” (Director, Centro 3)

Para los directivos de este Centro mejorar la educación pasa por un lado por mejorar las condiciones de trabajo del profesorado, a través de incentivos y por otro no descuidar la infraestructura, ya que, a pesar de ser un establecimiento construido en el año 2003, necesita de mantención.

“Dos variantes: (...) estimular el trabajo profesional de los docentes, mediante, no se po’h, mejorémosle el sueldo, incentivos y... yo creo que, la otra parte, de que tiene que ver con el...ehh... con mejorar también un poco el trabajo de nivel general, digamos, la infraestructura, mejorar el ambiente. Este Colegio es nuevo si uno no lo cuida se va deteriorando; (...) seguir ofreciéndoles un ambiente

agradable a los alumnos (...) hacer que ellos estén bien, que tengan un lugar agradable, limpio, esas cosas yo creo que son las... que te ayudarían a mejorar” (UPT, Centro 3)

Para los profesores, una condicionante para mejorar la educación en el Centro, se deriva de la situación socio económica de las familias de los estudiantes, por tanto, para mejorar, los profesores valoran la creación de más actividades extra programáticas, algunas destinadas a la recreación, con la finalidad de proporcionar a los estudiantes otras experiencias, que les permita como egresados, estar en las mejores condiciones posibles para continuar con estudios de educación superior.

“Para mejorar, a lo mejor, más variedad extra programática, ahora, existe de parte de dirección, la consideración de que los chiquillos van a ir a la universidad; por lo tanto, tienen que tener sus fortalezas en lo científico. (...) Después de la jornada completa, empiezan a llegar los que participan en la banda, estudian música, y ahora se está creando un grupo que está haciendo folclore, lo que a mí me parece también sumamente importante, entonces ellos van a crear un conjunto folclórico” (Profesora jefe Directivo, Centro 3)

En este Colegio, la presión por los logros académicos se percibe en todos los entrevistados, teniendo como consecuencia una alta carga de trabajo para los estudiantes. Respecto al volumen de trabajo hay discrepancias, mientras que para algunos una forma de alcanzar mejores resultados es haciendo más ensayos de la PSU, otros reclaman la gran cantidad de tareas para realizar en la casa. La ampliación de la jornada escolar ha traído, como repercusión no deseada, la superposición de trabajo, entre el habitual y los denominados talleres o quizás, la escasa coordinación entre los cursos y talleres de asignaturas paralelas.

“(la diferencia entre taller de lenguaje y la clase de lenguaje) Son distintos, el profesor, pero nos pasan materia relacionada, pero, por ejemplo, yah? en lenguaje nos dan un trabajo pa’ la casa ...y después nos toca taller y nos dan otro trabajo, pero relacionado, con la misma materia, pero eso es lo que más malo encuentro, porque cuando entramos aquí a jornada completa, que pucha! que el taller era para hacer las tareas que nos dieran en el ramo, no para seguir haciendo más tareas... que el Colegio no mande tareas hacia la casa, sino que sean tareas prácticas que se tengan que hacer aquí en el Colegio, así los alumnos no estarían tan estresados haciendo las tareas a última hora, que tengan tiempo para poder dormir y así llegar temprano al colegio” (Estudiante, Centro 3)

4.3.1.4. Centro 4

En el Centro 4, los apoderados consideran que para mejorar la educación en el Centro, se necesita de la participación todos los actores, padres, profesores y estudiantes, así como de las autoridades a cargo de la administración de la educación municipal.

“Más apoyo de la municipalidad... porque igual necesita (el colegio) hartas cosa(s) que igual parece que la municipalidad lo debe dar... de los apoderados y

del apoyo que del colegio, aquí uno se da cuenta, los apoderados deberían asistir todos, en esta reuniones nos vamos turnando” (Apoderado, Centro 4)

Para otro apoderado, una condicionante radica en que el profesorado pueda llevar a cabo su labor estableciendo una comunicación y relación interpersonal que facilite el aprendizaje. Ellos valoran que la educación es de buena calidad y señalan que a pesar que pueden ocurrir desavenencias con algún profesor específico, existe la tendencia entre los apoderados de culpar al profesor por las faltas en el rendimiento de los estudiantes.

“más de lo que está mejorada... yo creo que dependería, de que,.. Sí noh! hay profesores que no son capaces de cumplir sus funciones, como el de matemática que supuestamente nadie le entendía... ehh... que no contraten a esos profesores, que contraten a gente que todos le entiendan... pero a veces le echan mucho la culpa a los profesores y si el niño no entiende... buenos docentes” (Apoderada, Centro 4)

Los estudiantes señalan que para mejorar la educación se requiere el compromiso activo de los padres ya que la educación empieza en la casa; en general de todos los actores, en particular del compromiso y relación profesor alumno. La falta de selección y permanencia en el Centro de alumnos involucrados en problemas de convivencia – falta de disciplina- es una condicionante para mejorar, en opinión de los estudiantes.

“(depende) de los alumnos... porque por mucho que hagan los directores, los profesores, si los alumnos no tratan de hacer algo... ellos van... ellos son los que hacen que se mejore y se empeore, a eso iba con la selección de alumno con actitud no con nota... (Se puede mejorar) haciendo una selección por actitud también por entrevista por anotaciones negativas, (falta) ser un poco más severo, lo mismo que en la fila del almuerzo que ahí se demuestra todo que son como animales empujan...” (Estudiante, Centro 4)

Otro estudiante señala que una condicionante para mejorar radica en la falta de profesores suplentes, ya que la ausencia de alguno o la necesidad que el profesor participe de alguna actividad emergente, conduce a que los estudiantes disponga de tiempo libre en la sala y consecuentemente se agudicen los problemas de (des)orden y convivencia.

Para los estudiantes del Centro de alumnos, así como para los apoderados, una condicionante para mejorar radica en asegurar que los recursos del Centro se empleen en los fines acordados; desde la perspectiva de los estudiantes es que los cursos que se implementen respondan a necesidades sentidas por los estudiantes. El hecho que el Centro de Padres financie actividades habituales, proporciona a los estudiantes fundamentos para pedir transparencia o rendición de cuentas, posiblemente recogiendo la preocupación que manifiestan los apoderados. Las condiciones para la mejora también incluyen un aspecto relacionado con el cumplimiento y compromiso del

profesorado con la labor docente, ya que, en opinión de los apoderados, la mera presencia no es garantía de llevar a cabo la labor encomendada.

“más transparencia en lo que es los dineros de los cursos, que se deben destinar en lo que es el interés de los alumnos. Porque muchos alumnos están desinteresados en lo que hay... ¡vienen porque tienen que venir! los profesores dicen que no están ni ahí con hacer clase. Entonces, eso, yo creo que eso depende de los estudiantes, depende de todos, de cuanto quieran aprender, de cuanto quieran enseñar y de la cantidad de dinero, porque a veces faltan implementaciones también. Yo creo que entre todos un poco está la solución. Si todos estuviéramos realmente motivados sería distinto” (Centro de Alumnos, Centro 4)

Desde la Dirección del Centro 4, una condicionante para mantener y superar los logros alcanzados es mantener altas expectativas sobre las posibilidades de superación de los estudiantes. Para mejorar la educación se requiere del apoyo y compromiso de los profesores; disponer del tiempo para que este atiende a cada uno de los estudiantes en cursos numerosos, además de apoyo al profesorado con estrategias o técnicas psicológicas para apoyar su labor, de manera que puedan manejar las problemáticas de los estudiantes y simultáneamente no traspasa a los estudiantes las problemáticas de la vida del profesor.

“Nos juegan en contra, el tiempo de los profesores, y la gran cantidad de alumnos por curso...mucho alumno por curso (entre 43 y 47); Otra cosa que podría mejorar la calidad es capacitar a los profesores, o sea reencantar a los profesores, en lo que es...yo digo, algunos ah?...hay algunos que uno no los encanta con nada, ellos le llevan su vida personal a los alumnos, llegan malhumorados...son los menos, pero hay. Capacitar a los profesores en aspectos como...en ámbitos psicológicos... y también autoridad a sí mismo” (UTP, Centro 4)

Otra condicionante de la mejora radica en los hábitos de estudio de los estudiantes y la escasa capacidad de apoyo de los padres, debido a la falta de autoridad y además a que los estudiantes han superado el nivel educacional de estos. El déficit de capital cultural esta nuevamente presente.

“los chiquillos han dejado de lado estudiar, yo pienso que ese es un elemento que podríamos mejorarlo, nuestros alumnos son buenos, pero podrían ser mucho mejores, si ellos tuvieran mejores hábitos de estudio. El padre ha perdido mucha autoridad con el alumno, cuando ya está en séptimo u octavo, ya no lo manda el papá, porque en muchos casos, ya han sobrepasado el nivel de estudio de los padres” (UTP, Centro 4)

Desde la perspectiva del profesorado, reconocen que para mejorar se requiere más tiempo, en especial para efectuar innovaciones pedagógicas y contar con la

implementación de nuevas tecnologías en cantidad suficiente de acuerdo a la población atendida.

“horas para poder trabajar en hacer nuevas didácticas y un laboratorio dónde todos puedan trabajar con un computador, y no tres alumnos por computador, eso también sería bueno, invertir en tecnología, sería mucho mejor” (Profesor, Centro 4)

La mejora también depende de contar con un equipo de profesores que acepten el liderazgo pedagógico, un liderazgo para un informante se validada cuando los cargos son ocupados por oposición de antecedentes. Esta situación reportada a continuación bien puede ser una limitación para acordar, aceptar e introducir innovaciones o a la hora de emplear los resultados de la evaluación con la finalidad de, desde ella, encausar las medidas de mejora.

“Yo soy de la opinión que el docente directivo tiene que ser nombrado en base de concursos, en base al estudio. (...) que el nivel de profesor de aula no sea mejor del que está mandando, ¿me entiende?, yo tengo postítulos en gestión educacional en el extranjero, entonces ¿de qué me hablas?, Conversemos de educación, capaz me encuentre todo bien de nuevo y no será capaz de decirme que estoy mal, en esto, en esto otro” (Profesor, Centro 4)

4.3.1.5. Centro 5

En el Centro 5, los apoderados inician sus respuestas señalando que la educación es de buena calidad y que no es posible tener expectativas mayores por tratarse de un centro Municipal en una comuna pobre. “para estar en esta comuna yo encuentro que está bien, buena la educación aquí en este colegio, no se puede pedir más aun, está bien.”

Otra condicionante para mejorar la educación se ubica fuera del establecimiento, en la sociedad y revela una crítica al sistema educacional en su conjunto, representado por el gobierno en general y el mundo político en general.

“Del gobierno; no hablar tanto, no prometer tanto... El otro día escuche una frase que dijo Eduardo Frei (ex presidente) hace poco tiempo, (ahora) que es senador, que dijo que él tiene la solución al problema que hay en la educación en Chile. ¿Y por qué no lo hizo cuando fue presidente?, lo mismo va a decir Bachelet cuando deje de ser presidente” (Apoderado, Centro 5)

En opinión de los estudiantes líderes del Centro de Alumnos, para mejorar la educación se necesita el compromiso de los estudiantes; además de una medida externa asociada a las condiciones de vida del barrio donde viven estos con sus familias: “De los alumnos... porque los alumnos son los que no ponen atención, donde viven en una población muy conflictiva...” (Estudiante Centro 5)

Las medidas ubicadas fuera de la capacidad de gestión de los hablantes los dejan en una situación carente de poder para generar cambios, haciendo que se mantenga el *statu quo*.

En opinión de los estudiantes, una condicionante que limita las posibilidades de mejora de la educación en el Centro 5, radica en el compromiso de los estudiantes, en primer lugar, que estos piensen de la educación y la valoren como instrumento de movilidad social y segundo que valoren el centro como espacio para establecer relaciones interpersonales y en tercer lugar que aprendan y alcanzan los méritos que les permita la continuidad de estudios superiores.

“De una madurez de todos los alumnos (...) de pensar en el futuro. El colegio no es solamente para venir a “dar jugo”³⁸ a pasarla bien, si no que nos sirve para proyectarnos en el futuro o sea, tratar de sacarnos buenas notas, para entrar a la universidad y tener un título y ser alguien...” (Estudiantes, Centro 5)

Otra condicionante para mantener y mejorar la educación en este centro, en opinión de otro estudiante, radica en el compromiso de directivos, profesores y alumnos con las actividades que allí se realizan.

“que el alumno le coloque empeño para mejorar, si no le coloca empeño, la educación en el colegio baja y no va servir de nada que a uno le enseñen (...) creo que depende del alumno porque si el profesor enseña bien y el alumno no quiere, echa a perder al alumno que quiere aprender” (Estudiantes, Centro 5)

Para una profesora, mejorar la calidad depende de la oportunidad y cantidad de recursos. Efectivamente en educación los recursos son un facilitador, pero no el único condicionante; La ausencia del libro de texto genera diferencia entre los estudiantes de un mismo nivel, sin embargo en el discurso de la profesora se encuentran dos ideas, la primera que, por ser Centro Municipalizado está funcionando al máximo de su capacidad y además que administración de recursos, en particular la llegada de insumos, está funcionando con deficiencias. Por tanto, es posible inferir que mejorar la educación depende de agentes y factores fuera del alcance de esta profesora.

“Quizá si tuviéramos más recursos haríamos más cosas, pero ¡ya estamos en esto!, (...). De que los recursos del Ministerio de Educación lleguen, porque se pierden en el camino. Tengo cursos que no le llegó libro a 2 cursos, estamos hablando de 45 alumnos por sala, porque es un Colegio Municipalizado, tiene el máximo de capacidad... yo creo que eso es, que los recursos lleguen donde dicen y de donde dicen que nacen” (Profesor, Centro 5)

En la opinión de otro profesor, reconoce que mejor depende de la comunidad escolar, sin embargo el complemento que entrega indica impedimentos para la acción, como es señalar que las políticas comunales y centrales se elaboran de espaldas o desconociendo las dificultades de la labor docente.

³⁸ Dar jugo: en el lenguaje coloquial significa hacer algo en exceso; como hablar, o comportamientos desmedidos derivado del consumo de alcohol y otras drogas; también asociados al exceso de trabajar.

“Yo creo que más de nosotros mismos acá, son políticas a nivel de Corporación, del Ministerio, de los niveles centrales digamos, me da a mí la impresión que hay ignorancia de la forma de cómo nos desempeñamos; nuestro trabajo directamente en el aula (...) de las personas que están en el nivel central. No saben cómo es el día a día, porque en esto de la educación docente uno debe ser preparado y todo, pero en el día a día uno tiene que lidiar con muchas dificultades, para hacer sus clases, pasar los contenidos de estudios etc.” (Profesor, Centro 5)

Desde la Dirección la mejora es una labor de todos, de un proyecto que contiene una estrategia para seducir y encantar a los estudiantes con la educación y las materias escolares: los talleres. Se agrega además el uso del tiempo en las tareas comprometidas, para lo cual actúa por presencia y acompañamiento constante, para resguardar que el proyecto se cumpla.

“de nosotros, de la comunidad, de los padres, de los estudiantes, de las motivaciones; que nosotros seamos capaces de entregarle (...) con respecto, la estrategia que implementemos con ellos, que la estrategias sean lo más encantadoras posibles, para que el niño se posicione frente al tema, y que los horarios de las clase sea el que corresponde sí... yah... que sea una escuela efectiva, no tienen que perder clases bajo ningún punto de vista (controla minutos desde le toque del siempre y el ingreso a las aulas) ¡Todo el mundo trabajando!” (Director, Centro 5)

En opinión de otro directivo, para mejorar se requiere un equipo de gestión y además profesores con el conocimiento y habilidades para aplicar un conjunto de herramientas pedagógicas. Como condicionante para mejorar se agrega, por un lado, el cierto rechazo de abordar toda la complejidad de problemas sociales y por otro a desacuerdos con la administración de educación local, relacionados con criterios para remunerar al recurso humano y los talleres. El hecho que la capacitación o formación que recibe el profesorado puede no ser garantía que estos conocimientos se traspasen al aula, tampoco lo es, el hecho que se remunere, de una u otra forma, alguna capacitación. Tampoco es garantía de mejora, el hecho que las opciones de capacitación sean al margen de los requerimientos identificados para aportar a un proyecto específico.

“Yo creo que un equipo de gestión bien afiatado, marca líneas muy significativas, conducente a ese convencimiento a ese seguimiento a ese mejoramiento constante. La sociedad a nosotros nos pide muchas cosas; (...) entonces nosotros tenemos que ser capaces de tener cajones con hartas herramientas para poder colaborar con estos jóvenes con estos niños y (...) seleccionar la herramienta adecuada. Nos quejamos que la transferencia al aula ahora no se da y nosotros digo como profesores en general país Chile... y nos preguntamos, será que los cursos no son pertinentes. Las autoridades nos dicen así, si po los cursos no son pertinentes. Yo creo contrariamente a lo que opinan las autoridades comunales; que un profesor que hace un curso de guitarra

debería remunerárselo como pertinente. Así como la sociedad nos pide que nos involucremos en todo, todos los cursos que se dan son pertinentes” (Directivo, Centro 5)

4.3.2. Identificación de fuentes de apoyo

El conocimiento de la estructura organizacional, la jerarquía y los flujos de información así como los medios de comunicación al interior de toda organización son relevantes ya que generan condiciones para las relaciones interpersonales y para el cumplimiento de las metas de la organización. La claridad, funcionamiento, aceptación o rechazo así como la forma que adopta la búsqueda de ayuda frente a dificultades pedagógicas, administrativas o relacionales da cuenta del clima de la organización escolar.

Los problemas son situaciones que necesitan ser abordadas y que generan acciones tendientes a resolverlos. Enfrentar alguna situación conflictiva en el centro, ya sea frente a los apoderados, situaciones de aula o frente a los pares demanda de un conocimiento que da pistas sobre las formas habituales o cultura del centro.

La mayor diferencia entre los Centros estancados y los mejorados radica en que en los últimos existen claridad y conocimiento de cómo obtener ayuda para resolver problemas diarios ya sea de índole administrativo o pedagógico.

- En el Centro 1, los informantes muestran desconocimiento, ausencia o falta de uso de los conductos regulares. Las búsquedas de formas individuales para afrontar problemas, ya sean académicos o relacionales, generan respuestas innovadoras que no trascienden del espacio de aula de un determinado profesor.
- En el Centro 2, los mecanismos de información y apoyo quedan instituidos desde el inicio de la nueva gestión directiva. Tanto directivos, profesores y apoderados reconocen a sus pares como fuente de apoyo y hay claridad sobre los conductos a seguir en situaciones que demandan de apoyo o trato especial.
- En el Centro 3, los canales y fuentes de información están instituidos y radican en el equipo de gestión quienes además están a cargo de apoyar en la resolución de los distintos problemas que puedan emerger; el Director permanece como recurso final. Los estudiantes identifican al profesor como la fuente inmediata de apoyo académico y emocional.
- En el Centro 4, los actores poseen, conocen, emplean y aceptan los medios instituidos para buscar apoyo frente a problemáticas derivadas del funcionamiento interno y también del medio externo que repercuten en el Centro. Los apoderados valoran el apoyo y acceso a los distintos estamentos del Centro.
- En el Centro 5, los actores valoran la puesta en práctica del reglamento de convivencia, los actores reconocen a las personas claves, valoran la opinión de

los pares con más experiencia y asumen que se requiere la colaboración de todas las partes involucradas; profesorado, apoderados y estudiantes.

4.2.2.1. Centro 1

En el Centro 1 los actores señalan que las fuentes de ayuda se caracterizan por ser poco definidas y de existir, éstas poseen escasa capacidad de apoyo o resolución. Un profesor relata la ausencia, la relativa mejora en la disciplina y la falta de liderazgo pedagógico “Nada, arréglatelas como sea. En el centro no hay liderazgo pedagógico sí, hay ahora más disciplina”. (Profesor, Centro 1)

Para un profesor, el no requerir de apoyo, es un valor que da cuenta de sus destrezas para enseñar en un espacio complejo. Las instancias identificadas son para resolver problemas de disciplina o para apoyo psicopedagógico, aunque su relato permite inferir que este apoyo no es tan expedito – son muy burocráticas – por tanto el acceso queda limitado.

“yo me las arreglo solito, yo me rasco con mis propias uñas, yo no tengo problema, pero sí acá hay instancias. Obviamente, mandarlo al orientador, a inspectoría. La parte punitiva, eso es lo malo, porque son muy burocráticas, pero hay instancias. Incluso tenemos el apoyo de dos psicólogas de la Universidad de Santiago” (Profesor, Centro 1)

Para el profesorado la fuente de ayuda está asociada con la aplicación de medidas disciplinarias y muestra conocimiento de un conducto habitual sin aportar información sobre su funcionamiento.

“A los inspectores de patio en primera instancia, de ahí, a inspectora general y la última instancia, dirección... conducto regular” (Profesor, Centro 1)

Para uno de los apoderados, las fuentes de apoyo son difusas, lo que conduce a buscar la información para resolver alguna inquietud

“Que aquí yo sepa, no sé. Porque ni siquiera sé quién es la directora de este centro y eso que le estoy hablando de años, yo no lo conozco. Hay que preguntar no más a quien se pueda” (Apoderada, Centro 1)

4.3.2.2. Centro 2

En el Centro 2 los mecanismos instituidos están claros y fue una de las primeras medidas de la nueva dirección. Como parte de la labor desde el equipo directivo, la primera medida ante una dificultad es conversar con la persona involucrada; hay conocimiento de conductos regulares, dependiendo del tipo de problema y la persona involucrada. Además se cuenta con teléfono móvil para agilizar la comunicación independientemente de la distancia.

“si yo tengo una dificultad con un docente yo inmediatamente lo converso con él o con ella y espero que ella haga lo mismo o con cualquier persona (.....) si hay

un tema que tiene que ver con que ponga en riesgo la seguridad psicológica o física de una persona inmediatamente tengo inspección, orientación, dependiendo de lo que corresponda. Dirección por supuesto, pero hay como pasos, profesores jefes si tiene que ver con alumnos si tiene que ver con alumnos depende con lo que tenga que ver y los canales de comunicación, bueno, son los clásicos en este minuto, el citófono pero el celular es el primero, uno tiene todos los celulares de las personas claves del establecimiento y recurre inmediatamente a eso, o inmediatamente, físicamente, dirigirse donde corresponda pero en general usar todas las instancias que existen” (Directivo, Centro 2).

En este centro debido a que los equipos de trabajo se estaban conformando, los directivos entrantes consultan con sus pares de básica para tener un referente de cómo se abordaban similares tipos de problemas en la administración anterior. Para el profesorado las fuentes de apoyo son los pares con mayor experiencia y el inspector general cuyo apoyo es valorado.

Los apoderados también reconocen que lo primero es hablar con los involucrados reconocen con claridad al profesor jefe, hasta que se llega a la directora si el problema no se ha resuelto y así lo amerita.

4.3.2.3. Centro 3

En el Centro 3 hay conocimiento de los conductos, mecanismos y personas a quienes se puede recurrir por ayuda ante situaciones específicas en el centro.

Uno de los directivos destaca la relación personal y las tareas de cada uno de los integrantes del equipo de gestión; el Director es un recurso que interviene luego de que la situación ha sido abordada en su espacio natural y con los medios disponibles.

“la verdad es que hay un equipo de gestión y dentro de él hay personas para cada, ehh, tienen cargos específicos en cada área. Si la cuestión es de convivencia, bueno a inspección general, si es de tipo recursos materiales, la inspectora o la sub directora y si es de orden pedagógico al jefe técnico. Ahí generalmente se resuelven la mayor parte de los conflictos o las situaciones difíciles, y si la situación persiste, o es más compleja, llegará al director” (Directivo, UTP Centro 3)

Este Centro también tiene establecidos y se reconocen los mecanismos para encausar el apoyo destinado a resolver distintas problemáticas, ya sean de disciplina o derivados de los problemas socio económico de los estudiantes.

“Si hay dificultades de tipo disciplinario a inspección inmediatamente, si hay dificultades de otro tipo, suponte tú, con mi curso que hubiese alguna dificultad de tipo económico tenemos a quien recurrir, tenemos a una persona encargada de esas cosas, también, de todo lo que es alimentación, de vestuario, se proporcionan algunas ayudas para los alumnos, entonces depende de la

dificultad donde me voy a dirigir, y generalmente esas instancias funcionan bastante bien, tenemos resultados, digamos” (Profesora, Centro 3)

Los estudiantes también conocen conductos lo tienen los estudiantes, siendo para ellos el profesor el primer referente: “cuando el alumno tiene problemas la docente por ejemplo le trata de explicar, a él lo ayuda, no tanto en la parte educacional, si no también emocional” (Estudiante, Centro 3)

Los apoderados saben que si la fuente de problemas es de tipo disciplinar el referente o fuente de apoyo radica en la inspección general y luego en la dirección, sobre todo cuando es el centro quien solicita la colaboración del padre, madre o apoderado, ya sea para afrontar dificultades académicas o disciplinarias.

“yo recurrir, yo si tengo algún problema y dificultad recurro al inspector general primero y si él me dice algo, lo conversemos con el director y el director me tendrá que solucionar el problema, sí, encuentro que dificultades no he tenido, porque mi hijo no es desordenado, pero así, que así, eso sería” (Apoderada, Centro 3)

4.3.2.4. Centro 4

En el Centro 4 están instituidas instancias y personas a las cuales se puede recurrir por ayuda dependiendo de la problemática a ser abordada; la resolución o apoyo puede provenir de una persona o de un colectivo, como es el equipo de gestión o el Consejo Escolar. También se identifican las fuentes a las cuales recurrir en consulta por temas académicos.

“Bueno, nosotros tenemos otras instancias, primero nosotros nos reunimos a nivel de directivos lo que nosotros le llamamos coordinador, reunión de coordinación y también tenemos lo que se llama equipo de gestión, que en el equipo de gestión están presente los representantes de cada estamento, depende del tema que se trate, y también está el consejo escolar y también hay asuntos que no nos toca a nosotros decidir, entonces se consulta al Ministerio de Educación o a la Dirección Provincial” (Directivo, Centro 4)

Los profesores reconocen estos conductos y los valoran. Un profesor señala el apoyo de la profesora a cargo de la Unidad Técnico Pedagógica así como los mecanismos con los que cuenta para abordar los distintos problemas son claves para el funcionamiento del centro.

“Se recurre a las personas adecuadas según del problema que haya. Por ejemplo si hay problemas entre los chiquillos, de conductas, se acude al orientador, eso está muy bien, hay una psicóloga también. Si son de carácter pedagógicos, se recurre a la UTP, está ahí la profesora (la nombra), hay aporte en ese sentido de las personas que trabajan en esas distintas áreas” (Profesor, Centro 4)

Para los apoderados entrevistados, el centro se caracteriza por involucrarlos y mantener las puertas abiertas. Identifican al profesor jefe como primer recurso, no descartando

otros como la orientadora o la directora. Valoran la facilidad para acceder a las personas.

“Primero que nada se recurre al profesor jefe, o sea hemos hablado muchas veces aquí en la salida con los alumnos, y después con la directora, con orientación también, el apellido no me acuerdo en este momento del profesor, pero están todas las puertas abiertas aquí, aquí uno donde va lo atienden, no tiene ni un problema, no que venga a otro rato, no, donde va a uno lo atienden, aquí en el centro al menos” (Apoderado, Centro 4)

4.3.2.5. Centro 5

Este centro también tiene establecidos mecanismos para afrontar situaciones problemáticas, aquí se cuenta y aplica el reglamento de convivencia.

“Nosotros tenemos un reglamento de convivencia escolar que es bastante claro... y la amistad se maneja muy bien en ese aspecto y estamos permanentemente resolviendo conflictos, que no son muchos, en realidad...” (Director Centro 5)

Para uno de los profesores entrevistados, si el problema radica en actos de indisciplina, el recurso o personas a las cuales recurre por apoyo son los inspectores de piso, además del Director si la situación se torna más compleja.

“Está establecido, a veces hay inconvenientes, pero generalmente están en sus lugares los inspectores, hay uno en cada piso, generalmente están. Al Director del colegio, y a los inspectores, y generalmente ellos nos apoyan en ese lado” (Profesor, Centro 5)

Los profesores entrevistados valoran el apoyo de pares con más experiencia así como la presencia accesible y constante del Director; lo distintivo de este centro son las relaciones personales de camaradería y colaboración, más que de competencia.

“(se recurre) al equipo, uno va al inspector, a un colega que lleve más tiempo, al Director.... La verdad es que aquí, por eso digo que...cosa que yo sé que en otros colegios aquí no se da, ¡Aquí no se vive en isla!... aquí tampoco he notado que haya gente así como para sobresalir, no... tampoco lo he visto. Insisto llevo poco tiempo, pero no lo he visto, porque hay cosas que son visibles” (Profesor, Centro 5)

Los apoderados tienen claridad de las personas a las cuales pueden recurrir, sabiendo que en última instancia, está el Director; se enfatiza la colaboración entre la triada profesor, apoderados y estudiantes.

“Voy primero al profesor si él no me lo puede solucionar voy al director. ¡Obvio que a las autoridades! Primero de acá. La inspectora parece, es la primera parte para dirigirse, y de ahí se va el problema, profesor, alumno y apoderados. Obvio que son las tres partes involucradas, por supuesto con la educación que

corresponde, yo tengo educación, así que yo sé cómo voy a tratar con las personas” (Apoderados, Centro 5)

4.3.3. Recomendaciones de los actores para mejorar

Mejorar la calidad de la educación en el país, y en particular en el centro donde se ubican los entrevistados, pasa por una concepción y localización del problema que a veces no está explícita. El concepto que emerge al analizar la primera medida que adopta el informante para mejorar la calidad de la educación en el centro, da cuenta de un problema sentido como a su vez de un posible curso de acción.

En el Centro 1, para el profesorado, mejorar la calidad pasa por revalorar la profesión docente. Los directivos señalan el perfeccionamiento del profesorado para aprender a ser permeables a las nuevas formas de enseñanza. Para los apoderados la mejora pasa por mantener o aumentar el apoyo económico a los estudiantes y por mejorar la disciplina e imponer normas en la escuela. Los estudiantes señalan medidas políticas a nivel macrosocial, como son terminar con la administración de la educación por parte de los municipios y escuchar las demandas estudiantiles. En el relato de los estudiantes emerge la descalificación de autoridades, como por ejemplo, directores que desvían fondos, ministra que no sabe y no escucha.

En el Centro 2, para mejorar la educación en general y, en particular, la del centro, los apoderados señalan el aumento de recursos y profesores capaces de imponer disciplina; además el cambio del sistema de financiamiento para tener asistencia, calificaciones y reprobaciones reales. Para el profesorado las medidas van asociadas a su formación permanente, elaborando proyectos educativos acorde a los requerimientos de una sociedad que cambió, y con acompañamiento en el aula. Para un directivo, la mejora pasa por cambiar el modelo social y su repercusión en la homogeneidad y concentración de riqueza y pobreza en el sistema educativo. No obstante la crítica, existe la creencia de que desde la escuela se puede hacer un aporte. En el relato de algunos profesores, primero señalan los recursos, pero paulatinamente éstos van desapareciendo y emerge la necesidad de perfeccionamiento y acompañamiento a los estudiantes. Ellos señalan además la importancia de contar con personas capacitadas a cargo de la administración de la educación en el nivel local y, como aspiración el terminar con la educación subvencionada.

En el Centro 3, mejorar la educación pasa por la asignación de recursos económicos para estudiantes que lo necesiten y para la carrera docente; remuneraciones asociadas a evaluaciones de desempeño. Una apoderada también incluye la selección al ingreso de los estudiantes, valorando los grupos homogéneos. Los directivos señalan que una medida sería la autonomía asociada a la administración de recursos humanos, esto implica contratar y despedir oportunamente. Para los estudiantes del centro de Alumnos, la mejora se logra con una organización del sistema transparente, logrando una sociedad más justa, desvalorando la labor política partidaria o aquella asociada con la administración del Estado.

En el Centro 4, la mejora de la educación en el país y en el centro para por contar con recursos para apoyar la labor docente además de remuneraciones adecuadas, capacitación y carrera docente del profesorado. Para los estudiantes y apoderados se requiere más transparencia, vigilancia y diálogo sobre el uso de los recursos. Que el profesorado imponga disciplina en el centro y que los apoderados apoyen y cumplan con sus deberes. Para directivos y apoderados, para mejorar la educación del país es necesario transformar la inequidades del sistema social. La jornada escolar completa, en opinión de los estudiantes no ayuda a mejorar la calidad de la educación.

En el Centro 5, los apoderados señalan que mejorar la educación depende de más recursos, más vigilancia y transparencia y simplemente que cumplan los proyectos que señalan los colegios. Los profesores señalan como medidas, la capacitación de profesores, implementación de actividades extraprogramáticas y formación ética o valórica para mejorar la convivencia en la sociedad y en la escuela. Una de la medidas, populares y sentidas entre estudiantes y apoderados, es contar con educación igualitaria, los estudiantes agregan quitar la jornada escolar completa y sentirse escuchados por las autoridades. Entre los directivos se suma como medida la autonomía para contratar profesores capacitados.

4.3.3.1. Centro 1

Una medida para mejorar la educación radica en capacitar o perfeccionar al profesorado de tal forma que pueda utilizar en el aula las técnicas y propuestas derivadas del constructivismo por ser adecuado para trabajar con estudiantes en medios empobrecidos. En este relato no se distingue la capacitación, de la formación continua, además se asume que el constructivismo es una receta, olvidando que demanda un cambio radical en el pensar u el hacer.

“(que) los alumnos de estos medios socioculturales, social, empobrecido puedan aprender lo que nosotros nos propongamos, haría que los profesores se perfeccionaran en este tipo de alumnos a través de cursos, de perfeccionamiento, que se dieran realmente cuenta que si se puede aplicar el constructivismo en estos niveles socioculturales, (...) no podemos seguir con el conductismo, con clases, que el alumno así solo va aprender... y que todo lo que digamos va ir quedando plasmado en su cerebro” (Directivo, Centro 1)

El perfeccionamiento a los docentes requiere adoptar la modalidad de formación continua y además vencer las resistencias del profesorado para actualizarse. La actitud refractaria a la formación continua, señalando que no hay nada nuevo que aprender, puede, desde otra perspectiva, ser un mecanismo de autoprotección frente a la serie de proyectos cuyos logros no han sido los esperados.

“(Haría) no un perfeccionamiento cualquiera, para demostrar que no somos dueños de la verdad, porque al revés de lo que pasa con muchos profesionales, nosotros creemos que nos titulamos, trabajamos un par de años y nos transformamos en impermeables, que sabemos todo” (Directivo, Centro 1)

Entre el profesorado, mejorar la educación radica en mejorar la valoración social del profesorado; aquí se encuentra la idea de dignificar la labor docente, no sólo vía recursos monetarios, sino, de manera simbólica, ya que para el profesorado, señalan, su labor no es reconocida ni valorada por los padres y apoderados como tampoco por los integrantes de la sociedad.

“Yo creo que dignificar más la carrera docente, no necesariamente por cuestión económica, pero que el profesor recupere el prestigio que tenía, antes el profesor era respetado, ahora cualquiera es profesor punto uno, y ahora cualquiera ¡ah! ¡Soí profesor!; cualquiera señora se arroga el derecho de ir a retar a la profesora,... avalada por los directores, (en) los colegios, cualquiera los pasa a llevar. ¿Por qué no lo hacen con una abogado, un ingeniero, con un doctor? pero al profesor si al tiro, cualquier apoderado viene con una pachotada³⁹ o con prepotencia” (Directivo, Centro 1)

Para los apoderados, mejorar la educación del Centro requiere del apoyo económico a los apoderados y estudiantes así como mejorar la disciplina.

Los estudiantes señalan que la mejora de la educación pasa por imponer normas de convivencia y además, en el relato se expresa desconfianza y la posibilidad que los directores mal utilicen los recursos destinados a la educación. Entre los estudiantes, también se encuentra la medidas de “desmunicipalizarla” es decir que no sea administrada por los Municipios, sin embargo, esta medida es parte de un discurso político ideológico, para señalar que se espera que la educación se igualitaria u “horizontal” para todos los integrantes de la sociedad.

“Primero horizontalidad, en todo, tanto educacionalmente, social, económicamente, culturalmente (.....) Para empezar habría que hacer la desmunicipalización de los liceos. Habría que cambiar el sistema de pago que utilizan con los profesores, para que el profesor tenga incentivo porque el profesor también es parte de la educación” (Estudiante, Centro 1)

Un estudiante señala que para mejorar la educación se requiere que las autoridades escuchen las demandas estudiantiles; la demanda además da cuenta de la desvaloración o descalificación de las personas que toman decisiones para el sistema educativo.

“Escuchar a los que lo piden, porque yo siempre encuentro que la Ministra de Educación no escucha, es una señora que está ahí, que no hace nada, que no sabe nada, que no escucha, que no ve lo que pasa, ella vive en el mundo de ‘bilz y pap’ (fantasía) y nosotros en el mundo verdadero y ellos no nos escuchan, y nosotros no hablamos por hablar, es porque queremos mejorar la educación y ellos no nos escuchan y es lo primero que se deberían hacer, escuchar lo que opinen y así mejoraría todo” (Estudiante, Centro 1)

³⁹ Pachotada: modismo que significa un reclamo oculto o una descalificación indirecta para el oyente.

4.3.3.2. Centro 2

Para los apoderados la mejora de la educación pasa por disponer de más recursos para la educación y además de contar con profesores capacitados para cumplir su labor; esto es impartir docencia y a la vez lograr establecer normas de convivencia, estableciendo límites aceptables.

“Mayor aporte económico a los Colegios municipales, una evaluación psicológica y no sé cómo se llama, que dijera que los profesores si están aptos para dar clases y... no sé es que hay tantas cosas como en contra que uno no sabe si si o no, por ejemplo que se le quito tanto derecho a los profesores, un profesor no puede llamar la atención muy fuerte a un alumnos porque es reprimido...” (Centro de Padres, Centro 2)

Para la directiva del Centro de Padres, es necesario cambiar la forma de financiamiento de la educación, pasando del pago por asistencia al pago por matrícula para asegurar que en los centros de coloquen notas reales y estas no se modifiquen para disminuir el porcentaje de alumnos que repiten de nivel.

“Primero que nada, la subvención por matrícula no por asistencia, para poder colocar la asistencia real, porque el niño que no viene no aprende, entonces sacar la subvención por asistencia, ehh... poner el 1 como nota mínima, no el dos, porque (en) algunos colegios está el 2... y lo otro, tener abierta la posibilidad de repitencia porque en algunos colegios les exigen el 2 % de repitencia (.....) ¡que repita el que tiene que repetir! entonces, asistencia, si repite, cosa que pueda repetir por asistencia o por aprendizaje (aprendizaje)... bien drástica (.....) porque en algunos colegios se arreglan las notas (.....) es la única forma de que los chiquillos se asusten, y los apoderados también, porque dicen ¡ahh! sí pasaf igual!, te arreglan las notas... entonces se dejan estar todo el año... soy muy crítica (jajaja)” (Centro de Padres, Centro 2)

Para los estudiantes, la forma de mejorar la educación es contar con profesores que sean exigentes, capaces de hacer que se cumplan las normas del colegio.

“Yo sería director para yo mandar a los profesores. Una medida sería poner a los profesores más exigentes. Los alumnos que vinieran con su uniforme bien arreglados, porque aquí vienen como quieren con buzo, ropa de color, con ropa de calle. O sea les exigiría disciplina. También le exigiría a los alumnos que estudiaran harto y ya no habría tanto desorden” (Estudiante, Centro 2)

Los profesores reconocen que la formación continua del profesorado o perfeccionamiento es una medida importante para mejorar la educación, aunque con distintos matices. Para una profesora la inversión en educación se requiere tanto para el profesorado, para financiar actividades de apoyo a la formación, para la orientación de los estudiantes y actividades dadoras de sentido de pertenencia e identidad a los estudiantes.

“No sé... yo creo que si van a haber inversiones en el país, tienen que enfocarse directamente en la educación, porque es el futuro del país y es lo que en el fondo debería dar frutos, si este sistema mejora, o sea deberían, a ver, hartas capacitaciones para los profesores, deberían haber instancias de orientación para los alumnos, orientar los planes y programa a esa área, no sé...en el caso de la identidad y pertenencia, de la educación, educación patrimonial, (...), de conocer lo propio para valorar lo propio, y una vez que se valora lo propio podemos aprender en el contexto, donde sentimos que pertenecemos por lo tanto no vamos a tener tanto problema, para establecer las conexiones y...que se trasformen en aprendizaje significativo y más aún si existe esa valoración del aprendizaje en sí” (Profesora, Centro 2)

Para mejorar la educación, en opinión de un directivo, se requiere contar con un proyecto educativo y a la vez con apoyo externo, para asesorar la formulación del proyecto y su implementación en el aula.

“El personal del Ministerio de educación se va a trabajar directo a la escuela se constituye en la escuela como funcionarios y trabaja asesorando y en la sala con los profesores como se hace en Cuba. (.....) cada colegio hace un proyecto curricular propio, a partir de las directrices básicas; desde donde se planteen; desde una sociedad distinta; para darle respuesta a una demanda social que ya cambio” (Directivo, Centro 2)

Para otro directivo, mejorar la calidad de la educación en el país pasa por tener una sociedad más justa, ya que en el actual sistema educativo la extrema diferenciación social se refleja en las escuelas. Desde este relato si bien la mejora pasa por el cambio social, la mejora también depende de cada centro también se espera hacer un aporte desde la educación en este centro.

“Mientras no logremos tener una sociedad más equitativa, por esta cosa del gueto de la escuela; se da en todo, en salud, se da en ... cómo se llama ... en los empleos, en todo, es producto de modelo; entonces mientras no se cambie el modelo, que ha sido tan bien aplicado en este país, que ha permitido tanta diferencia social, tanta diferencia en todo, que yo creo que, el único sueño es que desde el colegio podamos hacer el aporte” (Directivo, Centro 2)

La medida de incorporar más recursos es señalada como prioritaria para una profesora, pero a medida que avanza la fundamentación, reconoce que la principal medida es el perfeccionamiento del profesorado.

Entre las medidas también se cuenta terminar con la educación particular subvencionada y fortalecer la educación pública; es esta propuesta se deja ver una crítica a las capacidades de algunas personas a cargo de administrar la educación.

“Primero cerrando los colegios particular subvencionado, segundo fortaleciendo la educación municipal,... y revitalizando, en el fondo, todo lo que sería los colegios municipales, por un lado y por otro, ehm... ojala, tratando de buscar

otra instancia de gestión que quizás no fuera de las municipalidades, porque, ciertamente, considero que no hay personas capacitadas ni idóneas, porque, muchas veces ni siquiera entienden el tema de la educación y están a cargo de la platas, y todo eso, segundo un ente idóneo capaz de administrar” (Profesora, Centro 2)

4.3.3.3. Centro 3

Para los estudiantes y el profesorado entrevistado en el Centro 3 para mejorar la educación se requieren más recursos económicos. El aumento de la remuneración en opinión de un alumno es una medida para “tener profes contentos”; también apoyo económico para estudiantes que lo necesiten. Para el profesorado los recursos están asociados con una carrera funcionaria y las remuneraciones del profesorado están asociadas con el desempeño y a la constante evaluación del profesorado tanto en términos de conocimientos de la materia como didácticos.

“Aumentaría los sueldos de los profesores, (...) pero sí le pediría algún tipo de control de conocimientos (...) no solamente en educación, ... porque de repente no solamente tenemos que saber cómo enseñar, sino también tenemos que saber qué enseñar, entonces de repente le dan demasiada importancia al cómo, y dejamos de lado el qué” (Profesora, Centro 3)

La selección de los estudiantes es una medida presente en todos los centros, Para una apoderada, la mejora de la educación se logra mejorando la selección de los estudiantes de tal forma que estos queden protegidos de la influencia de los problemas sociales que enfrenta la juventud.

“A mí me gusta eso porque como está ahora la juventud, más cabros malos, entonces yo no quiero que mi hijo se me vaya por el mal camino, al contrario, yo quiero que sea un buen niño, un buen estudiante entonces para mi es bueno que se haga una buena selección de estudiantes, que vean la parte familiar y la parte notas, de que colegio viene, tampoco quiero que piensen que soy racista porque no es racismo, es que uno quiere lo mejor para los hijos, porque, si yo fuera presidenta no voy a poner a mi hija o hijo en un colegio municipal” (Apoderada, Centro 3)

La autonomía de los centros, contra metas es una medida señalada por el profesorado en cargos directivos, sobre todo en lo relacionada a la son la atracción y mantención de los recursos humanos. Una profesora en cargo directivo, valora la administración delegada, ya que permita contratar oportunamente y además desvincular a los funcionarios que no están capacitados o no están cumpliendo con sus funciones, medida no aplicable en la actualidad a los profesores afectos al Estatuto Docente, que tienen inamovilidad en el cargo y además aquellos cuya evaluación, en el sistema nacional fue deficiente tienen al menos dos años y dos oportunidades para mejorar su rendimiento.

“Yo soy un poco drástica pa’ mis cosas... no soy muy conciliadora que digamos... bueno daría autonomía a los colegios primeramente, la subvención delegada que encuentro que es importantísima y no todos los colegios la tienen y...la subvención delegada es que la subvención llega al colegio, y el director maneja la subvención o sea los recursos económicos que llegan al colegio... porque con eso yo consigo lo otro que quería: contratar el personal que yo necesito en el momento, no estar pendiente de la Corporación, del Ministerio de quien sea para contratar la gente. Despediría a todo mundo que no me sirviera (risas...) todo profesor que...profesores, administrativo, todo el personal que no tuviera consiente o con la habilidades y actitudes en educación ya un poquito caducan lo despediría, no daría eso que ponte tú que los profesores que saben básico los que dan la prueba obviamente no lo hacen, pero los que saben básico nos les daría otra oportunidad” (Directivo Centro 3)

La mejora de la educación el país, para los estudiantes del Centro de Alumnos, pasa por mejorar la transparencia en el uso de recursos e igualdad en la sociedad. Estos estudiantes realizan una crítica al ordenamiento social y a la vez muestran una desvaloración de la actividad política, por tanto, lo deseable es mantenerse excluido de ella. Este repertorio de argumentos y la ubicación del sujeto genera una contradicción cultural ideológica ya que para participar se requiere llegar a acuerdos en el marco de actividades asociativas planificadas, pero a su vez estas no son valoradas ya que no logran los resultados aspirados o declarados.

“Que los políticos no hablen de educación porque lo único que hacen es ensuciarla, ensuciarla y sembrar esperanzas locas, entonces que los políticos no se metan en la educación” (Centro de Alumnos, Centro 3)

4.3.3.4. Centro 4

Contar con más actividades culturales y recursos informáticos con las medidas compartidas por algunos estudiantes y profesores entrevistados. Estos últimos agregan contar capacitación gratuita para el profesorado, mantención y respeto por la carrera además de mejora en las remuneraciones de los docentes.

“Hay algo que, como que a nadie le importa y si lo piensan ... para mejorar la calidad...lo primordial es tener un profesor encantado, y para eso le arreglaría el sueldo definitivamente como corresponde a un profesor, eso es importantísimo, yo creo que el bolsillo manda” (Directora, Centro 4)

Los apoderados también la necesidad de contar con más recursos para mejorar la educación pública.

“Apoyar más la educación... municipal... en cuanto a infraestructura... apoyando al profesorado e implementando planes de estudio para mejorar algo así (.....) Que ponga más recursos para mejorar la educación...que mejore la calidad del profesorado, seleccione al alumnado, y que apoyen ámbito

estructural y cultural y también más educación para cada Colegio municipal” (Apoderada, Centro 4)

Otra apoderada señala que la medida para mejorar la educación es vigilar el uso de los recursos; bajo la demanda de mayor transparencia.

“Lo primero que haría, cambiaría todos los sostenedores de los Colegios, o vigilaría a algunos más otros menos, que sería lo primero que yo haría, y ahí implementaría a lo mejor no sé, los mismos planes, pero más transparentes, y tendría una mesa de diálogo con ellos” (Apoderada, Centro 4)

En la opinión de esta estudiante señala varias iniciativas para mejorar la educación; entre estos, la educación obligatoria - que existe aunque no hay sanciones directas por el incumplimiento; medidas para evitar los estudiantes repitan el nivel y que el profesorado logre un clima de aula y una cultura escolar que favorece el trabajo.

“Primero que todos estudien, porque hoy en día hay mucha gente que no...muchos jóvenes que no estudian, que sea algo obligatorio. Haría estudios para poner más mano dura (...) creo que los dejan repetir y repetir, y en algunos Colegio no ponen ningún atajo... aparte de eso...y sería poner más mano dura y ponerle atajo a esos problemas porque a la final retrasan a un curso entero.. (Agrega) proyectos que incentiven el estudio para los jóvenes, que no todo sea tan...haber, tanta teoría, que sea más didáctico...eso” (Estudiante, Centro 4)

Los estudiantes señalan que es necesario eliminar la jornada escolar completa ya que no contribuye al mejoramiento de la educación y genera estrés en los estudiantes. Tanto los directivos como apoderados reconocen que para mejorar la educación del país es necesario transformar la inequidades del sistema social. Los apoderados señalan como medida hacer que la educación se igualitaria en el sentido que no se genera la gran diferencia dependiendo si es pública o privada; para revertir el hecho que la mejor calidad y los mejores profesores se concentran en los centros privados.

“... trataría que todo sea... a ver trataría que todos los estudiantes tengan ... la educación casi parejita eso que me gustaría que fuera casi pareja para todos... que no se pague más la cuestión escolar. ¡Hay tanta gente que no tiene! Que la educación sea gratis y que haya buenos profesores para toda la educación; como hay para...los hay para los particulares como para los subvencionados... y un buen sueldo para los profesores porque si no le pagan bien no trabajan po’h...” (Apoderado, Centro 4)

4.3.3.5. Centro 5

En el Centro 5, para mejor la educación en el país, en la opinión de un apoderado y algunos profesores, radica en asignar más recursos y asegurarse que éstos lleguen a sus destinatarios. Para otra apoderada es fundamental hacer que los centros cumplan con lo que señalan en sus proyectos o programas escolares.

“Regir (se) a lo ya proyectado por lo que yo veo porque los proyectos del colegio son buenos. Exigir responsabilidad tanto del alumno como de los apoderados y eso se ve acá” (Apoderado, Centro 5)

Para una estudiante la mejora de la educación pasa porque el profesorado se capacite constantemente, en particular para favorecer la comunicación con los alumnos. Para el los estudiantes del Centro de Alumnos mejorar la educación implica que sea igual para todos.

“Que la educación fuera igual para todos, tanto para los que viven en los sectores altos como los bajos, que si se pide material para todos, que sea para todos por igual, en ese caso, que sea todo equitativo, que no existan los colegios privados que sea todo del estado. Y... dejar, ¿haber?, apoyaría más a la parte universitaria también” (Centro de Alumnos, Centro 5)

La igualdad en el acceso y la gratuidad de la educación, en todos sus niveles, es señalada esencial por los apoderados. Un apoderado señala: “becas, en las universidades no daría sólo una beca, sino que mil becas yo creo. Los colegios; tratarían que todos fueran municipalizados.”

Estos estudiantes manifiestan un claro el rechazo a la Jornada Escolar Completa así como a la nueva ley de educación general de educación, que se debate en el parlamento, aunque el contenido de la proclama es “ser escuchados”

“La primera como algunos han dicho sacar esa cosa por la que están protestando... ¿cómo es que se llama? Ah se me olvido. La jornada completa también no es muy buena... porque los alumnos que están en la mañana necesitan descansar para poder despertar otra vez. Si fuera ministro lo primero que haría sería escuchar a algunos alumnos... si me dieran ideas apoyaría si fuera bueno o no” (Centro de Alumnos, Centro 5)

La actividades complementarias, extraprogramáticas, en este centro con vistas como la medida que contribuye a mejorar la calidad de la educación; esta además de usar el tiempo libre de manera formativa, incorporando formación valórica para mejora de la convivencia escolar y de la sociedad, que se encuentra desmejorada.

“(agregar) ética y moral como parte del curriculum (.....) con esto de las tolerancia creo que hemos llegado a desbordes, ya está bien ser tolerantes, pero todo tiene un límite” (Profesor, Centro 5)

Para otro directivo la medida para mejorar la educación es contar con autonomía, sobre todo para contratar profesores que cuenten con las capacidades de cumplir la labor docente.

“Yo haría que los concursos sean transparentes, y cuando me refiero que sean transparente que tengan las competencia para poder ejercer; daría una autonomía a la escuela, una autonomía entendido con esa mirada al mejoramiento... yo creo

que no son las autoridades comunales las que deben imponer. Algunas cosas dentro de la escuela las cosas son distintas” (Directivo, Centro 5)

4.4. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

La representación social que poseen los actores sobre la escuela se construye a partir de la identificación del sello distintivo, de aquellos elementos que en opinión de los informantes son importantes en el centro; la identificación y valoración de dichos elementos permite comprender los aspectos de la cultura escolar que predominan en la escuela, en particular las presunciones de los informantes sobre lo que es de importancia en el centro.

Se recuerda que la finalidad de la educación, que fue descrita en el capítulo anterior, se identifica a partir de la concepción que poseen los actores acerca del para qué hay que mejorar la calidad de la educación en la escuela. Esta representación proporciona los elementos para comprender la cultura escolar, en particular aquellos componentes de la educación que están presentes y contribuyen a la comprensión de las condiciones en que se llevan a cabo los respectivos procesos educativos. A través de este análisis se identifica el contenido de las presunciones de los informantes sobre por qué es necesario mejorar la educación en la escuela.

4.4.1. Elementos de importancia para mejorar la escuela

Lo que importa en el centro, más allá de la infraestructura, da cuenta de lo distintivo o particular del centro desde el relato de los informantes, obteniendo así información sobre las formas habituales o lo que es parte de la cultura escolar.

En el Centro 1, el elemento de importancia es educar considerando este acto como un proceso de formación personal de los estudiantes, donde a través del aprendizaje de destrezas sociales pueden contar con herramientas para la vida. La formación académica está condicionada o es un objetivo secundario; en un contexto donde no todo profesor está comprometido.

En el Centro 2, son de importancia las relaciones personales, ya sea para fomentar relaciones interpersonales basadas en la horizontalidad y la valoración de los otros o como expresión de la contracultura – lazos de protección entre pares y amistad dentro y fuera del colegio frente a las sanciones -. También importa crear o elevar las expectativas de los estudiantes, involucrar a apoderados ante problemas de rendimiento de sus hijos y proporcionar reforzamiento. Importa además, lograr una educación de calidad y valórica tendiente a la movilidad social; prima la idea de que el centro se constituye en un espacio de oportunidades para los estudiantes.

Los elementos de importancia para los actores del Centro 3 son entregar una formación académica de calidad sumada a la valórica y apoyo al desarrollo personal, con la finalidad de que la educación sea un instrumento de movilidad social. En el centro se

percibe que importa el compromiso y sentido de pertenencia, sobre todo, por parte de los estudiantes.

En el Centro 4, el componente más importante es mantener los estándares históricos de calidad, llevar a cabo un proyecto que contemple una formación personal, integral, valórica de cara a las demandas de la sociedad – empleos – y una formación que permita el desarrollo personal de los niños y jóvenes.

En el Centro 5, los elementos de importancia para los actores son la formación valórica, académica y las relaciones personales. Importa la valoración de las personas y la preparación para la vida post colegio, ya sea para el mundo laboral o para proseguir estudios superiores.

4.4.1.1. Centro 1

En el Centro 1 lo más importante de la educación que ofrece, en opinión de sus informantes, es la formación, el acto de educar; las relaciones personales y las personas, en última instancia, dar herramientas para la vida.

La educación como formación, para los informantes del Centro 1, lo que cuenta o es relevante como componente de la educación, es da “que se les enseñe”, es decir el profesor es un trasmisor de información, teniendo que primeramente que abordar aspectos relacionados con la formación personal y luego los concomitantes vinculados con las tareas escolares. La educación como herramienta para la vida, consiste en aportar habilidades de carácter social y normas de comportamiento, como condición o base para alcanzar logros en la escuela y en el mundo del trabajo.

“Lo que importa de la educación empleando la metáfora de la construcción de un edificio, la formación, la obra gruesa de cualquier edificio es lo importante, las cadenas, el cimiento, entonces en este sentido es la materia prima que tenemos más que la cuestión estructural” (Profesor, Centro 1)

La educación como espacio para relaciones personales en el Centro 1, es un elemento distintivo. Los Directivos y estudiantes concuerdan que éstas son un componente importante aunque con finalidades distintas. Para la Dirección, el centro es asociado con el “hogar” donde es necesario pasar de los acuerdos a la acción ya que no todo el profesorado está comprometido con la labor educativa.

“Lo asocio mucho al concepto de casa hogar, entonces yo creo, para que realmente sea un colegio, con el sinónimo de hogar, falta que nos pongamos como la camiseta, porque yo creo que estamos muy de acuerdo en lo que queremos, pero desafortunadamente no todos usamos la misma camiseta, o al parecer, nos damos vuelta la camiseta cuando no nos estamos mirando” (Directora, Centro 1)

Importan las personas, estudiantes y profesores, aunque las opiniones de los directivos agreguen un complemento a la afirmación, es el compromiso que, nuevamente, aparece como faltante en este centro.

“... Yo creo que las personas, las personas, los profesores, los alumnos, los apoderados, su rol son fundamentales, pero sería mejor que ellos se comprometieran...” (Directivo, Centro 1)

Los estudiantes valoran la calidez de las relaciones con sus profesores y valoran el buen trato que en su opinión se les da, esta opinión es compartida por los estudiantes del Centro de Alumnos, los que valoran la unidad y la calidad de los profesores.

“Yo creo que la calidad de los profesores, el funcionamiento... igual yo creo que tiene que ver también, es cómo un árbol y creo que todos se unen, entonces también tienen que ver los alumnos del colegio” (Centro de Alumnos, Centro 1)

4.4.1.2. Centro 2

En el Centro 2 lo que importa son las relaciones personales, dar oportunidades a los estudiantes, la formación valórica y de calidad.

Las relaciones personales son consideradas importantes de acuerdo a los informantes de este centro por diferentes motivos. Desde el equipo directivo, son importantes para construir equipos de trabajo, para obtener la información de la realidad y los insumos para hacer una educación que sea pertinente para los estudiantes, teniendo por finalidad ampliar la visión de mundo de los estudiantes, ya que éstos son vistos como personas que pueden alcanzar metas. Un directivo reconoce la complejidad de las relaciones con los estudiantes- en un período de efervescencia social y movilizaciones estudiantiles – sin embargo prima la idea que es necesario realizar una labor formativa que le dé sentido y amplíe las expectativas y motive al logro a los estudiantes y, al mismo tiempo, se logre establecer un estilo de relaciones más horizontales.

“Las relaciones humanas, interacciones, la calidad de las interacciones, la relación profesor alumno; que es un punto complejo en este minuto que logremos, que nosotros como profesores, no obstante tener claridad respecto a la realidad de nuestros estudiantes, no les pongamos un techo bajo, si no, que creamos en ellos, si no, que logremos ampliar o agrandar, por decirlo así, las expectativas de lo que pueden lograr los estudiantes. (.....) que logremos una forma de trabajo en la clase que a los alumnos les haga sentido, sea pertinente, para que ellos se incentiven por aprender, por venir, por lograr, más allá de sacarse buenas notas, sentir que están aprendiendo y que lo aprendido les sirve para su vida y que tienen un sentido... indudablemente incluso del punto de vista laboral. En ese sentido podemos tener circunstancialmente distintos roles, funciones y tareas, pero tenemos que relacionarnos de la forma más horizontal posible yo creo que esto sucede aquí” (Directivo, Centro 2)

La importancia de las relaciones personales es competida por los apoderados; ellos valoran que el centro los involucre en el bajo rendimiento de su hijo y en la estrategia de apoyo o reforzamiento disponible.

“Se preocupan mucho de los niños, sobre todo cuando ya hay un alumno que tenga una baja nota, siempre mandan a llamar al apoderado, para ver de qué forma poder ayudarlo. Sí, se preocupan de eso, porque el mío está mal en matemáticas y lo mandó a buscar la profesora, para que hiciera un repaso, en día miércoles. Pero el profesor los apoya bien, hay harta preocupación por los niños” (Apoderada, Centro 2)

La valoración de la persona y las relaciones personales desde la perspectiva de los estudiantes del Centro de Alumnos se puede describir como solidaridad o espíritu corporativo para hacer más llevadera la vida en el colegio. Un informante ilustra que la solidaridad se manifiesta frente a sanciones por actos que atentan la convivencia y que los estudiantes involucrados los realizan asumiendo, que las sanciones no llegarían. En algunos estudiantes de este centro la educación es valorada por ser una etapa previa a la educación superior.

“Solidaridad, compañerismo, tolerancia, amistad, entrega. (Otro agrega) lo que pasa, es que aquí paso algo distinto, es distinto a un trabajo, porque aquí a nadie lo van a echar por ser amigo de alguien o no por no hacer algo bien, aquí somos todos “profesores” (se enseñan y ayudan unos a otros) no más, yo defendiendo al Eduardo, el Eduardo me defiende a mí, somos todos unidos, estamos juntos los fines de semana de repente y eso. (Otro estudiante) como colegio o colegios de Chile es un medio para llegar a la educación superior, es un medio para llegar a la universidad” (Centro de Alumnos, Centro 2)

Para los informantes este Centro es un espacio de oportunidades, valorando que en el proyecto educativo y en el discurso de los directivos y profesores, se señale la voluntad de proporcionar una educación de calidad y valórica con miras a que contribuya con la movilidad social.

“El respeto... el compañerismo... ehh... amor entre compañeros... la verdad, la verdad entre todo, y sobre todo ser muy responsable y salir adelante... yo creo que todo cuenta, pero más el interés de uno...” (Estudiante, Centro 2)

4.4.1.3. Centro 3

En el Centro 3, lo importante es la educación como movilidad social, la formación de calidad y valórica así como las personas. Lo que importa en este centro, en opinión de uno de sus directivos, es entregar educación de calidad a todos los estudiantes, en grupos cursos separados de acuerdo a rendimientos previos, con la finalidad de nivelar hacia arriba.

“O sea, el objetivo de esto es nivelar hacia arriba y no hacia abajo que es la tendencia, no sé, los niños, su crecimiento personal integral, tal como lo dice nuestra misión, la misión del instituto encaja en la excelencia académica y excelencia personal de todos y cada uno de sus alumnos, eso excelencia académica y personal, que lo uno no mate a lo otro, nos interesa el ser y el hacer” (Directivo, Centro 3)

La importancia de las personas radica en el apoyo constante y en la inclusión de valores como son el espíritu de superación y el trabajo para alcanzar metas.

“La importancia son los niños, la calidad de la educación y los valores que le estamos inculcando a los chicos a través de lo académico. De repente se nos cataloga que somos demasiado academicistas, pero dentro de eso hay toda una inculcación de valores, de ser constantes, de lograr las metas que se están proponiendo, la capacidad de desarrollar un mundo más allá de Colina, que esa es nuestra meta, está involucrada una cantidad de valores no solamente el que el niño aprenda las matemáticas” (Profesora, Centro 3)

La importancia asignada a las personas va vinculada con la formación valórica y el aprendizaje de normas de convivencia para ser aplicadas dentro y fuera del Centro. La importancia a las personas implica a los estudiantes y sus padres o apoderados. Los valores importantes para los apoderados dicen relación con el trato respetuoso entre pares, el rechazo al vocabulario soez y a la violencia como parte de las relaciones interpersonales; los valores son vistos como complemento de la formación académica.

“Aparte del apoyo que les dan a los niños, es el apoyo que le dan a los papás también, porque independientemente que apoyen a los hijos cuando hay problemas, también es importante que se preocupen de uno como apoderado, que vean de que pasó con el niño, y que se dirijan a nosotros como apoderados, también es importante. Creo que los valores que se le entregan a los niños, porque eso es lo que a mí me gusta, que los niños no anden con groserías, que no sean altaneros, que no sean atrevidos con los mismos profesores, que sean buenos alumnos y buenas personas, si son buenos alumnos tienen que ser buenas personas, no sacan nada con tener puros siete y salen del colegio y son niños peligrosos, entonces que tengan buenos valores y los valores se los enseñan acá en el colegio porque como le digo, ellos están preocupados de la educación y de darles valores a los niños” (Apoderada, Centro 3)

La calidad y compromiso de las personas es algo que importa a todos los actores de este Centro, compromiso y pertenencia que se ilustra cuando los estudiantes hablan de “nuestro colegio”. Importa en este centro la voluntad, perseverancia sin desconocer las limitaciones económicas de los estudiantes y sus familias.

“Lo que más importa en este colegio es la selección de alumnos porque si uno está con alumnos que no son dispuestos, que no están dispuestos afecta el aprendizaje de uno. La finalidad del colegio de nosotros, es que lleguemos a la universidad, y que lleguemos al lado profesional, no como en otros colegios, que antes era sacarlos de la media. Quizá una cosa, un pensamiento bien inmaduro, era que la calidad la aplicaban primero los profesores, que fueran buenos profesores, pero al final la calidad parte por uno como alumno. Lo principal es la idea que, no, nuestros recursos económicos... no nos limiten” (Centro de Alumnos, Centro 3)

4.4.1.4. Centro 4

Para los informantes del Centro 4 es importante mantener los estándares históricos de calidad incorporando la enseñanza valórica. La formación de calidad va asociada a un proyecto que involucra la formación personal, integral, valórica; la formación está marcada por la voluntad de mantener la tradición de alto rendimiento para lo cual se requiere la mantención de normas de convivencia.

Para uno de sus directivos lo que importa es la cultura del Liceo calidad y la mística que se expresa en el compromiso con el trabajo extraprogramático de los estudiantes, trabajo que se diseña teniendo como meta la formación en valores; es el trabajo para alcanzar los objetivos transversales.

“Ah!.. cultura, la cultura, nuestra cultura como liceo, nuestra misión ...es la cultura de nuestro liceo es la misión que nosotros tenemos, una visión futura que tenemos, el clima...este colegio es muy especial yo diría que es atípico. ... aquí se dan todas las condiciones para ser lo que es... porque han intentado clonar el colegio, han intentado imitar y no hay caso porque, porque este colegio tiene historia larga, por eso, es una formación de la cultura porque se arrastra de muchos años, (...) y es por la unión de las mismas personas que lo compone, los profesores, los apoderados, los alumnos, la fortaleza mayor de aquí son los alumnos y los papás, los apoderados” (Directivo, Centro 4)

En este centro importa entregar una educación que responda a los requerimientos de la sociedad, teniendo presente la idea de que los niños “encuentren la felicidad”.

“(importa) la formación; nuestra principal misión es formar a las generaciones para un mundo cambiante y para que sean un aporte a la sociedad, y que en el colegio el niño encuentre su felicidad, eso es para mí la escuela... un proyecto educativo muy interesante, un colegio que está enmarcado por dos grandes ejes que giran todo el quehacer pedagógico y curricular del establecimiento, que es la parte valórica” (Directivo, Centro 4)

Importa una formación de cara a las necesidades de la sociedad y de las personas, en el sentido que importan las relaciones sociales, personales; algunos estudiantes valoran el centro y como un espacio protegido para hacerse de amigos y además estudiar. , y en este orden, la parte relacional. Un estudiante señala:

“Que se mantenga lo que ha sido siempre que la calidad de educación, (...) o sea un poco más severa, porque una cosa son las notas y otra cosa es conducta y la cordura que se está, por un pequeño grupo se está, por un pequeño grupo se está echando a perder a los demás...“ahy!, que no sé cómo explicártelo, hay gente que viene a estudiar, también viene hacer amigos” (Estudiante, Centro 4)

4.4.1.5. Centro 5

Lo que importa en el Centro 5 de acuerdo a las personas entrevistadas es la formación valórica, las relaciones personales y la valoración de las personas junto con la preparación para el mundo fuera de la escuela, ya sea a través del empleo o continuando con estudios superiores.

“Priorizamos la seriedad, nosotros manejamos cinco objetivos permanentes, ahm... quiero decir cinco valores permanentes que sean transversales que se trabajan durante todo el año, como la alegría, la solidaridad, la verdad, la responsabilidad etc. y... ahí se construye toda una mística y una identidad que tienen los alumnos en este (...) que suman casi 45 (talleres) en distintos horarios de la semana, en horario externo, tiempo libre, lo que hace que ellos aprovechen su tiempo libre que marcan una aspecto en la vida del colegio” (Directivo, Centro 5)

Las relaciones personales son importantes como elemento facilitador de la colaboración y de la expresión del compromiso con el proyecto educativo y “nuestros niños”

“La relación entre todas las entidades involucradas, y de hecho este colegio, una de las cosas que a mí me gusta es el equipo de trabajo, aquí hay equipo de trabajo... se nota eso en relación a otras instituciones que he trabajado” (Directivo, Centro 5)

Los padres y apoderados perciben que en este centro importan los aspectos formales de la educación, asociando educación con disciplina y la credibilidad de las familias en el proyecto educativo.

En opinión de los estudiantes, las relaciones personales son valoradas como recurso y forma de colaboración en el logro de metas académicas.

“El compañerismo, la solidaridad y la preocupación de los profesores hacia los alumnos...ah y los inspectores ahora...si no, no sería un colegio...que los alumnos estén más conectados con los alumnos así puedan pasar de curso con un buen promedio. Entre más conectados, mejor educación” (Estudiante, Centro 5).

4.4.2. El sentido de mejorar la escuela

La representación social sobre para qué hay que mejorar la calidad de la educación en la escuela da pistas para comprender la cultura de la mejora, o cuales son las condiciones en que se llevan a cabo los respectivos proceso educativos. Del análisis se desprenden núcleos centrales sobre por qué es necesario mejorar la educación; la educación es vista como una forma de lograr movilidad social; como una herramienta utilitaria para los sujetos y como algo necesario para el país.

En el Centro 1, el núcleo de la representación social de la escuela para los actores está compuesto por la finalidad de disminuir la desigualdad social y los contenidos periféricos son favorecer la movilidad y formar ciudadanos para que luego aporten al país, además evitar la deserción escolar. La educación como espacio para tener habilidades lectoescritoras mínimas es sostenida por aquellos estudiantes y apoderados cuyas expectativas son el ingreso al mercado laboral, en un puesto que no demande calificación.

En el Centro 2, el núcleo de la representación sobre la escuela que sostienen los informantes es favorecer la movilidad y equidad social con una educación con conocimientos acordes a las demandas de la sociedad. Entre los contenidos periféricos se encuentra el hecho de mejorar la calidad de la educación del centro como forma de motivar, para que sus integrantes se sientan orgullosos de sus logros. Para los directivos, los estudiantes tienen derecho a una educación de calidad, independientemente de su situación socioeconómica. Para algunos profesores, la finalidad es conciliar una educación simultáneamente liberadora y además útil para el empleo. Para los estudiantes, mejorar la educación es una expectativa para que su descendencia tenga un mejor pasar que ellos; para algunos la mejora depende del cambio social.

En el Centro 3, el sentido de la mejora para los actores es la movilidad social y romper el círculo de la pobreza. Los contenidos periféricos varían dependiendo de los actores, para los estudiantes del Centro de Alumnos, disminuir la desigualdad social es posible vía el acceso de los estudiantes de centros con buena educación como éste, a círculos sociales gracias a sus méritos. Los profesores y apoderados comparten que el sentido de la educación es mejorar las habilidades comunicacionales y aportar los valores útiles para la vida laboral. La mejora de la calidad exige cautelar el nivel de exigencias y el stress de los estudiantes por las altas calificaciones.

En el Centro 4, el sentido de mejorar la educación para todos los actores es la movilidad y la equidad social, reconociendo la gran diferencia entre centros ricos y pobres. La pobreza es concebida como resultado de la falta de educación y las mejoras en las condiciones de vida son resultado del esfuerzo personal. Los contenidos periféricos, para los escolares es disminuir la deserción escolar, para los apoderados es disminuir las protestas estudiantiles, colocar límites y formar ciudadanos, además de favorecer la inserción laboral de los jóvenes.

En el Centro 5, el sentido para mejorar es el requerimiento legal de proporcionar educación de calidad para todos, el aspecto instrumental radica en que al mejorar la educación, con ello se seduce a los estudiantes de rendir más y a permanecer en el colegio. Los contenidos periféricos son favorecer la movilidad social, la equidad y el desarrollo personal. Para los estudiantes y el profesorado la mejora de la educación en el centro tiene por finalidad contribuir a disminuir la desigualdad social. Entre los estudiantes está presente la visión país y que la educación contribuyendo a su desarrollo en la medida que los estudiantes son futuros buenos trabajadores. Entre los apoderados la mejora de la educación es un derecho y es necesario revertir la diferencia de calidad

entre colegios pagados y gratuitos, reconociendo que para esto se necesitan recursos y, además, el compromiso y trabajo de los estudiantes.

4.4.2.1. Centro 1

La educación para todos los informantes del Centro 1 es un factor que facilita o permite la movilidad social; la educación tiene finalidad de “acortar la brecha entre ricos y pobres” (Directora). La educación es vista como un insumo para el futuro de los hijos y por tanto para el país.

“Para poder formar así mejores personas, porque a medidas que van formando mejores personas, te van formando para el futuro, porque nosotros mismos vamos armando el futuro, porque nuestros papás van a quedar en el pasado, y nosotros vamos armando el futuro y así” (Estudiantes, Centro 1)

Las expectativas de movilidad social van asociadas con la idea que es necesario mejorar la educación, como forma de alcanzar la equidad social y de formar ciudadanos que aporten al país: “Porque se supone que el ciudadano completo integro tiene que tener buena educación y tiene que ser una persona que pueda desempeñar en lo que el elige” (Profesora, Centro 1)

Para algunos estudiantes y profesores entrevistados, la mejora de la educación tiene un carácter instrumental; asociando la mejora con favorecer la retención de los estudiantes en el centro, adquirir destrezas básicas de lectoescritura y mejorar los promedios alcanzados en las mediciones de la calidad de la educación a nivel nacional. Una estudiante señala: “Para saber leer si me dan un contrato para firmarlo”.

4.4.2.2. Centro 2

Para los informantes del Centro 2, mejorar la educación tiene por finalidad favorecer la movilidad social, contribuir a la equidad social, respondiendo a las demandas en el campo laboral que están en aumento; se agrega que es además una forma de motivar a los estudiantes y mejorar el prestigio del centro, superando los promedios alcanzados en las evaluaciones nacionales. Estas opiniones son compartidas por estudiantes y apoderados.

Los directivos agregan como finalidad para mejorar la educación el derecho de todos los niños y jóvenes, señalando la necesidad impulsar políticas de discriminación positiva para así responder a las demandas de estudiantes de sectores pobres.

“Estamos en deuda (...) estamos claros que no le estamos dando más al que menos tienen, no por culpa de cada uno de nosotros, si no, que el sistema está con muchos problemas y vicios que han sido heredados y que hay que mejorar. (...) el hecho que nosotros logremos que los profesores crean en estos estudiantes y que demos respuestas a sus necesidades, sin darles menos (...) la discriminación positiva. (...) El hecho de que los colegios que atienden a estos

jóvenes tengan menos alumnos por curso, porque no es lo mismo tener 40 alumnos en el “Grange”⁴⁰ que tener 40 alumnos acá. (...) Nosotros necesitamos que los estudiantes que asisten a un escuela municipal tengan derechos a tener oportunidades y que la educación para ellos de traduzca en oportunidades y no en obstáculos” (Directivo, Centro 2)

Una profesora señala que la finalidad de la educación, junto con promover el desarrollo personal y la preparación para el empleo, debe además ser un instrumento de liberación. El dilema o problema planteado radica, en que la formación para el empleo necesita conciliarse, de alguna manera, con la formación personal y con el emprendimiento de acciones destinadas al cambio social.

“... tiene que ver con estándares también mundial(es) (no se entiende) mano de obra barata. (Se pregunta y responde) ¿Qué queremos? Habilidades y competencias... ¿pá’ qué? ... otros quisieran educar para el trabajo, que peligroso, que peligroso educar pa’⁴¹ trabajo... Yo creo que en definitiva lo que hace es generar estudiantes para el trabajo y que no lleva a generar saberes. Yo, en un momento entendía que el profesor y la Escuela también eran para generar saberes ¿No? Ahora el *status quo* (...) es una situación que (el colegio) debe preservar. La educación hoy en día hay que mejorarla, entendiendo que en términos de su paradigma, la educación es para liberar, es para pensar, para construir y no para repetir” (Profesora, Centro 2)

Los estudiantes del Centro de Alumnos, señalan que la educación debe mejorar para que su descendencia no sufra lo mismo que ellos. En investigaciones nacionales que hacen referencia a las expectativas de padres y apoderados los que esperan que sus hijos los superen, en este caso son los estudiantes, que reflejan haber asumido que las posibilidades de movilidad social asociadas a la educación no se concretan en sus experiencias personales.

“Porque siempre he tenido ganas de que, quizás, tenga un hijo después, y no quiero que siga lo mismo que yo, no quiero que esté sentado en una plaza, dando una entrevista diciendo que ésta educación es mala, que en el otro es bueno, ¡No! No quiero que pase eso, yo quiero que mi hijo esté sentado, estudiando, y que haga lo que él quiera. (Estudiante 1) porque ya tenemos claros que nosotros no vamos a gozar de buena educación” (Centro de Alumnos, Centro 2)

Para una estudiante del Centro de Alumnos involucrado en la movilización estudiantil - el paro y la ocupación del centro- la finalidad de mejorar la educación está asociada con el deseo de cambiar el sistema social. Las posibilidades de mejora de la educación,

⁴⁰ The Grange: Centro de educación privado que atiende al sector abc1.

⁴¹ Pa’l: forma abreviada de decir para el

derivadas de este tipo de movilizaciones, están lejos de ser una realidad y son gestos testimoniales que dan muestras del compromiso social.

“Absolutamente aliviada por todo lo que hiciste, orgullosa de ti misma, porque tu pudiste romper cadenas, porque yo creo que si hay que mejorar la educación es para cambiar este sistema” (Centro de Alumnos, Centro 2)

4.4.2.3. Centro 3

Para los informantes del Centro 3, la finalidad de mejorar la educación es la movilidad social. Los informantes comparan la educación de este centro con otros y agregan que, la educación en general necesita aportar habilidades comunicacionales y valores útiles para la vida laboral.

“Porque desgraciadamente, yo creo que, la calidad ha ido decayendo muchísimo, los chicos salen sin saber, en general, no estoy hablando de este establecimiento, encuentro que las nuevas generaciones salen muy mal preparadas, yo he trabajado en la universidad también, y de repente, uno no se explica cómo es que han llegado a cuarto medio, tienen un muy mal manejo desde el lenguaje, de todo, lenguaje, vocabulario, etc. Entonces, yo creo que es importante, que en general, haya un mejoramiento de la educación y de los valores en el país” (Directivo Centro 3)

Para otros directivos, estudiantes y apoderados, la finalidad de mejorar la educación está vinculada a la mejora de la sociedad y con la aspiración que la educación ayuda a “romper el circuito de pobreza de las familias” como los señala el Director. Para otro directivo, la finalidad de la educación es contribuir a mejorar las condiciones de la sociedad y de vida de las personas; la educación es un pilar para el desarrollo del país. El país se describe como camino al desarrollo, y reiteran las grandes problemáticas que encuentran en las condiciones de vida de los estudiantes de sectores pobres; donde hay necesidades humanas básicas escasamente satisfechas, como ser en el área de la vivienda, transporte, recreación y trabajo entre otras.

“Nosotros, supuestamente vamos pa´ llá (para allá, a ser un país desarrollado) y mientras más rápido vamos, o sea más personas felices van a ser, supuestamente, hay ciertas cosas, ah? difíciles, que se pueden decir, en relación a la felicidad con los bienes materiales que se poseen, pero lo otro ya, no se po´h, entrar en un mundo de filosofía, se complica (...) que cada hijo tenga su pieza verdad, que haya agua caliente para lavarse en la mañana, que puedan llegar a su lugar de trabajo sin mayores inconvenientes, (...) que tengan, de repente, derecho a la diversión, a la diversión que ellos puedan escoger claramente, no a la diversión que se les entrega en los medios de comunicación de masas que son genéricos” (Directivo, Centro 3)

Un estudiante señala que la finalidad de mejorar la educación es disminuir el ausentismo, reduciendo la carga de trabajo de los estudiantes y aumentando los espacios recreacionales

“Para que los alumnos en si no se estresen, y que no les de lata venir al colegio, que vengan porque ellos quieren, no porque tengan que venir por obligación o porque los mandan” (Estudiante, Centro 3).

En la visión de los estudiantes dirigentes del Centro de Alumnos, se percibe una velada crítica social, donde la educación proporciona las herramientas de movilidad social. La crítica no es a la estructura del sistema y la exclusión que genera, sino a que la educación les pueda o no proporcionar las herramientas de movilidad para acceder a los círculos de poder, estatus y privilegio. La crítica social se centra en la exclusión y la forma cambio o transformación, se basa en el esfuerzo individual en vez de un cambio social.

“Para agrandar ese grupito de personas que está ahí mandando a todos... la igualdad respecto a la educación (...) codiarnos⁴² con los tipos que, ¡yah! pueden tener más plata, pero que sea por capacidad intelectual que se dé la diferencia, no por... no por plata” (Centro de Alumnos, Centro 3)

4.4.2.4. Centro 4

El Centro 4, que entrega formación Técnico profesional, la finalidad de mejorar la educación es instrumental. Para un estudiante la educación del país es reconocida por su bajo rendimiento y con deserción escolar, por tanto, la finalidad de mejorar la educación, en general, es aumentar la retención de estos jóvenes.

“Porque es baja acá en chile, es baja respecto a otros países, creo que acá en chile hay muchos casos de jóvenes que dejan de estudiar, y que eso al final nos afecta a todos” (Estudiante, Centro 4)

Para los padres, mejorar la educación tiene por finalidad evitar las protestas de los estudiantes, y para esto, la mejora apunta a acompañar a los estudiantes, en términos de que aprendan a colocar límites y a formarlos como ciudadanos, enseñando a dialogar, a tomar en turno la palabra y respetar la opinión de los otros.

“Para que no suceda lo que ha sucedido este par de últimos años, o sea, estos últimos años, que las protestas de los ‘cabros’, se han tomado los colegios, incluso este mismo, y son cosas, bueno, que nunca vamos a estar conformes, nunca van a estar conformes con la educación. Pero yo pienso que por ahí va, que los apoyen un poquito más, que no los dejen hacer los que ellos quieran hacer, aunque tengan su derecho a voto, o sea, su derecho a expresarse, pero hay formas y formas, pienso que por ahí va, un poco más de cómo, habla tú y hablo yo, una cosa así” (Apoderado, Centro 4)

⁴² Codiarse: estar codo a codo; establecer relaciones sociales y de trabajo en condición de iguales.

Los padres reconocen las inequidades sociales existentes en el país, las demandas del mercado laboral y la necesidad que la educación aporte en la inserción laboral de los hijos y equidad social.

“Porque hay mucha competencia en el trabajo y se necesita mejorar; por las oportunidades que puedan tener a futuro en el campo laboral... (Otro agrega) la desigualdad entre centros, que atienden sectores ricos y pobres, sería que tengan todos... a ver, por lo menos... tratemos, ¡Todos! de tener un mismo nivel de educación... porque este país hay niveles muy alto y otros muy bajo sobre todo en colegios pagados” (Apoderados, Centro 4)

La movilidad social es una función de la educación, que, para alcanzarla debe mejorar. La educación es percibida como el futuro del país y como una posibilidad para que los estudiantes, a futuro, se inserten en el mercado laboral de manera productiva y creativa.

“Porque con una educación de calidad, el estudiante puede presentarse bien en el mundo (...) el alumno va poder insertarse en el mundo laboral, va poder innovar también; porque en este minuto la innovación es una de las cosas que falla en Chile y el alumno, qué sabe hacer, porque tiene la competencia, significa qué sabe hacer y con esos elemento él va poder seguir más adelante” (Directivo, Centro 4)

Para un profesor la finalidad de mejorar la educación es formar a las personas para el mundo extra escolar – social – lo que demanda mayor claridad y trabajo del profesorado, sobre todo en términos de relaciones personales, ya que en la sociedad actual se confunde la permisividad con libertad y formación de personas.

“Pero a veces se confunden las cosas, algunos profesores piensan que cuando hay cambios, se debe ser más permisivo, y no es así, hay que amarrar bien las situaciones y dejarles bien claro a los chiquillos. Antiguamente, como le digo, uno le daba un conocimiento, el que yo sé, te lo doy, pero ahora ya no es tanto, ya no es importante, no es tan relevante el conocimiento, más que nada, la formación de las personas, que son las que se desenvuelven allá afuera” (Profesor, Centro 4)

La educación como herramienta de movilidad sociales de los estudiantes entrevistados, atribuyendo la pobreza al factor individual, no encontrando en sus relatos algún indicio que dé cuenta de este problema, relacionándolo con el nivel socio económico de las familias de donde proceden.

“Todos tienen que estudiar... de partida todos tienen que tener sus estudios, la gente que no estudia es pobre... todo va relacionado...” (Estudiante, Centro 4)

La percepción de la estratificación social derivada del empleo muestra la clara separación entre el obrero y el técnico superior. Al existir una alta valoración de la calidad la educación en este centro, la finalidad de mejorar la educación es un dato secundario, en relación al compromiso y esfuerzo del estudiante. La educación contribuye a la movilidad social pero esta depende de un factor relevante, que es el

compromiso individual para acceder y responder a los beneficios y apoyo con el que cuentan los estudiantes de escasos recursos.

“Porque los que no quieren, (no) van a terminar esto y no van a ser nada, van a ser solo obreros. Pero los que están interesados en la educación, para ellos tienen que ser esto, que demuestren que están interesados, porque se les está dando un beneficio alguien” (Estudiante; Centro 4)

Para los dirigentes del Centro de Alumnos, mejorar la educación tiene por finalidad el desarrollo personal y del país. Ellos destacan el espíritu de superación y la necesidad de cambiar, apoyando el desarrollo personal y el amor por el conocimiento y aprender. En el relato de estos estudiantes queda claro que la principal actividad de entretención es pasiva, consiste en ver televisión y hay una baja valoración de la lectura; ambos componentes interrelacionados que dan cuenta del escaso capital cultural de las familias de estos estudiantes.

“Para que Chile crezca, porque Chile se merece mucho más que una sociedad mediocre, porque la idea, es que el futuro sea mejor y no peor. (Otro estudiante) si nosotros no tenemos iniciativa de crecer, de complementarnos como persona, Chile se estanca y no voy a poder tener hijos; porque si voy a estar sentado viendo tele, aparte de cambiar las pilas... no voy hacer nada más. (Otro estudiante) Voy a decir una cosa bien rara. ¿Ud. ha escuchado? Te voy a castigar y te voy a mandar a leer. O sea, leer es un castigo en Chile...por eso hay que mejorar la calidad, porque leer no es un castigo es un privilegio, es un placer” (Centro de Alumnos, Centro 4)

4.4.2.5. Centro 5

Para un apoderado y un directivo del Centro 5, mejorar la educación tiene la finalidad, instrumental, que es dar respuesta a un requerimiento legal y además facilitar la inserción en el mundo laboral de los estudiantes.

“Porque la ley lo dice: mejorar la calidad; (...) hay que mejorar para dar más posibilidades al alumno, un alumno que viene de un sistema, que tiene calidad, buena educación, le va costar menos insertarse en este mundo laboral competitivo ... me encanta agradarle esa palabra laboral ‘competitivo’ ... (...) la competencia es algo terrible cuando uno la mira por el lado oscuro, pero (no) cuando la mira con las herramientas necesarias para poder competir” (Directivo, Centro 5)

La razón instrumental sobre la finalidad de mejorarla educación, consiste en seducir y motivar a los estudiantes para que crean en ella y completen la enseñanza media.

“Para que la juventud que hay hoy en día, es que, la gran mayoría es como la política, una gran mayoría de los jóvenes no se interesa en la educación por la calidad de la educación. ¡Porque es muy mala!” (Apoderado, Centro 5)

Mejorar la educación con la finalidad de permitir o facilitar la movilidad social, la equidad, el desarrollo personal y del país está presente entre la mayoría de los informantes. La educación como factor para el desarrollo está presente entre el profesorado y los estudiantes, considerando la educación como un factor que reduzca las brechas sociales, sumado a las aspiraciones de los estudiantes.

“Porque es lo único que puede sacar del subdesarrollo a un país... no hay otra, y la educación va de la mano de la cultura. Yo creo que lo único que nos abre puertas es la educación. ¡No hay otra! es lo único con lo que tú puedes acortar las brechas sociales, es, con el nivel de la educación. En la universidad seguramente tu tienes compañeros de distinto nivel socioeconómico y de distintos hogares, y es por eso, porque tienen lo básico, que es el puntaje pá’ (para) entrar, primero, los deseos de salir adelante... y es lo que trato de inculcar acá, hijo, si no tienes sueños...¡No vives!!! ¡Los sueños! es lo único que nos mantienen más despiertos. Todos nos regimos por nuestros sueños” (Profesora, Centro 5)

La visión de país está presente entre los estudiantes, señalando que la mejora tiene por finalidad mejorar la ubicación del país en los rankings internacionales, evaluaciones sobre la calidad de la educación que voluntariamente participa, y además lograr alcanzar estándares de vida, de consumos, de países desarrollados.

“Para que sea mejor (la educación) en Chile, porque no es tan buena aquí como en otros países, porque, si la mejoramos, podríamos ser más como en Canadá que tienen hartas cosas, aquí en Chile no, no tanto” (Estudiante, Centro 5)

La educación como alternativa para la movilidad social es pensada para ellos y para sus descendientes, fenómeno de interés, ya que los jóvenes de sectores populares ingresan a la vida y responsabilidades del mundo de los adultos, de manera más temprana que en los sectores sociales medio alto y alto.

“Salir de la pobreza, porque hay mucha pobreza... la gente no sería nadie, puro’ (s) indigentes, si uno no estudia; no se hace nada... (Otro agrega) mejorar por el futuro de las personas que vienen más abajo que nosotros, de nuestros hijos, por ejemplo, y en general por todos por el bien de cada persona” (Estudiantes, Centro 5)

La educación como factor conducente a la movilidad social está presente en el discurso de los estudiantes del Centro de Alumnos, una movilidad asociada con la inserción del país en el elenco internacional y al trabajo.

“Porque si no se mejora la calidad de la educación, simplemente Chile va ir muriendo, porque sin buena educación no van haber buenos trabajadores, no va haber profesionales y quizá no va seguir progresando. O sea el sueño de tener un país desarrollado y todo va morir” (Centro de Alumnos, Centro 5)

Un profesor señala:

“Como estamos hoy en día, debemos plantear más exigencias a las personas y en eso estamos todos enfrascados, no sé si será, a lo mejor en que el país mejore, progrese y se desarrolle y para ello requiere de personas bien instruidas, bien formadas, con disciplina, trabajo y en conocimiento” (Profesor, Centro 5)

La equidad como tema en la finalidad de la mejora está presente de maneras distintas. Un apoderado señala la diferencia de calidad entre centros pagados y municipales o gratuitos; valorando que existe un colegio con educación de calidad en una comuna pobre.

“Yo creo que no es tanto mejorarla, yo creo que si hubieran más colegios como estos sería distinto, así como los otros que son pagados, que uno no puede llegar a esas opciones. Pero estos colegios están dando ese propósito, de llegar a la universidad, a los institutos. Entonces estamos bien, pero la calidad se tiene que mejorar, debería haber más colegios como este, no tanto pagado, porque a veces no tenemos posibilidades de optar a un buen estudio, ¿Por qué?” (Apoderada, Centro 5)

La educación como un derecho va acompañada del necesario compromiso con los estudios de los estudiantes, ya que si bien los recursos económicos son una limitante real, la entrega de apoyos sociales por parte del Estado no necesariamente va acompañada del esfuerzo a compromiso para alcanzar frutos derivados de los logros académicos.

"Se supone que la educación tiene que ser igual para todos, o sea una educación gratis, que todos tengan derecho a estudiar, de los más inteligentes a los que les cuesta más. Que la gente tenga facilidades, no por ser de estrato bajo o un nivel socioeconómico sin recursos sus hijos no puedan estudiar. O el mismo adulto no pueda estudiar; yo creo que todos tenemos derechos. Todo ese derecho, obvio que el Estado en este caso tiene que jugar un papel importante, y nosotros la otra parte, qué sacamos con que nos den todo y nosotros no hacemos o no aprendemos nada, como está pasando con la juventud. La juventud quiere de todo, pero ¡Obvio! que hay niños que son inteligentes, que van a luchar y los otros no están ni ahí" (Apoderado, Centro 5)

4.4.3. Las metáforas asociadas con la educación por centro

En esta investigación sobre las representaciones sociales de la educación, se indagó acerca de la educación en el centro, particularmente en el ámbito de la implementación y condiciones para la ejecución de un proyecto destinado a mejorar la escuela.

En el Centro 1, la metáfora utilizada por la dirección señala a la educación como la ‘llavecita abre puertas’ asumiendo que la educación es una fuente que permite igualar

las oportunidades y la movilidad social. La representación negativa del centro repercute en las expectativas de los apoderados, las autoridades educacionales locales y el profesorado sobre la posibilidad de mejora de esta escuela. A ella asisten estudiantes con problemas de comportamiento, a veces expulsados de otros colegios.

Centro 1. las posibilidades de mejora radica en parte en la opinión o reputación del Centro a la vista de estos agentes internos y externos, como si de ellos dependiera diseñar estrategias para atender a la población escolar heterogénea.

“No sé, es que es tan complicada la imagen que tiene la sociedad, por ejemplo de este colegio mismo, no sé, los ven cómo el hecho de que le digan el reformatorio a este colegio, sacarles un poco el velo que tienen, y que son personas que están en formación y que no los prejuizan” (Profesora, Centro 1)

El uso de la metáfora de la escuela como ‘circo’ aparece empleada con distintos significados en los Centros estancados. En el Centro 1, la metáfora da cuenta de que en la sociedad existe un espectáculo, que atribuye a la educación la posibilidad e igualdad de oportunidades y de movilidad social y que en la vida cotidiana de los estudiantes, de las familias de éstos parece no verse reflejado. La metáfora “circo” es empleada para rechazar la idea y aspiración de que la educación es conducente a la movilidad social. “(es un) circo, a que se burlan de la ignorancia de la clase baja y de la clase media, a veces... robo” (Centro alumnos, Centro 1)

En el Centro 2 la metáfora es empleada por los apoderados para expresar el rechazo al alboroto y la falta de compromiso de los estudiantes con las labores escolares. La educación en general y la del centro en particular es creíble y valorada, por tanto la crítica es hacia las actividades alternativas que desarrollan los estudiantes en el centro y que compiten con las propuestas destinadas a aprendizajes académicos.

“(yo le pediría) a los estudiantes que vengan a estudiar y no a tontear (jajaja)... a los estudiantes que vengan aprender, ¡Esto no es un circo! ¡Ahy que aburrido! aprender no es un circo” (Apoderada, Centro 2)

Para un estudiante del Centro de alumnos, el Colegio como restaurante es una metáfora empleada para señalar que los beneficios fueron instaurados para simular la mejora de la educación al nivel de países europeos, no obstante, para que mejore se requiere del compromiso de los estudiantes y también del profesorado.

“La JEC, la jornada escolar completa, supuestamente lo pusieron como pantalla, que era para que los padres que tenían que trabajar, pero en realidad se encubrió que a nivel mundial se cuentan ciertas horas de clases, entonces el país que tienen más horas de clases es el que tiene mejor educación. Entonces se creó eso para ponerse al nivel de España y Europa y por eso fue que se formó la JEC, y nosotros ¿Cómo quedamos? después de la hora de almuerzo durmiendo en la

clase, no pescando al profe, el profe choriado⁴³, lleno de mala gana, queriéndonos puro ir del colegio” (Centro de alumnos, Centro 1)

Para la dirección del Centro 2 la escuela como restaurante u hotel es empleada para dar cuenta que la motivación de los estudiantes para asistir a ella deriva de los beneficios sociales que allí obtienen, señalando que el desafío es transformar el motivo por estar en la escuela y por las labores académicas. En la explicación de este directivo aparece la constatación que el servicio alimenticio toma en consideración la diversidad, no queda claro si es una crítica o es lo que falta en la educación formal.

“Yo creo que dentro de *la escuela estamos todos perdidos*, (mi énfasis) así de claro, los cabros llegan a la escuela porque los obligan a ir, o van por que es un lugar seguro, es un lugar seguro donde tiene comida tiene el desayuno JUNAEB, el almuerzo incluso los cabro seducen tanto a las manipuladoras que lo que son vegetarianos les hacen comida especial a los vegetarianos a ese nivel. ¡Te das cuenta! entonces hay un porcentaje importante de alumnos que va a la escuela que quiere salir adelante, pero hay otro porcentaje tanto o más que lo otro, que van por que los obligan, hay esta nuestro gran desafío como seducir a los cabros para que estén más dentro de la escuela” (Directora, Centro 2)

CUADRO II.4.1. METÁFORAS ASOCIADAS CON LA EDUCACIÓN POR CENTRO

Centro	Metáforas para referirse a la escuela
1	Circo Reformatorio Educación como llavecita abre pertas
2	Circo Restaurante
3	Escuela es como la casa
4	Escuela como casa
5	Escuela como familia

En el Centro 3 la metáfora del colegio como casa está presente y es compartida por todos los actores. Los estudiantes señalan que las expectativas sobre ellos son compartidas; que lleguen a la Universidad y que la educación es una fuente de movilidad social, una herramienta que permite alejarlos de conductas delictuales o de consumo de alcohol y drogas.

“(la expectativa) de parte del colegio, que lleguemos a la universidad...y de parte de la casa también; de parte de la casa que seamos profesionales, que

⁴³ Choriado. Chilenismo que significa molesto, enojado

algunos también quieren postular a institutos profesionales y, pero que no, no quedemos ahí botaos haciendo... (Cualquier cosa)” (Centro de alumnos, Centro 3)

La concordancia de valores queda expresada en la narración de una apoderada.

“ Que no peleen, que no diga groserías, que en la casa le enseñan una parte y acá en el colegio le enseñan la otra parte, la educación sexual, a veces uno se reprime de esas cosas porque le da vergüenza, o sea uno como mamá decirles cosas, ellos no lo hablan abiertamente.... que sea un niño profesional, que está estudiando, esforzando, que a través de la educación, él llegue a ser profesional, y para eso estamos apoyándolo, lo apoyamos nosotros en la casa y lo apoyan acá en el colegio” (Apoderada, Centro 3)

En el Centro 4, la escuela es como una segunda casa, en el sentido que contribuye al cuidado de los estudiantes; la metáfora da cuenta de los desacuerdos en el uso dado a los recursos, en esta caso se muestra una crítica a la desigualdad social y a la percepción que reciben un trato que deja a los estudiantes en desventaja respecto de aquellos cuyas familias pertenecen a sectores económicamente más adinerados.

“(La escuela es una casa que anda mal) ...los libros, porque los libros no llegan acá y eso no deja que uno haga sus cosas, sus tareas, es que es difícil que se invierta más dinero... pero igual habría que hacer una inversión en el tema... de ahí, cosas que pasan en el colegio... eso también los problemas que los alcalde le llegaba la plata de los colegios, porque uno necesita otras cosas, y el tema de los almuerzos y de nosotros,.... no se preocupan mucho de nosotros , ellas comen lo que quiere y nosotros que comamos lo que sea” (Estudiante, Centro 4)

En el Centro 5, la metáfora de la escuela como familia refleja el cuidado del equipo directivo hacia los escolares y el respaldo hacia el profesorado que da el Director quien opera como jefe de familia donde los estudiantes son denominadas ‘mis niños’.

“yo monitoreo y acompaño a los profesores en su quehacer educativo diariamente ... y que sientan que están respaldados por la dirección de la escuela que es todo mi equipo, por eso que la comunidad espera mucho de mí porque me conoce, primero que amo este colegio profundamente, y amo a mis niños profundamente y respeto a todos a los profesores todo el personal que trabaja en este colegio, nadie va oír jamás una mala palabra del director es más cuando tengo algún conflicto con alguno, conversarlo acá y arreglar la situación para que mejore” (Director, Centro 5)

Los apoderados también consideran la escuela como una familia y dan cuenta de la sintonía que existe entre la escuela y la familia: “hay complicidad, lealtad con la familia, educación es un entorno familiar”. (Apoderada, Centro 5)

Para los estudiantes, la escuela como familia implica solidaridad cuento un miembro tiene alguna problemática que supera las múltiples que se enfrentan diariamente.

“Importa como el compañerismo, la unidad que tiene el colegio porque es como una familia, cuando hay que apoyar alguien todos vamos... por ejemplo otra vez murió la madre de la tesorera de centro general de padres que varios alumnos fueron a dar el pésame... y eso como que se ve la unidad y no hay rencores” (Estudiante, Centro 5)

En síntesis

Aquí se presentan las ocho dimensiones relevantes para comprender la cultura de la mejora.

- a) *El origen del proyecto.* En los Centros mejorados las iniciativas por mejorar surgen de la comunidad y por tanto son asumidas como propias. En ellos hay una trayectoria de logros y la meta es la superación constante. En los Centros estancados el proyecto es parte ya sea del cambio de dirección o de un proyecto de apoyo externo al cual el profesorado se suma de manera errática. Uno de los Centros estancados tiene una historia de sucesivos fracasos, el otro centro en igual condición viene de una historia de deterioro constante y de ausencia de intervenciones radicales internas.
- b) *Las expectativas de los actores respecto de la finalidad del proyecto de mejora.* Los actores concuerdan en sus expectativas como es entregar una educación de calidad con el compromiso de todos. En el Centro 1, estancado, los actores poseen expectativas que no concuerdan entre sí. El profesorado espera contener a los estudiantes en el Centro y enseñar destrezas sociales básicas y de lectoescritura, mientras que para estudiantes, padres y apoderados esperan que la educación sea un insumo para la movilidad social. En general hay pesimismo respecto de la posibilidad de mejora. En general en los demás centros se encuentran altas expectativas sobre la capacidad de intervención de uno de los actores, ya sea la directiva del centro de padres o el director respectivamente, fundamento que bien puede enmascarar la visión de líder autoritario o la justificación ante la falta de participación de los actores que así lo señalan. Tener las altas expectativas respecto de las capacidades de los estudiantes es otra diferencia entre los tipos de centros.
- c) *La puesta en marcha del proyecto.* En los tres Centros mejorados y el Centro estancado que cuenta con nuevo director, el proyecto es conocido por los actores, se cuenta con la participación del profesorado a través de equipos de gestión, grupos específicos de trabajo y asociación de profesores y la apertura a la comunidad ya sea prestando servicios anexos a la labor educativa de los estudiantes o exhibiendo los logros del Centro. Centro 1, el profesorado conoce teóricamente el proyecto; esperan que las soluciones vengan del equipo asesor externo, el proyecto de mejora descansa en el perfeccionamiento del

profesorado, en actividades que responden a los intereses del profesor y sin que necesariamente reporte una acción en la docencia directa en el Centro. La mejora se traduce en actividades de reforzamiento para los estudiantes.

- d) *Fortalezas en el centro para su mejora.* Las fortalezas compartidas por los Centros mejorados y el Centro 2 estancado es contar con normas claras y credibilidad respecto del accionar de los actores, el cuerpo de profesores y directivos es valorado y confiable para estudiantes y apoderados. La mejora es considerada una tarea de todos, en los Centros mejorados, compromiso que está ausente en los Centros estancados.
- e) *Las debilidades del proyecto de mejora escolar.* Todos los actores concuerdan en que el profesorado tiene una elevada carga académica y escaso tiempo ya sea para diseñar innovaciones y atender a padres y apoderados. Los directivos señalan como debilidad la forma de financiamiento del sistema educacional y la falta de autonomía del Centro respecto de las autoridades locales. Los Centros estancados señalan como debilidad la falta de contar con una planta de profesores completa y con estabilidad, el alboroto y los problemas de convivencia. El Centro 1 estancado destaca como una debilidad la vulnerabilidad social de los estudiantes, siendo ésta relativamente similar a la de los otros centros.
- f) *Condicionantes para la mejora.* Ambos Centros estancados señalan como condicionante la falta de disciplina y el no contar con un cuerpo de profesores estable. El Centro 2 agrega la falta de participación de los apoderados. Los Centros mejorados cuentan con la presencia de los apoderados vía persuasión y obligatoriedad. Los Centros mejorados 3 y 4 señalan la necesidad de hacer adecuaciones al horario, ya sea para evitar el tiempo libre (ventanas) en la jornada diaria y para disminuir la extensión de ésta ya que resienten la implementación de la jornada escolar completa. Todos los actores señalan que el compromiso es vital para el éxito del proyecto
- g) *Fuentes de apoyo.* El conocimiento de las vías organizacionales y las personas claves a las cuales pedir apoyo dependiendo del problema y de la ubicación de la persona en la organización es lo que diferencia los Centros mejorados de los estancados, en estos últimos no hay visión de estructura organizacional ni claridad donde recurrir; en el Centro 2 ésta es una labor que se vislumbra al realizar acciones tendientes a fortalecer las vías de comunicación y de toma de decisiones.
- h) *Elementos de importancia para la mejora.* La formación y el desarrollo personal la formación valórica, el desarrollo de destrezas sociales, el desarrollo de relaciones personales de respeto hacia el otro son importantes en todos los establecimientos, la diferencia entre los tipos de centros radica que en los Centros estancados estos elementos son la base sobre la cual continuar con la formación, mientras que en los mejorados son un complemento. El

involucramiento de padres y apoderados es un elemento importante señalado por todos los centros a excepción del Centro 1 estancado.

A continuación se presenta la representación social de la educación de los Centros. Dicha representación, se elabora a partir de los contenidos señalados por los informantes para dar cuenta de la finalidad de la educación.

CUADRO II.4.2. SÍNTESIS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN POR CENTRO

Tipo de centro	Núcleo	Contenidos Periféricos
Estancados	Centro 1	Desigualdad social Retener a estudiantes en la educación media Movilidad social Aportar al país y desarrollar habilidades lecto escritura.
	Centro 2	Equidad Movilidad social Educación de calidad Educar para la liberación
Mejorados	Centro 3	Movilidad social Romper círculo de la pobreza Facilitar acceso al empleo Estrés de estudiante
	Centro 4	Disminuir deserción escolar Formar para el empleo Movilidad social Formar ciudadanos
	Centro 5	Es un derecho Movilidad social Desigualdad social

Del análisis de las metáforas que emergen espontáneamente de las narraciones de los informante se encuentra una diferencia radical entre la representación de la finalidad de la educación en los Centros Mejorados y Estancados

En los Centros mejorados, se emplea la metáfora de familia y casa, los integrantes se sienten visualizados unidos en este espacio. El significado asociado con ‘casa’ refleja el sentimiento de desmedro de pertenecer a un sector de escasos recursos y con problemáticas sociales. La escuela como familia alude al hecho que los integrantes se sienten pertenecientes a ella, individualizados y hay una concordancia valórica entre sus miembros.

En los Centros estancados la finalidad de la educación de la escuela queda en segundo plano y prima su labor social. En algunos casos el profesorado reconoce que la educación puede ser una herramienta que contribuya con la igualdad de oportunidades, no obstante predominan significados que dan cuenta de la falta de compromiso o de metas académicas (circo) y la presencia de motivaciones sociales, utilitarias (reformatorio, restaurante) frente a las cuales que el profesorado necesita aprender a intervenir.

CAPÍTULO II. 5

CONCLUSIONES

Esta investigación tiene como objetivo general comprender el contenido de la representación social que tienen profesores, alumnos y padres o apoderados sobre el propósito de la educación y de qué manera su convergencia o divergencia se manifiesta y da cuenta de la mejora escolar.

La investigación se realiza en cinco centros que atienden a población del sector socio económico bajo y medio bajo. Los centros ofrecen educación ya sea científico humanista o técnico profesional. Tres de estos centros tienen una historia de mejoras sostenidas y dos de ellos por no lograr los resultados deseados; éstos se denominan Centros mejorados y estancados respectivamente.

En este apartado se encuentra el resumen de las evidencias encontradas en los dos estudios que forman parte de esta investigación. El primero cualitativo, destinado a la identificación de la representación social de la educación, de la escuela y de la cultura escolar y el segundo, destinado a identificar en núcleo y los contenidos periféricos de la representación social de la educación de los actores, mediante un estudio distributivo del peso que los informantes asignan a los conceptos más populares encontrados anteriormente para determinar la finalidad de la educación. En el resumen se presenta la representación social de la educación y de la escuela, las condicionantes para la mejora por tipos de centros; la cultura y su incidencia la vida de los centros. Además de la representación social por tipo de centros y para los distintos actores.

En segundo lugar se presenta una discusión acerca de las implicaciones de la representación social de la educación que poseen los distintos actores, en las expectativas, la forma de abordar la diversidad social, las funciones de la educación y la invisibilidad de las diferencias culturales, posteriormente se presenta la cultura de la mejora, las formas de adaptación al cambio y la necesidad de avanzar en el estudio del valor agregado.

En tercer lugar se señalan los aportes para la práctica, en cuarto lugar los problemas y limitaciones de este estudio, en quinto lugar algunas interrogantes. Finalmente una mirada a la importancia del estudio de la cultura como elemento clave para la mejora de los centros y de la educación desde una mirada interdisciplinar.

5.1. RESUMEN DE RESULTADOS

Producto del primer estudio cualitativo se identifican los conceptos más reiterados que emplean los actores para referirse a la finalidad y qué educación y escuela son deseables, además de las condicionantes que permiten comprender la cultura de la mejora. En segundo lugar se identifican las concordancias y divergencias entre las representaciones de los estudiantes, profesores y padres apoderados de los distintos tipos de centros.

5.1.1. La representación social de la educación y de la escuela

Del estudio cualitativo emergen cinco categorías para dar cuenta de la representación de los actores sobre la finalidad de la educación, esta es concebida como: un conjunto de Formalidades, aporte a la Movilidad social, Formación personal y Crítica social

Para el profesorado la finalidad de la educación es aportar a la Formación personal, la que incluye conocimientos, formación y sabiduría. Esta es la única representación entre los directivos. Para los profesores de aula el fin de educación es la Movilidad social, ya que aporta herramientas y proporciona oportunidades para mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Se encuentra entre el profesorado una visión Crítica de la sociedad, especialmente entre aquellos profesores de Centros estancados. Todos los actores reconocen la desigualdad social y la segregación de los estudiantes entre colegios pobres y ricos.

Para los estudiantes, el fin de la educación es la Movilidad social y el ‘ser alguien en la vida’. Los Valores entre los estudiantes son empleados para referirse a la formación personal, y el crecer como persona. También señalan que la educación es el acto formal de Estudiar y aprender; para algunos es el acto de repasar las materias, ir al colegio y allí desarrollar estrategias para pasar el tiempo, cuidando el comportamiento solo para no perder la condición de estudiante. Ellos señalan que la educación pública en general es entre mediocre y mala, ‘chanta’; en Centros estancados los estudiantes señalan que no ven avance y que los contenidos son los mismos y se van repitiendo. Los estudiantes de Centros mejorados valoran la calidad de la educación del colegio como algo excepcional, por estar ubicado en una comuna pobre y allí consideran la educación como una posibilidad de movilidad social.

La finalidad de la educación entre los padres o apoderados es la Movilidad social, entendida como el aprendizaje de habilidades para desenvolverse en la vida y que los jóvenes pueden tener una profesión. El concepto de oficio no lo emplean, el concepto de profesión u empleo se usa en términos amplios para referirse a la posibilidad de inserción laboral y social, ‘ser alguien en la vida’, y alejarse del riesgo de la marginalidad, de andar ‘botaó por ahí’. La educación es vista por estos actores como Formalidades; la educación son los profesores, ir al colegio y los estudiantes idealmente son jóvenes interesados en aprender. Los Valores para los padres y apoderados

significan respeto hacia sus compañeros y respeto por ellos mismos. Entre los apoderados se reitera la Crítica social y la constatación que por vivir en comunas pobres la educación es para pobres; señalando que la educación privada es de calidad y que ellos no tienen los recursos para acceder a esos colegios. En el caso de apoderados cuyos hijos asisten a centros con mejor rendimiento, señalan con asombro que la educación del colegio es buena ya que la regla es a mayor pobreza peor calidad de la educación.

La representación social de la finalidad de la educación en la escuela queda graficada en las metáforas que emergen espontáneamente de los informantes. La Escuela es asociada con '*casa*' y '*familia*', también con '*un circo*'; otra diferencia encontrada para referirse a la escuela, es el uso de la primera o tercera persona: '*mi colegio*', '*el colegio*'. Las metáforas empleadas son diferentes según el tipo de centro.

En los Centros mejorados, los actores señalan que la escuela es como '*una familia*', con problemas de convivencia, que forma y entre todos los miembros se ayudan. Cuando la escuela se entiende como '*la casa*', los integrantes se sienten unidos y compartiendo este espacio. La escuela como familia alude al hecho de que los integrantes se sienten pertenecientes a ella, individualizados y hay una concordancia valórica entre sus miembros. En estos Centros los estudiantes hablan dando cuenta de la pertenencia al centro y dicen '*mi colegio*'.

En los Centros estancados el sentido de la escuela como '*casa*' refleja el sentimiento de desmedro o incomodidad por pertenecer a un sector social con escasos recursos y problemáticas sociales derivadas de la pobreza; drogadicción y violencia entre otras, que dificultan la labor de la escuela en la educación de estas personas. Aquí la escuela es valorada por ser un espacio seguro y para tener acceso a los beneficios sociales que el Estado distribuye a los estudiantes en riesgo social. En estas escuelas, la finalidad académica queda en segundo plano y prima su labor social.

La metáfora que asocia la escuela con un circo se encuentra empleada en los Centros estancados por estudiantes y apoderados con significados diferentes. Entre los padres o apoderados para los cuales la escuela es *un circo* se emplea para señalar que allí los aprendizajes son deficitarios ya sea por el déficit acumulado durante los años de escolaridad o debido a que el profesorado no ha prestado suficiente ayuda o apoyo a los estudiantes. También esta metáfora es empleada por los actores para dar cuenta del ambiente de constante alboroto donde las travesuras son una manera habitual de interacción entre los jóvenes y que compite con el clima necesario para el desarrollo de las actividades asociadas con las materias escolares.

La educación y la escuela deseada tienen significados distintos entre los Centros mejorados y los estancados, ambos constatan la desigualdad social, las condiciones laborales del profesorado y la relevancia de los padres y apoderados. Por tanto se rechaza la hipótesis nula.

En los Centros mejorados la educación deseada es aquella en que los jóvenes y las familias viven en un entorno seguro, libre de problemáticas sociales como las

adicciones y la violencia. La educación deseada es aquella que se ubica en una sociedad más justa, con menos desigualdad social y con líderes distintos de aquellos vinculados con la actividad política partidaria. En la visión de los actores, para mejorar la educación del país es necesario transformar las inequidades del sistema social y la educación ideal es aquella igualitaria y universal. El sistema educacional, idealmente debe proveer de los recursos necesarios para remunerar adecuadamente al profesorado, cautelar su capacitación y carrera docente.

La escuela ideal desde la visión de los actores de los Centros mejorados es aquella en que los estudiantes cuentan con el apoyo de los padres; el nivel de exigencia, volumen y tiempo destinado a las labores académicas es compatible con el desarrollo de actividades recreativas de los jóvenes. La formación incluye valores y desarrollo personal ambas destinadas a mejorar la convivencia en la sociedad y en la escuela. La escuela cuenta con los recursos económicos de manera oportuna o los administra autónomamente de acuerdo al cumplimiento de objetivos; esta autonomía incluye la gestión completa de los recursos humanos, desde la contratación al alejamiento. Esta escuela aparece como homogénea y excluyente con un efectivo sistema de selección al ingreso y de exclusión como forma de resolver las diferencias. La escuela ideal es ordenada, disciplinada donde cada actor cumple con sus deberes; con adecuada vigilancia transparencia y credibilidad.

5.1.2. Condicionantes para la mejora por tipo de centros

La cultura de la mejora reiteradamente está presente a la hora de dar cuenta de elementos del contexto que favorecen o dificultan los procesos de cambio asociados a la mejora de la eficacia escolar. La Cultura de la mejora hace referencia a la cultura escolar o del centro y se entiende como el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semiconsciente.

A continuación se presenta el resumen de los condicionantes de la mejora por tipo de centros de acuerdo a las siguientes dimensiones: Génesis del proyecto, implementación, a génesis y visión de la organización.

La génesis del proyecto se analiza en torno a dos componentes, el origen del proyecto y las expectativas respecto del propósito de la educación.

El origen del proyecto. Tanto la génesis de la mejora así como la necesidad de implementar cambios conducentes a ella hace la diferencia en los relatos procedentes de informantes de Centros mejorados y estancados. La diferencia radica en que en los primeros el profesorado asume el proyecto como propio, existe un compromiso con su génesis y desarrollo así como con los logros y la manera de afrontar las dificultades que se presentan en su implementación. En los Centros estancados el proyecto, o los sucesivos proyectos en una historia de fracasos, son vistos como una imposición ya sea externa al Centro o como una demanda de la Dirección. En el caso que el proyecto de mejora es uno más de una serie de intentos, la implementación del proyecto actual se

desarrolla en un escenario marcado por tres tendencias, de aceptación y colaboración, de aparente aceptación y de rechazo y exclusión. El profesorado escasamente comprometido espera recetas o soluciones listas para ser aplicadas por parte del equipo asesor externo. Cuando el proyecto de mejora surge asociado con la llegada de una nueva dirección, en el que la propuesta o proyecto de mejora se prepara para un concurso de oposición de antecedentes; la implementación demanda de una estrategia para abordar el rechazo a las innovaciones. En el caso estudiado se emplea la persuasión, el debate y se recuerda la obligación de cumplir con tareas establecidas por las normas contractuales.

En los Centros mejorados, la idea de superación y ser los mejores se encuentra desde la creación del establecimiento, exigencia que es asumida como propia y aplicable al quehacer de estudiantes y profesores. Los profesores se sienten comprometidos con cumplir la promesa de excelencia con los estudiantes. En estos se emplean los resultados de diversas investigaciones para fijar las prioridades. En estos tres Centros la mejora constante es un slogan y una meta compartida por profesores, apoderados y alumnos.

Expectativas de los actores. En los Centros mejorados los actores concuerdan al valorar la educación como fuente de movilidad social. Esta última expectativa está relativamente ausente en los Centros estancados ya que está asociada con el cuidado y la mantención de los jóvenes en el establecimiento. Otra de las diferencias radica en las altas expectativas sobre las capacidades y posibilidades de los estudiantes que atienden, que continúen estudios superiores o se integren al mundo del trabajo. A pesar que todos los centros atienden a estudiantes procedentes de familias con algún tipo de problemática social, esta constatación no afecta las expectativas y la presión por superarse.

En los Centros mejorados, las expectativas de movilidad social y superación asociadas con la educación, están presentes en todos los actores y se sustenta en la cooperación mutua. Los estudiantes esperan y trabajan para tener calificaciones altas ya que esto se asocia con la posibilidad de continuar con la educación superior y con el acceso a becas que permitan afrontar las limitaciones económicas de las familias. Algunos profesores señalan que la sociedad tiene expectativas de la labor docente, que superan las posibilidades y capacidades requeridas para alcanzarlas, considerando las dificultades que sustentan los estudiantes que atienden.

Las expectativas de los actores en los Centros estancados son discrepantes. Profesores, apoderados y estudiantes usan similares conceptos para dar cuenta de ellas, - ser alguien en la vida, superarse - sin embargo estos conceptos ocultan distintos significados. La retención de los estudiantes en el Centro, para el profesorado es parte de una labor de contención y de enseñanza de destrezas sociales básicas, mientras que para los estudiantes y apoderados mantenerse en el colegio está asociado con expectativas de movilidad social. Así como las altas expectativas de los profesores sobre sus estudiantes son importantes, ya que algunos aspiran cumplirlas, las bajas expectativas repercuten también en los estudiantes. Para los directivos las expectativas están marcadas por los

fracasos; entre el profesorado hay actitudes optimistas y otras pesimistas; en el primer caso, la labor docente se asocia con hacer bien la tarea mientras que en la segunda, prima la dificultad que rodea la acción y educar se concibe como ‘dar la pelea’. El profesorado espera colaboración de los padres y apoderados y de directivos en general; que no exista descalificación de la labor del profesorado y coherencia entre lo que se dice y hace. Los padres esperan que sus representantes resuelvan por sí solos los problemas y la participación de la mayoría es de observadores pasivos y críticos. Todos los actores esperan ser agentes de cambio aunque con distintos significados acerca de qué y cómo lograrlo. Los estudiantes del Centro de Alumnos esperan tener educación de calidad, y para lograrla valoran la movilización social. En general, los adultos y algunos estudiantes esperan lograr la movilidad social vía educación superior y el empleo calificado.

CUADRO II.5.1. CONDICIONANTES PARA LA MEJORA POR TIPO DE CENTRO

Dimensiones	Componentes	Centros estancados	Centros mejorados
GÉNESIS DEL PROYECTO	Origen	No asumido como propio	Interno propio
	Expectativas	Bajas	Altas
IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO	Puesta en Marcha	No participativo	Equipo colegiado Normas claras credibilidad, Apertura a la comunidad
	Fortalezas	Profesores y perseverancia	
	Debilidades	Carga laboral	Carga laboral
		Falta de profesores Vulnerabilidad de estudiantes	Falta de autonomía
VISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN	Limitantes	Ausencia de apoderados	Adecuaciones de horario Compromiso de todos
		Compromiso de los actores	
		Falta de disciplina y cuerpo estable de profesores Falta de Responsabilidad	
	Fuentes de apoyo	Poco claras	Claras, instituidas y en uso.
	Elementos de importancia para que la escuela mejore	Formación valórica y personal de estudiantes como prerrequisito.	Formación valórica y personal de estudiantes como complemento

La puesta en marcha de un proyecto, la forma de implementarlo, así como las fortalezas y debilidades que los actores encuentran en las formas habituales de hacer las cosas en el Centro proporciona las evidencias adicionales para perfilar la cultura de la mejora en los centros. .

Puesta en marcha del Proyecto. La percepción de cómo se lleva a cabo o ejecuta el proyecto así como la forma o mecanismo que reconoce el informante para tomar conocimiento de éste proporciona pistas para comprender las particularidades de cada

Centro y se constituye en una primera aproximación a la cultura o la forma habitual de hacer las cosas y vivir la vida en el centro.

En los Centros mejorados está presente la idea de entregar una educación de calidad, concepción que va acompañada de medidas organizativas que permiten por un lado compartir el quehacer, es decir el profesorado participa en el diseño e implementación de las medidas adoptadas, y la presencia de equipos de trabajo. Entre los actores hay proximidad y acogida, también normas clara y disciplina. Hay valoración y uso del trabajo en equipo que se expresa en alianzas con profesores recién incorporados para integrar masivamente la computación y la elaboración de guías. El profesorado cree en la capacidad de superación, no hay 'niño pobrecito'. En estos Centros se aplica la exclusión – traslado a otros centros municipalizados - de estudiantes que no acatan normas.

En los Centros estancados la puesta en marcha se muestra a través de actividades de perfeccionamiento del profesorado y mediante hechos externos como es la nueva infraestructura y la percepción que hay más disciplina, además de acciones destinadas a compensar la problemática social de los estudiantes. En el caso que el proceso de cambio se inicia con la llegada de un nuevo director, el proyecto parte con la formación del equipo directivo, la difusión del proyecto previo diagnóstico e intento de acordar una ruta de trabajo, reuniones y jornadas destinadas a fortalecer la organización. Se percibe un aumento de exigencias, en términos de cumplimiento de normas básicas tanto de alumnos como de profesores, hecho valorado por los apoderados. Se incluye la restricción de la permanencia y exclusión de alumnos con serios problemas conductuales que no cumplen acuerdos de mejora, se inicia la elaboración de Manual de Convivencia y se llama a los apoderados de estudiantes con problemas específicos.

Fortalezas del proyecto. Los aspectos valorados positivamente por los actores, acerca de las formas habituales de conducir la vida cotidiana en el Centro y aportan luces para comprender la cultura escolar. A continuación se presentan los repertorios interpretativos de estudiantes, apoderados y profesores por tipos de centros sobre las fortalezas o alcances del proyecto educativo.

En los Centros mejorados se encuentran el conocimiento y adhesión explícita al Proyecto Educativo por parte todos los actores y el compromiso con los logros académicos por parte de estudiantes y profesores. Las altas expectativas sobre los logros de los Centros se aplican también a los estudiantes, esperan que ellos prosigan estudios superiores; hay trabajo en equipo por parte del profesorado y creer que con su intervención se pueden alcanzar los logros y mantenerlos en el tiempo. Se suma un ambiente donde se respetan las normas de convivencia que incluyen el manejo y respeto por la diferencia.

En los Centros Estancados se habla del colegio en tercera persona, lo que significa que los sujetos no se sienten involucrados o pertenecientes al Centro; como ya se señalaba,

se habla de “ellos”, los profesores o los alumnos del colegio, buenos profesores; está ausente el “nosotros” concepto habitual usado en los Centros Mejorados

En los Centros estancados se valora el compromiso de ‘algunos’ profesores y la disposición de ‘algunos’ estudiantes. Para los estudiantes constituyen una fortaleza las relaciones sociales que se establecen, la cercanía con los profesores y el apoyo con alimentación. Los estudiantes ven como fortaleza el establecimiento de normas de comportamiento. Los estudiantes y apoderados que señalan fortalezas tienen bajas expectativas y como imaginario para la comparación la idea que las cosas podrían ser peor.

Debilidades del proyecto. Estas apuntan a identificar aspectos en la vida cotidiana del Centro, que en la opinión de los actores, contribuye a que las iniciativas destinadas a la mejora arrojen o no los resultados esperados.

En los Centros mejorados las debilidades son reportadas luego de un esfuerzo por identificarlas; la primera respuesta es que no las hay; luego de reflexionar el profesorado señala como debilidad el poco apoyo y las escasas expectativas sobre sus hijos por parte de algunos padres; también señalan el stress de los estudiantes frente al alto nivel de exigencia del centro y a veces a las exigencias de los apoderados porque los alumnos tengan altas calificaciones. Desde el equipo directivo se incluye como debilidad la falta de autonomía del centro de la administración municipal, y el mejoramiento del nivel socioeconómico de los estudiantes que atrae el Centro, ya que este fue concebido para aportar educación de calidad a familias de escasos recursos. El profesorado en algunos centros señala la falta de tiempo para programar e innovar y ciertas debilidades en la comunicación que repercuten en el clima laboral y las relaciones personales. Para los padres, las debilidades son externas al Centro y están relacionadas con las condiciones de vida y riesgos asociados en la comunidad. Los estudiantes señalan debilidades derivadas de la laxa aplicación de las normas de convivencia, lo que genera distractores y estudiantes que no se comprometen con las tareas escolares. Algunos estudiantes de estos Centros mejorados señalan como debilidad el alto nivel de exigencia a la que se ven sometidos.

En los Centros estancados los informantes señalan la alta vulnerabilidad social de los estudiantes; el profesorado agrega la alta rotación de profesores y dificultades para completar la planta docente, otros reconocen la falta de liderazgo pedagógico. Las debilidades reportadas por los estudiantes y los apoderados dicen relación con la falta de aplicación de normas de convivencia; flexibilidad y las segundas oportunidades terminan siendo elementos desmotivadores y un mecanismo de nivelación hacia abajo. Otra debilidad reconocida por todos los actores radica en la ausencia de los padres. Una debilidad adicional deriva de la falta de cumplimiento de las normas de convivencia lo que conlleva a reducir la cantidad de materias abordadas debido a dos problemas interrelacionados; la falta de comprensión y la realización de actividades paralelas, no

complementarias con las materias en el espacio de aula. Una última debilidad, señalada por apoderados y estudiantes es la no selección de estudiantes al ingreso.

Ante similares problemas, los Centros estancados no han logrado crear un ambiente o cultura escolar que establezca compromisos de trabajo y un ambiente que permita la labor académica. El profesorado de ambos tipos de Centros reconoce que están demandados por los desafíos, problemáticas sociales y necesidades de la sociedad de la informática en el mundo globalizado.

No deja de llamar la atención que en ambos tipos de Centros los estudiantes y padres y apoderados señalen que la fuente de los problemas, independientemente de su magnitud, radica en la falta de selección de los centros y es ampliamente aceptable que la vía de mejora es mediante la exclusión, concepción culturalmente aceptable que es opuesta a aquella de la eficacia, de la mejora y de la mejora de la eficacia escolar, donde se promueve el progreso de todos y cada uno de los estudiantes.

Visión de la organización se obtiene dando cuenta de las dimensiones como, limitantes para la mejora, fuentes de apoyo y elementos de importancia para que la escuela mejore.

Limitantes para la mejora. La condición compartida por los informantes para mejorar la educación, independientemente del tipo de centro, es el compromiso de los actores. La diferencia entre Centros estancados y mejorados radica en el cumplimiento de las normas de convivencia. En todos los centros existe este tipo de problemas, sin embargo, en los Centros mejorados dichos problemas no impiden el desarrollo de las actividades académicas.

Identificación de fuentes de apoyo. Los problemas son situaciones que necesitan ser abordadas y que generan acciones tendientes a resolverlos. Enfrentar alguna situación conflictiva en el Centro, ya sea frente a los apoderados, situaciones de aula o frente a los pares demanda de un conocimiento que da pistas sobre las formas habituales de hacer las cosas o cultura del Centro

El conocimiento de la estructura organizacional, la jerarquía y los flujos de información así como los medios de comunicación al interior de toda organización son relevantes, ya que generan condiciones para las relaciones interpersonales y para el cumplimiento de las metas de la organización. La claridad, funcionamiento, aceptación o rechazo así como la forma que adopta la búsqueda de ayuda frente a dificultades pedagógicas, administrativas o relacionales da cuenta del clima de la organización escolar.

En los Centros estancados los informantes muestran desconocimiento, ausencia o falta de uso de los conductos regulares. Las búsquedas de formas individuales para afrontar problemas, ya sean académicos o relacionales, generan respuestas innovadoras que no trascienden el espacio de aula de un determinado profesor. Este es el primer problema que se intenta resolver en el Centro estancado con nuevo equipo directivo.

La mayor diferencia entre los Centros estancados y los mejorados radica en que en los últimos existen claridad y conocimiento de cómo obtener ayuda para resolver problemas diarios ya sea de índole administrativa o pedagógica. Los canales y fuentes de información están instituidos y radican en el equipo de gestión, que sí opera, quienes además están a cargo de apoyar en la resolución de los distintos problemas que puedan emerger

Elementos de importancia para que el Centro mejore. Mejorar la calidad de la educación en el país, y en particular en el Centro donde se ubican los entrevistados, pasa por una concepción y localización del problema que a veces no es explícita. El concepto que emerge al analizar la primera medida que el informante adopta para mejorar la calidad de la educación en el Centro, da cuenta de un problema sentido o identificado como clave para mejorar la educación y a su vez de un posible curso de acción o forma de abordar dicho problema.

Ambos tipos de centros señalan la necesidad de contar con recursos que permitan la revaloración de la profesión docente, algunos señalan la carrera docente del profesorado, el apoyo su labor, remuneraciones adecuadas y perfeccionamiento que incluya asesoría en el aula. En uno de los centros estancados los apoderados entrevistados señalan la necesidad de aumentar los beneficios que reciben, reforzando la visión que la escuela es un espacio de contención social.

Las medidas que involucran un cambio en el sistema educativo y que dependen del contexto social están presentes en ambos tipos de centros. Todos los actores reconocen el efecto del modelo social en la homogeneidad, segmentación y concentración de riqueza y pobreza en el sistema educativo. La diferencia entre los Centros radica en que los estudiantes de aquellos estancados descalifican y rechazan todo lo que se asemeje a autoridad, mientras que en los Centros mejorados se señala la necesidad de transparencia y vigilancia respecto del uso de recursos. En ambos tipos de centros los padres señalan la necesidad de más disciplina. Mientras que en los Centros mejorados para mantener la calidad y mejorar se señala la necesidad de cumplir con el proyecto de cada uno de los respectivos centros, además de contar con autonomía en el manejo de recursos materiales y humanos; en los Centros estancados los padres demandan que los profesores sean capaces de imponer disciplina; asistencia, calificaciones y reprobaciones reales.

Entre el profesorado hay una diferencia radical para abordar la mejora. En los Centros estancados la formación valórica y personal de estudiantes es un prerrequisito para la formación académica, mientras que en los Centros mejorados esta formación es un complemento y se ejecuta de manera simultánea con la enseñanza de materias.

5.1.3 La cultura y su incidencia en la vida de los centros

La cultura escolar es el resultado de la interacción de sujetos, donde ponen en juego su individualidad sustentada en los componentes de la cultura -presupuestos, valores,

creencias y acciones situadas en el marco de la institución escolar, dicha cultura es la que incide los cuatro ámbitos para el estudio de la cultura escolar.

Teniendo en consideración las condicionantes para la mejora en ambos tipos de centros se construye una visión panorámica de la cultura escolar en torno a las cuatro dimensiones señaladas por Schoen y Teddlie (2008, p. 140): Orientación profesional, estructura organizacional, calidad del medioambiente para los aprendizajes y foco centrado en los estudiantes.

- a) *La orientación profesional.* Expresa la forma en que se muestra el profesionalismo en el Centro. En los Centros mejorados el profesorado participa de manera activa ya sea a través de grupos de trabajo, equipo de gestión y, en general, en acciones concertadas tendientes a la innovación y la mejora de la escuela. La asociación gremial es paralela a la labor docente o de colaboración con los equipos de gestión. Contrariamente, en los Centros estancados, la labor colegiada -participativa- es escasa debido a diversos factores entre los que se cuentan: alta rotación de profesores; historia marcada por sucesivos fracasos; compromiso dispar y no colegiado, es decir que involucre oscilante la participación profesional del profesorado en la gestión del centro y escasa participación e involucramiento en el proyecto de mejora. La asociación gremial es un canal para la expresión de los malestares, entre los que se encuentra la crítica al sistema educacional, a las condiciones laborales, demandas que trascienden la labor docente de cara al aula.
- b) *La estructura organizacional.* Da cuenta de aspectos referidos al liderazgo y a la gestión del centro, principalmente la comunicación y los procesos que caracterizan la forma en que la escuela lleva a cabo sus actividades habituales. Los Centros mejorados se caracterizan por tener normas de convivencia claras, una dirección que conduce el proceso y se apoya en los profesores en cargos directivos, grupos de gestión, grupos de trabajo profesional y con presencia de liderazgo pedagógico y administrativo, además las personas y procesos son creíbles. En estos Centros se cuenta con un documento formal que se utiliza como mecanismo de presión para asegurar la presencia y compromiso de los padres y apoderados en el centro y con sus hijos o pupilos. En los Centros estancados, la participación del profesorado es escasa o por cumplir, ya que hay una falta de credibilidad sobre la posibilidad de mejorar; las razones del estado actual y de los fracasos previos radican en factores externos, ya sea en las condiciones de vulnerabilidad social de los estudiantes o la escasa apropiación de las innovaciones y acciones diseñadas para mejorar la escuela. Las fuentes de información, los conductos regulares, son difusos y las normas de convivencia poco claras y con una errática aplicación de sanciones. El profesorado y los directivos de ambos tipos de centros reconocen la elevada

carga laboral que implica hacer clases, y la falta de tiempo para la atención de padres, apoderados y estudiantes y preparar innovaciones. Si bien éste es un problema que incide en la posibilidad de mejorar, es solo uno de los muchos factores y por sí sólo no da cuenta de las condiciones para la mejora del centro.

CUADRO II.5.2. DIMENSIONES DE LA CULTURA DE LA ESCUELA POR TIPO DE CENTRO

I. Orientación Profesional		II. Estructura Organizacional	
<i>Centros estancados</i>	<i>Centros mejorados</i>	<i>Centros estancados</i>	<i>Centros mejorados</i>
Cuerpo incompleto de profesores y alta rotación	Participación colegiada. Equipo de profesores, grupos de trabajo y equipos de gestión	No logra difundir y lograr adhesión al proyecto o está en fase inicial	Normas de convivencia claras
Compromiso dispar con el proyecto de mejora	Historia de logros académicos en el centro	Fuentes de información poco claras	Dirección se apoya en equipos de gestión o grupos de trabajo profesional
Historia marcada por sucesivos fracasos	Presencia gremial paralela a la gestión académica	Manual de convivencia en proceso de elaboración o inexistente	Demandan acompañamiento de apoderados
Mejora depende de equipo asesor	Solidaridad, creatividad y compromiso con la mejora de la escuela	Alta carga laboral del profesorado	Alta carga laboral del profesorado
Acción gremial vinculada a la gestión académica		Compromiso errático y falta de credibilidad sobre la posibilidad de mejorar	Compromiso y credibilidad hacia las personas y el proyecto
III. Calidad del medioambiente para los aprendizajes		IV. Foco centrado en los estudiantes	
<i>Centros estancados</i>	<i>Centros mejorados</i>	<i>Centros estancados</i>	<i>Centros mejorados</i>
Problemas de disciplina no están controlados	Normas de convivencia claras	Historias de logros de algún estudiante destacado	Historia de logros académicos y deportivos en el centro
Formación valórica y personal como requisito previo para la académica	Formación valórica y personal como complemento de la académica	Bajas expectativas de los estudiantes	Altas expectativas de las capacidades de los estudiantes
Ambiente general alborotado, carreras, golpes o gritos. Uso relajado del uniforme y espacio medianamente ordenado	Ambiente general calmado sin carreras, golpes o gritos. Uso de uniforme y espacios cuidados	Ausencia de apoderados	Centro de padres activos y apoderados asisten al colegio
		Centro de Apoderados activos o ausentes	Actividades hacia la comunidad, de formación o involucramiento de los apoderados
		Actividades dirigidas a la comunidad ausentes y hacia los apoderados ausentes a incipientes	Compromiso con la escuela

c) *La calidad del medio ambiente para el aprendizaje.* El medio ambiente en la escuela, y en el aula, es el resultado de la combinación de los factores anteriores; aquí se reporta de manera global ya que esta dimensión permite estudiar detenidamente la repercusión en el aula de la cultura escolar, tema que escapa la finalidad de esta investigación. En los Centros mejorados la presencia de normas de convivencia claras repercute en la presencia de un ambiente

general calmado, sin carreras, golpes o gritos, por tanto se dispone más tiempo para la labor docente debido a este clima propicio. El uso de uniforme y espacios cuidados es una manifestación simbólica de la aceptación de las normas en el centro.

En los Centros estancados los problemas de disciplina son frecuentes y el manejo de éstos -o el dejar hacer- repercute en la labor del profesorado. El ambiente general se observa alborotado, con carreras, golpes, gritos de estudiantes y adultos llamando la atención. Se observa un uso relajado del uniforme y el espacio medianamente ordenado -a pesar de estar recién construido y personas que hacen el aseo- la forma de usar el medio ambiente aparece como un símbolo de escasa adhesión o pertenencia a las metas sociales, formales, del centro (Merton, 1970).

d) *El foco centrado en los estudiantes.* Este dice relación con los esfuerzos colectivos y programas ofrecidos para apoyar los logros de los estudiantes. En los Centros mejorados los adultos además de poseer altas expectativas en las capacidades de los estudiantes, los Centros de Padres son activos y los apoderados asisten, ya sea voluntariamente o bajo presión al colegio. Profesores y apoderados se declaran 'socios' o 'cómplices' en la educación de los jóvenes. La comunidad educativa desarrolla el sentido de pertenencia ya sea a través de la exhibición de logros académicos y deportivos o a través de actividades abiertas a la comunidad; de tipo recreativas o de formación destinada a las familias.

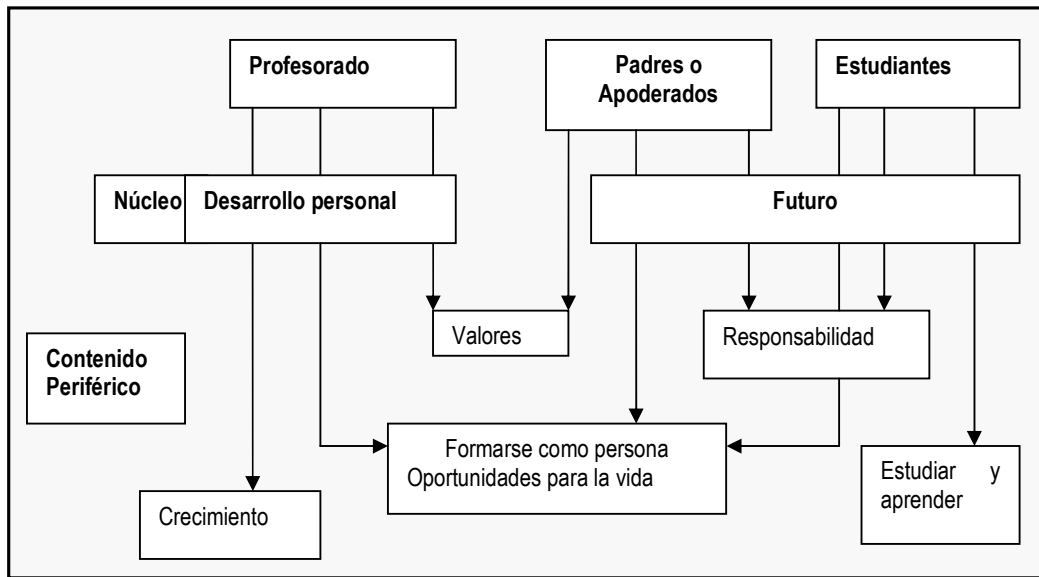
5.1.3 Concordancias y divergencias en la representación social de la educación para los actores

Los resultados del estudio cuantitativo permitieron encontrar dos tipos de representaciones sociales dominantes o núcleos que dan cuenta de la finalidad y el para qué de la educación; estos son el **Futuro** entendido como posibilidad de inserción en la sociedad, ya sea mediante estudios superiores o inserción laboral y el **Desarrollo o crecimiento personal**, que como su nombre lo indica hace referencia a la formación de sujetos para la vida en sociedad; ambos conceptos son los más nombrados por padres o apoderados y estudiantes y por el profesorado respectivamente.

Además de estos conceptos, en el sistema periférico de la representación se encuentran otros significados que conciben la educación como **Oportunidades para la vida**, entendida como la adquisición de habilidades para ingresar al mundo social de la vida adulta, empleo, formación de familia y cuidado de hijos; **Formarse como persona**, es decir adquirir destrezas que favorezcan las relaciones e interacciones sociales; **Responsabilidad** entendida como el cumplimiento de labores, acuerdos y funciones y **Enseñar y aprender, considerado** a educación como un acto de reproducir lo escuchado o enseñado.

La representación social de la educación para los miembros de la comunidad educativa, profesores, estudiantes, padres o apoderados es parcialmente compartida; también hay diferencias entre las representaciones que predominan en los Centros mejorados y estancados.

FIGURA II.5. 1. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN POR ACTORES



Para los profesores en cargos directivos, la educación tiene por finalidad el Desarrollo personal y es entendida como aquella educación que favorece el Crecimiento personal, este segundo concepto es parte del contenido periférico de la representación no existiendo diferencias entre el núcleo central y el contenido periférico. El profesorado en labores de aula comparte con los directivos que la educación es para favorecer el Desarrollo personal y agregan que la educación implica aprendizaje de Valores, Formarse como persona y Oportunidades para la vida.

El contenido periférico de la representación social de la educación de padres o apoderados está compuesto por las variables Valores, Formarse como persona, Oportunidades para la vida y Responsabilidad. Todos los actores, independientemente del tipo de centro comparten que la educación significa y es un conjunto de Oportunidades para la vida y un espacio para la Formación personal. Como se señalara anteriormente, la diferencia radica en que esta última variable es la constituyente del núcleo central de la representación del profesorado

La Responsabilidad, contenido periférico de la representación que es compartida por padres o apoderados y estudiantes, siendo entendida como el cumplir con las labores escolares, concluir la educación media y retribuir de este modo el esfuerzo que realizan los padres para educar a sus hijos. Entre los estudiantes Estudiar y aprender como parte

del contenido periférico sobre la finalidad de la educación significa el hecho de reproducir los conocimientos -cognitivos- impartidos por el profesor o profesora.

El contenido periférico de la representación social de la educación de los estudiantes está compuesto por las variables Formarse como persona, Oportunidades para la vida, Responsabilidad y Estudiar y aprender; esta última es un componente del contenido periférico exclusivo de los estudiantes, así como el Desarrollo Personal y el Crecimiento son componentes exclusivos del contenido periférico de la representación del profesorado. Los Valores son un componente del contenido periférico de la representación de apoderados y profesores.

La representación social de la educación entre los estudiantes muestra la superposición o las contradicciones referidas a las formas aceptables de aprender, sostenida también por los padres y apoderados, esto es que la imagen de la labor docente es aquella tradicional, marcada por la exposición del profesor y la idea errada de que el estudiante aprende por el hecho de escuchar y repetir. Esta concepción del estudiar y aprender se encuentra principalmente entre los estudiantes de los Centros estancados. El aprender y ser capaz de recordar la información es altamente valorado sobre todo por los estudiantes que esperan alcanzar resultados aceptables en las mediciones nacionales de la educación, demanda que se sustenta en la experiencia y la alta valoración a la ejercitación para dichos efectos.

El único concepto compartido por apoderados y profesorado son los Valores siendo por tanto este aspecto de la formación un tema de interés para los adultos.

Las variables Futuro y Responsabilidad como componentes de la representación social de la educación son compartidas por padres o apoderados y estudiantes. Los tres actores comparten que la educación es **Formarse como persona y Oportunidades para la vida** y son estas representaciones las que permiten el establecimiento de acuerdos entre los actores para llevar a cabo el proceso educativo.

5.1.4. La representación social de la educación por tipo de centro

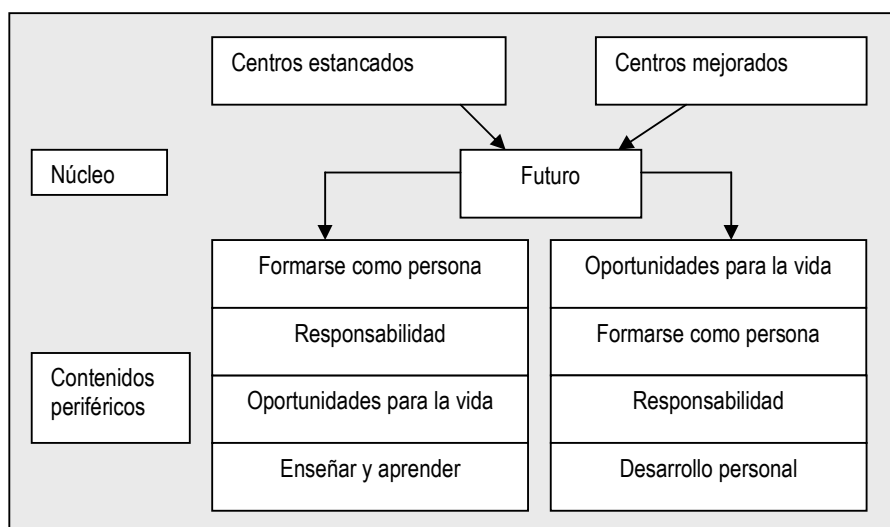
La representación social de la educación de los actores marca una diferencia según los tipos de centros, esta diferencia resulta relevante a la hora de comprender por qué ante similares condiciones unos centros logran mejorar la calidad de la educación que entregan y los otros, se mantienen estancados.

El paralelo se establece identificando el núcleo central y el contenido periférico por Centro, accediendo a conceptos compartidos y cuyos significados son culturalmente aceptables para los miembros “nativos” o conocedores de la cultura en cada establecimiento.

Los informantes de ambos tipos de centros, en particular estudiantes y padres o apoderados, señalan el concepto Futuro como el componente central de la representación, por tanto dejando esta variable como constante, en núcleo de la representación, los conceptos que siguen en popularidad para los informantes de ambos centros muestran algunas similitudes con aquellas encontradas por informantes.

El contenido periférico de las representaciones sociales por tipo de centro está compuesto por las variables Formarse como persona, Oportunidades para la vida y Responsabilidad. La variación entre tipos de centros radica en la secuencia de estos componentes, siendo la Responsabilidad un componente prioritario y más seleccionado que Oportunidades para la vida en los Centros estancados. Además se agrega como cuarto componente la variable Enseñar y aprender, el acto pragmático de recordar y repetir, éste último contenido está ausente en los Centros mejorados y es sustituido por la variable Desarrollo Personal.

FIGURA II.5.2. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN POR TIPO DE CENTRO



En los Centros mejorados la representación social de la educación está compuesta por variables que dan cuenta de las altas expectativas que los apoderados y estudiantes poseen de la educación, esto es Futuro y Oportunidades para la vida. El Formarse como persona y el Desarrollo personal son componentes presentes en la formación de los estudiantes de manera complementaria e integrada en la formación académica habitual. Los valores que se propugnan tienen que ver con la contribución a la sociedad, con relaciones sociales más amables y otros valores importantes para la vida laboral como son la responsabilidad y la puntualidad. La relación de vinculación con el medio en uno de los Centros mejorados que imparte formación técnica es a través de prácticas supervisadas y una experiencia real de inserción laboral; allí debido al alto sentido de

partencia los estudiantes se sienten con la responsabilidad de ‘dejar bien puesto el nombre del colegio’, círculo virtuoso para la mejora.

En los Centros estancados, si bien la variable Futuro es el núcleo de la representación social de la educación, esta finalidad se pone en duda. La Formación Personal y la Responsabilidad son variables y condicionantes tanto de la educación que se imparte como de los resultados. Como se señalaba anteriormente, la Formación personal es considerada como una etapa previa a la formación en contenidos académicos propios del nivel cursado de los estudiantes. Las expectativas de movilidad social están presentes a través de lo que los informantes denominan Oportunidades para la vida, con miras al ingreso al mercado laboral y, eventualmente, a la educación superior. En estos centros se encuentra la representación de la educación expresada en el acto de Enseñar y aprender, esto puede significar que para los padres o apoderados y estudiantes, prima la concepción de educación como transmisión de conocimientos; de acuerdo a esta lógica, el profesorado enseña valores y destrezas, incluso en aquel centro que imparte formación técnico profesional. La vinculación con el medio de la escuela es como cinta transmisora de beneficios sociales y las destrezas para el mundo del empleo queda reducida al desarrollo de las habilidades de lectoescritura para que estas personas capaces de leer y firmar un contrato de trabajo.

Nuevamente en este tipo de centros aparecen las bajas expectativas y las dificultades para encontrar la forma de romper el ciclo de estancamiento o deterioro de la calidad de la educación. Para algunos apoderados los Centros estancados son valorados como muy buenos debido a que sus hijos provienen de otras escuelas donde han tenido experiencias desafortunadas, aquí reciben apoyo alimenticio, económico y además están en un ambiente seguro.

En esta síntesis se incluye una mirada a los elementos menos seleccionados en el estudio cualitativo, esperando encontrar elementos que ayuden a la comprensión de justamente las dimensiones más reiteradas en el estudio cualitativo.

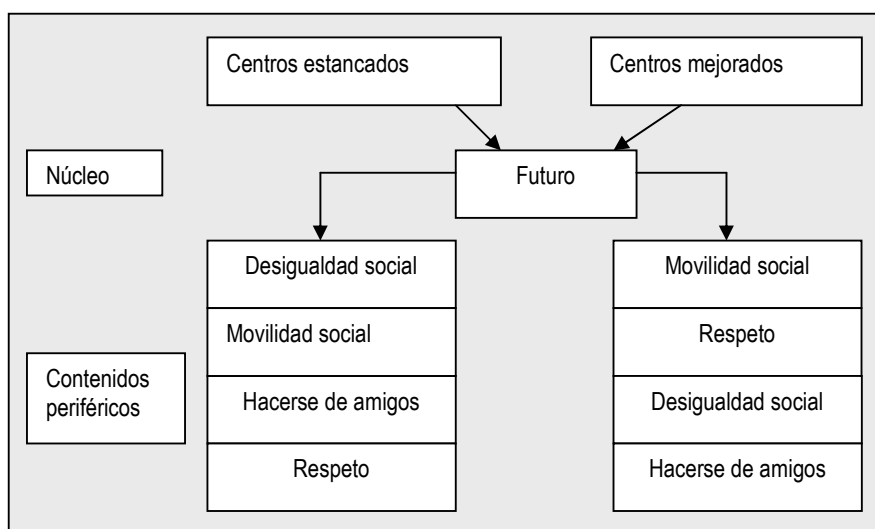
Las variables menos seleccionadas en el estudio cuantitativo y que en rigor son los componentes más débiles del contenido periférico, es decir, son aquellos conceptos más distantes del núcleo central –Futuro– también varían según tipo de centro. Entre los Centros estancados se encuentran las variables Desigualdad Social, Movilidad, Hacerse de amigos y Respeto. Estas variables a pesar ser los resultados marginales en el estudio cuantitativo, aportan significados relevantes que permiten dar cuenta de algunas particularidades de estos centros y que son concordantes con los hallazgos del estudio cualitativo.

Entre los conceptos menos populares como parte de la representación social de la educación se encuentra el concepto de Respeto entendido como relaciones interpersonales afectuosas, calmadas, sin carreras y gritos -en pasillos, patio y aulas- atributos de un estilo de interacción capaz de alterar las condiciones posibles para el trabajo escolar. En los Centros estancados este concepto es el menos nombrado y tiene

menor importancia, mientras que en los Centros mejorados se nombra con mayor frecuencia y se le asigna más importancia.

Los componentes Desigualdad y Movilidad Social, en el estudio de las frecuencias se evidencia que la posición se encuentra invertida en ambos tipos de centros. En los Centros mejorados si bien las desigualdades sociales son una constatación, la educación es considerada una herramienta que facilita la movilidad social, mientras que en los Centros estancados, se pone en duda la posibilidad de movilidad social a través de la educación.

FIGURA II.5.3. CONTENIDOS PERIFÉRICOS MENOS FRECUENTES POR TIPO DE CENTRO



5.2. DISCUSIÓN

La representación social de la educación es diferente en los Centros mejorados y estancados y entre los integrantes de la comunidad educativa, profesores, estudiantes y padres y apoderados. La representación y ubicación de los actores tiene repercusiones en la cultura de la mejora. Aquí se discute la repercusión de la representación de la finalidad de la educación que tienen los estudiantes, profesores y padres apoderados sobre las expectativas, en las formas de abordar la diversidad cultural y las funciones de la educación; se argumenta la invisibilidad de la diversidad cultural, se ofrece una mirada a las cultura de la mejora y la forma de adaptación al cambio en los distintos tipos Centros, estancados y mejorados.

5.2.1. La Representación social de la educación y las expectativas

La representación social de la educación de cuenta de las condiciones para la educación y de la sociedad que la contiene; en este estudio se constata que todos los actores reconocen la desigualdad social que conlleva a una alta segregación de la población estudiantil y a una mayor concentración de los resultados estancados entre los sectores socioeconómicos más desfavorecidos.

La representación social de la educación que repercute en la cultura de la mejora está asociada con las expectativas de logros, ya sea respecto a la posibilidad de mejora escolar o respecto de las capacidades de los estudiantes. En los Centros estancados se concentran las bajas expectativas. En los Centros mejorados, las expectativas son de mantener o superar los logros de la escuela y las expectativas respecto de las capacidades de los estudiantes también son altas. En estos últimos, la continuidad de estudios superiores o el ingreso al mundo del trabajo es una aspiración, donde la formación escolar tiene un aporte que realizar y la consecución de estas aspiraciones es lo habitual, contrariamente, en los Centros estancados los éxitos son posibles, aunque excepcionales.

Como se he mostrado en estudios sobre motivación, las expectativas de éxito y el locus de control están fuertemente relacionados con reacciones afectivas. Si la causa del éxito es interna conduce al orgullo y a la autoestima, si el éxito se debe a una causa externa hay gratitud (Eccles y Wigfield, 2002). Si el fracaso es atribuido a causas internas el sentimiento relacionado es de vergüenza y si el fracaso es atribuido a causa externas la respuesta es el enojo hacia ese otro. Desde esta perspectiva teórica es posible comprender el orgullo de los actores de los Centros mejorados y el enojo hacia asesores, agentes externos o internos en los Centros estancados; ya que en ellos radica, según estos actores, la causa de los sucesivos fracasos. El que el actor reconozca su responsabilidad en el fracaso no necesariamente conduce a acciones conducentes a la mejora, ya que esta demanda de acciones colectivas y concertadas con este fin. Ante la presencia de una nueva dirección, los eventuales fracasos quedan en el pasado por tanto no son causa de vergüenza, tampoco necesitan ser justificados, situación que favorece el establecimiento de nuevas relaciones y negociaciones entre los actores.

Las expectativas también dicen relación con la capacidad de los estudiantes y con aquella del profesorado de ser o no agente de cambio. El profesorado regula su actuación dependiendo si el proyecto de mejora es considerado propio o ajeno. En los Centros mejorados el profesorado aparece comprometido con el proyecto de mejora, en los Centros estancados el profesorado actúa siguiendo la lógica propia de la “modernidad líquida” (Bauman, 2007) así los sucesivos proyectos de mejora resultan desechables y los profesores están a la espera de conocimientos listos e instantáneos ya sea para evaluar, disciplinar y mejorar la educación y la escuela.

5.2.2. La representación social de la educación y la diversidad social

Tanto la educación como la escuela son el resultado de la sociedad a la cual se espera contribuya socializando y cuidando a los niños y jóvenes, aportando a generar las condiciones que permitan la vida en sociedad. La educación en los distintos tipos de centros muestra imágenes, trazos y huellas de la sociedad en su conjunto.

En todos los centros la representación social de educación constata la desigualdad social, la segregación y la marcada diferencia en la educación para ricos y pobres así como las formas esperadas y habituales destinadas a abordar la diversidad social, a saber; continuar con la exclusión, adaptación y rebelión.

La exclusión. En general los padres y apoderados señalan que una forma para mejorar la calidad del Centro, sobre todo en los estancados, es expulsar a los estudiantes con problemas de disciplina; esta medida es aplicada y valorada en los Centros mejorados, agregándose como causal de exclusión el bajo rendimiento. La escuela es un reflejo de la sociedad, la exclusión como forma de afrontar la diferencia y los conflictos es deseable y posiblemente una práctica común en la sociedad. Aquí hay dos ideas que necesitan ser estudiadas en profundidad. La primera radica en que los sectores subalternos o dominados reproducen las prácticas de exclusión que ellos mismos vivieron; además las acompañan de la adopción y adaptación de elementos distintivos de la cultura dominante. La cultura es híbrida y refleja la dominación (García Canclini, 1995; Bourdieu, 1990, 2000, 2005).

Las escuelas estudiadas, de diferentes maneras, seleccionan y apartan; la selección ocurre de manera 'natural', ya que las vacantes se completan con los postulantes que tienen mejores promedios y que adhieren a los valores del centro; en otros casos los estudiantes son sancionados conminando su traslado de establecimiento, como medida disciplinar o forma de abordar la baja en el rendimiento de aquellos que no logran adecuarse al ritmo de trabajo escolar.

El profesorado está constantemente sometido a las contradicciones derivadas de los límites difusos y la diversidad sobre todo en lo referido a las relaciones interpersonales y a la forma de abordar la diversidad. Los apoderados claman para que los profesores 'impongan disciplina' y normas de convivencia que la sociedad en su conjunto adolece. El profesorado hace demandas similares a los padres y apoderados. El análisis de estas evidencias permite sostener que, los adultos parecen atrapados en comportamientos que se ubican en los extremos, entre el autoritarismo y el dejar hacer. Para algunos la idea es apartarse de las imposiciones -recuerdos de la dictadura- para otros el anhelo de tener orden a toda costa. La permisividad parece ser el resultado de la falta de claridad respecto de los límites que permiten la convivencia y la falta de destrezas sociales que permiten la negociación, el diálogo en un contexto de respeto y valoración de la vida y

del otro. El reconocimiento de los derechos así como el sentido de la libertad necesita ser ubicado en un contexto social que permita la convivencia.

La adaptación. La finalidad de la educación es concebida como un aporte para el Futuro, representación compartida por padres o apoderados y estudiantes. El Futuro para los estudiantes y sus padres o apoderados significa que la educación aporta una formación ya sea para el trabajo o la educación superior; para la inclusión social, para evitar el “andar vagando” y evadir la situación de marginalidad. Estos hallazgos concuerdan con un reciente estudio sobre el sentido de la enseñanza media en liceos municipales de Chile (Molina, 2008). Esta concepción se encuentra ausente entre el profesorado y en su reemplazo se encuentra la Formación personal.

Los Valores en términos generales, la Responsabilidad, el Respeto y la Formación personal son dimensiones de la representación social que permite comprender la diferencia entre los tipos de centros.

La Responsabilidad es una dimensión cuyo significado es distinto por tipo de centro. En los Centros mejorados, para el profesorado significa un conjunto de valores útiles para el desarrollo de la ciudadanía y el empleo; para los estudiantes, padres o apoderados esta es una actitud conducente a la movilidad social; la que a su vez es el resultado del esfuerzo individual y de la educación. Se agrega que es responsabilidad y tarea de todos que mejore la educación de la escuela. Contrariamente, en los Centros estancados, la Responsabilidad es buscada en un actor distinto del hablante, al profundizar en el tema, los actores reconocen que ellos pueden tener alguna responsabilidad, asumiendo que el accionar se basa en acuerdos mínimos. Estos resultados son concordantes con las prácticas culturales reportadas para Chile en el informe del programa de Desarrollo Humano de las Naciones (PNUD, 2009). Este hallazgo también es concordante con diversos estudios sobre mejora de la eficacia escolar, donde la propiedad del cambio conduce a resultados positivos, además del compromiso y adhesión a las nuevas formas (Fullan, 2009; Murillo, 2004, 2007a).

Los Valores son un componente clave y es una representación compartida por profesores y padres o apoderados; la diferencia radica en que en los Centros mejorados esta formación va de la mano, de manera integrada, con la formación académica, mientras que en los Centros estancados esta formación es el prerrequisito para la formación académica. La situación en estos Centros se torna más desventajosa ya que la educación es concebida como un proceso de enseñar y aprender en el sentido tradicional, vertical y la formación valórica queda reducida a explicaciones, ‘retos’ o ‘sermones’ sobre contenidos que los estudiantes dicen saber y cuyas acciones son discordantes.

En los Centros mejorados prima el Respeto, representación que se manifiesta en el estilo de relaciones personales entre los estudiantes y los adultos en la escuela, éstas son relaciones de valoración, aceptación y a veces tolerancia del otro, (sobre opciones

sexuales) lo que se refleja en un clima calmado en el patio, y por lo observado, también en las aulas.

Las escuelas, a pesar de ser homogéneas desde la perspectiva económica y educativa de los padres, son muy diferentes entre sí. La dificultad que enfrenta el profesorado para generar una cultura escolar que favorezca la mejora radica en la forma de abordar esta diferencia. En aquellos centros donde los problemas de convivencia no están resueltos, el dejar hacer o el intento de revertir la situación vía formación de hábitos y valores desde una Pedagogía frontal, no da resultados. La exclusión o la solicitud de traslado de colegio -forma de expulsión que cautela la continuidad de la escolarización en el territorio de residencia de la familia- es una medida habitual y además una demanda desde los estudiantes y padres o apoderados hacia los centros. Esta medida puede reducir los conflictos momentáneamente, sin embargo, se necesita la posibilidad de diseñar y poner en práctica planes acordes a los ritmos y problemáticas de los estudiantes, para lo cual los recursos, las medidas administrativas, la voluntad y creatividad de los equipos docentes necesitan responder de manera diferenciada.

La adaptación social surge ante la credibilidad de las normas sociales y metas culturales metas al interior del sistema educativo y social; si trabajo y tango altos resultados académicos en la escuela puedo alcanzar la deseada inserción social.

La rebelión o retraining. Esta es concebida como el conjunto de comportamientos derivados del rechazo, desencanto o falta de credibilidad sobre el fin de la educación; que ésta es conducente a la movilidad social. La sociedad actual nos enfrenta a un conjunto de riesgos, a límites frágiles y difusos (Beck, 1998, 2001) y al constante cambio, condición de la sociedad global que se superpone y agudiza los efectos de la exclusión y la pobreza. En las evidencias halladas los actores adultos esperan que la educación proporcione certezas que escasamente son posibles de construir en la sociedad actual; por ejemplo, la posibilidad y estabilidad del empleo. Los padres o apoderados de ambos tipos de centros esperan que la educación sea un 'producto durable' (Bauman, 2007), que permita el empleo y la movilidad social; aunque surgen dudas derivadas de la inestabilidad laboral, estas expectativas en los centros estancados son simultáneamente puestas en duda, porque el contacto con la realidad les ha mostrado que la educación por sí sola no es la añorada "llavecita abre puertas".

Los apoderados y estudiantes tienen una alta valoración de la educación, sin embargo, en su vida cotidiana constatan el aumento de los requerimientos educativos -o la devaluación de la educación- lo que contradice o pone en duda la posibilidad de movilidad social vía educación formal; lo que les lleva al rechazo de las formas establecidas o a la exclusión vía retraining.

En los Centros estancados el clima es ruidoso y desordenado, el Hacerse de amigos es deseable como parte de la vida estudiantil; estos son pares con los que se diseñan

estrategias para pasar el rato y permanecer en el Centro sin necesidad de afrontar las labores escolares.

Rebelión y retraimiento son formas de adaptación que se desprenden de experiencias de desigualdad, segregación y posibilidad el alcanzar metas anheladas.

Subsidios a los estudiantes y calidad. La distribución de beneficios sociales del Estado, a los estudiantes y familias más vulnerables para compensar la inequidad que genera el modelo social es alta en ambos tipos de centros. La diferencia radica en que en los Centros estancados este beneficio se constituye en la razón de estar en la escuela para los estudiantes. Estos Centros de acuerdo con los tipos de cultura escolar propuesto por Hargreaves (1995) oscila entre la beneficencia social y el asilo. La escuela es un lugar seguro, sin embargo, la finalidad es de carácter social más que académica. Los logros de algún estudiante destacado o las acciones solidarias dan sentido de pertenencia a los estudiantes. Los apoderados por lo general tienen menor presencia en el Centro, y los Centros de Apoderados oscilan entre activos o ausentes. En estos Centros las actividades dirigidas a la comunidad y hacia los apoderados están en falta o son incipientes. La interrogante que se plantea es por qué ante similares condiciones esta cultura escolar no se manifiesta en los Centros mejorados; allí la cultura del Centro tiende al equilibrio entre el control y la cohesión social.

La Formación personal como finalidad de la educación en ambos centros proporciona pistas para comprender esta diferencia. Esta dimensión es concebida como la adquisición de habilidades y destrezas que le permitan al joven insertarse en la vida adulta, que favorece la interacción y las relaciones personales. En los Centros mejorados el profesorado ve la educación y la escuela como es un espacio para la ampliación del capital cultural de los estudiantes. En los Centros estancados los actores valoran el hecho de que los estudiantes están en un lugar seguro y el parámetro de comparación es con estándares de inferior calidad; es decir, se espera que el rendimiento y las condiciones en general podrían ser peores; contrariamente el parámetro de comparación de los Centros mejorados es con aquellos establecimientos que tradicionalmente aportan profesionales de calidad al país y con la educación que sostiene los valores hegemónicos de la sociedad.

De los antecedentes recabados es posible establecer que el sentido y la forma de operar de las comunidades educativa marca esta diferencia. En los Centros mejorados existe el compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa y maximizar el tiempo destinado a las labores académicas. La comunicación entre los integrantes parece ser fluida, las fuentes de información y apoyo son claras, instituidas y operan, ya que son conocidas y con ejemplos ilustrativos que emergen fácilmente en los discursos. En este tipo de centros la formación valórica y el desarrollo personal también son señalados como elementos de importancia para la mejora de la escuela. Por tanto en los Centros mejorados se suma la presencia de dos fuerzas convergentes, la primera es el aporte y compromiso de los miembros de la comunidad, los integrantes comparten

conocimientos y se ayudan mutuamente; la segunda es la existencia de grupos colegiados, instancias de participación de los actores organizados, equipos de gestión, Centros de Padres, del colegio o de cada grupo curso y Centros de Alumnos, lo que en palabras de Fullan (2009) permite la inyección de energía a la totalidad del sistema. Esta convergencia facilita acuerdos, una adaptación proyectiva (PNUD, 2009) de los integrantes o negociaciones que posibilita la creatividad y da cabida al aporte de cada uno de los integrantes en pos de la educación de los niños y de la mejora de la escuela.

El problema no radica en la distribución de subsidios a través de los centros sino en la finalidad de la educación de los actores, la forma que adopta la formación personal de los estudiantes y la presencia o ausencia de comunidad educativa.

5.2.3. Representación social y las funciones de la educación

La educación tiene cinco funciones claves en toda sociedad; transmisión cultural, formación ciudadana y legitimación de la forma de organización de la sociedad, formación y selección para el trabajo, movilidad social y custodia de la infancia.

La *custodia de la infancia* es la que mejor cumple debido a la alta tasa de retención escolar, el aumento de la escolaridad y los incentivos sociales para tal efecto, los que además contribuyen, en cierta medida, con redistribuir la riqueza y un intento de disminuir el costo social del modelo.

La *movilidad social* así como la *formación y la selección para el trabajo* es una función parcialmente cumplida. En primer lugar, los datos (MIDEPLAN, 2006) muestran que la educación es una herramienta que facilita el acceso a más y mejores trabajos, no obstante, las posibilidades de movilidad quedan limitadas debido a la alta concentración de la riqueza y de la pobreza. En los últimos 20 años el país en promedio ha mejorado las condiciones de vida de los habitantes; las mejoras sociales y las posibilidades de movilidad social dependen, por un lado, de mejorar las prácticas o formas habituales de hacer las cosas (PNUD, 2009) y, por otro, de abordar la desigualdad social y segregación entre colegios ricos y pobres, públicos, subvencionados y privados y aquellas escuelas públicas diferenciadas por los recursos de la Comuna donde se sitúa la administración de la educación municipal.

La función de la educación que resulta menos cumplida es el desarrollo de la *ciudadanía*, destinada a legitimar la forma de convivencia; de organización de la sociedad y en general de las prácticas sobre las formas aceptables de hacer las cosas. La formación ciudadana en el terreno socioeconómico queda al arbitrio de las leyes del mercado. La educación pública atiende al 45% de los escolares, un 42% asiste a colegios particulares subvencionados y un 7% a la educación particular pagada. El aporte de las familias es uno de los más altos en América Latina, los resultados en general son inferiores a los alcanzados en países desarrollados y si bien ha habido una gradual mejora, el aporte de las familias representa una elevada proporción del ingreso

destinada a la educación, sobre todo en aquellas familias de sectores medio y medio bajo que asumen y esperan que la educación particular, por el hecho de ser pagada es de mejor calidad. Las formas de convivencia, la transmisión cultural tiende al individualismo y la exclusión como forma de abordar las diferencias y la diversidad.

La mayor deuda radica en la formación ciudadana en el plano cívico y político, debido a que existe la sospecha generalizada que alguien pueda realizar acciones públicas en beneficio propio, hay una desvaloración de la actividad política partidaria y nuevas formas de asociatividad, marcadas por la espontaneidad y la horizontalidad, sobre todo, entre los jóvenes (Baeza, 2003; 2007). A ello se suma que en la sociedad actual se valora la manifestación de opciones individuales, lo rápido y efímero (Bauman, 2007), resultando un desafío fortalecer los espacios colectivos y organizar culturalmente a la sociedad.

Los significados que emergen de la representación social de la educación y sobre las condiciones para la mejora en cada Centro, ejemplifican la deuda en el desarrollo de la ciudadanía; aquí hay una crítica y declarada desconfianza hacia las autoridades que administran el Estado, la Educación Local, los directivos de los centros y los líderes políticos. Existe una percepción del 'otro' marcada por la desconfianza, donde priman intereses individuales; ya sea que los otros puedan obtener algún beneficio o que el hablante pueda quedar ausente de éste. Esta desconfianza y desvaloración de la actividad pública se constata en las prácticas organizativas de Centros de Padres o Apoderados y de los Centros de Alumnos. La participación de la comunidad es escasa, la labor recae en los dirigentes, los que además son criticados por lo que se hace y por lo que se omite. La política pública de transparencia y el dar cuenta del uso de recursos públicos es concebida como una forma de desenmascarar los abusos en vez de ser parte de la información para la toma de decisiones fundadas como es propugnado en la nueva ley de educación. Esta particularidad es un problema cultural de la sociedad, requiere de la reconstrucción y valoración del ámbito social (Garretón, 2000), resabio de un período de la historia social chilena donde éste tenía el carácter de subversivo o desviado.

Esta práctica cultural, marcada por la desconfianza y la mirada crítica de buscar lo que falta, los culpables y colocar la responsabilidad fuera del hablante se refleja en el uso que los tipos de centros hacen de los resultados alcanzados por los estudiantes en las mediciones nacionales. En los Centros mejorados estas se utilizan para direccionar los continuos planes y proyectos de superación y en los Centros estancados, para confirmar la profecía autocumplida, por ser pobres no rendir más. La medida de diferenciar y publicita la diferencia de los Centros de acuerdo a su rendimiento de acuerdo a los colores del semáforo, es una medida que no contribuye a mejorar la calidad de la educación sino a la búsqueda de estrategias individuales en la lógica de mercado.

5.2.4. La invisibilidad de la diversidad cultural

Las Escuelas son diversas. A pesar que estos centros atienden a una población escolar con similares características, existen una gran diversidad de intereses, expectativas, problemáticas y manifestaciones de las culturas de los jóvenes que entran al colegio, esta diversidad demanda al Centro respuestas, también diferenciadas, a la hora de organizar la vida escolar. La educación es más que la escolarización, ya que la retención o la ampliación de la cobertura educacional no necesariamente es sinónimo de equidad o de igualdad de oportunidades. Los centros están demandados a generar respuestas creativas para dar cuenta de esta diversidad, de tal forma que todos los estudiantes participen de las actividades escolares y, por tanto, logren rendir como el resto de los estudiantes, independientemente de sus características personales sociales y culturales.

Si el Centro limita su labor formadora a la contención y distribución de beneficios sociales se está limitando la función de la educación y las posibilidades de los jóvenes que allí se educan. Proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, requiere tener en consideración que se parte de estudiantes en un estado diferenciado por el capital cultural de ellos y de sus familias, (Bernstein, 1961, 1990; Bourdieu y Passeron, 1977) Por tanto los estudiantes que alcanzan resultados comparables y superiores a los alcanzados por aquellos provenientes de sectores sociales con mayor capital cultural requieren de mayor trabajo. El déficit de capital cultural en las familias de sectores bajo y medio bajo, en particular de las madres, es una limitación que repercute en la posibilidad de apoyo de los padres y apoderados hacia los hijos. Recordemos que la mayoría de los estudiantes tiene un nivel de escolaridad superior o igual al de sus padres. El apoyo de los padres radica entonces en el cuidado y la formación en destrezas sociales y formas de interacción social que a veces son opuestas a la sostenida por la cultura hegemónica que predomina en el centro. La problemática para el centro se agudiza debido a que algunos estudiantes son atraídos y retenidos en la escuela, como parte de la ampliación de la posibilidad el accesos a la educación; en la escuela estos jóvenes reproducen las subculturas o contraculturas juveniles, dejando al profesorado ante una realidad social y tipo de educación para la cual pueden no estar preparados, ya que la educación de jóvenes con estas características, de realizarse, era a través de programas educativos de carácter poblacional comunitario.

Tal como se ha venido señalando, la selección y los contenidos de los indicadores de resultados no son un proceso neutral, la construcción o complemento debe dar respuesta a las demandas derivadas de la diferencia entre los escolares, en particular de aquellos que han regresado a la escuela, ya que la evaluación universal y homogénea no da cuenta de las adecuaciones curriculares -requeridas y no siempre presentes- para abordar la diferencia, con criterios de equidad y en post de la integración. La educación para todos demanda más que la escolarización, más que un trato diferenciado, requiere

que estos estudiantes también aprendan, de lo contrario la estadía en la escuela se transforma en un simulacro, donde la escuela se constituye silenciosamente en un factor que contribuye a la desigualdad.

La tolerancia y la contención de estudiantes en los centros no son sinónimo en el manejo de la diversidad, si la escuela se reduce al espacio para la distribución de subsidios sociales o un lugar seguro donde pasar el día, se pierde la posibilidad de cumplir la labor formativa que ofrece la educación. Lo anterior significa que esta tarea no solo compete al profesorado en las aulas actuales sino que es una tarea de todos, de las instituciones a cargo de la custodia y cuidado de aquellos jóvenes con problemas con la justicia y de las familias de éstos y de otros tantos que están ausentes.

En este escenario, la creatividad es una condición para seguir mejorando. La educación para todos en la realidad chilena es una realidad, con tasas de cobertura sobre el 90% y 12 años de escolaridad obligatoria. La escolaridad de la población, en general, ha aumentado y las expectativas de llegar a la educación superior ya no son propias de la elite económica. Los escolares de este estudio ya han alcanzado un nivel de escolaridad similar o superior al de sus padres. Los recursos económicos dejan de ser el factor exclusivo que limita la mejora de la educación. La construcción de nuevos establecimientos destinados a reponer los antiguos y ampliar la capacidad para la implementación de la jornada escolar completa, la entrega de textos de estudios, los incentivos y beneficios sociales para compensar la desigualdad social son medidas necesarias pero insuficientes. La deuda radica en mejorar la calidad de la educación para todos. Los cambios requeridos necesitan de un cambio cultural, de una forma distinta de hacer las cosas, de nuevas formas para la participación y de relaciones basadas en la aceptación de la diversidad y el respeto a las diferencias. La valoración de las subjetividades propias de la sociedad globalizada requiere repensar lo social; el mercado no reemplaza a la sociedad; la deuda radica en el establecimiento de acuerdos sobre el tipo de sociedad deseada; abordar la desigualdad y segregación social, teniendo presente que esta generación de escolares será la que conduzca la sociedad y conviva en territorios físicos y virtuales.

5.2.5. La cultura de la mejora

Las prácticas culturales condicionan la formación de los estudiantes. En la información empírica se encuentran afirmaciones sobre algunos estudiantes, a medida que crecen, sobre todo en la educación media, carecen de figuras adultas creíbles o a las cuales atribuir autoridad. En opinión de algunos profesores ‘van quedando votaitos’. Los cambios fisiológicos, la mayor estatura, la disminución de la edad en que aparecen los signos de diferenciación sexual y el inicio temprano de la actividad sexual en pareja hace que estos jóvenes adopten conductas que eran reconocidas como propias de adultos jóvenes. El hecho de que los estudiantes de sectores medios bajos y bajos cuentan con una educación igual o superior a sus padres, que trabajen para aportar al hogar o que cuenten con apoyo social específico, (libros, alimentación, vestuario), les hace adquirir un estatus superior en el hogar en desmedro de las figuras formadoras paterna o

materna. Esta aparente madurez contribuye a que los padres o la persona adulta a cargo de su formación se retiren tempranamente de su labor formadora. La desaparición de alguna figura con autoridad en el hogar va de la mano con otra serie de factores derivados de las condiciones sociales de estas familias, por ejemplo las largas horas de ausencia del hogar debido a la suma de actividades laborales más el tiempo de desplazamiento de la casa al trabajo. Los Centros mejorados en general cuentan con medidas de coacción para lograr la presencia y participación de los padres o apoderados en la educación de sus hijos; estos padres reconocen la demanda de tiempo y las complicaciones a nivel laboral para estar en la escuela y logran negociar en conjunto con el profesor a cargo del grupo curso formas de estar presente. En los Centros estancados, la ausencia de la mayoría de los apoderados es una constante; los que participan afrontan los mismos requerimientos de tiempo que los ausentes. Los estudiantes en sectores pobres, asumen la convivencia y vida en pareja o en colectivos antes de los 15 años de edad, como forma de abordar en conjunto el tema de la subsistencia. Por tanto la ausencia de adultos que guíen el proceso formativo de los jóvenes los deja con la responsabilidad de aplicar el libre albedrío cuando todavía no ha sido formado.

La labor formadora de los padres y apoderados en algunos casos está ausente mientras que en otros hay una excesiva protección, particularmente hacia las mujeres como forma de controlar los espacios y riesgos derivados de las relaciones sexuales y de las problemáticas sociales frecuentes en los sectores más pobres de la sociedad. Ellas son demandadas de quedar a cargo de hermanos pequeños y reemplazar a la madre en sus labores. Similares hallazgos han sido reportados por Baeza (2001, 2002). Estos estudiantes más cuidados y vigilados son presionados para alcanzar altas calificaciones, en estos hogares pareciera que el autoritarismo no es cuestionando y se valora el orden, el respeto y la obediencia a la autoridad.

Otra forma de crianza parece estar marcada por la constante descalificación de toda figura que represente autoridad, ya sea políticos, figuras religiosas, profesores. El profesorado como un adulto investido de autoridad para formar a la generación de reemplazo es descalificado por algunos padres y estudiantes.

En los Centros mejorados las normas de convivencia están claras, son aceptadas y son parte de un compromiso colectivo; su cumplimiento es requisito de permanencia en la escuela. En los Centros estancados, la tolerancia suplanta el manejo y la enseñanza en la diversidad. En general, se encuentra una dificultad en el establecimiento de límites en las relaciones interpersonales, por ejemplo, algunos adultos –padres, madres y profesores- a cargo de la formación enfrentan la dificultad de diferenciar lo que es un ‘trato duro’ con ‘no’; confundir la negación con una forma de exclusión o rechazo, y poner en duda qué es o no aceptable como parte de la relación interpersonal para no transgredir la individualidad y la propiedad privada. La libertad y el dejar hacer parecen sinónimos, el establecimiento de límites se evita ya que se asocia con las conductas autoritarias de las cuales algunas personas quieren distanciarse, mientras que simultáneamente los mismos actores claman por ‘mano dura’, eslogan muy habitual

durante los años de dictadura, como la forma de restablecer el orden y las certezas de una sociedad que se fue. La escuela por tanto está exigida a formar para la convivencia, en una sociedad que, como conjunto, no ha establecido consensos sobre la forma de convivencia deseada y deseable.

La cultura es una condicionante en la mejora de la escuela. La cultura escolar emerge como factor clave en los estudios de mejora de la escuela, eficacia escolar y mejor de la eficacia escolar. La cultura incide en la escuela y en el aula, generando prácticas en cuatro ámbitos de la cultura: en la estructura organizacional, en la orientación profesional o participación colegiada del profesorado, en la calidad de medio ambiente para los aprendizajes y en el foco centrado en los estudiantes. La cultura de la mejora es entonces la suma de prácticas donde se ponen en juego las subjetividades, la dimensión creativa de la cultura y la concepción de la finalidad de la educación.

Uno de los atributos o características de la cultura es que lo abarca todo, se muestra en el contenido de las representaciones sociales del propósito de la educación. Esta necesita incorporar la complejidad sin olvidar la historia social del país, elementos presentes en los contenidos periféricos de la representación; como por ejemplo los significados asociados con las variables Valores y Responsabilidad.

Las evidencias muestran la escasa distinción entre autoridad y autoritarismo. La autoridad es el poder adquirido mediante medios lícitos o ilícitos que permite direccionar y conseguir conductas deseadas; el poder es la probabilidad de tomar decisiones que afecten la vida de otro(s) pese a la resistencia de éstos. La autoridad racional se funda en que el individuo que la sustenta posee los conocimientos y medios para alcanzar el fin y el poder se basa en la adhesión, lo que permite ejercerla de manera legítima minimizando los medios de coerción social. La autoridad es el reconocimiento de que una persona posee el conocimiento y la credibilidad para encausar un determinado curso de acción, aquí radica el liderazgo. El autoritarismo es el uso de este poder para conseguir que las acciones se ajusten a la voluntad de quienes conducen o se encuentran en la cúspide de la pirámide organizacional. La falta de medios para afrontar la diversidad y las diferencias se traducen en la exclusión y en el dejar hacer para no ser tildado de autoritario/a; con esto reduciendo la labor formadora de la educación.

Las evidencias en este estudio constatan los componentes de la cultura de la mejora propuestos en el Marco Comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar (Muñoz Repiso y otros, 2002; Murillo, 2003). La cultura escolar en los Centros estancados concentra un conjunto de carencias, como ser considerar el proyecto de mejora como ajeno, las bajas expectativas que poseen los adultos respecto de las capacidades de los estudiantes, la ausencia de los apoderados apoyando a sus hijos, como formadores y colaboradores de la labor del colegio y en ocasiones la ausencia o mejor dicho desesperanza y pasividad de algunos de los actores, profesores, directivos, padres o apoderados y estudiantes. Lo que abunda en este escenario son los problemas de

disciplina y su manejo así como la falta de un cuerpo estable de profesores; cuadro que conforma la cultura escolar que frena los intentos de mejora.

La cultura de la mejora en los centros que avanzan, cuentan con actores escolares que asumen el proyecto y la mejor constante como propio y además en ellos hay una historia o tradición de alcanzar resultados exitosos. Los datos aquí encontrados confirman los hallazgos reportados por Murillo (2003; 2004b; 2008). En estos Centros, tanto la formulación como la implementación está a cargo de equipos de trabajo, ya sea el equipo de gestión o profesores a cargo de labores específicas y se cuenta con la participación y colaboración del profesorado.

En los Centros mejorados junto con la apropiación del proyecto, hay el conocimiento de la organización así como la dirección del cambio, lo que en su conjunto permite el cambio para la mejora escolar (Murillo, 2004; Fullan, 1981, 2009). En este escenario la autoridad opera ya que los actores conocen y comparten las normas, el proyecto educativo que se ofrece a los estudiantes y el profesorado son creíbles, lo que conduce a que el ejercicio de la autoridad nos es vista como autoritarismo. Las problemáticas como la alta presión por las calificaciones así como la elevada carga laboral frente al aula del profesorado, quedando éstos limitados en tiempo para innovaciones, la atención de necesidades específicas de estudiantes, padres y apoderados queda reducida a malestares individuales. El déficit de capital cultural así como la falta de autonomía económica, de gestión de los recursos humanos y administrativos en manos de las autoridades locales conduce a una mirada y crítica al sistema social.

La importancia de los equipos de trabajo. La presencia de equipos de trabajo, independientemente del nombre que adopten, son claves para la mejora de la escuela; ya sea para aportar de manera sinérgica a alguna ruta de acción concordada, para mejorar la escuela y llevar innovaciones de manera sostenida y sistemática al aula. En algunos centros con ausencia de un cuerpo colegiado de profesores, esta falencia es a veces compensada con la labor bien intencionada y con escasos resultados de parte de algún directivo que, de manera solitaria asume la labor de realizar programas y proyectos de mejora, esperando que con su posterior difusión pueda obtener apoyo y compromiso del cuerpo docente. En los Centros estancados las bajas expectativas respecto a las capacidades académicas de los estudiantes así como las dificultades en el manejo de la convivencia y la falta de equipos de trabajo entre el profesorado genera un ambiente o modo habitual de hacer las cosas donde el mínimo se transforma en el techo (PNUD, 2007). Estos centros tienen operando en su seno todo, o casi todos, los factores que la literatura señala como claves en el estancamiento o deterioro de la escuela.

El profesorado necesita leer, interpretar y actuar en la diversidad cultural. El trabajo en equipo también es útil y deseado para avanzar en la construcción de conocimiento, para comprender y aportar a la educación; se espera que el profesorado puede aprender de su práctica y cumplir un papel de investigador. Al respecto es necesario señalar que las experiencias en proyectos de mejora de la escuela en Londres (Ainscow, Hopkins,

Southworth y West, 2001; Hopkins, Ainscow y West, 1994) donde el profesorado se transforma en asistente de investigación, más que favorecer la reflexión y el aprendizaje de la investigación, implica una carga adicional de trabajo. Lo anterior no significa excluir al profesorado de la posibilidad de investigar, sino señalar que no todos los paradigmas investigativos son similares y que la investigación tradicional requiere de una lógica, trabajo y espacio propio, donde puede participar cualquier profesional interesado y sensible con el tema educación. El trabajo y la colaboración interdisciplinaria en la escuela puede ser un aporte a la labor del profesorado, a la mejora de la escuela y a la utilización de los datos que, en gran volumen, se generan como parte de la labor administrativa de los directivos. El profesorado requiere fortalecer su capacidad investigativa para conocer e intervenir su realidad, transformarse en un especialista en el empleo de estrategias derivadas de la investigación-acción (Kemmis, 1992; Park, 1992; R. Rodríguez, 1996). Para que esta tarea pueda desarrollarse este profesorado requiere ser capaz de interpretar las evidencias de la realidad desde una perspectiva amplia; es decir, identificando los valores queridos y deseados y aquellos queridos y amenazados por los distintos grupos de intereses presentes en la escuela (Mills, 1961) para lo cual allí necesita aplicar la mirada sustentada en las evidencias, dando cuenta de la diversidad cultural y del efecto de sus propias creencias. La visión encontrada en algunos profesores, sobre que la educación es tarea de profesores y para profesores, muestra una mirada reductiva de la educación, ya que se está asumiendo que sus resultados y problemáticas son de la exclusiva responsabilidad del profesorado. Con esta visión excluyente, quizás, defensiva, se está desconociendo que la escuela importa, pero aporta cerca de un 20% de los resultados.

Las condiciones para la participación colegiada del profesorado depende en cierta medida de la capacidad del liderazgo de la dirección y del equipo directivo, el que requiere manejar estrategias para diagnosticar e intervenir. Es sabido que el profesorado tiene un horario lectivo cargado y con escaso tiempo para innovaciones y atención de demandas específicas, además hay consenso entre los investigadores que el pesimismo y bajas expectativas respecto de las habilidades de los estudiantes por parte de los adultos sí afecta los resultados. (Murillo, 2004; Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004) La inyección de recursos así como el contar con infraestructura nueva no garantiza la mejora de la escuela. Las expectativas, el sentido de pertenencia y el orgullo de pertenecer al colegio no se alteran con recursos económicos. Esto no quiere decir que su ausencia, más allá del límite para funcionar, atente contra la calidad y posibilidad de mejorar (Murillo, 2004), sin embargo la asignación de recursos por sí solos no son una medida efectiva. El trabajo grupal o asociativo tampoco es garantía de mejora ya que las acciones pueden dar cuenta de metas culturales distintas y distantes de la mejora de la eficacia escolar. Algunas subculturas conducen a la mejora, debido a la presión del colectivo para logra el compromiso y el trabajo en pos de actividades que beneficien el aprendizaje de los jóvenes, mientras que otras muestran en su accionar actividades rituales o simulacros de compromiso. En estos casos la constante negociación para el establecimiento de acuerdos más allá de lo mínimo indispensable demanda habilidades de liderazgo académico y administrativo que permitan establecer consensos en pos de la

mejora de la escuela y de cada uno de los estudiantes, independientemente de su procedencia social, económica, cultural y de sus problemáticas particulares.

La nueva política educativa de entregar recursos contra resultados y crear una instancia de supervisión, asesoría y acompañamiento -la superintendencia de aseguramiento de la calidad- es una herramienta administrativa que puede ser efectiva en tanto las personas a cargo de asesorar los colegios cuenten con una concepción de educación, modelo educativo y experiencia en abordar la gestión y la educación empleando herramientas que tradicionalmente aparecen señaladas como parte de la educación intercultural.

5.2.5. Formas de adaptación al cambio

Un proyecto de mejora es una forma de intervención planificada destinada a lograr un cambio en la institución escolar, el éxito o fracaso de éste depende de la forma en que los actores actúen. La escuela y su dinámica es el resultado de la interacción de tres elementos, el individuo que a su vez es agente, afectado o condicionado por las estructuras sociales, y a su vez, ellos pueden alterarlas a través de sus conductas individuales y de acciones colectivas. La cultura es el núcleo o centro que permite comprender las opciones de los individuos y los significados atribuidos a las situaciones, fenómenos así como a la evaluación moral de actuar a favor en contra de los intereses asumido o manifiestos (Parker, 2000; Archer, 1997).

CUADRO II.5.3. TIPO DE ADAPTACIÓN POR CENTRO

Tipo de Centro	Tipo de adaptación (Merton, 1970)	Formas de hacer las cosas (PNUD, 2009)
1 – Estancado	Rebelión y retraimiento	Improvisación adaptativa Adopción resistida Acuerdos mínimos
2 – Estancado	Rebelión e innovación	Adopción resistida Renegociación constante
3 – Mejorado	Innovación	Adaptación proyectiva Negociación habilitante
4 – Mejorado	Conformismo e innovación	Adaptación proyectiva Negociación habilitante
5 – Mejorado	Innovación y ritualismo	Adaptación proyectiva Negociación habilitante

La cultura escolar en los cinco centros estudiados da cuenta y refleja la “manera de hacer las cosas” o prácticas habituales que se encuentran en la cultura chilena (PNUD, 2009). Como se señalara en el Cap. I, 8 las prácticas o modos de actuar y de relacionarse de las personas varían dependiendo de la percepción de mayor o menor capacidad de los sujetos frente a las oportunidades sociales que se perciben al interior de la organización. En los Centros estancados predominan las prácticas que dan cuenta de una ‘adopción resistida’ y que se caracteriza por la aparente aceptación mientras que

perdura la forma habitual de hacer. Concordante con el mapa elaborado por el PNUD, en el Centros con nueva dirección, el modo de hacer incluye el constante establecimiento de acuerdos mínimos y la renegociación constante ya que los acuerdos previos pronto parecen olvidados y se requiere restablecerlos. En los Centros estacados se encuentra la 'improvisación adaptativa', caracterizada por el aumento de carga laboral en aquellos profesores y profesoras comprometidos con el cambio o con la gestión del centro con la finalidad de subsanar o suplir el trabajo de aquellos que se restan o realizan el trabajo de acuerdo al mínimo pactado.

En los Centros mejorados priman las prácticas caracterizadas por la 'adaptación proyectiva' es decir la práctica se sustenta en el convencimiento de todos los actores que sus acciones son deseadas, válidas y valoradas para mantener la calidad de la educación del centro. Predomina en este tipo de centros la 'negociaciones habilitantes' y los consiguientes acuerdos para la acción que se generan en las instancias de participación como son los consejos, grupos de gestión o grupos de profesores.

A nivel de la escuela la realidad social se construye y expresa en las dimensiones de la cultura escolar ya señaladas. La cultura escolar da cuenta de la forma de adaptación o respuesta de los actores al cambio. Merton (1970) distingue cinco modos de adaptación: el de conformidad de los actores con las metas culturales y los medios institucionalizados para cumplir la finalidad u objetivo de la institución u organización. De innovación caracterizada por el rechazo de los medios institucionales y la creación de nuevas metas culturales las que son compartidas por los actores y la adhesión se muestra de manera encubierta o simbólica, esto es a través la cultura latente. El ritualismo es aquella forma de adaptación o respuesta al cambio que rechaza las metas culturales y acepta los medios institucionalizados, por tanto la acción del individuo queda desprovista de la creatividad y el compromiso en la ejecución de las tareas. El retraimiento es un modo de adaptación caracterizado por el rechazo de ambas metas culturales y medios institucionalizados por tanto la acción es por omisión. Por último la rebelión, contiene el rechazo de los valores vigentes y la sustitución por valores nuevos.

Al analizar la representación social de la educación de cada uno de los informantes por tipos de centros y las condicionantes para la mejora en cada centro, se encuentra que los Centros estancados comparten la rebelión como la forma que mejor refleja la adaptación al proyecto de cambio. Rebelión en el sentido que rechazan la desigualdad social y las diferencias que constatan entre la educación en colegios públicos y privados. Los valores de respeto por el otro quedan aparentemente en segundo plano, prima la ley del más fuerte expresada en los códigos culturales ya sea de los sectores populares, juveniles o delictuales. El profesorado que puede lograr sintonía con estos estudiantes, en algunos casos, se debe al uso de estos códigos así como de aquellos que en estas subculturas indican superioridad. La rebelión como parte de las metas culturales del profesorado se expresa en el rechazo abierto o simbólico a la forma de organización de las actividades del centro, resienten la carga laboral y se generan solidaridades para afrontar el día de trabajo, el tema gremial está presente en los espacios públicos del

centro y se generan complicidades con los estudiantes que lideran las protestas estudiantiles.

La forma de adaptación en los Centros mejorados se caracteriza por la innovación. Los actores conocen las fuentes de apoyo internas y externas para resolver problemas en las labores diarias y además cuentan con normas de convivencia claras. Los actores en general están comprometidos con los respectivos proyectos de mejora, la excelencia es considerada el piso mínimo y se realizan acciones sostenidas para evitar el deterioro de la calidad de la educación. En estos centros se crean metas culturales, nuevos valores que conducen a la mejora, por ejemplo es parte de la cultura latente la presión de los pares para colaborar, generar actividades extraprogramáticas innovadoras y para llamar la atención de aquellos que por alguna razón se encuentran haciendo lo mínimo o solo por cumplir. En estos centros se encuentran profesores cuyos relatos dan cuenta de una cultura latente que critica la forma instituida de hacer las cosas, no obstante este desacuerdo deriva en la generación de acciones innovadoras para mostrar formas alternativas de abordar problemáticas específicas de los alumnos.

En los Centros mejorados tener metas compartidas y aceptar la diversidad conduce a la generación de acciones innovadoras de los actores, cuyos resultados son capaces de permear la estructura organizativa del colegio. Por ejemplo, alteraciones en el tiempo y distribución de la jornada escolar para, con los mismos profesores disponer de mayor variedad de oferta académica o generar una alianza entre profesores nuevos que manejan informática y profesores antiguos con experiencia pedagógica y manejo de cursos para la creación de guías y pautas de trabajo concordantes con el modelo pedagógico.

Los Centros mejorados también son dispares. El centro que imparte formación técnico profesional es aquel en que sus actores presentan mayor adhesión a los medios instituidos de funcionamiento del Centro. A pesar de que la crítica social respecto a la desigualdad está presente, existe una alta valoración de la educación como mecanismo de movilidad social. Es en este Centro donde los apoderados realizan el mayor aporte económico y demandan la exclusión de aquellos estudiantes que no adhieren a los valores y metas del centro.

En los Centros mejorados se observa que el desánimo de algunos profesores se expresa en acciones destinadas a cumplir con el mínimo esfuerzo, compromiso y tiempo la tarea encomendada, un simulacro de cumplir, la presencia de esta subcultura en el Centro es abordada con el acompañamiento y presencia del Director y la presión de profesores que valoran y actúan desde el compromiso con los estudiantes y la calidad de la educación.

Si las metas culturales del profesorado son discordantes con las del equipo directivo se generan formas de rechazo que varían entre la paralización, el marcar el paso, la innovación y la rebelión. Los directivos están demandados a desarrollar un estilo de liderazgo que comparta el poder -no así la responsabilidad- que facilite negociaciones y acuerdos para llevar a cabo un proyecto educativo, concordado y aceptado, independientemente de la gestación del proyecto. El liderazgo que incluye la cultura reconoce y valora el poder en y de la acción de todos los actores en sus distintas ubicaciones en la escuela.

El rechazo a estos medios instituidos y la aceptación de metas culturales generan formas de adaptación innovadoras, las que pueden desencadenar procesos capaces de alterar las estructuras. Estas últimas si bien constriñen y condicionan no son dadas e inmutables; la clave estaría en la articulación de las acciones, en generar acuerdos que se cumplan, destinadas a crear las condiciones que permitan su transformación.

5.2.6. En busca del valor agregado

Al profesorado y a los directivos de los centros se les demanda hacer que la escuela aporte una formación que no sería posible obtener fuera de ella, que aporte conocimientos y habilidades además de valores; que forme para saber decir, hacer, ser y convivir en la sociedad. Igualmente se les pide que en cada Centro se entregue una educación de calidad y que la escuela sea una organización basada en consensos, que consiga el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, donde todos logren un aprendizaje mayor de lo que sería esperable, teniendo en cuenta sus rendimientos previos y las situación social, cultural y económica de la familia y de los estudiantes.

El valor agregado dice relación con las habilidades y destrezas a ser incorporadas como parte de la formación, éstas son justamente las más complejas de evaluar vía mediciones y que requieren de mayor tiempo para evidenciar logros, como son aquellas referidas a las actitudes, valores éticos, valoración personal y habilidades para el autoaprendizaje.

Desde esta constatación es posible afirmar que las escuelas estudiadas, en mayor o menor medida, son excluyentes, ya que en las actuales condiciones no son capaces de dar cuenta y manejar la gran gama de diversidad y problemáticas que se les plantea. Esta falencia se debe en parte a la forma en que se organiza la vida escolar, con una alta carga lectiva -horas en aula- del profesorado y grupos cursos numerosos, lo que posiblemente limita la capacidad de respuestas o intervenciones focalizadas y especializadas, sobre todo para atender de manera integral y diferenciada a aquellos estudiantes que presentan situaciones de mayor complejidad.

La demanda para los centros es de construir un proyecto educativo que forme personas en el sentido amplio, que además de enseñar lenguaje y matemáticas proporcione valores y conocimientos útiles para la convivencia social y que de otro modo no puedan ser adquiridos fuera de la escuela. Para estos efectos la escuela requiere de una cultura organizacional donde la misión y la visión del centro seas claras, accesibles y compartidas por los integrantes de la comunidad, ya que el contenido y significado de ambos conceptos son dadores de sentido a la labor educativa y, de esta manera, pueden estar presentes, de manera generalizada, en la conversaciones y en los procesos constante de toma de decisiones.

Finalmente, no es posible dejar de lado la necesidad de formar directivos para que sean capaces de llevar a cabo dos procesos simultáneos, por un lado un estilo gestión que favorezca la participación, las relaciones democráticas y la creación de redes internas y externas al centro que permitan una relación productiva y favorable con el medio y un estilo de trabajo que favorezca el profesionalismo y la participación colegiada del profesorado y por otro lado, una forma de gestión basada en el asesoramiento más que en la supervisión punitiva; líderes con autoridad sustentada además en el conocimiento y habilidades para conducir el centro.

Las radicales transformaciones de la sociedad de las comunicaciones y de los modos de vida, demandan de la educación un cambio acorde con la complejidad, ya que la formación no es sólo el cultivo de materias académicas sino el aprendizaje de formas de convivencia democrática y el hacer las cosas basadas en el reconocimiento del 'otro' como un legítimo otro. La institución escolar no puede formar para una forma de vida de la generación de reemplazo que ella en su seno no ha sido capaz de vivenciar.

5.3. APORTES PARA LA PRÁCTICA

Las potenciales aplicaciones de este estudio se ubican en cinco dimensiones; en la formación del profesorado, en la relación del Centro con fuentes de apoyo externo; en la necesidad de diferenciar la autoridad del autoritarismo como contenido de la socialización; la necesidad de repensar o declarar el tipo de sociedad para la cual la educación formal está aportando en su construcción, constituyéndose en la deuda cultural para la educación y la convivencia.

5.3.1. La formación del profesorado

En su labor habitual el profesorado está demandado a atender a una población económicamente homogénea y a la vez con una gran diversidad de intereses, expectativas. El profesorado necesita tener en consideración y contar destrezas sociales para abordar la complejidad que adopta la vida en la sociedad actual, para responder de manera diferenciada y de acuerdo a las necesidades de cada uno de los estudiantes

La educación intercultural deja de ser aquella que se imparte en espacios donde hay presencia de estudiantes de pueblos originarios, ya que sólo queda un 5% en Chile; la interculturalidad hoy en día se deriva de las manifestaciones de la cultura juvenil, de las formas de vida generadas producto de la segregación socioeconómica, la desigualdad social y la creación de nuevas formas que emulan las formas de vida de las culturas dominantes, también de manifestaciones culturales de países apartados, que son conocidas producto de la globalización y la masificación de la comunicación virtual, adaptadas y presentes en las manifestaciones culturales locales. Se suma a lo anterior la mayor movilidad geográfica de las personas ya sea como turistas, inmigrantes y desplazados. La educación y labor del profesorado debe adecuarse a un escenario diverso y fragmentado.

La diversidad de problemáticas sociales ingresa al colegio junto con los alumnos-jóvenes, esto debido a la ampliación a 12 años de la educación obligatoria y la problemática social de aquellos jóvenes que de otra manera serían desertores o desempleados - es decir, delincuencia y adicciones al alcohol y otras drogas. Se suma al panorama anterior la diversidad de manifestaciones culturales juveniles y la motivación de permanecer en el colegio como forma de acceder a los beneficios sociales que el Estado otorga al estudiante y su familia. El profesorado que egresa de las aulas de

instituciones de educación superior, aparece escasamente preparado para manejar tal diversidad, tampoco sus formadores, a no ser que estos últimos tengan vivencias ya sea de enseñanza directa, de la asesoría y/o acompañamiento en colegios

Los profesores principiantes están demandados a saber cómo manejar y educar a grupos heterogéneos y segmentados por nivel socioeconómico, con distinto capital cultural además de conocer estrategias variadas e innovadoras para trabajar con estudiantes que manifiestan abierta o simbólicamente el rechazo a su condición de ser alumno. Es probable que los estudiantes con conductas disruptivas no superen el 10% en el aula, sin embargo, su accionar altera el medio ambiente y la posibilidad de dedicarse a las labores académicas del resto de los estudiantes produciéndose una nivelación hacia abajo.

Debido a estas constataciones, la formación del profesorado en la etapa de formación inicial y como parte de su formación continua requiere aportar aquellas competencias que le permitan reconocer la diversidad cultural, congelar por un instante la mirada adulto-céntrica para identificar y comprender las lógicas juveniles y la concepción de individuo, educación y sociedad que subyace en toda propuesta educativa. El profesorado debe desarrollar su propio juicio crítico, para leer la realidad circundante, ser capaz de reflexionar sobre ella y sobre su propia práctica. En esta labor necesita conocer y emplear herramientas, algunas habituales en las ciencias sociales, desarrollar destrezas que le permitan describir densamente, interpretar y comprender, en el sentido hermenéutico, con la finalidad de disponer de un conociendo fundado y desde allí comprender la conducta, la organización social y la construcción de los significados presentes en el quehacer profesional. Es fundamental que el profesorado desde el inicio de su formación cuente con estas herramientas teóricas y metodológicas que le permitan comprender la diversidad social y cultural para, intervenir creativamente en los diversos escenarios culturales donde le corresponda llevar a cabo el papel de educador/a.

Para el desarrollo de esta habilidad se necesita aproximarse al estudio de la cultura de una manera distinta. El concepto de la cultura a veces queda reducido a las manifestaciones artísticas, a la lecto escritura o al folclore, a la diferencia socio económica o la escolaridad, otras al debate teórico sobre las dificultades para definirla siendo necesario avanzar en el estudio y utilización de herramientas que permitan leer e intervenir la realidad desde una perspectiva cultural.

En la formación inicial del profesorado es necesario avanzar en el manejo de herramientas metodológicas que permitan poner en práctica la identificación y análisis de los componentes de la cultura; esto implica colocar este conocimiento al servicio de la comprensión del contexto en el que se realiza la función docente. Un ejemplo puede ser releer y valorar el significado de símbolos y metáforas habituales en cada Centro, recuperando esta información -más allá de la anécdota- al servicio de la toma de decisiones ya sea del Centro o de aula.

Lo anterior no significa desconocer los aportes de la reflexión teórica, política o ideológica, sino, destacar la necesidad de asegurar que el profesorado reconozca que su labor no es una isla en la sociedad, de profesores enclaustrados en su quehacer y con sus dificultades, sino que es una responsabilidad del conjunto de la sociedad, donde la colaboración interdisciplinar es una fortaleza.

El acceso a comprender la representación social de la educación y del centro permite acceder a este sustrato de la cultura, a sus componentes inmateriales o simbólicos. Para este efecto resulta un complemento de gran utilidad, aprender herramientas básicas empleadas en el análisis de discurso; habilidades para identificar unidades significativas o dadoras de sentido presentes en todo texto o en el discurso de los hablantes. La formación inicial del profesorado así como la formación continua requiere aportar las habilidades o lentes que emplea la mirada cualitativa, para favorecer la lectura del contexto, recuperar la visión del 'otro como un legítimo otro' y desde allí emprender la labor formativa.

La formación del profesorado requiere desarrollar las habilidades que les permitan el conocimiento del medio, esto es diversidad cultural y las formas que adopta el encuentro intercultural, además de las repercusiones de dicho encuentro; develar los presupuestos o asunciones, valores y creencias puede ser un insumo clave a la hora de comprender la huella de la cultura en los comportamientos propios y de los estudiantes. La práctica reflexiva aspira a dar cuenta de estas complejidades, las cuales necesitan ser fortalecidas o instauradas no como una actividad curricular, sino como parte de las competencias básicas en la formación.

5.3.2. Relaciones de la escuela con fuentes de apoyo externo

La Escuela necesariamente se relaciona con el medio externo de diversas maneras, a través de las prácticas culturales de cada uno de los actores, la forma de relación e interacción con las autoridades locales de educación, en la forma que se implementa el curriculum, la relación con las instituciones formadores y también con aquellos a cargo de la supervisión y las asesorías externas.

Cualquier encuentro entre los actores de cada centro y los otros provenientes del medio externo se constituye en un encuentro cultural donde los interlocutores ponen en juego sus propias representaciones sociales sobre la finalidad de la educación. Por tanto es deseable desarrollar aquellas destrezas sociales que facilitan el encuentro en la diversidad, es decir la capacidad de considere y congelar el propio sentido común, colocarse en el lugar del otro, para lo cual se requiere el desarrollo de la sensibilidad de distinguir, diferenciar y valorar al 'otro' cultural.

Esta constatación aplicada ya sea a la labor de asesoría, evolución o supervisión a los centros demanda tener en cuenta la representación social de la educación y de la escuela, de aquellos significados que permiten develar las formas culturalmente aceptadas y aceptables de hacer las cosas, aquello cotidiano, en la escuela y cuya

información es útil ya sea para comprender el estado actual del Centro o para diseñar estrategias de intervención, por ejemplo de apoyo al profesorado o al equipo directivo.

La recientemente aprobada Ley General de Educación establece un programa de subvención preferencial para colegios que tienen a personas con alto índice de vulnerabilidad social y requiere, entre otras cosas el establecimiento de parámetros de logros. La implementación de la LEGE en general demanda instaurar nuevas formas de supervisión, por un lado para acompañar o asesorar a estos establecimientos para el cumplimiento de sus metas y por otro para establecer niveles de logros que den cuenta de componentes de la educación más allá de los puntajes en lenguaje o matemáticas.

En el campo de las asesorías parece recomendable recuperar y traspasar a las personas a cargo, las herramientas tradicionalmente empleadas por la educación popular y comunitaria, otros la denominan investigación o educación participativa, que tiene una historia fuera del colegio, además de contar con profesores y asesores sensibles a la diversidad y con destrezas en educación intercultural, que facilite el diálogo intercultural, ya que la mera tolerancia puede generar microespacios marcados por el dejar hacer, donde la labor formativa quede nuevamente relegada al segundo plano.

Respecto de las evaluaciones, en los documentos oficiales se constata una tensión referida a la voluntad de mejorar la calidad de la educación en un sentido amplio, en un medio diverso y heterogéneo, y a la fuerte tendencia al establecimiento de estándares. No cabe duda de que los resultados de mediciones son de utilidad para los centros siempre que sean utilizados con fines de mejora, no de sanción ni que se desechen, sin embargo el desafío queda pendiente para los evaluadores, sobre cómo incorporar parámetros que den cuenta de los componentes valóricos de la educación como son los valores, la solidaridad, el respeto por sí mismo, por los demás y por el medio ambiente.

Teniendo como foco la formación y asesoría a directivos, en esta se requiere formar habilidades que favorezcan la participación colegiada del profesorado y estrategias administrativas del Centro que permitan el trabajo en equipo o cualquier modalidad que involucre al profesorado, estudiantes y padres o apoderados. El rol director, la presencia de equipos de gestión, consejos escolares y cualquier medio instituido que favorezca la participación es clave; por tanto, en un escenario nacional donde los cargos de directores nominadas y vitalicios están empezando a ser sustituidos por directores que concursan con una propuesta educativa, es necesario favorecer la formación continua especializada de éstos, incluyendo la formulación de proyectos educativos y el manejo de herramientas que favorecen las relaciones interpersonales y la participación colegiada.

5.3.3. Estilos de socialización: diferenciando autoridad de autoritarismo

La historia social de Chile está marcada por la recuperación de la democracia tras una dictadura militar que puso fin a una experiencia local hacia el socialismo; una historia de cambios radicales en un período de tiempo equivalente a una generación. Las transformaciones de la sociedad post tradicional también afectan a las familias y sus formas de crianza y a la forma de organización de la escuela; en el relato de los informantes se encuentra reiteradamente que los conceptos de autoritarismo y autoridad parecen ser concebidos como sinónimos.

Los estudiantes han aprendido de la sociedad, en particular en los sectores más pobres, que la diferencia se maneja ya sea excluyendo o mediante la violencia. Los problemas de convivencia escolar son frecuentes sobre todo cuando las normas de convivencia no están claras o son erráticas. A veces la violencia se dirige, física y verbalmente, hacia algunos profesores, particularmente mujeres; constituyéndose en un elemento que contribuye con la alta rotación de profesores, en particular debido a eventos de maltrato de algunos estudiantes a profesoras principiantes. Los medios empleados para el manejo de esta problemática es el traslado del profesional agredido a otro centro y disminuir la posibilidad de acción en dicho centro y de cara a los estudiantes; el profesor, a veces queda con escasa capacidad de respuesta frente a las agresiones. Se suma a lo anterior el hecho que los establecimientos, en particular en los Centros estancados, las normas de convivencia y respeto entre las personas son erróneamente concebidas y criticadas por algunos actores como sinónimo de autoritarismo.

La dificultad para establecer la distinción entre autoridad y autoritarismo también está presente entre el profesorado y se encuentra en la valoración de la gestión de las escuelas. En la gestión escolar la aplicación de normas mínimas para el ordenamiento de las actividades del Centro, como ser tomar el curso a la hora, realizar actos gremiales fuera de la jornada laboral, así como la demanda de realizar actividades docentes en el aula en vez de actividades alternativas, no académicas, son catalogadas por algunos profesores como manifestaciones autoritarias de los directivos.

La sociedad chilena parece estar viviendo un período de adecuación a los cambios culturales y sociales tanto internos como externos; el problema radica en la falta de acuerdos acerca del tipo de sociedad que se construye. La desvalorización de la actividad pública y la labor política, el débil desarrollo de la ciudadanía y los resabios del autoritarismo, que hoy se reproduce bajo el lema del individualismo. Todo lo anterior demanda repensar las consecuencias que este fenómeno puede tener para la convivencia futura de la sociedad; recordemos que los líderes autoritarios emergen como líderes mesiánicos que ofrecen orden y la anhelada certeza de seguridad para la vida en sociedad.

La responsabilidad, como contenido periférico de la representación social de la educación, es un concepto que proporciona significados claves para develar los valores y presunciones de los actores, los que marcan una diferencia en la cultura de la escuela

y tienen repercusiones en la mejora de éstas. En los Centros estancados, se encuentra una falta de pertenencia y dificultades para asumir la responsabilidad propia, el locus de control sobre los resultados se encuentra fuera del hablante, los estudiantes hablan de ‘el colegio’ a diferencia del concepto que se emplea en los Centros mejorados, allí se habla de ‘nuestro colegio’. Por tanto, parece necesario diseñar formas de intervención masiva que fomenten valores y el reconocimiento de la responsabilidad propia, que los errores se empleen como forma de fomentar un aprendizaje colectivo, elaborar acuerdos y construir un nosotros, aunque frecuentemente esto implique descubrir problemas concretos y creencias que subyacen en el disenso. La reprimenda al profesorado cuando los estudiantes obtiene bajos resultados tampoco es una forma que ayude a que el profesorado asuma el rol que le compete. El equilibrio entre responsabilidad individual, colectiva y social también necesita ser develada. La deuda sobre el tipo de sociedad que se desea construir es un factor clave para dar cuenta de la mejora de la escuela y es un tema que se sigue postergando.

5.3.4. Sociedad y escuela: una deuda cultural

Entre las constataciones se señalaba que las escuelas son diversas y que el profesorado necesita crear distintas actividades y posibilidades de acción para los estudiantes de manera de tener en consideración los diferentes ritmos.

El profesorado en general se siente exhortado a reparar o revertir los problemas sociales que genera el modelo social y económico de la sociedad. No cabe duda que la educación es un factor que facilita el acceso al trabajo y a un salario relativamente superior, sin embargo no puede dejar de señalarse que la sociedad chilena contiene un nivel de desigualdad social que se contradice con las aspiraciones de ser un país desarrollado. Las escuelas se diferencian por el nivel socioeconómico de las familias; públicas y privadas; entre las públicas la diferencia está entre las que son administradas y se ubican en comunas ricas o comunas pobres.

En los Centros mejorados, a pesar de los esfuerzos sostenidos por elevar la calidad de la educación, el profesorado reconoce que la falta de capital cultural que se arrastra desde la infancia, se transforma en un límite para la mejora de todos y cada uno de los estudiantes.

Los aportes desde el Estado a través de textos escolares son una señal que la cultura importa, sin embargo la dinámica familiar, la forma de utilización de tiempos de ocio de padres y jóvenes -durmiendo o mirando televisión- no contribuyen al desarrollo de la cultura.

La deuda cultural afecta no solo a las familias y a los escolares, también repercute en el capital cultural de los jóvenes que ingresan a la formación inicial como profesores, por tanto estos también demandan y requieren estímulos culturales con la finalidad de ampliar sus horizontes, aportándoles nuevos insumos al servicio del desarrollo de la creatividad y la toma de decisiones en la labor docente.

Si la socialización secundaria aporta los valores y las herramientas necesarias para mantener el estilo de vida propio de la sociedad donde se ubica el sistema educativo, este proceso en Chile está marcado por las contradicciones y tensiones propias de la falta de un debate abierto y de los consensos necesarios sobre la sociedad ideal imaginada. Si uno de los componentes de la cultura es justamente la cultura no material, aquella que da cuenta de la forma ideal de vida, este ideal es fragmentado, discriminador y conlleva el germen del conflicto social.

El conflicto social no es negativo, siempre está presente, el problema en la falta de una visión colectiva del tipo de sociedad que esperamos que la educación ayude a construir. Los valores que emergen de la representación social de la educación en este estudio, da cuenta de aquellos rechazados y de los que se generan para su reemplazo; éstos oscilan entre el colectivismo y el individualismo; entre el compromiso, la solidaridad y la valoración de lo social y otros que dejan al mercado como regulador de la toda la vida en sociedad.

La mejora de la eficacia escolar pasa por el análisis de las condiciones de posibilidad para lograrla, de la construcción de un imaginario de sociedad y de individuo y desde allí la forma o cómo llegamos a esa imagen deseada. La finalidad de la educación se puede transformar en un tema cuyo debate permite activar y fortalecer o desarrollar la sociedad civil, el desarrollo de la ciudadanía, de sus eventuales asociaciones y gremios en la tarea de reconocer derechos y deberes y una acción democrática y consecuente.

5.4. PROBLEMAS Y LIMITACIONES

Esta investigación partió aspirando a estudiar la representación social de la educación y de la escuela, sin conocer la amplitud y las repercusiones teóricas metodológicas del estudio de este constructo en Psicología Social. Buscando mantener la rigurosidad metodológica y favorecer el trabajo interdisciplinario, el estudio de la representación social se realizó en dos etapas, una cualitativa y otra cuantitativa, para descubrir que los resultados pueden ser también obtenidos a partir de las metáforas sobre la escuela y la educación que circulan en el Centro.

La investigación en general y ambos estudios en particular demandan de un conjunto de opciones tendiente a recabar las evidencias, las cuales pueden ser una condicionante que puede atentar el rigor científico de ambas metodologías. Este estudio presenta ventajas y limitaciones; entre las primeras se encuentran:

- a) *La consistencia de los datos.* La investigación utilizó un detallado estudio cualitativo, el que sin ser una etnografía proporciona datos que permiten identificar la representación social de la educación en los actores estudiados. Asimismo se encuentra el apoyo de los directivos de los centros que facilitaron el libre desplazamiento en la escuela, proporcionaron los informantes

necesarios y respaldaron la solicitud de información a los padres o apoderados para que accedieran a ser entrevistados.

- b) *La transferencia de los hallazgos.* Los resultados obtenidos pueden ser evidencias a tener presente en la toma de decisiones en distintos niveles y como aproximación a una lectura que dé cuenta de aspectos de la cultura escolar. Estas revelaciones se derivan, en primer lugar, de la identificación de la representación social de la educación y de la escuela; en segundo lugar, de la lectura de los significados presentes en los discursos o narraciones que construyen los actores para dar cuenta de las fortalezas y debilidades del colegio. En tercer lugar, en el reconocimiento de las formas de adaptación de los actores en la organización escolar, la cual permite comprender la manifestación del efecto de la cultura escolar.
- c) *La consistencia de los hallazgos.* Los resultados de esta investigación son consistentes con otros estudios realizados sobre las representaciones sociales de la escuela y de los estudiantes, así como con los resultados de los estudios de mejora de la eficacia escolar. El aporte de este estudio radica en aproximar conocimientos de distintas disciplinas y ponerlo al servicio de la educación y del profesorado y, además, mostrar una forma de estudiar la cultura, desde una perspectiva interpretativa y sin hacer un trabajo de campo extenso, de acuerdo a la tradición etnográfica.

Entre las limitaciones se encuentran:

- a) *La construcción de la muestra de centros.* Es un desafío acceder a estudiar los Centros estancados ya que existe el temor de los directivos de ser evaluados y el malestar del profesorado ante otra intervención de un agente externo; se suma la inexactitud de la información sobre los centros que se encuentra en las bases de datos oficiales, a veces estos no son comparables y en otros casos la realidad socioeconómica cambió, ya sea por la atracción de otro tipo de apoderados o debido al cambio en los parámetros de medición empleados. Los centros son cambiantes de un año para otro, en la muestra estudiada uno de los Centros mejorados siguió mejorando y el nivel socio económico de las familias que atiende tuvo un relativo incremento; algo similar, aunque radicalmente opuesto, ocurrió con uno de los Centros estancados, disminuyó la población escolar y bajó el nivel socio económico de las familias atendidas.
- b) *Realizar el trabajo de campo y manejar eventos impredecibles.* Durante el periodo de recolección de la información los dos centros estudiados, estancados, estuvieron en paro con ocupación del colegio durante un mes. La incertidumbre sobre el efecto de la información recopilada así como la escasa certeza de realizar las entrevistas de acuerdo a los criterios previamente establecidos, contribuyó a adoptar la decisión de obtener información

cualitativa de estos acontecimientos, la que a la luz del análisis posterior resultó ser sobrante. Sabido es desde la teoría que los objetivos guían la selección de la muestra intencionada, este evento y la decisión adoptada repercutió en los costos, tiempos estimados y un valioso aprendizaje de flexibilidad para adecuarse a este tipo de imprevistos.

- c) *Los datos distributivos no son comparables.* Estudiar a los estudiantes y a sus profesores de manera cuantitativa, deja una muestra desproporcionada, lo que limita la posibilidad de comparar los resultados de las respuestas de los actores por centro, por tanto el análisis estadístico de los datos del profesorado aporta sólo aproximaciones generales y la representación social de la educación y de la escuela es construida a partir de los datos narrativos de éstos. Por tanto, el ser una muestra no probabilística, la generalización es limitada.

5.5. FUTURAS INTERROGANTES

Este trabajo también ha suscitado algunas preguntas que podrían ser la base de posteriores investigaciones. Entre ellas se encuentran:

1. *¿Qué metáforas que circulan en las narraciones de los actores escolares?* Uno de los grandes hallazgos personales, fue descubrir el potencial del estudio de las metáforas para la comprensión de un problema desde la perspectiva de los actores, empleando la entrevista etnográfica y con un trabajo de campo menos intenso que en los estudios etnográficos de corte antropológico. Estos datos además son de fácil acceso para los profesores de algún Centro en particular y para estudiantes de pedagogía en sus prácticas finales. La interrogante es, *qué metáforas circulan en las narraciones de los actores escolares;* por ejemplo sobre las prácticas organizativas, académicas y/o administrativas y sus significados asociados, esto puede dar luces sobre las dimensiones de la cultura organizacional. Esta línea de investigación es útil, no solo para el conocimiento de la realidad sino para facilitar el aprendizaje de herramientas analíticas y de interpretación de datos narrativos.
2. *Estudio de caso de un Centro con alguna propuesta alternativa.* En este estudio se encuentra que, en aquellos centros donde existe una postura crítica sobre la forma de organización de la sociedad y poca credibilidad en el aporte de la educación a la movilidad social hay rendimientos académicos estancados. Sería de interés efectuar *un estudio de caso de algún centro con alguna propuesta alternativa, que atienda a escolares de sectores medio a bajo, con altos rendimientos y una postura política o ideológica crítica a la forma hegemónica de ordenamiento de la sociedad y de la escuela.* Cómo se concilia la propuesta alternativa, con el bajo nivel socioeconómico y altos rendimientos. Es posible impulsar la mejora de un Centro sosteniendo una postura radical o crítica a la sociedad y de qué manera se potencia el capital cultural disponible.
3. *Investigación acción en la implementación de proyecto educativo.* Este tipo de investigación adopta la modalidad de participativa o colaborativa para recuperar

cómo los actores dan cuenta de la historia de este proceso de cambio, qué elementos o componentes de dicha historia son relevantes para considerarlos en la elaboración de un proyecto educativo y qué aspectos son distintivos de la educación en este Centro para, de manera consensuada, determinar lo que puede ser el valor agregado y poner la información al servicio de los proceso de gestión en el Centro. Esa forma de investigar también puede ser empleada en procesos e acompañamiento, supervisión y en procesos de consultorías.

4. *Investigación acción en apoyo a la práctica en la formación inicial.* Consecuente con la necesidad de investigar con y en la práctica, desde la labor formadora del profesorado, es posible colocar estos hallazgos y experiencia al servicio de la formación inicial docente o de la asesoría a la escuela, desde el rol de facilitador, en un proceso de investigación acción colaborativa. Este tipo de investigación está destinado a *descubrir en conjunto con estos actores, cuál es la representación social de la educación, la cultura escolar y la forma de adaptación de las personas en la escuela*, para colocar este conocimiento al servicio de la formación, la asesoría y la utilización del juicio crítico; es decir de la reflexión sobre la práctica docente en pos de la mejora de la eficacia escolar.
5. *El estudio del proceso de cambio generado por la llegada de nuevo director.* La llegada de un nuevo director en un Centro desencadena cambios cuyo origen es simultáneamente interno y externo. La instalación de la nueva conducción puede o no desencadenar procesos de cambio conducentes a la mejora. *El estudio de caso de un Centros estancado que inicia un proceso de cambio debido a un cambio en la dirección.* Luego de un par de años para la instalación del proyecto, se puede contar con valiosos insumos para comprender el proceso, la historia de este cambio y la forma en que la cultura escolar puede haberse transformado. Este estudio puede realizarse de manera interpretativa y recuperar el conocimiento de los actores, para luego colocar dicho conocimiento, más elaborado, al servicio de esa comunidad educativa. El estudio caso donde la instalación de un nuevo director no trajo los resultados esperados también puede ser de interés, aunque de difícil acceso.
6. *La cultura de la mejora y liderazgo.* Hay consenso entre los investigadores que la cultura es un factor crucial en la mejora de la eficacia escolar, ya que un proyecto de mejora no necesariamente produce resultados deseados, incluso pueden ser adversos, y que en caso de ser positivos, éstos no son garantía de que se repitan a futuro, sobre todo cuando las prácticas del proyecto no logran permear la estructura de la escuela. En este estudio se encuentra que la cultura de la mejora es una condición que permite llegar a ser una organización que aprende. La cultura, es también un componente clave en los estudios de liderazgo, en particular del distributivo, que tiene como derrotero comprender las prácticas de los actores para conseguir que la escuela mejore, que sea una organización para el aprendizaje. Aquí en primer lugar aparece un problema teórico a investigar, la eventual distinción entre ‘organizaciones que aprenden’ y ‘organizaciones para el aprendizaje’, conceptos traducidos del inglés al español - *learning organization*- y cuyo significado necesita ser dilucidado a la luz de los aportes de los estudios de Sociología y Psicología de las organizaciones.

7. *Cuáles son las condiciones de posibilidad que conducen al cambio.* El estudio de las condiciones de posibilidad para la mejora es una preocupación desde el campo de la educación, similar problema desde el ámbito de la Sociología se formula señalando que la estructura social es un objeto que constriñe y a la vez es creado y transformado por las acciones concertadas de los sujetos. Los avances en el estudio de la cultura pueden facilitar la comprensión de las *condiciones de posibilidad para que el cambio ocurra y las prácticas asociadas sean duraderas*, siendo además un espacio de encuentro para el trabajo interdisciplinar. Este conocimiento se transforma en la base sobre la cual se formulan estrategias de intervención, acompañamiento o direcciones para la gestión de los centros escolares. No solo basta identificar la forma como se muestra la cultura en las prácticas habituales en los centros sino es necesario identificar las formas de generar espacios colegiados para asegurar que los cambios deseados y que perduren

5.6. LA CULTURA COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA MEJORA

Al emprender esta tarea de estudiar las representaciones sociales de la educación, como un camino para llegar al estudio de la cultura escolar, la primera valla fue dar cuenta de la diversidad y complejidad teórica en el estudio de la cultura. En este proceso se encontró una metáfora que señala: ‘la cultura es al hombre como el agua es a los peces’, no podemos vivir sin ella y una mirada totalmente desde fuera es imposible. No cabe duda de que la intrasubjetiva, a pesar de los avances en los estudios psicológicos es un misterio y que la obtención de las evidencias en sus estudios puede verse enriquecida si se incorporan los saberes de la Antropología y la Sociología. De igual modo los estudios de ambos campos necesitan tener en consideración los avances en el área de la Psicología, incluyendo los resguardos epistemológicos derivados de los avances en las ciencias sociales desde la crisis del paradigma dominante.

La cara oculta de la cultura que se manifiesta de manera simbólica en los comportamientos, valores, creencias, lenguaje, costumbre y tradiciones y, que a su vez, contiene y expresa los significados de las representaciones sociales, da cuenta de manera no lineal, compleja y contradictoria de la pugna de significados y sentidos que orientan la acción del sujeto situado en un contexto, el que a su vez es resultado de la historia y de los procesos sociales.

La representación social de la educación del profesorado, en particular de los directivos, es la formación y el desarrollo personal de los estudiantes, lo cual es acorde con la misión de la educación en el país, no obstante esta formación parece no ser concordante con las demandas generadas por los cambios radicales que vive la sociedad actual.

Las prácticas y la forma de vivir en la sociedad de las comunicaciones exigen sujetos flexibles y creativos, trabajo en red para abordar el modo de producción y de relaciones sociales e interpersonales en una sociedad, con sistemas complejos e interrelacionados,

donde el acompañamiento o guía desplaza a la supervisión como control. La representación social de la educación de los profesores en cargos directivos da cuenta medianamente de esta radical transformación.

El hecho de que algunos actores coloquen en duda que, la educación contribuye a la movilidad social así como sostengan una crítica a la forma de organización y al modelo de sociedad, que en la escuela hayan metas culturales distintas no necesariamente implica que estas afecten negativamente los rendimientos, el rechazo a las metas culturales también puede ser conducente a acciones transformadoras, creativas y a prácticas innovadoras que permeen la cultura escolar, incluso el sistema social. El problema en la escuela, y también en la sociedad, radica en confundir autoridad con autoritarismo y orden como sinónimo del segundo concepto; así el dejar hacer, la falta de claridad en las normas de convivencia o la aplicación errática muestra la incertidumbre entre la valoración del individualismo como un valor universal o el bien común. La deuda de la sociedad es justamente revalorar la dimensión colectiva de la cultura, basada en valores solidarios, donde la equidad esté presente.

Los logros escolares se deben, entre otras cosas, a las altas expectativas de los actores, a la escolaridad de los padres, en particular de la madre, y a la capacidad de crear un ambiente propicio para los aprendices escolares. Si el 20% de los resultados de la educación son atribuibles solamente a la escuela, no cabe duda que en la mejora de la eficacia escolar también hay responsabilidad de la forma de vida en la sociedad; de la valoración y credibilidad del profesorado, así como de la escuela y la educación. Un dato paradójico es el valor simbólico atribuido a las mediciones, que va desde el rechazo absoluto hasta el empleo de la cifras con fines utilitarios que nada tienen que ver con la mejora de la eficacia escolar, como son los fines publicitarios para atraer a estudiantes-clientes- o para sancionar, en vez de ser empleados como una radiografía de un momento, la que sumada a formas colegiadas o participativas de organización de la vida en la escuela pueda conducir a generar prácticas que mejoren la escuela y que generen condiciones que permitan la instalación de actividades formadoras y nutritivas. En este sentido merece recordar que la metáfora de las escuelas que aprenden indica la acción colegiada para que el cambio en las prácticas pueda generar modificaciones en la estructura organizacional.

La representación social de la educación así como los actores que en ella emergen como responsables de la mejora de la eficacia escolar es un tema que amerita una mirada detenida; la educación y su mejora no es sólo responsabilidad de los profesores, así como ellos tampoco son los únicos y últimos conocedores de las búsquedas y acciones sobre las formas de mejorar la educación; tampoco es una labor de una investigación desde alguna de las disciplinas. La mejora de la eficacia escolar demanda del concurso de todos los actores y el aporte de los saberes construidos en la trayectoria de los diversos campos disciplinares. En este sentido también se necesita apertura al diálogo, flexibilidad para traducir y comprender la jerga de cada profesión, en el entendido que el ejercicio profesional, también de todos, es una labor que demanda el compromiso de encausar o direccionar los cambios para la construcción de una sociedad más justa y

solidaria, donde la diferencia no sea causa de exclusión o marginación; en última instancia para aportar en la construcción de una sociedad multicultural, donde 'el otro' sea valorado como un legítimo otro en el discurso y en las prácticas sociales.

En esta maraña de sentidos, donde la complejidad y la fluidez son condiciones permanentes, el profesorado y la escuela no pueden generar aprendizajes que demandan de condiciones para que éste ocurra, derivado de relaciones donde predomine el compromiso, la valoración y el respeto del 'otro', las altas expectativas, las relaciones democráticas y que son condiciones que no existen en la práctica del profesorado.

La mejora de la eficacia escolar pasa por incorporar la cultura, los significados que emergen en las representaciones sociales de los actores así como de una lectura de la cultura escolar en sus cuatro dimensiones, la estructura organizacional, la orientación profesional del profesorado, el ambiente para la enseñanza y el foco en los estudiantes.

El modo de trabajo capaz de permear las estructuras es aquel que cuente con equipos de trabajo cuya meta cultural es la mejora de la escuela y sus resultados

El conocimiento y la comprensión de la cultura escolar por sí sola no es suficiente para desencadenar procesos de mejora duraderos, éstos exigen que los actores transformen sus prácticas teniendo como parámetro el bien común, los deberes y también los derechos de todos sin exclusión o discriminación. Para seguir mejorando se requiere de un cambio cultural y la creencia de que otro mundo es posible, otra sociedad y educación también.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.C. (1971). Experimental study of group creativity: Task representation, group structure, and performance. *European Journal of Social Psychology*, 1(3), 311-326.
- Abric, J.C. (1996). Specific Process of Social Representations. *Papers On Social Representations*, 5, 77-80. Abric, J.C. (1971). Experimental study of group creativity: Task representation, group structure, and performance. *European Journal of Social Psychology*, 1(3), 311-326.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Aguerrondo, I. (2007). *Escuelas por el cambio: un aporte para la gestión escolar*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-UNESCO.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la Adolescencia; Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Althusser, L. (1985). El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante. En A. Gras (Ed.), *Sociología de la Educación. Textos fundamentales* (pp. 299-308). Madrid: Narcea.
- Almonacid, C., Ávalos, V. C. y Leyton, M. S. (2008). Imaginario pedagógico sobre las funciones atribuidas al sistema educacional: entre la continuidad y el cambio. *Diálogos educativos*, 16, 1-35.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José de Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arango Correa, L. M. (2008). *Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes*. Tesis de Doctorado no publicada, Universidad de Antioquía Medellín.
- Archer, M. (1997). *Cultura y teoría social*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Aristimuño, A., Baracchini, L. y Bentancur, L. (2007). Diálogo entre las corrientes de la eficacia escolar y la mejora escolar a través de tres investigaciones empíricas realizadas en Uruguay sobre procesos de cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 271-276.
- Atkinson, P. (1992). The ethnography of a medical setting: Reading, writing and rhetoric. *Qualitative Health Research*, 2, 451-474.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research: Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Qualitative Socia Research* 6(3).

- Augé, M. (1996). *El sentido de otros. Actualidad de la Antropología*. Barcelona: Paidós Básica.
- Baeza, J. (2001). *El oficio de ser alumno* (Serie de Investigación. Nº. 19). Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Baeza, J. (2002). Leer desde los alumnos (as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En *Educación secundaria un camino para el desarrollo humano* (pp. 163-184). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Baeza, J. (2003). Culturas juveniles, acercamiento bibliográfico. *Revista Medellín - CELAM - ITEPAL*, XXIX (113), 7-39.
- Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), 193-206.
- Baeza, J. y Sandoval, M. (2007). Configuración de valores en jóvenes estudiantes secundarios de la región metropolitana. *Boletín de Investigación Educativa*, 22(2), 35-60.
- Baeza, J., Herrera, H., Reyes, L. y Sandoval, M. (2009). *Jóvenes de sectores vulnerables y drogas: Igual realidad pero desigual vinculación*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez - Federación Internacional de Universidades Católicas.
- Bajoit, G. (2008). La renovación de la Sociología Contemporánea. *Teoría: Sociología Contemporánea*, 3(5), 9-31.
- Bajoit, G. y Franssen, A. (1997). *Les Jeunes dans la Compétition Culturelle. Sociologie d'aujourd'hui*. Bruxelles: PUF.
- Banch, M. (1986). Concepto de representaciones sociales; análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, 89, 27-40.
- Bartlett, F.C. (1923). *Psychology and Primitive Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartlett, F. C. (1925). The social function of symbols. *Australasian Journal of Psychology and Philosophy*, 3.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bastide, R. (1970). *El próximo y el extraño: el encuentro de las civilizaciones*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bauman, S. (2005). *Amor Líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* (2003 ed.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, S. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* Barcelona: Gedisa.
- Beattie, J. (1972). *Other Cultures*. Londres: Routledge.
- Beca, C.E. (2005). *Acciones de Desarrollo Profesional en Chile: su impacto en las prácticas*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional Los desafíos de la formación en la sociedad del conocimiento, Bogotá.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós Básica.
- Beck, U. (2001). Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política. En A. Giddens y W. Hutton (Eds.), *En el límite. La vida en el capitalismo global* (pp. 233- 245). Madrid: Ed. Tusquets.

- Benedict, R. (1967). *El hombre y la cultura*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Benson, D. y Hughes, J.A. (1983). *The perspective of ethnomethodology*. London: Longman.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1976). *The social construction of reality*. London: Penguin University Book.
- Berger, P. (1975). *Rumor de Ángeles. La sociedad moderna y el descubrimiento de lo sobrenatural*. Barcelona: Herder.
- Berlin, E.A. y Fowkes, W.C.Jr. (1983). A teaching framework for cross-cultural health care: application in family practice. *Western Journal of Medicine*, 139, 934-938.
- Bernstein, B. (1960). Language and social class: a research note *British Journal of Sociology*, 11(3), 21-276.
- Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3(3), 163-176.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Editorial Morata.
- Biley, F. (2004). Postmodern literary poetics of experience. A new form of aesthetic enquiry. En F. Rapport (Ed.), *New Qualitative methodologies in health and Social Care Research* (pp. 139-149). London: Routledge.
- Billing, M., Condor, S., Edward, S., Gane, D., Middleton, M. y Radley, D. (1988). *Ideological dilemmas: A social Psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Blanc, M. (1992). *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris: L'Harmattan.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. En UNESCO, *Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 8-16). Santiago de Chile: UNESCO.
- Boas, F. (1992). El método de la etnología. En P. Bohannan y M. Glazer (Eds.), *Antropología Lecturas*. (pp.81-100). Madrid: McGraw Hill.
- Bogotch, I., Mirón, L. y Biesta, G. (2007). Effective for What; Effective for Whom?" Two Questions SESI Should Not Ignore. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 93-109). Dordrecht: Springer.
- Bohannan, P. y Glazer, M. (1993). *Antropología, lecturas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías III* (18).
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los Centros. En A. Villa Sánchez (Ed.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas Información general* (pp. 291-318). España: Mensajero, Universidad de Deusto.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Borda, F. (1985). *Conocimiento y saber popular*. Bogota: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México D.F: Editorial Grijalbo.

- Bourdieu, P. (1999). *La miseria el mundo*. Barcelona: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Bronckart, J.P.(2001). Les types des discours comme traces cristallisées de l'action du langage. Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque. En E. Roulet (Ed). Nancy: PUN.
- Brookover, W.B. y Lezotte, L.W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in students achievement*, Occasional Paper N°17 (Vol. ERIC Document Reproduction Service No ED 181 005)). East Lansing: Michigan State University, East Lansing Institute for Research in Teaching.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Brunner, J.J. (2008). Chile: Políticas de educación en perspectiva comparada Santiago de Chile: UDP. Documento de discusión (borrador)
- Campos, G.P. (1998). Social Representation and the ontology of the social world: Bringin another signification into de dialogue. *Culture Psychology*, 4, 331-347.
- Caldwell, B. J., y Spinks, J. M. (1988). *The Self-Managing School*. London: Falmer Press.
- Cariola, L., Cares, G. y Lagos, E. (2009). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Castorina, J.A. y Barreiro, A. (2006). Las Representaciones Sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, 7-25.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza
- CEPAL (1994). *Educación y conocimiento; eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cicourel, A. (1964). *Methods and measurement in sociology*. New York: Free Press.
- Cohen, I. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla
- Colegio de Profesores de Chile (2006). *La crisis del sistema educativo chileno: Diagnóstico y propuestas*. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile. A.G.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.
- Corcuff, P. (1998). *Las nuevas Sociologías*. Madrid: Alianza Editorial.

- Coulon, A. (1998). *La Etnometodología*. Barcelona: Ediciones Cátedra.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender. Psicología y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cox, C. (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: contexto, contenidos implementación*. Santiago de Chile: MINEDUC MECE Media.
- Cox, C. (2006). *Policy Formation and implementation in Secondary Education Reform*. Washington: The World Bank.
- Cox, C., Schiefelbein, E., Lemaitre, M. J. y Himmel, E. (1995). *Calidad y Equidad de la Educación Media en Chile: Rezagos Estructurales y Criterios Emergentes*. Santiago: CEPAL.
- Creemers, B., Reynolds, D., Chrispeels, J., Mortimore, P., Murphy, J., Stringfield, S., et al. (1998). The Future of School Effectiveness and Improvement (A Report on the Special Sessions and Plenary at ICSEI 1998 in Manchester, UK). *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 125-134.
- Creemers, B. P. M., y Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. E. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. (pp. 38-48). Philadelphia: Falmer Press.
- Cuche, D. (1999). *La Noción de Cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Cuevas, I. (2006). *Desarrollo Humano y Educación*. Madrid: UAM.
- Charry, C.A. (2006). ¿Nuevos o viejos debates? Las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las ciencias sociales. *Revista de Estudios Sociales*, Diciembre (025), 81-94.
- D'Andrade, R. (2003). *The Development of Cognitive Anthropology*. London: Cambridge University Press.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Barcelona: Editorial Debate.
- Deal, T. E. y Kennedy, A.A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40(5), 14-16.
- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- DEMRE. (2008). *Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2008*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- DEMRE. (2009). *Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2009*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Denzin, N. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London: Butterworths
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism* (Vol. 16). Newbury Park, California: Sage Publications
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-18). Los Angeles, CA: Sage.

- Diccionario Enciclopédico*. (1992). Barcelona: Planeta-Agostini.
- Díez Gutiérrez, E.J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Doise, W. (1991). Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Anthropos*, 27, 196-207.
- Douglas, M. (1996). *Pureza y peligro*. Madrid: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Durkheim, E. (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Echeverría, R. (1995). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile Dolmen Ediciones.
- Edgar, I. (2004). Imagework method and potencial applications in health, social sciences and social care research. En F. Rapport (Ed.), *New Qualitative methodologies in health and Social Care Research* (pp. 123-138). London: Routledge.
- Elgueta, M. F., Sepúlveda, C. y Gajardo, M. (2003). *El arte de preguntar: Coherencia y Reflexión*. Santiago: Ediciones Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Eliade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Guadarrama / Punto Omega.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento, ensayos de Sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.
- Elliott, J. (1996). School Effectiveness Research and its Critics: alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 199-224.
- Ember, C., Ember, M. y Peregrine, P. (2004). *Antropología*. México: Pearson Prentice Hall.
- Erikson, F. (1975). Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counseling Encounters. *Harvard Educational Review* 45, 44-70.
- Esparza, L. (2003). Entrevista a Denise Jodelet realizada el 24 de octubre del 2002 por Óscar Rodríguez Cerdá. *Relaciones*, 24(93), 117-132.
- Farr, R. (1993). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamientos y vida social* (1984 primera ed., Vol. II) (pp. 495-506). Barcelona: Editorial Paidós.
- Farr, R. (1998). From Colective to Social Representatios: Aller at Retour. *Culture Psychology*, 4, 275-296.
- Fernández Enguita, M. (Ed.) (1999). *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Fink, D. y Stoll, L. (2005). Educational Change: Easier said than done. En A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change. Educational handbook of educational change* (pp. 17- 40). The Hague: Springer.
- Franco, M.R.S. y Pechin, C. (2002). *Representaciones sociales de los/las estudiantes de la Formación Docente acerca de áreas Música y Educación Física* La Pampa: Anuario N° 4 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad nacional de la Pampa

- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido* (1970 primera ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (1981). Research on the implementation of educational change. *Research in Sociology of Education & Socialization*, 2(1), 195.
- Fullan, M., Bennett, B. y Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking Classroom with School Improvement. *Educational Leadership*, (May), 13-19.
- Fullan, M., y Watson, N. (1999). *School-based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes*. Paper presented at the The World Bank. Improving Learning Outcomes in the Caribbean.
- Fullan, M. (2002a). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2).
- Fullan, M. (2002b). *Los Nuevos Significados del Cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., Claudia, C., y Ann, K. (2009). 8 Forces for leaders of change. En M. Fullan (Ed.), *The challenge of change, Start School Improvement now* (pp. 101-113). California: Corwin.
- García Canclini, N. (1995). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo.
- García Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Etnometodology*. New Jersey Prentice Hall.
- Gairín, J.S. (2007). *Aspectos Institucionales de la Orientación*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Orientación educativa y profesional, Castellón.
- Garretón, M.A. (2000). *La sociedad en que viviremos: introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago de Chile: LOM.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*. Paris: Gallimard.
- Gaulejac, V. de (1998a). Introducción a algunos elementos de Sociología Clínica. En A. Benedetti, M. Ruiz y R. Secco (Eds.), *Sociología Clínica*. (pp. 20-21)Uruguay: Grupo de Sociología Clínica.
- Gaulejac, V. de (1998b). El sujeto entre el inconsciente y los determinismos sociales. En A. Benedetti, M. Ruiz y R. Secco (Eds.), *Sociología Clínica* (pp. 22-26). Uruguay: Grupo de Sociología Clínica.
- Gaulejac, V. de (1999). Historias de Vida y Sociología Clínica. *Temas Sociales*.
- Gaulejac, V. de (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos*, 21, 49-71.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Geertz, C. (2000). *Hacia una teoría Interpretativa de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2002). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Giddens, A. (Ed.). (1972). *Emile Durkheim: Selected Writings*. Cambridge: University Press.

- Giddens, A. (1995). *The constitution of society*. Sussex: Polity Press.
- Giddens, A. (1995a). *La Transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas..* Barcelona: Cátedra.
- Giddens, A. (1995b). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península /Ideas.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giesen, B. (1997). Review Essay: Old Wine in New Bottles. *American Journal of Sociology*, 103(2), 461-463.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gómez, J. y Sandoval, M. (2004). *Más allá del oficio del sociólogo: nuevas identidades, práctica y competencias en el campo profesional*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Gramsci, A. (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guerrero Serón, A. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Guerrero, A. (2006). Representaciones Sociales y Movimiento Sociales: Ruptura y constitución de sujetos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 1(1), 9-29.
- Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action*. London: Beacon Press.
- Haberman, M. y Atkinson, P. (1992). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Habermas, J. (1999). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paídos Básica.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, A. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio*. Madrid: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar, La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Madrid: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Los Angeles, CA: Corwin, Ontario Principal Council y NSDC.

- Harris, A. (2001). Contemporary Perspectives on School Effectiveness and School Improvement. In D. R. Alma Harris, Nigel Bennett (Ed.), *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives* (pp. 7-25). Londres: Continuum.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. y Stoll, L. (2006). Improving Schools in Challenging Contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(409-424).
- Herskovits, M. (1952). *El hombre y sus obras: la ciencia de la Antropología-cultura.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Hinde, E. (2004). School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. (pp. 1-12): Arizona State University West.
- Holton, G. (1973). *The scientific imagination: Case Studies.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Holton, G. (1996). The role of themata in science. *Foundations of Physics*, 26(4), 453-465.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real.* London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. y Ainscow, M. (1993). Making Sense of School Improvement: an interim account of the 'Improving the Quality of Education for All' Project. *Cambridge Journal of Education*, 23(3), 287-304.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an Era of change.* Londres: Castell.
- Hopkins, D. (1995). Towards Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-274.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. En *Merging Traditions: the future of research on School Effectiveness and school improvement* (pp. 30-51). London: Castell.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds, B. Robert, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana Aula XXI.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. y Kottkamp, R.B. (1991). *Open school/healthy schools: Measuring organizational climate.* Nerbury Park, CA: Corwin Press.
- Iaies, G. (Coord.) (2006). *Evaluación de Sistemas Educativos.* Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios de Políticas Públicas y Fundación Konrad Adenauer.
- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden.* Santiago de Chile: Amerinda.
- Ilustre Municipalidad Colina. (2008). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal- PADEM.* Santiago de Chile: I. Municipalidad de la Reina.
- Ilustre Municipalidad de La Reina. (2008). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal- PADEM.* Santiago de Chile: I. Municipalidad de la Reina.
- Ilustre Municipalidad La Cisterna. (2008). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal- PADEM.* Santiago de Chile: I. Municipalidad La Cisterna.
- Ilustre Municipalidad Pudahuel. (2008). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal- PADEM.* Santiago de Chile: I. Municipalidad de Pudahuel.

- Jacinto, C. (2006). *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires: E. Fundación Santillana.
- Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on "social representations". *European Journal of Psychology of Education*, 18, 195-209.
- Jaspars, J. M. F., y Fraser, C. (1984). Attitudes and social representations. En R. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 101-123). Cambridge: Cambridge University Press
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Editorial Paidós.
- Jodelet, D. (2003a). *Presentación en Jornadas sobre Representaciones Sociales*. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas sobre representaciones sociales, UBA.
- Jodelet, D. (2003b). *Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales*. Argentina: Entrevista realizada por María Raquel Popovich Universidad Nacional de Quilmes.
- Jodelet, D. (2007). Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención. En T. Ramírez y M.d.L. García (Eds.), *Representaciones sociales, teoría e investigación* (pp. 191-217). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 32-63.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris: Nathan.
- Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante la Investigación Acción. En M. C. Salazar (Ed.), *La Investigación Acción Participativa. Inicios y Desarrollos* (Vol. 1990). Baies: Hvmanitas OEI Quinto Centenario.
- Kemper, K. J. y Barnes, L. (2003). Considering Culture, Complementary Medicine, and Spirituality in Pediatrics. *Clinical Pediatrics*, 42(3), 205-208.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO- IIEP.
- Kipnis, A. (2001). Articulating school counterculture. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(4), 472-492.
- Kottak, C.P. (2003). *Espejos para la Humanidad*. México: McGraw Hill.
- Kottak, C.P. (2006). *Antropología Cultural*. México: McGraw Hill
- Kroeber, A.L. (1992). El concepto de cultura en la ciencia. En P. Bohannan y M. Glazer (Eds.), *Antropología Lecturas* (pp. 101-120). Madrid: McGraw Hill.
- Kroeber, A. L., y C. Kluckhom. 1952. Culture: A critical review of concepts and definitions. *Papers of the Peabody Museum* 47:643-44, 656.
- Krueger, R. (1998). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Kuhn, T (1990). *La estructura de las Revoluciones científicas*. Buenos Aires: FCE.
- Lasch, C. (1978). *The culture of narcissism*. New York: Norton.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Gráficas 92.

- Leitch, R. y Mitchel, S. (2007). Caged birds and cloning machines: how student imagery 'speaks' to us about cultures of schooling and students participation. *Improving Schools*, 10(1), 53-71.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1998). Distributes leadership and students engagement in school. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Lerena, C. (1985). *Materiales de Sociología de la Educación y de la Cultura*. Madrid: Editorial Grupo Z.
- Lévy-Bruhl, L. (1974). *El alma primitiva*. Barcelona: Península.
- Lèvi-Strauss, C. (1976). *Tristes Tropiques*. Londres: Pinguin Books.
- Levin, B. (2006). Schools in Challenging Circumstances: A reflection on what we know and what we need to know. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 399-407.
- Levinson, B.A. (1998). Student Culture and the Contradictions of Equality at a Mexican Secondary School. *Anthropology & Education Quartely*, 39(3), 267-296.
- Linton, R. (1956). *Estudio del Hombre*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Liu, L. (2004). Sensitising Concept, Themata and Shareness: A Dialogical perspective of Social Representation. *Journal for the Theory os Social Behaviour*, 34(3), 249-264.
- Luyten, H., Visscher, A. y Witziers, B. (2005). School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-279.
- Llobera, J. (1999). *La identidad de la Antropología*. Barcelona: Anagrama.
- MacBeath, J. (2007). Improving Scholl Effectiveness: Retrospective and Prospective. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectivenss and Improvement* (Vol. I) (pp. 57-72). Dordrecht: Springer.
- Malinowski, B. (1967). Conceptos y métodos de la Antropología. En *Una Teoría de la Cultura*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marková, I. (2000). Amédée or How to Get Rid of It: Social Representations from a Dialogical Perspective. *Culture & Psychology*, 6(4), 419-460.
- Marková, I. (2003). Change: an epistemological problem for social psychology. En I. Marková (Ed.), *Dialogicity and Social Representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2008). The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 461-487.
- Martínez, J. (2003). *Breve examen de la inmigración en Chile según los datos generales del Censo de 2002*. Santiago de Chile: Organización Internacional para las migraciones. CELADE-CEPAL.
- Marzal, M. (1993). *Historia de la Antropología indigenista: México y Perú*. Barcelona: Anthropos.

- Matsumoto, D. (2006). Culture and cultural worldviews: Do verbal descriptions about culture reflect anything other than verbal description of culture? *Culture Psychology*, 12(1), 33-62.
- Maturana, H. (1990). *Emoción y lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- May, P. (2001). *Todos los mundos palpitan en mí: Mensajes y metáforas de la evolución*. Santiago de Chile: Grijalbo.
- Mclaughling, M. (1990). The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H., y Gruffin, P. (1980). Socialization: The view from classroom interactions. *Language and social interaction*, 50(3/4), 357.
- Mehan, H. (1979). "What times is it, Denise?: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 18(4), 285.
- Mèlich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J.C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, C. (1995). De las Cartografías del gusto a los mapas Culturales. *Culturas Contemporáneas: Revista de investigación y análisis*, 1, 5-154.
- Merton, R.K. (1970). *Teoría y Estructura social* (1949 primera ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- MIDEPLAN. (1990). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)* Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MIDEPLAN. (1992). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)* Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MIDEPLAN. (1994). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)* Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MIDEPLAN. (1996). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)* Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MIDEPLAN. (1998). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)* Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MIDEPLAN. (2000). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)* Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MIDEPLAN. (2003). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)* Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MIDEPLAN. (2006). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2003). *Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- MINEDUC. (2004). *Resultados Nacionales SIMCE 2003*. Santiago de Chile: Unidad de Currículo y Evaluación.
- MINEDUC. (2007). *Resultados Nacionales SIMCE 2006*. Santiago de Chile: Unidad de Currículo y Evaluación.
- MINEDUC. (2009). *Anuario Estadístico de los años 2006 y 2007*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2009a). Ayudas Estudiantiles Educación Media: 600 MINEDUC Atención ciudadana.
http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_medi/medi_ayes.php
- Ministerio del Interior (2008). Sistema Nacional de Información Municipal - SINIM. En <http://www.sinim.gov.cl/>. Subsecretaría de Desarrollo Regional: Ministerio del Interior
- Mills, C.W. (1981). Acciones situadas y vocabulario de motivos. En I.L. Horowitz (Ed.), *Poder, Política, pueblo* (pp.343-355). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mills, C.W. (1961). *La imaginación Sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mitchell, R.C. (2007). Grounded Theory and Autopoietic Social Systems: Are They Methodologically Compatible? *Qualitative Sociology Review*, III(2), 105-119.
- Moloney, G., Hall, R. y Walker, I. (2005). Social representation and themata: The construction and functioning of social knowledge about donation and trasplantation. *British Journal of Social Psychology*, 44, 415-441.
- Montt, P. (2009). El desafío en la calidad en la educación. *Corporación de Promoción Universitaria - Estudios Sociales*, 117, 91-122.
- Molina, W.M. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1), 105-122.
- Mora, M. (2002). La teoría de las Representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25.
- Morant, N. (2006). Social representations and professional knowledge: The representation of mental illness among mental health practitioners. *British Journal of Social Psychology*, 45, 817-838.
- Monserrat, J. (1987). *Epistemología Evolutiva y teorías de la ciencia*. Madrid: Edición Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Monserrat, J. (1995). ¿Está realmente el mundo en mi cabeza? A propósito de J.J. Gibson y D. Marr. *Pensamiento. Revista de investigación e información filosófica*, 51(200), 177-213.
- Monserrat, J. (2001). Engramas neuronales y teorías de la mente. *Pensamiento Revista de investigación e información filosófica*, 57(218), 177-211.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: University Presses of France.
- Moscovici, S. (1981). *L'Age des foules: un traité historique de psychologie des masses*. Paris: Fayard.

- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II* Barcelona: Editorial Paidós.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Moya, M. A. (2008). El sentido de la educación formal en jóvenes urbano populares de la comuna de Lo Espejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6), 1-12.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., y Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L., y Pérez-Albo, M. J. (2002). *La Mejora de la eficacia escolar. Un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murdock, G.P. y otros (1961). *Outline of Cultural Materials*. New York, NY: Taplinger Publishing Company.
- Murillo, F.J. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Eds.), *La mejora de la Escuela: Un cambio de mirada* (pp. 13-51). Madrid: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones Aprendidas para Transformar los Centros Docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F.J. (2004a). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-52.
- Murillo, F.J. (2004b). Un Marco Comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Murillo, F.J. (2007a). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. I, pp. 75–92). New York: Springer.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007b). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 2-28.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2008) Resultados de Aprendizajes en América latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 7-30.
- Murillo, P., y Altopiedi, M. (2006). Los procesos institucionales de mejora escolar desde la perspectiva del enfoque narrativo. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), art 14.
- Myers, K. (1996). *School Improvement in Practice: Schools Make a Difference Project*. London: Burgess Science Press.

- Newmann, F. y Wehlage, G. (1995). *Successful School Restructuring. A report to Public and Educators*. Washington: Boards of Regents of the Univeristy of Wisconsin.
- Nieto, S. (2005). Cultural Difference and educational change in a sociopolitical context. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending Eductional Chance. The International Handbook of Educational Chance* (pp. 138-158). The Hague: Springer.
- OECD (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009*. Paris: Organization for economic cooperation and development.
- OREALC/UNESCO (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación*. Santiago de Chile: EPT/PRELAC.
- Páez, D. y González, J. L. (2000). Culture and social psychologie. *Psicothema*, 12 (Supl), 6-15.
- Palamidessi, M. (2001). El estructuralismo en la Sociología de Basil Bernstein. *Revista electrónica Discurso.org*, 1(1).
- Park, P. (1992). Qué es la investigación acción participativa. En M. C. Salazar (Ed.), *La investigación acción participativa* (pp.135.174). Bogotá: Ed. Hvmanitas.
- Parker, J. (2000). *Structuration*. London: Open University Press.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social: estudio de teoría social, con referencia a un grupo de recientes escritores europeos*. Madrid: Guadarrama.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Métodos y técnicas de investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, L. M., Ballei, C., Raczynski, D., y Muñoz, G. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile: UNICEF.
- Petracci, M. y Kornblit, A.L. (2004). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en las ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp 91-111). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Petracci, M. (2004). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa; el grupo focal. En A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas: Modelos y procedimientos* (pp 77-89). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Pike, K.L. (1967). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. The Hague: Mouton.

- Plaut, V. y Hazel, R.M. (2005). The "Inside" story. A cultural-historical analysis of being smart and motivated, american style. En A. Elliott y D. Elliott (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 457-488). Nueva York: Guilford Press.
- PNUD (2000). *Desarrollo Humano En Chile. Informe 2000*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD (2002). *Desarrollo Humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago de Chile: Ed. Fyrma Gráfica.
- PNUD (2009). *Desarrollo Humano en Chile. La manera de hacer las cosas*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente*. Madrid: La Muralla.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pratt, A. y otros. (1982). *Case Study of School Improvement. A Concern based approach. International School Improvement*. Ponencia presentada en el Meeting of the International School Improvement Project, Palm Beach.
- Prosser, J. E. (1999). *School culture*. London: Paul Chapman.
- Proudford, C. y Baker, R. (1995). Schools that Make a Difference: a sociological perspective on effective schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 277-292.
- Quinn, Naomi, (Ed.) (2005) *Finding Culture in Talk: a collection of methods*. New York: Palgrave Macmillan.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ed. UNICEF.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006). *Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la Macro y la Micro Política*. Santiago de Chile: CIEPLAN.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2008). Fortalecimiento de la investigación y la evaluación de políticas y programas *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 80-92.
- Radcliffe Brown, A. (1971). *Structure and function in primitive society*. London: Cohen & West Ltd.
- Redfield, R. (1956). *Peasant society and culture: an anthropological approach to civilization*. Chicago: University of Chicago Press.
- Redfield, R. (1968). *The primitive world and its transformations*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Reezigt, G.J. y Creemers, B.P.M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Rémy, J. (1992). La vie quotidienne et les transactions sociales. Perspective micro ou macro sociologiques. En M. Blanc (Ed.), *Pour une sociologie de la transaction sociale* (pp. 83-111). Paris: L'Harmattan.
- Renaut, A. (1989). *L'Ère de l'individu. Contribution à une histoire de la subjectivité*. Paris: Gallimard.

- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Reynolds, C., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L y Lagerweij, N. (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Reynoso, C. (1988). *Corrientes en Antropología contemporánea*. Argentina: Editorial Biblos.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Université de Genève, Ginebra.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Clásica*. Madrid: McGraw - Hill.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Serrano, R. (1996). *Formación del profesorado: un caso de investigación acción en el aula*. Madrid: Algaída.
- Rodríguez Salazar, T. (2001). *Las razones del matrimonio. Representaciones, relatos de vida y sociedad*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez Salazar, T. (2003). El debate de las Representaciones Sociales en la Psicología Social. *Relaciones*, XXIV (Invierno), 52-80.
- Rodríguez Salazar, T. (2007a). *Del Carácter Contextual De Las Representaciones Sociales*. Ponencia presentada en la V Jornada Internacional y III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Brasil.
- Rodríguez Salazar, T. (2007b). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. d. L. García (Eds.), *Representaciones Sociales, Teoría e investigación* (pp. 9-14). México: Universidad de Guadalajara.
- Román, M. (2001). Factores culturales que determinan el aprendizaje y rendimiento de los niños y niñas de las escuelas subvencionadas por el Estado. (IV Congreso Chileno de Antropología), 1-15.
- Romero, C. (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires Noveduc.
- Rommey, A. y D'Andrade, R. (1964). Cognitive aspects of English kin terms. *American Anthropologist*, 68(3:2), 146-170.
- Rosa, A. y Brescó, I. (2005). F.C.Bartlett, una Antropología desde la Psicología experimental. *Revista de Antropología Iberoamericana, Número Especial* (Noviembre -Diciembre), 1-11.
- Rosental, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rossi, I., y O'Higgins, E. (1981). *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ruiz, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones Universidad de Deusto.
- Salas, R. (2007). Precisiones sobre el mundo de la vida en Schutz. En R. Salas (Ed.), *Sociedad y mundo de la vida: A la luz del pensamiento fenomenológico y*

- hermenéutico actual* (pp. 179-194). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, A. y Barrón, J.-C. (2007). El Programa de Investigación del Movimiento de Escuelas Eficaces: hacia una perspectiva basada en los actores del contexto en América Latina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 284-270.
- Sapiains, R. y Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: escuela desde la desescolarización. *Última Década, octubre* (15), 53-72.
- Sapir, E. (1992). El status de la lingüística como ciencia. En P. Bohannan y M. Glazer (Eds.), *Antropología Lecturas* (pp. 139-151). Madrid: McGraw Hill Inc.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Schiefelbein, E. y Melis, F. (2009). ¿Puede contribuir la educación a reducir la desigualdad y la pobreza? *Corporación de Promoción Universitaria - Estudios Sociales*, 17, 9-24.
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2000). Determinantes de la calidad: ¿qué falta mejorar? *Revista Perspectivas (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile)*, 4(1), 37-64
- Scheerens, J., y Bosker, J., R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Scheerens, J., y Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
- Schoen, L.T. y Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Sepúlveda, C., Reyes, L. y Pérez, M. (2004). *Motivación para el aprendizaje. Una mirada desde las aulas chilena*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Sepúlveda, C. y Lagomarsino, M. (2006). *Estilos de Gestión en Educación Municipalizada. Estrategias del CPEIP para la formación continua del profesorado*. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Sepúlveda, C. y Lagomarsino, M. (2007). Revisión epistémico-metodológica en experiencias de investigadores jóvenes sobre el mundo de la vida. En R. Salas (Ed.), *Sociedad y mundo de la vida, a la luz del pensamiento Fenomenológico-Hermenéutico actual* (pp. 247-271). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Shirley, D. (1997). *Community Organizing for Urban School Reform*. Austin: University of Texas Press.

- Smith, J. K. y Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative/qualitative debate among educational inquiries. *Educational Researcher*, 15, 4-12.
- Smith, E. y Mackie, D. (1997). *Psicología Social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Solvason, C. (2005). Investigating specialist school ethos ... or do you mean culture? *Educational Studies*, 31(1), 85-94.
- Soto, N. y Vidal, M. A. (2006). *Centros demostrativos en gestión de escuelas saludables para el aprendizaje*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO - Ministerio de Educación.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stoll, L. y Fink, D. (1992). Effecting School Change: The Halton Approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), 19-41.
- Stoll, L. y Fink, D. (1994). School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 149-177.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Stoll, L. y Sammons, P. (2007). Growing together: School Effectiveness and School Improvement in the UK. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. I, pp. 207-222). Dordrecht: Springer
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Sun, H., Creemers, B.P.M. y Jong, R. de (2007). Contextual Factors and Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 93-122.
- Tambiah, S. J. (1969). Animals Are Good to Think and Good to Prohibit. *Ethnology*, 8(4), 423-459.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2001). Countering the Critics: Response to Recent Criticisms of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41-82.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. I, pp. 75-92). New York: Springer.
- Tedesco, J.C. (2003). Problemas y tendencias de reforma en América Latina. En G. Rama (Ed.), *Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria* (pp. 151-156). N. York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Tsolidis, G. (2006). Strategic encounters: choosing school subcultures that facilitate imagined futures. *British Journal of Sociology of Education*, 27(5), 603-616.

- Thines, G. y Lempereur, A. (1978). *Diccionario General de Ciencias Humanas*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Thomas, W.I. y Znaniecki, F. (2004). *El campesino polaco en Europa y América*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Touraine, A. (1997). *¿Podemos vivir juntos? La discusión pendiente. El destino del hombre en la aldea global*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Townsend, T. (2001). Satan or Saviour? An Analysis of Two decades of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 115-129.
- Tylor, E.B. (1992). La cultura primitiva. En P. Bohannan y M. Glazer (Eds.), *Antropología Lecturas* (pp.61-78). Madrid: McGraw Hill Inc.
- Ulin, R. (1990). *Antropología y Teoría Social*. México: Editorial Siglo XXI.
- UNESCO (2007). *Educación para todos: Informe del seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris: UNESCO.
- Unidad de Currículum y Evaluación - SIMCE. (2009). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?* Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, OEI.
- Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales En T. Rodríguez Salazar y M.L. García (Eds.), *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación* (pp. 51-88). México: Universidad de Guadalajara.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. (2005). Metodología y tecnología Cualitativas: actualización de un debate, desde la mirada más atenta en la obra de Barney Glaser. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 9, 145-168.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Vázquez, R. (2007). Las metáforas: Una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de Centros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 137-151.
- Vázquez, R. (2010). Las metáforas: Objetos e instrumentos de estudio. Aportaciones a la investigación educativa. *Forum Qualitative Social Research*, 11(1), 1-28.
- Wagner, W. (1998). Social Representations and beyond: Brute Facts, symbolic coping and domesticated world. *Culture Psychology*, 4, 297-329.
- Wallace, A. (1960). *Culture and personality*. New York: Random House.
- Weaver, G.R. (1995). Communication and conflict in the multicultural classroom. *Adult Learning*, 6, 23-36.
- Weaver, G. (2006). *Society & values*. New York: U.S Department of State.

- Wetherell, M., Taylor, S. y Yates, S. (2001). *Discourse as Data: A guide for analysis*. London: Sage & The Open University.
- Wikeley, F. y Murillo, F.J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355-358.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, F.J. y Jong, R. D. (2005). Evaluating Effective School Improvement: Case studies of programmes in eight european countries and their contribution to the Effective School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405.
- Williams, R. (1973). *Culture*. London: Penguin.
- Winch, P. (1964). Understanding primitive society *American Philosophical Quartely*, 1(4), 307-324.
- Wubbels, T., Brekelmans, J., y Hooymayers, H. P. (1991). Intersonal teacher behaviour in the classroom. En B. J. Fraser y H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluaation, antecedents and consequences* (pp. 141-160). Oxford, England: Pergamon Press.
- Zorrilla, M. y Ruiz, G. (2007). Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: Cultura para la mejora. El caso de México. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e).

