

INTRODUCCIÓN

El presente estudio cualitativo, con enfoque comprensivo-interpretativo, refiere a la realidad de una comunidad educativa de la quinta región, de dependencia municipal y tipificada como vulnerable. Se consideró la importancia que reviste la crisis que atraviesa la educación pública en nuestro país, y, en particular, cómo resiente esta crisis a un liceo con características de vulnerabilidad. Nos interesó conocer en profundidad el desarrollo de la práctica pedagógica en un liceo que ha experimentado altos y bajos a nivel de rendimiento del alumnado y la importancia que tendría la formación inicial y la experiencia pedagógica de los y las docentes en la práctica de su rol, considerando su particular percepción respecto de la institución educacional en que interactúan a diario. Este trabajo de investigación se encuentra organizado de la siguiente forma: Se inicia con una introducción para luego dividirse en los siguientes cinco capítulos:

El capítulo I, se centra en la descripción del problema y su importancia donde se contextualiza la crisis por la que atraviesa la educación chilena, desde una perspectiva macrosistémica. Desde tal óptica, se aprecia la lejanía que existe entre un discurso de tipo inclusivo y la realidad micro, bastante distinta, que se vive al interior de centros educativos vulnerables.

El capítulo II, contiene los antecedentes empíricos y teóricos relacionados con los temas clave del presente trabajo, como lo son: trabajos empíricos sobre formación inicial docente (Ávalos: 2003); vulnerabilidad escolar (Álvarez, A: 2007); educación inclusiva (Julio,C: 2010); efectos de la escuela sobre el profesor(Richardson y Placier: 2002); convivencia escolar (Llaña, M: 2011) Enfoques teóricos desde la Sociología del Conocimiento (Berger y Luckman:1972); desde las Funciones Sociales de la escuela (Pérez Gómez:1996); desde la interrelación Educación, Evolución e Individuación (Víctor Molina: 2006); desde el concepto de Mente como un logro cultural (Eisner: 2002) y desde La Escuela del Sujeto (Touraine, A: 2006).

El capítulo III. Se refiere a la Metodología empleada, en este caso, cualitativa con enfoque comprensivo-interpretativo, donde se pretende describir el significado de acciones humanas en la vida social. El proceso de investigación se reformula constantemente a través de los aportes de la interacción con la realidad. En este trabajo de investigación, el caso lo constituye la experiencia significada por docentes que trabajan en un liceo vulnerable. Siguiendo lo que nos clarifica Stake sobre el caso 'intrínseco' e 'instrumental', el caso viene "dado" en la propia investigación, y nuestro interés es aprender sobre el caso en particular (Stake: 2005). En este capítulo se define la muestra, que para este caso la constituyen docentes de aula y docente-directivos de un liceo vulnerable de la v región; además se explicitan la técnica de investigación, en este trabajo, es la entrevista en profundidad y los criterios de credibilidad son teóricos.

El capítulo IV, da cuenta de los resultados a partir del análisis de los datos. En este caso, el análisis corresponde a la metodología empleada por teorización anclada (Mcucchielli:2001); pero, considerando que se emplea como un método de análisis de datos más que como estrategia de investigación; en el plano técnico se puede adaptar el método con fines diversos. Por otro lado, aquí no se pretende construir una teoría, sino que el objetivo es más realista, menos comprometido y más centrado en el proceso de teorización. En este trabajo se consideraron los datos que emergieron de la interacción entrevistador(a)-entrevistado(a), se codificaron, manteniendo lo esencial del testimonio logrado y, luego, se inició un proceso de construcción de categorías, a un nivel relativamente elevado de abstracción. Se llegó a establecer cuatro categorías.

I. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1.1 El Contexto

El problema se circunscribe, a nivel macro social, en una profunda crisis por la que atraviesa todo nuestro sistema educacional, intensificada por la discrepancia entre decisiones políticas y demandas de equidad, calidad y unas metas universales que reclaman educación para todos, más justa y democrática. Tales demandas se han plasmado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal (Dakar :2000),situando el tema educativo como el eje central del desarrollo humano sostenible, y reconociendo que la educación es un derecho de todos(as) y objeto de políticas de estado, estables, de largo plazo, consensuadas y asumidas por toda la sociedad. Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),por su sigla en inglés, está entregando en forma trienal, información acerca de la situación de logros en áreas clave,como habilidades matemáticas, científicas y últimamente habilidades de comprensión lectora del estudiantado de los países de la OCDE (economías ricas) y los únicos países latinoamericanos,asociados México y Chile.Estudios altamente sustentados en la seriedad de sus muestras nos dan luces acerca de los avances y/ o retrocesos del aprendizaje de los estudiantes a la edad de quince años, edad aproximada de su entrada a estudios superiores o al mundo laboral técnico. El último informe (PISA:2009) evacuado de la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), ubica a Chile en el lugar 44° de la tabla, demostrando haber progresado de 410 a 449 puntos(+ 40 puntos).No obstante el dato anterior, en el informe de la OCDE muestra a Chile en el último lugar en nivel de ingresos, calidad del medio ambiente y malos resultados en educación y, además, último en nivel de relaciones sociales, seguridad, vivienda,empleo y satisfacción personal; encabezando los mejores índices de bienestar se encuentran Australia, Canadá y Estados Unidos. De acuerdo a esta realidad macro, nos hace falta mejorar en todos los ámbitos.

Sin embargo, al revisar el devenir histórico de las transformaciones educativas en Latinoamérica, en cuanto a recomendaciones internacionales se refiere, existe una

base común de intencionalidades, pero que en la práctica se difuminan por la manera idiosincrática en que las asume cada país, desde la perspectiva curricular, pasando por problemas de recursos, cobertura, hasta lo magisterial en lo relativo a salario y formación profesional. En cuanto a las áreas de atención hacia los sistemas educativos de la región, se destacan la descentralización de la gestión administrativa; autonomía escolar y descentralización pedagógica e implementación de sistemas nacionales de la calidad de la educación.¹

A un nivel micro social, nos interesa captar las interrelaciones que se gestan al interior de una comunidad educativa en condiciones de vulnerabilidad, y cómo afectan el desarrollo de la experiencia pedagógica de los/as docentes involucrados/as en el presente estudio.

1.1.2 El Escenario

La entrada al campo investigativo se ha iniciado en un liceo municipalizado, tipificado como vulnerable, que atiende a un número significativo de alumnos, en la quinta región; institución que en sus casi cincuenta años de funcionamiento, ha experimentado altos y bajos con buenos y malos resultados académicos, en forma alternada. De esta institución han egresado excelentes promociones, hoy en día, profesionales en diversas áreas del saber, muchos de los que han optado por la Pedagogía han vuelto a desempeñarse en el liceo, otros tantos ocupan puestos en las áreas técnicas como administrativos o eléctricos. Sin embargo, llama la atención que un alto porcentaje de alumnos deserta de las aulas tempranamente; otro tanto repite cursos, demorando su proceso de escolaridad, ingresando algunos a la modalidad vespertina, de la cual al tiempo también desertan.² Tal contexto institucional configura una realidad digna de ser estudiada, pues se conciben en ella fórmulas tradicionales de hacer y actuar ante demandas de una sociedad en crisis. Es el caso de instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir, “instituciones concha” (Giddens:1999) .En este sentido, es probable que esta

¹ v. GAJARDO, M. Reformas educativas en América Latina. Balance de una década, PREAL, Documento N° 15, Santiago, Chile, 1999.

² v. Anexo N° 1 . P. 84

institución sostenga en el tiempo fórmulas que poco aporten a la consecución de una educación de calidad³.

1.1.3 Relevancia

La presente investigación cobra realce social, toda vez que se enmarca en un contexto general de crisis que vive el país en materia educacional, donde sus principales actores se encuentran examinando el problema de fondo, y por otra parte, se circunscribe en un ámbito más particular e íntimo, del cual va emergiendo la interpretación que los actores atribuyen a sus particulares interacciones en la vida cotidiana del quehacer educativo, en el centro de su lugar de trabajo. Además, considerando su rótulo de vulnerabilidad, es posible que esta realidad concuerde con otros establecimientos clasificados del mismo modo. Desde esta perspectiva, el estudio podría contribuir al proceso de reflexión de autoridades y de los y las docentes de escuelas y liceos de la comuna implicada y de las otras comunas de la jurisdicción, a fin de descubrir líneas de acción que propendan a mejorar la educación integral de los estudiantes, atendiendo a la calidad de enseñanza, aprendizaje y desarrollo (Molina, V.: 2006) es que deseamos develar las implicancias del ámbito institucional, de la formación docente y de la experiencia pedagógica que intervienen en el desarrollo de la práctica del rol pedagógico en el liceo municipalizado en cuestión: **Ámbito Institucional**, que refiere al significado construido comunitariamente en este liceo, con 49 años de funcionamiento y que cuenta con las características propias de una comunidad educativa, es decir, sus integrantes comparten características e intereses comunes, localización geográfica, estabilidad temporal, instalaciones y servicios materiales, estructura, sistemas sociales y poseen "sentido de comunidad" (Sánchez, V.: 1991), **Ámbito de la Formación del Profesor/a**, referido a la retrospectiva realizada por el/la docente en relación con la institución y el contexto de formación pedagógica, situadas en espacio y tiempo, configurando un contexto socio cultural, distinguiendo componentes que han potenciado o debilitado su práctica, **Ámbito de la Experiencia Profesional**, relacionado con la experiencia pedagógica del docente que se desarrolla en una comunidad educativa en forma de interacción con los demás actores:

³ Calidad en el sentido de educación comprometida con la integralidad del sujeto, y no en relación al sentido meramente técnico que le atribuye la teoría de la calidad total.

alumnos, colegas, directivos padres y apoderados, comunidad, en diversos niveles de jerarquía instituida. Todo lo anterior nos lleva a plantearnos la pregunta de la presente investigación:

¿Qué significado otorgan, a los componentes de los ámbitos institucional, de la formación y de la experiencia docente, los profesores de un liceo municipal vulnerable de la V región?

OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General :

Comprender el significado que otorgan los/las docentes a los componentes de los ámbitos institucional, formación inicial y experiencia pedagógica, al interior de un establecimiento de educación municipal de condición vulnerable, de la quinta región.

1.2.2 Objetivos Específicos :

1.2.2.1. Identificar los componentes del ámbito institucional que intervienen en el desarrollo de la práctica pedagógica de los y las docentes de un liceo municipalizado de la V región.

1.2.2.2. Identificar los componentes del ámbito formación docente que intervienen en el desarrollo de la experiencia de los y las docentes de un liceo municipalizado de la V región.

1.2.2.3. Conocer los componentes del ámbito de experiencia docente que intervienen en el desarrollo de la práctica pedagógica de un liceo municipalizado de la V región.

II. ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

2.1 Antecedentes Empíricos :

2.1.2 Formación Inicial Docente

Existen interesantes estudios a nivel nacional e internacional, referidos a la formación del profesorado. Desde una perspectiva global nos referimos a Shulman, L.: 1989, quien aborda el tema del conocimiento de la materia por parte de los profesores, estableciendo que lo que saben los profesores afecta al contenido y al proceso de enseñanza, influyendo en lo que éstos enseñan y en cómo enseñan. Un profesor debe conocer el contenido de la materia y manejar con claridad información objetiva, organización de principios y conceptos centrales. Shulman y otros autores⁴ distinguen los siguientes tipos de estructuras en el conocimiento de la materia por parte del profesor:

“a) estructuras sustantivas: paradigmas o marcos de una disciplina que guían el foco de indagación, dictando en muchas formas las indagaciones que los investigadores preguntan y las direcciones que proponen, b) estructuras sintácticas de una disciplina, constan de los instrumentos de indagación, los cánones de evidencia y las pruebas a través de las cuales el nuevo conocimiento es admitido en el campo, c) conocimiento sustantivo para la enseñanza”.

Las estructuras sustantivas incluyen los marcos exploratorios o paradigmas que son usados tanto para guiar la investigación en el campo, como para dar sentido a los datos. Estas estructuras sustantivas, a juicio de los autores de la investigación, deben incluirse en la formación de profesores, ya que tendrían una influencia directa sobre las decisiones curriculares. En tanto que en nuestra región latinoamericana, se ha indagado sobre la formación docente inicial y en servicio del profesorado desde

⁴Shulman, L. et al. ,del original “Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching”, en M.C. Reynolds (ed): Knowledge Bases for the Beginning Teacher. Pergamonpress, oxford, 1989. Traducción de Vicente Rodríguez.

tres ámbitos: “¿para qué sistema se forman los docentes?”, ¿cómo se llega a ser docente titulado? y “¿qué le ofrece y qué le pide el sistema a los docentes?” (Pogré et. al. : 2004), en tal estudio se abordan estas tres interrogantes referidas a la realidad de Argentina, Chile y Uruguay. Consideramos apropiado presentar una panorámica histórica del sistema educativo chileno, por cuanto a nivel de datos testimoniales, se citan períodos de formación inicial docente relacionados con su contexto. En lo que concierne a la realidad de nuestro país, Pogré et. al.:2004⁵ refiere ,en primer término, a una mirada del sistema de formación docente, destacando como principales hitos: Ley de Instrucción Primaria(1860) que establecía las bases del sistema público de educación para el que se invertía en ella la totalidad del gasto social, y entre 1920 y 1932 comienza una fuerte participación del Estado en el financiamiento de políticas sociales,no obstante, la política educativa se caracterizó por el universalismo y la obligatoriedad, asegurando cuatro años de escolaridad para niños y niñas; posteriormente, en 1929. Otro hito importante corresponde a la expansión del sistema entre 1932 y 1973: el Estado fomenta la industrialización sustantiva de importaciones, incentiva la demanda interna. Las políticas educativas se orientan hacia la cobertura, incorporando a sectores de menores recursos. En 1964 comienza la modernización del sector, incorporando la educación preescolar y la modificación de los contenidos curriculares. En 1965 la escolaridad obligatoria se elevó a ocho años. Se intenta descentralizar la administración, regionalizando el sistema educativo;aumenta la tasa bruta de matrícula; se presentan problemas a raíz de las diferencias regionales y por tipo de establecimiento: público, privado, urbano, rural. Entre 1970 y 1973 la estructura y funcionamiento del ministerio se mantiene sin modificaciones, acentuando la incorporación de sectores con dificultades de acceso. El gobierno militar que tomó el poder en 1973, impulsó un modelo económico de tipo monetarista. Se transfieren las escuelas de nivel inicial, básico y medio a las municipalidades, es decir, a través del Decreto 3063 se facultó a las municipalidades a administrar servicios públicos. El Ministerio queda a cargo de los temas técnicos y remunerativos, conservando la

⁵Pogré, P. et. al. ”Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina ,Chile y Uruguay” UNESCO ,2004.

función supervisora y la administración de evaluaciones de la calidad. Desde 1980 al 2002, la educación continúa en un plan de extensión, se incentiva la creación de jardines infantiles y educación preescolar. Además la obligatoriedad se extiende a doce años. En 1990, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza enmarca las acciones tendientes a lograr la cobertura total del sistema y el aumento de la calidad educativa, creando programas destinados a atender la diversidad.

En segundo término, y prescindiendo del análisis de la estructura del sistema educativo chileno en cifras, que refieren los autores (Pogré et.al: 2004), por no constituir materia central de nuestro trabajo, deseamos incorporar una breve reseña de lo que ha sido la formación docente inicial en Chile, ya que constituye uno de los ámbitos investigados y el cual será consignado por fechas consideradas hitos en la materia:

1813, surge el reglamento de Maestros de Primeras Letras. No establecía condiciones para la formación inicial, pero fijaba requisitos para su desempeño; éstos contemplaban concursos y exámenes para acceder al nombramiento.

1842: Don Domingo Faustino Sarmiento impulsó la Escuela de Preceptores de Santiago, la que posteriormente sería un modelo de formación de maestros para América.

1854: Se crea la primera Escuela Normal de Mujeres. Sin embargo, según los autores citando a Ávalos: 2002 el oficio docente estaba en manos de personas improvisadas, encargadas de cubrir la oferta educativa entre los años cuarenta y noventa del siglo XIX. Luego, la precariedad de la capacitación de los maestros lleva a plantear un sistema de “formación en servicio”, el que se estructuró a través de dos estrategias:

1. Visita de supervisores de instrucción primaria, responsables administrativos de la red escolar a nivel departamental o provincial. Tales funcionarios debían normalizar las prácticas docentes y transmitir a los preceptores los saberes y competencias.

2. La formación en servicio, promovida a través de los Ejercicios de Maestros que consistían en actividades pautadas realizadas por los maestros, logrando así una base de contenidos y procedimientos compartidos por todos. Esta fórmula se instala en el

sistema docente siendo, hasta el fin del siglo XIX, la única forma válida para la formación de maestros.

1879: Ley de reforma de la Educación secundaria y Superior que crea la carrera de maestro secundario.

1883: Se sanciona la Ley para la Educación Primaria y Normal. Provee recursos económicos para construcción de escuelas y contratación de personal extranjero y se incentiva la formación de profesores en el extranjero. El plan de formación docente se extiende a cinco años.

1890: Se introduce por primera vez la distribución horaria y la secuencia de las asignaturas comunes. En este año se crea el Instituto Pedagógico para formar profesores de enseñanza media, dependiendo primeramente del ministerio de Instrucción, y luego de la Universidad de Chile.

1913: Primeras décadas del siglo XX se consolida la profesionalización docente, con la fundación de nuevas escuelas normales estatales y normales privadas y católicas; más del 80% de los docentes estaban empleados por el Estado.

1928: Se legisla en favor de transformar las escuelas normales en escuelas de profesores primarios; éstas se convertirían en post-secundarias. Se pretendía convertir el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en Escuela de Profesores Secundarios, con la idea de integrar toda la formación inicial en un solo tipo de institución radicada en la universidad. Esta idea no prosperó, aunque permaneció en el ideario de algunos reformistas. No obstante, el gobierno militar logra implantarla en el período 1973-1974.

Años 50' e inicios de los 60': Discusión sobre la pertinencia de la formación docente como nivel postprimario o postsecundario.

1967: El gobierno de Eduardo Frei Montalva decreta la conversión de escuelas normales en postsecundarias. La formación para profesores secundarios impartida por el Instituto Pedagógico imprime un sello particular de formación intensa en manos de especialistas que producían conocimientos en sus propios campos y respaldó la

formación pedagógica con diversos modos de práctica. Señal indiscutible de su excelencia académica fue el importante número de estudiantes extranjeros que recibía, especialmente, latinoamericanos.

1970-1980: La formación de profesores secundarios no tuvo cambios significativos. El Consejo nacional de Formación Docente fue creado en los primeros años del régimen militar con el propósito de unificar procesos académicos que tendían a la heterogeneidad. Las escuelas normales fueron suprimidas y la formación de los profesores de Educación Básica se delegó a las universidades.

1980-1981: Se dictan normas y se iniciaron reformas institucionales que modificaron la educación superior chilena, incluyendo facultades y departamentos de educación y las carreras de formación inicial de profesores de todos los niveles:

“El propio Estado rebajó el estatus de las carreras de pedagogía al encuadrarlas en institutos profesionales estatales, conocidos como academias Superiores de Ciencias de Pedagogía”⁶

1987: Conversión de las dos Academias Superiores de ciencias Pedagógicas (Santiago y Valparaíso) en universidades de Ciencias de la Educación.

1990: Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, publicada el último día del gobierno militar y que establecía que los profesores debían tener grado académico de Licenciatura, previo a la obtención de su título profesional.

Desde una perspectiva local, la investigación acerca de la formación inicial docente es abundante y variada, sin embargo, en consonancia con los propósitos de nuestro trabajo, optamos por consignar los hallazgos de la investigadora Beatrice Ávalos, 2003 quien ha estudiado de cerca la huella histórica de la formación docente en nuestro país. De acuerdo con la autora, nuestro país cuenta con una reconocida tradición de

⁶ Ávalos, Beatrice .” Profesores para Chile, historia de un proyecto. MINEDUC, Chile 2002.

formación inicial institucionalizada del profesorado, y sus inicios se remontan a la década del cuarenta del siglo diecinueve. Sin embargo, esta trayectoria no ha sido tan lineal, sino que se ha manifestado con rasgos zigzagueantes, con altos y bajos en cuanto a calidad. Hoy existe una gran variedad de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas en horarios regulares y vespertinos, bajo modalidad presencial o semipresencial, las que se expresan en programas similares en cuanto a duración y contenidos. Respecto de las instituciones formadoras de docentes, en un artículo reciente, Ávalos , manifiesta aquellos elementos claves para la formación docente en siglo XXI, desde una perspectiva distinta al concepto de “preparación específica para algo”; se refiere a la formación docente como un:

”proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar.”⁷

Este aprendizaje del profesor comienza al emprender su formación inicial, siguiendo con cierta inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia. Ávalos, centra su enfoque en la “oportunidad para aprender” con lo cual se refiere a que la formación docente inicial debe contar con estructuras, contenidos y formas que permitan aprender de manera efectiva la identidad docente, la base de conocimientos que el docente requiere para su labor y los procedimientos de enseñanza que permitan que sus alumnos/as puedan aprender. El siguiente concepto relevante en la formación inicial del docente, según Ávalos es el aprendizaje, concepto que explicita desde las evidencias que presentan la neurociencia respecto del funcionamiento del cerebro, como las del trabajo de psicólogos y pedagogos. Desde tal óptica el aprendizaje es:

⁷ Ávalos, B. LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES Y LAS CLAVES PARA FORMAR BUENOS PROFESORES.[PDF]< <http://sicevaes.csuca.org/attachments/134>> [consulta: diciembre 2011].

“el resultado de construcciones conceptuales referidas a los objetos del conocimiento”.⁸

Por tanto, en esta construcción y ante los desafíos del nuevo conocimiento, las personas desencadenan sus esquemas de interpretación. Citando a Lortie, 1975, la autora nos aclara que, antes de iniciar sus estudios, los futuros docentes tienen incorporados conceptos y creencias sobre el rol docente aprendidos a través de su larga escolaridad y, en general, los programas de formación docente no se dirigen a enfrentar directamente aquellos esquemas interpretativos ni les ayudan a reconfigurar sus percepciones previas. Ávalos, hace presente, citando a Castells, 2000, que el criterio central para evaluar una teoría del aprendizaje radica en su potencia para explicar los procesos que producen comprensión versus simple almacenamiento de información.

“El tema de la comprensión ha sido un elemento central del proyecto Cero de Harvard que dirige el profesor Howard Gardner. Detrás de este proyecto, hay concepciones de aprendizaje que derivan de la psicología constructivista de Piaget y del constructivismo social de Vygotsky y de otros, como también del aporte de las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro, y las propias investigaciones de Gardner sobre inteligencias múltiples.”⁹

En relación al concepto de “oportunidad para aprender”, la autora explicita que la centralidad de la formación docente consiste en convertir estructuras, contenidos y formas en oportunidades para aprender a ser docente, o específicamente, para aprender a enseñar; lo anterior requiere de una visión amplia de lo que es ser docente y de los criterios específicos sobre lo que necesita saber y ser capaz de hacer un maestro en las circunstancias determinadas en que le corresponda actuar. En seguida, Ávalos delimita el concepto de competencia, no como una conducta específica, sino como una cualidad del trabajo docente que se posee en mayor o menor grado; ésta será distinta entre un docente nóvel y un docente con más experiencia. Luego, el

⁸ob.cit. p.2

⁹ob.cit. p. 3

concepto de competencia ,así definido, tiene dos componentes centrales: conocimiento y acción práctica:

“El entrecruzado de estos elementos con respecto a la enseñanza es motivo permanente de discusión.La visión formal de esta relación entiende al conocimiento como antecedente de la práctica y es la visión que ha estado detrás del sesgo teórico de muchos programas de formación docente: largas etapas de aprendizaje de conocimientos para enseñar y una corta fase de aplicación de esos conocimientos en la práctica del aula.Otra visión que se proyecta para la formación docente sostiene que el aprendizaje práctico se entrecruza con el aprendizaje conceptual en una especie de proceso de relación dialéctica y que por tanto, ambos aprendizajes deben ir juntos a lo largo del proceso de formación.”¹⁰

Finalmente, la autora se inclina por un concepto de competencia inserta en una concepción constructivista del aprendizaje docente. En relación a la base de conocimiento que se requiere para enseñar, pasa por identificar lo que vale como forma de conocer y desde esa perspectiva, estimar cómo y cuánto aprender de la base disciplinaria respectiva. Está la postura maximilista que indica que es necesario conocer bastante más de lo requerido para enseñar, en cambio , la minimalista indica que basta conocer lo que hay que enseñar: el currículum, citando a Gardner y Boix-Mansilla: 1994, Ávalos precisa que en la práctica , el criterio para seleccionar lo que conviene saber es la posibilidad que el aprendizaje resulte en comprensión y eso significa profundidad más que cobertura.

En relación al conocimiento pedagógico de la disciplina, la autora se basa en el concepto desarrollado por Lee Shulman de la Universidad de Stanford,1987, quien investigó extensamente la forma como se procesa el conocimiento para enseñarlo. Su postura procede del constructivismo y de la teoría de las representaciones. Es decir, una enseñanza que favorece la comprensión requiere representar los temas y conceptos centrales del contenido de manera que los estudiantes construyan sus propias representaciones.Es decir, una enseñanza que favorece la comprensión requiere representar los temas y conceptos centrales del contenido de manera que los

¹⁰ ob. cit. P.4

estudiantes construyan sus propias representaciones.

Según Ávalos, los programas de formación docente tradicionales han tendido a organizarse más desde la perspectiva de las disciplinas descritas como “auxiliares” o “fundantes” de la pedagogía, que desde lo que requiere el docente para ser un profesional competente. Una consecuencia de aquello es el exceso de teoría desconectada de la práctica en muchos programas.

La anterior revisión conceptual de la investigadora Beatrice Ávalos cobra real importancia toda vez que el presente trabajo de investigación contempla la formación inicial docente, lo cual se revela en varias interpretaciones de los testimonios logrados en las entrevistas realizadas a los docentes de la muestra. De manera similar, la reseña histórica de la formación docente chilena, se condice con la experiencia que relatan los/as docentes al efectuar una retrospectiva del tiempo histórico de su formación en Universidades e Institutos.

2.1.3 Vulnerabilidad

El término “vulnerabilidad” es ampliamente utilizado en el ámbito de políticas públicas, sin embargo no existe un desarrollo teórico actualizado que ayude a delimitar más estrictamente el término. Lo que sí se puede afirmar consensuadamente es la forma en que este vocablo se asocia a los fenómenos de desigualdad y riesgo social. En este sentido, nos parece procedente considerar un estudio de Moreno Crossley¹¹, quien aporta a la discusión crítica del concepto, desde la perspectiva de la desigualdad y la pobreza en América Latina. El autor, respecto de la noción de vulnerabilidad social, nos dice que ésta aparece condicionada por dos interpretaciones características de su significado:

¹¹Moreno, J. C. El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas. Observatory on Structures and Institutions of Inequality in Latin America. Working Paper series N° 9 2008.

“La primera de tales concepciones-proveniente del uso cotidiano del término-remite a un estado o una condición específica, que se vincula a la vivencia de situaciones de *fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre*¹² por parte de individuos o poblaciones determinadas en algunas de las esferas de interacción más relevantes (trabajo, familia, comunidad, etc.)”¹³

Lo anterior denota, según el autor, una correlación con una serie de procesos de exclusión social, los que aclara como procesos que privan a los individuos de los recursos básicos que posibilitan la integración social y que en tanto afecten persistentemente a determinadas unidades de análisis, imprimen sobre éstas un atributo negativo adicional.

La segunda concepción que incide sobre las definiciones teóricas de la vulnerabilidad, en palabras del autor, introduce la noción de riesgo como un elemento constitutivo:

“La idea de riesgo (...) supone la intromisión de la contingencia en los cursos de acción, que se expresa característicamente en la mayor o menor probabilidad de que ciertas consecuencias negativas pueden materializarse como efecto de decisiones tomadas individual o colectivamente.”¹⁴

Moreno, aclara que los factores de riesgo son de variada índole y su importancia en el plano de lo social está dada por el grado en que éstos suponen desventajas que amenazan el efectivo desarrollo de las potencialidades de individuos o de poblaciones determinadas. El autor, sustenta su argumentación en torno a diversos enfoques desarrollados sobre el concepto de vulnerabilidad social; éstos se dividen en dos tipos: los que establecen una mayor proximidad al concepto de vulnerabilidad social en términos de fragilidad, y aquellos que conectan su visión de la desigualdad, desde el concepto de riesgo.

¹²Cursivas del original.

¹³ob. cit. p. 12

¹⁴ob.cit. p. 13

A lo anterior debemos agregar que la entidad que se preocupa de diagnosticar el Índice de Vulnerabilidad (IVE), de escuelas y liceos municipales y particulares subvencionados, es la JUNAEB, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, a través del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE). Al inicio del año escolar, JUNAEB envía a los establecimientos municipales y particulares subvencionados del país, encuestas de primero básico y primero medio para ser respondidas. Dichas encuestas son información base para el cálculo de la vulnerabilidad de cada estudiante y del establecimiento.

“ El IVE (Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento) es un indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento. Hasta el año 2006, este indicador era calculado exclusivamente en base a la información levantada en las encuestas anuales que aplica JUNAEB, en los cursos de pre-kinder, 1° básico y 1° medio, desde el 2007 y hasta la fecha, este indicador se modifica creándose el IVE-SINAE, el cual es calculado en base a la medición individual de vulnerabilidad que realiza el departamento de planificación y estudios a través de la metodología del SINAE. Si bien ambos indicadores se presentan en forma de porcentaje de vulnerabilidad del establecimiento, dan cuenta de poblaciones vulnerables distintas, mientras el IVE refleja una vulnerabilidad asociada fundamentalmente a la “pobreza”, el IVE-SINAE refleja la condición de riesgo asociada a los estudiantes de cada establecimiento. Por lo anterior, para que un establecimiento sea medido en su nivel de vulnerabilidad, además de contestar las encuestas mencionadas, debe también preocuparse de mantener actualizada su información de matrícula en el sistema SIGE de Mineduc y sugerir a las familias la aplicación de la Ficha de Protección Social.”¹⁵

Si bien, JUNAEB no define “vulnerabilidad”, el Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB (SINAE-JUNAEB), relaciona vulnerabilidad con las nociones de daño y carencia, aclarando vulnerabilidad como la probabilidad mayor de sufrir un determinado daño, mientras que la carencia sería la ausencia de ese daño. Más adelante, considera “vulnerabilidad” en relación dialéctica con “Bienestar”, entendiendo ambos como polos de una dimensión continua.¹⁶

¹⁵ http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100129/pags/20100129183436.html

¹⁶

http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100121/asocfile/20100121112705/libro_junaeb.pdf

Una definición más explícita del concepto de vulnerabilidad la encontramos en un trabajo de Gustavo Busso¹⁷ sobre pobreza, exclusión y vulnerabilidad social:

“...la noción de vulnerabilidad es entendida como una situación y un proceso multidimensional y multicausal, en la que confluyen simultáneamente la exposición a riesgos, la incapacidad de respuesta y adaptación de individuos, hogares o comunidades, los cuales pueden ser heridos, lesionados o dañados ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas que afectan su nivel de bienestar y el ejercicio de sus derechos. De allí que la vulnerabilidad se emparenta con otras nociones que se expresan ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios originados en el entorno, como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuida sistemáticamente de sus ciudadanos; como debilidad interna para afrontar concretamente los cambios necesarios del individuo u hogar para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar y como degradación de las condiciones que permiten una vida plena y saludable (G. Busso, 2001 y 2004).”¹⁸

Al examinar la condición de “vulnerable” del liceo estudiado, al menos, comporta estas dos características enunciadas por Moreno, 2008: condición de ‘fragilidad’ y condición de ‘riesgo’. Es decir, un liceo catalogado como vulnerable es aquel que atiende a una población de estudiantes en condición de riesgo (exposición a efectos negativos de una decisión individual o colectiva), y características de fragilidad bio-psico-socio-cultural, por lo que se adscriben a diversos programas de protección social.

El liceo vulnerable de la V región, foco del presente estudio, acoge un alto porcentaje de estudiantes prioritarios, entendiéndose por alumno prioritario aquellos (as) matriculados (as) adscritos (as) a diversos programas de protección solidaria como Chile Solidario; pertenecer al quintil más vulnerable, según F. P. S (Ficha de Protección Social); pertenecer al Tramo A de FONASA (Fondo Nacional de Salud); certificado de ingresos familiares del hogar; baja escolaridad de la madre, ruralidad y pobreza.

¹⁷ Busso, G. Pobreza, Exclusión y vulnerabilidad Social. Uso, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población [pdf]

<<http://www.redaepa.org.ar/jornadas/viii/AEPA/B10/Busso,%20Gustavo.>> [consulta: agosto, 2012]

¹⁸ ob. cit. p. 16

A nivel de país, consideramos dos estudios que asocian las variables “vulnerabilidad” con “autoestima” , y “vulnerabilidad” con “fracaso escolar” ,respectivamente. En el primero se detecta una relación directa, causal, sosteniendo que la condición de vulnerabilidad de alumnos de tres primeros medios de liceos valdivianos sí les afecta en su autoestima como jóvenes.(Álvarez, A: 2007).En tanto que el segundo ,un estudio exploratorio realizado con niños y niñas de educación pre-básica y básica, en situación de fragilidad social en Valparaíso, concluye que no existe una relación de causalidad directa entre vulnerabilidad y aprendizaje de los niños estudiados(Julio, C :2011).

En un estudio sobre educación inclusiva, se llega a postular que la invisibilidad de la identidad del aprendiz (niños, niñas y jóvenes) pertenecientes a familias en situación de pobreza ocurre porque la “marca de pobre” se superpone y anula esta identidad (Julio, C :2010). La autora realiza un interesante análisis respecto de los juicios que generalizan la situación de fracaso escolar, asociada a criterios normativos, situando la mirada en la fragilidad educativa del aprendiz. Se pregunta si es el aprendiz el que fracasa o es la comunidad educativa que no adapta los procesos educativos y el currículo a las características singulares de cada uno, para ofrecer un proceso educativo que los pueda seguir desarrollando como personas.

Al revisar una compilación de estudios de Richardson y Placier: 2002, nos permite considerar que los problemas antes descritos, se ven acentuados cuando la organización escolar municipal no contempla un alto consenso de metas (Mc Lauglin:1993), los profesores no participan en las decisiones (Johnson:1990), ni han logrado un empoderamiento que les permita actuar con alto grado de autonomía (Lightfoot: 1986). En escuelas donde se privilegia un cierto tipo de estudiantes, atendiendo al logro de estándares, como ocurre en escuelas balcanizadas (Hargreaves:1994) se corre el riesgo del sesgo y la discriminación, haciendo aún más crítico el clima organizacional y la convivencia. Así, se corrobora en un reciente estudio fenomenológico acerca de convivencia, el cual nos permite percibir la incomprensión de este fenómeno, porque se torna invisible a los actores del sistema educativo, dificultando así el poder lograr la ansiada formación integral (Llaña,M.:

2011).La autora describe la inquietante realidad de la convivencia escolar en contextos municipalizados y subvencionados donde la convivencia se torna compleja:

“Existe una inquietante incomprensión del sentido profundo de la convivencia escolar como dimensión clave para una formación humana integral. Preocupa constatar que a nivel de sistema educativo y en la praxis, no es concebida como un eje central que debería sostener los proyectos educativos.”¹⁹

En síntesis, aún siendo tan difícil delimitar el término vulnerabilidad ,por sus múltiples connotaciones ,según los propósitos de diversos enfoques disciplinares ,deseamos dejar en claro que para efectos de la presente investigación, que involucra un establecimiento catalogado como vulnerable, nos interesa relevar que un alto porcentaje de estudiantes de este liceo se encuentra en condición de ‘fragilidad social’, adscribe a varios programas de ayuda escolar y social y ,en particular, también se encuentra segregado a nivel de establecimiento por políticas de distribución de cursos por nota de ingreso a primer año medio. Por lo mismo, consideramos del todo atendibles los estudios antes mencionados: Julio:2010; Richardson y Placier: 2002; Llaña: 2011.

2.1.4 Experiencia Docente

Al referirnos a la “experiencia docente” en este trabajo, estamos considerando la práctica del rol docente, el despliegue de actitudes esperables en el profesional educador, quien se convierte en la figura central, responsable del acontecer educativo y actor del cual se espera y se anhela una mejora educativa. El profesor es tan importante, que su desempeño determina el curso de los acontecimientos en el aula; de la forma en que aborde su práctica dependen la calidad y la naturaleza de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los educandos. Actualmente, asistimos a un cambio de perspectiva del rol del profesional docente, ya que no basta con su preparación de competencias profesionales, entre ellas debe estar preparado para

¹⁹LLAÑA, M. MÓNICA. La convivencia en espacios escolares. Una incursión hacia su invisibilidad. Ed. Bravo y Allende, 2011.

diseñar su práctica. Gracias a los investigadores de la teoría crítica del currículo, existe la renovada visión de que el profesor es un investigador y constructor de su propia práctica, y no un mero ejecutor de planes rígidos elaborados fuera de la escuela. Laurence Stenhouse y sus colaboradores trabajan el “Proyecto de Currículo Humanista”, desde el cual Stenhouse lidera la crítica al modelo por objetivos, y formula el modelo por procesos.

”La teoría crítica del currículo, en la versión de este autor, es una construcción que debe partir de la práctica, reflexionada y crítica, en diálogo constante con culturas colaborativas de aprendizaje, con los investigadores de la educación externos a la escuela (grupos de referencia) y los estamentos estatales, que nutren las elaboraciones sobre el currículo como un producto cultural.”²⁰

La experiencia docente es uno de los elementos centrales de nuestra investigación, por lo que estimamos pertinente considerar los planteamientos de Richardson y Placier acerca del cambio docente²¹. Los autores analizan, a través de una extensa variedad de estudios etnográficos, la variabilidad del profesor en el transcurso de su vida profesional. En el capítulo: “Efectos de la escuela sobre el profesor” se van delineando los factores institucionales que influyen en el cambio docente, como lo son la cooperación del director, el reclutamiento y socialización del profesor; metas referidas a la instrucción, manejo del comportamiento del alumno y prácticas de la evaluación. La presencia de escuelas con un clima organizacional colaborador, sobresale por los efectos positivos en el aprendizaje del docente, en contraste con aquellos centros que no comportan este clima. Esto es altamente relevante en nuestro trabajo, por cuanto un alto porcentaje del testimonio logrado en las entrevistas refiere a aspectos relacionados con la ausencia de colaboración en lo directivo-pedagógico.

²⁰CADAVID, A . M. y CALDERÓN I. “Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de LAWRENCE STENHOUSE y JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. Revista Educación y Pedagogía. Proyecto de Investigación de la Universidad de Antioquía (2001-2003) p.145.

²¹ RICHARDSON , V y PLACIER , P (2002) “Teacher Change” (Richardson, V (ED.) Handbook of research on teaching) Washington.

2.2 Antecedentes Teóricos:

2.2.1 Aportes desde La Sociología del Conocimiento

La Sociología del Conocimiento concibe la sociedad como una realidad objetiva, así lo sustentan Berger y Luckmann:1972, la sociedad como un producto humano cuyo origen se funda en la necesidad que tiene el hombre de externalizar sus múltiples pautas que le permiten acometer una rutina, el acto de deliberar e innovar, al mismo tiempo que la habituación de la actividad humana, abre paso a la institucionalización. Al decir de los autores, cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores, surge una institución; a estas tipificaciones institucionales acceden todos los integrantes de un determinado grupo social, que además comparten una historicidad, por cuanto las tipificaciones recíprocas se construyen en el devenir de la historia compartida y controlan el comportamiento humano, estableciendo para ese efecto, pautas definidas.

"Empíricamente, la parte más importante de la habituación de la actividad humana se desarrolla en la misma medida que su institucionalización."(Berger:1972) ²²

Para los autores las instituciones son externas y coercitivas porque controlan el comportamiento humano estableciendo pautas de conducta definidas de antemano. Así, las instituciones se experimentan como poseyendo una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo. Pero, Berger y Luckmann aclaran que esto no se debe a sus cualidades objetivas, sino a la percepción que el individuo tiene de ellas. Así, la sociología se centraría en el modo en que las personas reconstruyen su conocimiento de la realidad social y en la creación continua de ese mundo sobre la base de la cotidianeidad.

Los conceptos centrales de esta "Sociología del Conocimiento" son las acciones habitualizadas entre dos o más individuos, las que dan lugar a las tipificaciones

²² BERGER, PETER Y LUKMAN, THOMAS. La Construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.1972.

recíprocas y éstas generan pautas específicas de comportamiento, canalizando el comportamiento humano; este sería el origen de las instituciones. Por su parte, la institución implica historicidad y control; es actividad humana objetivada que ordena, define y construye los roles que han de desempeñarse. La importancia del control radica en la elaboración de mecanismos de legitimación (control social) a fin de enseñar a las nuevas generaciones, lo cual se lleva a cabo a través del lenguaje. Además, las instituciones son persistentes en la realidad; se presentan de manera dada; resisten al cambio y a la evasión; se colocan por sobre los individuos; se producen en zonas de relevancia colectiva.

El lenguaje es el símbolo que permite desarrollar los procesos de objetivación, externalización e internalización (proceso de construcción de verdades). El lenguaje es depositario de sedimentaciones colectivas que ayudan a la legitimación en el proceso de socialización. Este depósito común de conocimiento que se ha objetivado pasa a sedimentarse intersubjetivamente con la retención, memorización con experiencias estereotipadas.

Los roles se originan en el orden institucional en las tipificaciones recíprocas y determinan la distribución social del conocimiento, estructurado de acuerdo a lo que es relevante y lo que es relevante para los roles (de acuerdo a sus intereses). Estos roles se cristalizan en la acción, es decir, una parte del "yo" se objetiva, como ejecutante de la acción. El sujeto desempeña roles al participar del mundo social y puede ejercer coacción; los internaliza; también pueden llegar a "reificarse", es decir, la tendencia a percibir los productos humanos como si fueran algo distinto. Otro concepto base de esta teoría es el de "universos simbólicos", productos sociales con historia; reconocen en los acontecimientos colectivos: pasado, presente y futuro y se cristalizan en el proceso de objetivación, sedimentación y acumulación de conocimiento. Estos universos simbólicos se construyen a partir de las objetivaciones sociales; legitiman el orden e integran procesos institucionales aislados, atribuyendo sentido a la sociedad.

El mundo es internalizado a través de la aprehensión o interpretación de un acontecimiento objetivo con significado. Es la base para comprender a los semejantes y aprehender el mundo como realidad significativa y social que puede ser modificada,

es decir, creativamente recreado, pasando a ser miembro de la sociedad, a través de la socialización, inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad. Por tanto, bajo este marco conceptual, la institución escolar aparece conformada por un grupo social específico que interactúa, se comunica y conduce bajo pautas establecidas y definidas que controlan su accionar. Tal control le es facilitado por la acción de legitimar, explicar y justificarse frente a las futuras generaciones. En este sentido creemos que una visión teórica que confluye con la presentada por Berger y Luckmann, es la del autor Pérez, Gómez: 1996, quien asimila el concepto de socialización al rol fundamental de la escuela.

2.2.2 Desde la Teoría de las Funciones Sociales de la Escuela, sustentada por Ángel Pérez Gómez: 1996. El autor reconoce a la escuela como un complejo grupo humano que se especializa en la función reproductora de la sociedad. Ciertamente, como lo plantea el autor, el ser humano no se basta a sí mismo por su sola configuración biológica, sino que necesita de agentes socializadores para trascender desde su pura capacidad de supervivencia y transitar hacia su humanización; para que esto llegue a suceder, requiere de agentes socializadores externos que puedan garantizar la transmisión de sus conquistas históricas a las nuevas generaciones. En este punto, vemos una convergencia con la postura teórica sobre socialización de Berger y Luckmann, ya que según estos autores, las instituciones requieren legitimarse, a través de modos de explicarse y justificarse ante las nuevas generaciones que se socializan al interior de éstas. Pérez Gómez, se centra en la socialización secundaria, sin desconocer la importancia de la socialización directa de los niños que participan en la vida adulta (socialización primaria), este tipo de socialización que permite a los niños aprender en relación al “otro generalizado” adulto, se ha visto sobrepasada por las características de una sociedad más compleja que ha dado paso a nuevas formas de especialización en el proceso de educación o socialización secundaria. Pérez concibe a la escuela como un complejo grupo humano, advirtiendo que la sociedad es desigual y discriminatoria:

"El carácter abierto de la estructura social a la movilidad individual oculta la determinación social del desarrollo del sujeto como consecuencia de las profundas diferencias de origen que se introyectan en las formas de conocer, sentir, esperar y actuar de los individuos".²³

Como explicita el autor, existen contradicciones en el proceso de socialización de la escuela, resistencias individuales o grupales; en el aula se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados. La perspectiva teórica de Ángel Pérez Gómez sobre la socialización secundaria se centra en la función reproductora de la sociedad y, aunque el autor reconoce a la familia, grupos y medios de comunicación como agentes de socialización, la escuela se especializa en el cumplimiento de esta función. No obstante, esta visión socio céntrica del fenómeno educativo comienza a ser cuestionada desde la argumentación de las ciencias cognitivas y neurociencias, las que junto al constructivismo, han dando paso a una visión más compleja e interdisciplinaria de lo educativo. Es lo que sucede en la siguiente visión del investigador Víctor Molina²⁴, quien propone la interrelación entre educación, evolución e individuación.

2.2.3 Desde la Interrelación Educación, Evolución e Individuación:

El autor, sondeando los significados profundos del fenómeno educativo, nos pone en contacto con la necesidad de complejizar nuestras ideas sobre educación, desde la argumentación de la ciencia y el pensamiento contemporáneos. Es así como pone bajo cuestionamiento dos fórmulas conceptuales que aún persisten en la práctica educativa, tanto a nivel institucional, como a nivel profesional. Una es la que define a la educación como una simple relación "enseñanza -aprendizaje"; la otra es la que define a la educación como "meros procesos de socialización": Molina parte del concepto relacional entre biología y cultura, concepto tomado de Dobzhansky: 1962; quien

²³ Pérez, Gómez Ángel. Las Funciones Sociales de la Escuela .De la reproducción crítica del conocimiento y la experiencia. Ed. Morata ,1996.

²⁴ MOLINA, V. Educación, evolución e individuación. Aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación. Revista PRELAC, PP. 76-88 .

reconoce en el concepto de evolución humana no sólo un proceso biológico, sino una interrelación entre biología y cultura.

Al concebir la educación como mecanismo de evolución cultural, ésta no se restringe a una simple transmisión de una cultura dada:

“ En efecto, la evolución de la especie humana depende de que sus miembros sean capaces de ir más allá de la cultura existente y de aportar por tanto a la innovación cultural.”²⁵

Lo anterior, según Molina, implica desarrollar la capacidad de pensamiento y del ‘espíritu de hipótesis’ e innovación intelectual del individuo:

“Las características propias de un ser humano son, en todo momento, el producto de millones de años de evolución y, por tanto, de la filogénesis de la especie. Pero todas ellas son a la vez el producto de desarrollo individual, es decir, de su ontogénesis como individuo inmerso en procesos socioculturales específicos.”²⁶

La especie humana evoluciona por la vía de cambios ya no orgánicos sino, propiamente culturales. Esta perspectiva teórica, concibe al hombre no sólo desde su preminencia por sobre otros animales -por hablar y razonar-, sino que lo sitúa desde su capacidad para el pensamiento conceptual y la comunicación que le han permitido desarrollar, cómo expresa Waddington²⁷, un mecanismo completamente nuevo para el proceso biológico más fundamental, aquel de la evolución. Desde esta perspectiva teórica, en palabras del autor, la educación es un mecanismo socio-genético y que dota a la especie de nuevas capacidades y competencias que ya no resultan de cambios genéticos, sino de la invención y usos de herramientas e

²⁵ ob. cit. p. 81

²⁶ ob. cit. p. 81

²⁷ WADDINGTON. 1961, p.272 , citado por Molina, p.78.

instrumentos. Es decir, los cambios operan en el mundo de los objetos de su entorno, en el ámbito de la relación con su mundo.

“Esto significa, entre otras cosas, que con ello la especie humana logra la posibilidad de evolucionar por la vía de cambios no ya orgánicos, sino propiamente culturales”.²⁸

Lo anterior, nos lleva a una nueva y poderosa dimensión evolutiva: “la dimensión cultural”, que involucra una continuidad de creación, transformación, transmisión y uso social e individual de la cultura, dinámica que sólo puede sostenerse gracias al mecanismo educativo de la enseñanza “social” y del aprendizaje “social”, según el autor, términos usados expresamente por Waddington, quien habría advertido que el mecanismo de enseñanza aprendizaje -como mecanismo de transmisión social de información- sólo podía operar en tanto sus potenciales receptores contaran con la capacidad mental necesaria para recibir y aceptar la información socialmente transmitida. Esta capacidad individual para recibir y aceptar mensajes socialmente provenientes de otros seres humanos -nos dice Molina- obedece a una predisposición genética (un logro filogenético), como también de logros en el desarrollo individual, entre los cuales Waddington destacaba la capacidad de desarrollar creencias éticas y la formación de un sistema sostenedor de autoridad (Waddington:1961)²⁹ Con el anterior argumento bajo la teoría psicoanalítica, agrega una importante dimensión a fundamentos sostenidos por Dobzhansky y Montagu en 1947, respecto de que la evolución específicamente humana presupone en el individuo una capacidad genéticamente determinada de “educabilidad”³⁰. Siguiendo los planteamientos de Molina, la evolución de la especie humana depende de que sus miembros sean capaces de ir más allá de la cultura existente y de aportar por tanto a la innovación cultural, para lo que es necesario procurar el desarrollo de la capacidad de pensamiento y del ‘espíritu de hipótesis’ e innovación que caracterizan la mente y cerebro de cada individuo. Esto, de acuerdo al autor, nos lleva a un segundo sentido

²⁸ ob. cit. p. 79

²⁹ WADDINGTON, 1961. “authority-bearing system”, Cit. en Molina . V p.79

³⁰ DOBZHANSKY Y MONTAGU , 1947; DOBZHANSKY ,1962. Cit. en MOLINA, p. 79

genérico de la educación: un mecanismo al servicio del desarrollo individual. El desarrollo humano es en lo más esencial asistido socioculturalmente. Así, queda de manifiesto en las ideas de las teorías más poderosas sobre lo mental humano, las teorías de Piaget, Vigotsky y Freud, donde el objeto último de la educación es, sin duda, el desarrollo del individuo humano como sujeto, es decir, su individuación.

"Piaget diferencia los procesos de aprendizaje y los de desarrollo como fenómenos distintos, creando la necesidad de pensar la relación entre ambos. Esta diferenciación es clave para acceder a la específica complejidad de los procesos educativos, que tienen en la relación aprendizaje-desarrollo, precisamente, uno de sus ejes dinámicos más esenciales."³¹

Piaget distingue entre desarrollo como un fenómeno de construcción de formas endógenas, que emergen de las autorregulaciones internas del sujeto, y los aprendizajes, adquisiciones exógenas comparables a reacciones fenotípicas.³² Vigotsky define la educación en relación con el desarrollo:

"La educación no puede ser calificada como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio artificial de los procesos naturales de desarrollo".

Vigotsky es explícito al decir que el aprendizaje no es desarrollo; sin embargo, el aprendizaje organizado adecuadamente resulta en desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos de desarrollo que serían imposibles separados del aprendizaje. Por consiguiente, el aprendizaje es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollar funciones psicológicas específicamente humanas, culturalmente organizadas.

³¹ MOLINA . V p. 83

³² VIGOTSKY . 1997 . p. 69 ; Cit. en Molina, p. 84

“Los sentidos más genéricos de la educación ,y por tanto definitorios, provienen de sus funciones como mecanismo evolutivo y como mecanismo de desarrollo individual. Esto lleva a la necesidad de pensarla en su específica complejidad, que implica una articulación de procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo Asimismo, la educación supone, necesariamente, una articulación entre procesos de socialización e individuación.”³³

De acuerdo a esta interrelación entre educación, evolución e individuación, el autor postula un relevante giro en el concepto tradicional con que se suele concebir la pedagogía , entendida como un proceso de enseñanza-aprendizaje, una visión sesgadamente sociocéntrica, dando paso a un potente sustrato teórico, ampliamente argumentado por Alain Touraine, (Touraine : 1994 , 1997 , 2000 , 2005) que nos obliga a re-pensar la pedagogía como una visión más compleja e interdisciplinaria de lo educativo , es decir, la triada entre “enseñanza, aprendizaje y desarrollo”.

Vemos en la propuesta de Molina (2006), una sostenida argumentación hacia un cambio de perspectiva y conceptualización sobre nuestras prácticas pedagógicas,por un lado, y hacia el mismo sistema educativo, como entidad orientadora en la gestión del anhelado cambio educativo, en el centro del cual, creemos, deberían re-plantearse decisiones estructurales y curriculares que en este momento no dejan posibilidad alguna a los docentes para cumplir a cabalidad con las demandas de una educación de calidad,que permita potenciar habilidades del conocimiento a nivel superior en todos sus estudiantes, independiente de sus condiciones de origen. El desterrar de nuestro “universo simbólico” el dueto “enseñanza –aprendizaje” como sinónimo de ‘trasvasije’ de un contenido o materia desde una mente ‘enseñante’ a una mente ‘aprendiz’, requiere, a nuestro entender, instalar o re-instalar espacios de reflexión efectivos que potencien un cambio docente de base, es decir, generado en la reflexión-acción del profesorado. A su vez, creemos que instalar y apropiarnos de la visión de la triada “ enseñanza-aprendizaje,desarrollo” adquiere la dimensión de ‘Oportunidad-Desafío’; oportunidad, por cuanto nos invita a re-conocer nuestra misión docente y si es necesario re-orientarla; desafío, por cuanto debemos salvar las contradicciones de un

³³ MOLINA . V . Educación , evolución e individuación. Aproximaciones a una Indagación sobre los Sentidos de la Educación. Revista PRELAC N° 2 . UNESCO , 2006 . p. 87

sistema educacional, que aun haciendo invaluable esfuerzos en infraestructura y dotación de materiales, no acierta en materia de calidad y equidad.

En la misma línea de argumentación, Eisner:2002 ,nos llama la atención acerca de que la ansiada equidad que los actores involucrados anhelamos para nuestros centros, no se consigue con el ensanchamiento de la cobertura,sino con las oportunidades de éxito escolar, mediante el cultivo de la diversidad cognoscitiva, considerando el rol de la cultura y de la escuela en este proceso. Eisner, concibe la mente como un logro cultural cuya información está influida por el tipo de experiencias vivenciadas, significativamente por una persona en su vida. Las formas de representación (sistemas de símbolos) de lo que se piensa, influyen en los procesos de pensamiento y en los productos de éste. Desarrollan diversas destrezas cognoscitivas; inciden en lo que el sujeto es capaz de ver y de representar. Entre las diversas finalidades de la educación, este autor subraya dos, primordiales: la primera es que los niños deben estar bien informados, es decir, entiendan las ideas que son importantes, útiles, hermosas y poderosas,y la segunda, que tengan el apetito y habilidad para pensar analítica y críticamente, ser capaces de especular e imaginar, para ver conexiones entre las ideas y ser capaces de usar lo que saben para mejorar sus propias vidas, así como desean contribuir a la cultura.

” De un modo curioso pero profundo, por lo tanto, las mentes se construyen. Su configuración y sus capacidades sufren la influencia de lo que los jóvenes tienen oportunidad de aprender. El currículum, dada esta concepción de la génesis mental,es un dispositivo modificador de la mente.”³⁴

Eisner,al concebir la mente como un logro cultural en que las experiencias del individuo son vivenciadas en forma significativa, está propiciando un currículo constructivo. En este sentido, vemos una gran conexión con las ideas argumentadas por Molina: 2006, ya que a la base de estas argumentaciones se encuentra una

³⁴EISNER. ELLIOT W La escuela que necesitamos. Ensayos personales. 4 Cognición y representación ¿Un modo de perseguir el sueño americano? Amorrortu Editores, 2002,PP. 73-128

perspectiva teórica cognoscitiva-constructiva, que concibe al sujeto como actuante frente a los estímulos del medio, transformándolos:

“Tal como Vigotsky lo sugirió brillante y pioneramente (...), la educación es fundamentalmente un proceso social en el que los individuos “se desarrollan al interior de la vida intelectual de los que los rodean” (Vigotsky,1978). Así la educación es un fenómeno específicamente humano en el que se articulan varios y diferentes procesos y relaciones, siendo estos “momentos” de un gran proceso que sólo es posible pensar como un continuo movimiento y en permanente flujo y en el cual se está constantemente produciendo y reproduciendo -bajo formas socio-históricas siempre específicas- la particular forma de vida biopsicosociocultural, características de la especie humana.”³⁵

Otro enfoque teórico en consonancia con los dos anteriores, y que se contrapone con la mirada simplemente sociológica de concebir la educación, es lo que postula Touraine con lo que él llama La Escuela del Sujeto.

2.2.4 Desde La Escuela del Sujeto, postulado de Alain Touraine:

Este enfoque teórico nos permite vislumbrar lo que pudiera ser una salida al problema de la desigualdad arraigado en la estructura institucional de las escuelas. Touraine, postula la integración del mundo de la ciencia y el mundo de la conciencia, entre el universo de los objetos y el del Sujeto. La particularidad de su planteamiento es el concebir la institución escolar como el centro en que se desarrolle el Sujeto en su integralidad:

“La escuela no debe estar hecha para la sociedad ,no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser Sujetos”.³⁶

³⁵Molina,V. Currículo,competencias de enseñanza-aprendizaje. NECESIDAD DE UNA REFORMULACIÓN DE NUESTRAS CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN. Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe) N° 3. Diciembre ,2006.P.53

³⁶TOURAINÉ. A ¿Podremos Vivir Juntos? Iguales y Diferentes. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

Para el autor, el individuo debe poder contar consigo mismo, sumergirse en su totalidad en los estudios, en vez de dejar en la puerta de la escuela la parte “privada” de sí mismo. La escuela no tiene sólo la función de instrucción, sino también una función de educación. Debe alentar la diversidad cultural entre los alumnos y favorecer actividades a través de las cuales se forma y se afirma su personalidad individual. La escuela del Sujeto debe alejarse cada vez más del modelo que la concibe como agente de socialización. En cambio, debe aumentar la capacidad de los individuos para ser sujetos. Touraine, es enfático en la propuesta de una educación integral, digna y democrática. El análisis que realiza a la sociedad chilena, respecto de las políticas con que se abordaban los problemas de la juventud chilena en 1990, es esclarecedor por cuanto el autor percibe dos imágenes de nuestros jóvenes, unos como promesa de la modernidad, otros como marginales y hasta peligrosos. Esta dualidad es concebida, según Touraine, como la oposición entre dos imágenes que tiene la sociedad de sí misma. Ante un panorama de dualismo y exclusión -caso que le cupo analizar- el autor propone fortalecer en los jóvenes la capacidad de ser actores de su propia vida:

“...hay que fortalecer en éstos la capacidad de ser actores de su propia vida, capaces de tener proyectos, de elegir, de juzgar de modo positivo o negativo, y capaces también, más sencillamente, de tener relaciones sociales, ya se trate de relaciones de cooperación, de consenso o conflictivas”³⁷.

Respecto del concepto de “actor social”, es definido por el autor mediante tres componentes: objetivos personales, capacidad de comunicar y conciencia de ciudadanía, donde le compete un rol preponderante a la escuela. Para convertir al sujeto en actor social, habrá de suplir las carencias del espacio de confianza y seguridad del cual carecieron en la infancia, y sin el cual les será difícil tomar iniciativas o arriesgarse a entrar a un mundo desconocido o peligroso. Importante rol de los educadores. La comunicación no se reduce al lenguaje, sino que implica también información. En la escuela, el educando aprenderá a conocer el campo social en el que

³⁷TOURAINÉ A. Juventud y Democracia en Chile. Revista Iberoamericana de Juventud N°1, Madrid, 1996. Ed. Organización Iberoamericana de Juventud.

va a actuar; a conocer la actividad y el modo de vida de los demás; conocer cuál es su propio lugar y a reconocer con quiénes establecer relaciones de confianza y de quiénes deberá defenderse. En la escuela conocerán el mundo social en que les tocará actuar. La conciencia ciudadana, según Touraine, requiere la intervención de las autoridades:

“Requiere(...) el conocimiento de la lengua, la historia y la geografía de Chile, pero sólo podrá ser robustecida si los jóvenes sienten que influyen en las decisiones que afectan su vida colectiva y por lo tanto que se les ve y se les escucha, y no que se les rechaza y se les abandona en la oscuridad y el silencio.”³⁸

Frente a este examen de la realidad juvenil chilena, el autor propone un cuerpo de profesores que ayuden a que el joven integre mejor los elementos de su experiencia y personalidad; sin embargo estos jóvenes no deben ser encerrados en un marco institucional. El examen de Touraine acerca de nuestra juventud, concluye en la falta de aspiraciones, de proyectos e ideología; un grado bastante elevado de conformismo; aceptación de las instituciones; ausencia de conflicto entre generaciones y un resentimiento generalizado hacia la sociedad, por sentirse situados fuera de la vida pública. Tal desencanto de los jóvenes podría comprenderse desde la teoría del Poder de Michel Foucault.

2.2.5 Desde la Teoría del Poder de Michel Foucault: Foucault concibe el poder desde el acto, es decir, desde la perspectiva del ejercicio del poder:

“Cómo no en el sentido de “¿cómo se manifiesta?” sino “ ¿cómo se ejerce?” y ¿qué pasa cuando los individuos ejercen (como se dice) su poder sobre otros?”³⁹

³⁸ TOURAINE . A . ob. p.7

³⁹ Foucault, M. El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50,N° 3 (julio-septiembre, 1988) p. 11 (cursivas del texto original).

El ejercicio del poder es definido por Foucault como un modo de acción de algunos sobre algunos otros:

“El poder sólo existe en acto aunque, desde luego, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes. Ello también significa que el poder no es una especie de consentimiento. En sí mismo no es una renuncia a una libertad, transferencia de derechos, poder de todos y cada uno delegado a unos cuantos (lo cual no impide que el consentimiento pueda ser una condición para la existencia o el mantenimiento de la relación de poder); la relación de poder puede ser el efecto de un consentimiento permanente o anterior, pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso.”⁴⁰

El ejercicio del poder es la manera en que unos puedan estructurar el campo de acción posible de los otros. Es un modo de acción sobre acciones. Las relaciones de poder comportan los siguientes puntos:

1. El sistema de diferenciaciones que permiten actuar sobre la acción de los otros: diferencias jurídicas o tradicionales de estatus y de privilegios; diferencias económicas en la apropiación de las riquezas y de los bienes, diferencias de ubicación en los procesos de producción; diferencias lingüísticas o culturales; diferencias en las destrezas y en las competencias, etc.
2. El tipo de objetivos perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros: mantener privilegios, acumular ganancias, hacer funcionar la autoridad estatutaria, ejercer una función o un oficio.
3. Las modalidades instrumentales: ya sea que se ejerza el poder por la amenaza de las armas, por los efectos de la palabra, a través de las disparidades económicas, por mecanismos más o menos complejos de control, por sistemas de vigilancia, con o sin archivos, según reglas explícitas o no, permanentes o modificables, con o sin dispositivos materiales, etc.

⁴⁰ íbid. P. 11

4. Las formas de institucionalización: éstas pueden mezclar disposiciones tradicionales, estructuras jurídicas, fenómenos relacionados con las costumbres o la moda (...) también pueden tomar la forma de un dispositivo cerrado sobre sí mismo con sus lugares específicos, sus reglamentos propios, sus estructuras jerárquicas cuidadosamente diseñadas, y una relativa autonomía funcional (como en las instituciones escolares o militares); pueden formar, asimismo, sistemas muy complejos dotados de múltiples aparatos, como en el caso del Estado.
5. Los grados de racionalización: la puesta en juego de relaciones de poder como acción en un campo de posibilidades puede ser más o menos elaborada en función de la eficacia de los instrumentos y de la certeza del resultado.⁴¹

El poder no es esencialmente represivo, sino que incita, suscita y produce, carece de rigidez y no posee una forma definida. La resistencia desafía, define el poder y sólo es posible a través del poder; sin ella el poder está ausente; se ejerce más que se posee en el juego de las relaciones móviles y no igualitarias. Pasa por los dominados tanto como por los dominantes, es decir, por todas las fuerzas en relación.

En cuanto a la relación entre poder y conocimiento, los sistemas de creencias ganan poder cuanto mayor es el número de personas que acepta puntos de vista asociados al sistema como conocimiento general, cristalizando ideas como correctas o incorrectas, normales o desviadas. Sus creencias se consideran verdades irrefutables.

Otro concepto a considerar en esta teoría, es el de relaciones estratégicas; éstas se entienden como estrategias propias de las relaciones de poder en la medida en que éstas constituyen modos de acción sobre lo posible, eventual, supuesta acción de los otros. Entonces, los mecanismos puestos en práctica en las relaciones de poder pueden descifrarse en términos de "estrategias". Pero también existe la relación entre relaciones de poder y las estrategias de enfrentamiento:

"...si bien es verdad que en el corazón de las relaciones de poder y como condición permanente de su existencia hay una "insumisión" y libertades esencialmente obstinadas, no hay una relación de poder sin resistencia, sin escapatoria o huída, sin

⁴¹ *Íbid.* P. 17-18.

un eventual regreso. Toda relación de poder implica, pues, por lo menos virtualmente, una estrategia de lucha, sin que por ello lleguen a superponerse, a perder su especificidad y finalmente a confundirse.”⁴²

No podemos dejar de reseñar en este trabajo la importancia de un contexto social que se presenta tamizado por los efectos del fenómeno de la Globalización, lo cual relevamos a través de la Teoría de la Estructuración de Giddens.

2.2.6 Desde la Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens:

La globalización para Giddens es un fenómeno político, tecnológico, cultural, económico y comunicativo, caracterizado por una serie compleja de procesos que opera en forma contradictoria o antitética que la distinguen y que influyen a nivel global, local y personal.

La globalización reestructura nuestros modos de vivir cotidianos; presiona los modos tradicionales de vivir, influye en los aspectos íntimos y personales de nuestra vida. Sus características más importantes se encuentran en la economía electrónica global, con el flujo financiero y de capitales, que nos afectan a nivel mundial. Sus efectos se muestran en los modos de producción, tecnología de la información (instantaneidad de las comunicaciones); en la política con el derrumbe de las ideologías, cambios en el Estado-nación. Debilitamiento y cambios en las formas de gobernar desde un estado de bienestar a estados subsidiarios; culturales a través del surgimiento de identidades culturales, locales, nacionalismos como respuesta a tendencias globalizantes.

Respecto de la institucionalidad, Giddens llama “Institución concha” a aquellas instituciones que por su naturaleza o esencia se han vuelto inadecuadas para las tareas a las que se deberían abocar. La Modernidad realizó grandes transformaciones institucionales a nivel público y económico, pero no afectó realmente al tradicionalismo de las instituciones “concha”, como la familia, la sexualidad, el género, la escuela, etc. Las instituciones se cierran a los cambios en tanto son contenedores de poder.

⁴² íbid. P. 19

El capitalismo moderno se plantea el futuro al calcular el beneficio y la pérdida, por lo que concibe el riesgo como un proceso continuo. Giddens define dos tipos de riesgo: riesgo externo, el que se experimenta como viniendo del exterior, y riesgo manufacturado, creado por el impacto de nuestro conocimiento sobre el mundo.

La tradición, según Giddens, el concepto más relevante del conservadurismo, se racionaliza; sólo se sustentan las tradiciones que se justifican por su conveniencia.

La Democracia, es el principio más activo del siglo XX. De acuerdo al autor, es un sistema que implica competencia efectiva entre partidos políticos que buscan puestos de poder (libertades civiles, de expresión y discusión, junto con libertad de formar y aplicarse a grupos o asociaciones políticas). La difusión de la democracia ha estado influida fuertemente por las comunicaciones globales. Giddens plantea la democratización de la democracia, la que dependería también del fomento de una cultura cívica sólida, pues el mercado no puede crear esa cultura. Una buena democracia se representaría en un gobierno, economía y sociedad civil bien equilibrados y en la cual ninguno domina por sobre los otros.

Los medios masivos de comunicación tienen una significación relevante, por cuanto el mundo es totalmente interdependiente y la comunicación en red es fundamental.

II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Diseño de la Investigación

Cualitativa, con enfoque Comprensivo-Interpretativo que permitirá conocer en profundidad los significados que otorgan los docentes a los componentes de los Ámbitos Institucional, Formación Inicial y Experiencia docente, que intervienen en el desarrollo de su práctica pedagógica, en un liceo municipalizado, señalado vulnerable de la V región.

A través de la metodología cualitativa, el investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social. El proceso de investigación no es lineal, sino circular; es inductivo y se reformula constantemente de acuerdo a los nuevos aportes de la interacción con la realidad.

3.1.1 Tipo de Estudio

Estudio de caso o estudio monográfico, el cual presta atención a un caso simple, de un ejemplo en acción, y a la vez ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita. En el presente estudio, el caso lo constituye la experiencia significada por docentes que trabajan en un liceo vulnerable. Siguiendo lo que nos clarifica Stake sobre el caso 'intrínseco' e 'instrumental', el caso viene "dado" en la propia investigación, y nuestro interés es aprender sobre el caso en particular (Stake: 2005).

"Un caso(...) puede ser algo simple o complejo, un individuo, una institución, un alumno o un docente. En cualquier ejemplo o caso posible lo que importa es su carácter único y específico y, desde luego, lo que podamos aprender de su indagación. Esto es particularmente relevante cuando tenemos que seleccionar un conjunto de casos o cuando tenemos que elegir uno entre los posibles. Ya que no se trata de buscar el caso representativo, hemos de estar atentos a lo que podemos aprender del estudio del caso concreto o del grupo de casos. El equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad para aprender resulta clave y esencial (Stake:1995)"⁴³

⁴³Cit. en L.A.C.E (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Cádiz. 1999. P. 5-6

Algunas consideraciones a tener en cuenta en el estudio de casos tiene relación con aspectos del contexto como su naturaleza, su historia, el ambiente y ámbito físico, otros contextos relacionados, otros casos, los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado (Stake: 1994).

Tampoco, la singularidad del caso no excluye su complejidad. Un caso puede constituirse por 'subsecciones', grupos, acontecimientos, concatenación de dominios, etc. Un estudio de casos es también un examen holista de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen (Stake:1994).⁴⁴

Hacer un estudio de casos implica reflexionar sobre lo que se está haciendo, identificar la estructura analítica que se construye y descubrir y desarrollar la propia voz de quien investiga.

En un estudio de casos el/la investigador/a se relaciona con sujetos cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de caso consiste y define un espacio social de relación de manera doble, ya que, por una parte, un caso siempre es un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por otra, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente 'inmersa' en el caso nos quiera contar. Esto equivale a entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.

⁴⁴ ob.cit. p. 6

3.1.2 Definición de la Muestra

La selección de los sujetos de la presente muestra está orientada por los siguientes criterios:

Docentes de Aula:

a) Docentes de aula con 30 ó más horas pedagógicas semanales, en Jornada Escolar Completa.

b) Años de experiencia: desde un año hasta treinta años de experiencia docente.

c) Modalidad Humanístico-Científica y Técnico Profesional, jornada vespertina.

Atendiendo al objetivo general de la presente investigación: “Comprender el significado que otorgan los/as docentes a los componentes de los ámbitos institucional, formación inicial y experiencia pedagógica, al interior de un establecimiento de educación municipal de condición vulnerable, de la quinta región” , se consideró entrevistar a docentes de aula ,de diferentes asignaturas, en modalidades Humanística-Científica y Técnico-Profesional, con el propósito de captar una visión más heterogénea de los temas que emergen de las entrevistas y que cumplieran un horario ajustado a la Jornada Escolar Completa, pues al permanecer más horas en el establecimiento, pueden contar con una visión más acabada del contexto de trabajo. El criterio de años de experiencia se flexibiliza entre uno a treinta años, para ampliar el espectro de las vivencias experimentadas en el transcurso de su desempeño docente en el liceo en estudio. Al pertenecer a las dos modalidades de enseñanza del liceo, nos proponemos contar con un rango más amplio de la realidad liceo, desde la perspectiva de los docentes. En tanto que los criterios de selección de directivos-docentes se ajustan a los exigidos por ley para el cumplimiento de tales funciones.

Docentes Directivos: Se consideran docente directivos al Director, jefe de U.T.P, Inspector General, Psicopedagoga.(No acceden a entrevista el director y jefe de U.T.P)

a) Docentes Directivos con más de 30 horas pedagógicas semanales, en Jornada Escolar Completa.

b) Años de experiencia en el cargo: 5 a 25 años de experiencia como directivo docente.

Se consideró entrevistar a Docentes-Directivos , tratando de obtener también la visión de quienes se encargan de dirigir y orientar el trabajo de los profesores entrevistados.

I. Docentes de Aula:

1 Profesor de Lengua Castellana y Comunicación, 1 profesor de Matemáticas, 1 profesor de Historia ,Geografía y Ciencias Sociales, 1 profesor y 1 profesora de Filosofía, 1 profesor de Inglés, 1 profesor de Biología, 1 profesor de Educación Física, 1 profesor de Artes Visuales, 1 profesor de Educación Tecnológica.

II. Docentes Directivos: Director, Jefe de U.T.P , Inspector General y Psicopedagoga.

Se entrevistará a tantos docentes como sea necesario, hasta saturar el espacio simbólico.

3.1.3 Técnicas de la investigación

Considerando que la muestra de esta investigación la constituyen docentes y docentes directivos del centro educativo en estudio, se optó por la técnica Entrevista en Profundidad, ya que ésta permite comprender, maximizando el significado subjetivo que el entrevistado atribuye al tema de conversación, por lo que es posible extraer el significado social que surge de la interpretación de la interacción entre entrevistador y entrevistado , develando el sentido de realidad externa.

Alonso, 1994⁴⁵ expone que la entrevista se construye como un discurso enunciado principalmente por el entrevistado, pero que comprende las intervenciones del entrevistador, cada una con un sentido determinado, relacionados a partir del llamado contrato de comunicación y en función de un contexto social en el que se encuentren.

⁴⁵ Sujeto y discurso. El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J.M y Gutiérrez, J. (Coords.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid, España: Síntesis Psicológica. 1994.

En el proceso de planeamiento de la técnica se profundizó en el conocimiento de ésta, a partir del estudio de metodologías y técnicas cualitativas⁴⁶. En su aplicación, se cumplió a cabalidad, con los requisitos de selección de los informantes, explicitación de los propósitos de la investigación y confidencialidad; establecimiento del 'rapport', acercamiento y empatía, conservando la profesionalidad; se pactaron horarios y contextos, logrando las expectativas en la recogida de datos.

3.2 Criterios de Credibilidad de la investigación

Los criterios de credibilidad de la presente investigación, son aportados por la triangulación que se produce al utilizar varias fuentes de información, visiones teóricas, enfoques; que para este estudio específico se han considerado fundamentalmente desde: La Sociología Fenomenológica postulada por Berger y Luckman (Sociología del Conocimiento); Las Funciones Sociales de la Escuela, postulada por Ángel Pérez Gómez; Educación, Evolución, Individuación, postulado de Víctor Molina; La Escuela del Sujeto de Alain Touraine; Teoría del Poder de Michel Foucault; Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens.

⁴⁶Delgado, J. Gutiérrez, J. Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en ciencias Sociales. Madrid, España: Síntesis Psicológica. 1995.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis de los datos

El análisis de contenido por teorización anclada (Mucchielli, 2001) está orientado a generar inductivamente una teorización referente al fenómeno a estudiar, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de los datos empíricos cualitativos. El análisis se ha iniciado en el momento que ha comenzado la recogida de datos.

Este método se acerca al de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967); pero advirtiendo tres diferencias: 1) se considera como método de análisis de datos más que como estrategia general de investigación, adquiriendo cierta autonomía en el nivel teórico (respecto a orientaciones tomadas por Glaser y Strauss) y en el plano técnico (se puede adaptar el método con fines diversos); 2) deja de lado el objetivo de producir una teoría, por otro más realista, menos comprometido y más centrado en el proceso de teorización, y 3) está detallado en términos de operaciones sucesivas de construcción teorizante, más bien que de codificaciones múltiples (Strauss, Corbin, 1990).⁴⁷

4.2 Codificación: Siendo el análisis cualitativo una condensación de datos continuos y abundantes, se procede a codificar, es decir, usando palabras o expresiones que resuman los enunciados recogidos, pero conservando lo esencial del testimonio. En consecuencia, se han reformulado los datos, destacando lo esencial del testimonio logrado.

Los datos emergentes de las entrevistas y, luego codificados, refieren en general a: Autoridad vertical; alumnos vulnerables; aprendizaje memorístico poco sostenido; ausencia de autocritica; autoestima baja; carencias de su formación secundaria y pedagógica; culpabilidad del profesor; cursos diferenciados por nota; discriminación; entrada al mundo laboral; falta de trabajo de equipo; familias en contexto de pobreza,

⁴⁷ Mucchielli, Á. Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas Sociales P. 69. Ed. Paidós, 2001.

alcohol y drogas; formación en dictadura; formación deficiente; habilidades poco desarrolladas; integración; jornada escolar completa; medios de comunicación; política educativa; tiempo del profesor.

4.3 Categorización, donde se ha designado una expresión a un nivel relativamente elevado de abstracción para designar el fenómeno a estudiar.

La categoría “es una palabra o expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en el corpus de datos.”

De acuerdo a la codificación de los datos que anteceden, se han formulado las siguientes categorías:

4.3.1 CATEGORÍA I: PERCEPCIÓN RETROSPECTIVA DEL DOCENTE HACIA SU FORMACIÓN INICIAL.

Los/as docentes, en general, expresan una formación pedagógica deficiente, sobre todo los que se formaron en época de dictadura militar, puesto que presenciaron el desmantelamiento que se produjo a nivel de catedráticos y de alumnos, en sus respectivas Universidades. Se formaron en un ambiente de incertidumbre por el día a día, con el temor de pensar en quiénes estarían y a quiénes se llevarían detenidos. A falta de los buenos profesores, arrancados de sus cátedras, tuvieron profesores poco preparados, de poca experiencia y designados por el régimen. Algunos docentes, los menos, reconocen una buena preparación, aduciendo que no participaban en nada relativo a paros y protestas, otros invisibilizan ese período crítico de la historia y de la formación docente. Sin embargo, los profesores que se formaron en los albores de , o en plena democracia, sienten que el período de dictadura deja un huella de resentimiento en el alumnado, porque no se les entregaba una buena formación pedagógica. Muchos de ellos/as expresan que egresaron con grandes vacíos en temas de Currículum y Evaluación. También, advierten que su formación no les preparó para enfrentar la realidad, advierten una educación muy teórica , distante de la práctica, ya que ésta se daba en forma muy tardía.

“Me formé con profesores mediocres, no tenían esa erudición de un profesor universitario, eran profesores improvisados, entonces de esa gramática, esa sintaxis saltamos a una deficiente de cuarto básico, no sabían lo que estaban manejando; tuve una profesora excelente, una eminencia, me acuerdo de ella, ella era partidaria de la Dictadura, siempre entregaba todo un mensaje por dentro, había mucha presión, mucho temor (repite: mucho temor) y estudiábamos con el día a día, con el temor de que “quiénes” iremos a estar mañana, “quiénes” irán a estar, y con el temor de “a quién” de nosotros nos irá a tocar”. E.Nº 3 (28-35) . (Formada en Dictadura).

“Cuando yo salí de la Universidad, tampoco tenía claro cuál era mi rol , en realidad la UPLA, no fue buena en la parte Pedagogía, de los ramos educativos, se le daba más énfasis a la Historia. Aparte que había un mal mirar los ramos educativos, como para llenar la carrera no más, pero la Pedagogía no estaba, porque los profesores eran mal mirados, porque se relacionaban con gente del gobierno militar y también como enfocaban los ramos de Evaluación y todos esos ramos educativos (diferenciando ramos de carrera y ramos de Pedagogía), (...) la Pedagogía no estaba potenciada, uno ha tenido que aprender con el tiempo (...) había un prejuicio en contra de esa gente, en cómo enfocaban la Evaluación, el Currículum; uno ha tenido que ir aprendiendo...”. E.Nº 6 (24-33). (Formada en Democracia).

“La debilidad fundamental, no existía lo que existe ahora con respecto a las prácticas profesionales, en general como ahora en segundo, o por lo menos al inicio de la carrera, más bien estudié con práctica profesional hacia el quinto año de la carrera, lo cual era un riesgo y la realidad de enfrentar un grupo, lo cual era un riesgo porque a veces tenía que pasar por todo un colador que significa la de la malla curricular, creo que esa era la falencia bien marcada...” E.Nº 9 (15-21). (Formado en Democracia).

“Del currículum aprendido estoy contenta, porque fue una buena exigencia para poder aprobar los ramos; era semestral, era un tanto por ciento práctica y un tanto por ciento teórica; me gustó su forma de tratarnos “después de” (se refiere al Golpe Militar), en esa época estábamos todos muy observados; todos temerosos, fue fácil para los profesores hacer las clases por el Régimen, y exigirnos todo lo que tenían que exigirnos...” E. Nº 8 (22-27) , (Formada en Dictadura).

“Yo creo que igual la época no dejaba que nos entregaran lo que tenían que entregarnos, porque estábamos en plena lucha contra la Dictadura y todo lo demás, teníanmos clases, protestas, suspensión, de un montón de cosas, nos desalojaron; recordando la época, probablemente podría haber sido mejor si no hubiésemos estado en esa situación, porque perdimos demasiadas clases te diré, y a lo mejor sí la Universidad tenía ganas de entregarnos con profundidad todo lo que se nos iba a

entregar,pero al final no se podía,por la época.” E. N° 4 (27-33) (Formada en Dictadura).

“La parte Pedagógica, los profesores no tenían la metodología, era como un liceo: En ese tiempo que yo estudié, iban leyendo sentados y nosotros íbamos tomando apuntes, lo que él (profesor) iba leyendo, a ellos los habían sacado de algún lugar para llenar un cupo, porque por la parte profesorado se desmanteló totalmente, el profesorado, aquellos que publicaban libros se desmanteló, huyeron, desaparecieron ¡tuve muy mala formación!” E.N°3 (66-71).(Formada en Dictadura).

“Los tiempos eran difíciles de mucha polarización,por así decirlo; después del Golpe ,la carrera se reabrió en el año 1974, la casi totalidad de los ramos se declararon nulos.Imagínate, un prácticamente perdido, pero a diferencia del primer período,del 74´ al 78´se le dio un giro completamente diferente al Marxismo; lamentablemente en este segundo período los nuevos profesores no tenían los conocimientos ,ni la experiencia necesaria para preparar docentes ; en muchos casos eran compañeros de cursos superiores simpatizantes del Régimen Militar.” E. N° 12 (8-15). (Formado en Dictadura).

“Lo que pasó fue que en el año 73 hubo una reestructuración en el Pedagógico y salieron muchos profesores que tenían bastante experiencia y quedaron algunos pocos y otros eran profesores más nuevos ,y eso influyó creo yo, no tenían la calidad y la experiencia que los académicos antiguos...” E. N° 5 (26-29). (Formada en Dictadura).

4.3.2 CATEGORÍA II. REPRESENTACIÓN DE LA GESTIÓN DIRECTIVA.

Los/as docentes perciben la gestión directiva demasiado verticalizada y sienten que no tienen los espacios democráticos para ejercer su autonomía, salvo cuando deben decidir temas muy puntuales como decidir si van a paralización de actividades, sólo ahí deciden y respetan la mayoría. Expresan el deseo de que el nivel de decisiones sea más compartido, más democrático. Advierten cierta militancia, o cofradía del grupo que gestiona y que descalifica al resto del profesorado, lo que genera cierto resentimiento en los docentes. Ven esta forma de dirigir como autoritaria y que les obliga a callar y a acatar, que coarta la expresión y la creatividad, puesto que si exponen ideas, se les dice que no; ven una falta de autocrítica y una visión muy obtusa de la educación. Algunos expresan su deseo de hacer cambios al respecto.

“...yo pienso que no tenemos la autonomía, porque no la veo, salvo cuando tenemos que decidir por un paro, ahí se ve nuestra autonomía, porque ahí vemos si es que vamos a paro, y en eso somos respetuosos de acatar la mayoría.” E. N° 8 (114-116).

“Primero te voy a decir que yo amo al liceo. A mi trabajo ¿qué cambiaría? (ríe) no sé si la palabra que voy a ocupar es la correcta (ríe) yo cambiaría la forma de tomar decisiones, que sea más compartida...más democrática, que sea más compartida.” E.N° 8 (120-123).

“...y en cuanto a la organización del liceo, justo que busque gente de su confianza, pero es muy cerrado, y cierta militancia, grupo cerrado, cofradía, que se ayudan, se potencian entre ellos y una manera de ayudarse es criticar, descalificar a los que están debajo de ellos...crean un resentimiento.” E. N° 3 (211-217).

“Son muy diferentes (comparando con otro liceo municipal) , acá la gestión es muy de oficina, allá nuestra directora es muy maternal, ella almuerza con nosotros, compartimos; este caballero (director) está muy arriba; los alumnos más calladitos no lo conocen, sólo los que llegan a su oficina; él está ahí muy en su puesto.”

E.N° 10 (73-76).

“...mucho autoritarismo, no permitir que los profesores sean autónomos en relación a tomar decisiones, a ser creativos, o sea se nos coarta la creatividad, se nos coarta la iniciativa, porque si uno trata de plantear, proponer algo, no les gusta y no, no más, se impone todo, mucho autoritarismo, mucha verticalidad, falta de visión de lo educativo, hay una visión muy obtusa de la Educación, falta de reflexión, de autocrítica, porque todo se nos culpa a los profesores, que nosotros hacemos mal la pega, pero aquí hay muchos factores que influyen para que se esté dando lo que hay aquí.” E.N° 6 (53-61).

“Yo encuentro que hay grandes temas que no se han tratado... como te dije, los GPT son todos dirigidos, entonces y a veces uno por miedo prefiere no hablar ciertas cosas, ser sumiso, y en el fondo aceptar lo que viene.” E.N° 2 (139-141).

4.3.3 CATEGORÍA III. REPRESENTACIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES

Los/as docentes entrevistados advierten que los estudiantes del liceo son alumnos/as con bajas expectativas y con múltiples necesidades, que pertenecen a familias poco o nada comprometidas con la educación de sus hijos/as; pero establecen la diferencia entre apoderados de cursos pilotos que sí son comprometidos con la educación de sus hijos y los otros alumnos de cursos no pilotos que no se comprometen y los reconocen como apoderados poco presentes; expresan que son alumnos/as pertenecientes a familias disfuncionales, de bajo nivel educativo, la mayoría, trabajadores agrícolas, temporeros y asistidos por programas de apoyo a nivel país. Reconocen que tales familias están insertas en un medio local pobre y expuesto al consumo de alcohol y drogas. Hay profesores/as que sienten que las familias con apoyo de programas sociales se sienten con el derecho a sobrepasar la autoridad establecida. El entorno sociocultural del liceo clasifica a los estudiantes en cursos diferenciados por nota, esto es, en cursos pilotos que admiten a alumnos con promedio nota seis y en cursos no pilotos, con promedio inferior a nota seis, lo que es representado por algunos docentes como una medida discriminatoria y, por otros como una forma organizativa normal. Algunos docentes expresan que han sido los gestores de esta forma de organizar los cursos, adoptando una perspectiva positiva frente a este hecho.

“...los chiquillos no tienen una expectativa mayor ,acá tenemos que permitir y abrir las puertas, está el “Chile gratis”,Chile Solidario, engloba Chile Barrio, Programa Puente, entonces la gente se siente con el derecho de venir y poner el pie encima, acá todos son profesores, todos opinan, pero en otros lados no; hay una cuestión social.” E.N° 1 (121-124).

“Me ofrecieron venirme para acá con treinta horas, a este pueblo...y a mí, yo te digo, estaba muy decepcionada porque sentía que los niños no querían estudiar(...) yo para conocerlos tuve que quedarme, estar harto tiempo, harto tiempo y empezar a conocer el pueblo mismo, a la gente, qué sentía, que quería, ¡para poder entender, por qué ellos eran de esa forma, yo no podía entender por qué eran así.!” E.N° 4 (40-45).

“Siento que son padres poco comprometidos, lo esencial es el papá y la mamá, no digo que todos pero yo digo que la gran mayoría, son poco comprometidos, porque de partida no son educados, son gente sin educación ,que vive en el campo (temporeros), que tienen que hacerlo para alimentar a su familia; han aumentado las familias mono parentales...y eso es la base, la comprensión...la base es el amor que tú le entregues, la contención,que se sienta feliz.”E.N° 4 (106-111).

“...el apoderado del curso piloto es preocupado, responsable; el apoderado de curso no piloto no es preocupado, los jóvenes están muy solos, el profesor (cumple) la labor de papá, de hermano, sus necesidades afectivas, emocionales ,conductuales,que además de eso,intelectuales...” E.N° 3 (194-197).

“Bueno, la mayoría de los papás de los alumnos que yo trabajo son temporeros...familias desmembradas por así decir, la mayoría de los niños viven con sus abuelos o sólo con la mamá, muchos conflictos familiares y con todos esos conflictos llegan al liceo a tratar de concentrarse para poder aprender algo; el escenario es muy complicado,hay muchos problemas, pero hay otro tipo de jóvenes que a pesar de todos los problemas que pueden tener ,salen a delante.” E.N° 2 (339-345).

“Lo que no me gusta de la comuna es que hay muy poco espacio para los jóvenes en cuanto a lo que es deporte, recreación, entonces,mucha discoteca,muchas partes de entretenimiento,el medio en que se desenvuelven ellos no es muy bueno.” E.N° 2 (348-351).

“Bueno, aquí tampoco nombré otro factor, es el rol que tienen los alumnos (sonríe) aquí nosotros trabajamos con alumnos que provienen de familias disfuncionales, con falta de valores, con escasa visión de futuro que tienen los chiquillos, también con poco apoyo familiar en la educación de sus hijos, con mucho consumo de drogas, ya sea marihuana, consumo de alcohol, de pasta base, que ese no es un problema que se haya tomado así como estudiarlo de buena forma; entonces tenemos que luchar con esos factores, atendemos jóvenes que no tienen expectativas.” E. N° 6 (64-71).

“¿Consideras que en este minuto en el liceo se imparte equitativamente la enseñanza? No, en el liceo hay cursos pilotos y copilotos, y los demás son el resto; le llaman así a los otros cursos, aquí todo lo que es medición, SIMCE, PSU, prácticamente es en los cursos pilotos, donde se les da importancia, los toman los cursos pilotos, incluso, lamentablemente se dice que los profesores mejores toman los pilotos, en ese sentido hay una discriminación tanto con los profesores como con los alumnos, hay cosas en que estamos mal.” E. N° 2 (59-65).

“¿Tú dices que se aplicaría la enseñanza a dos tipos de alumnos? Cierto, y los niños lo perciben así que son alumnos la mayoría con muchos problemas en todo sentido: familiares, de aprendizaje, también porque tenemos jóvenes que vienen de integración, necesitan mucho apoyo y entonces, lamentablemente como hay separación de cursos estos jóvenes son muy poco atendidos, hay mucha discriminación y los alumnos se dan cuenta, dicen por qué en los cursos pilotos se les entrega más que en los otros cursos, en ese sentido estamos mal.” E. N° 2 (66-75).

“...bajos resultados, solamente los cursos pilotos son los que tienen mejores resultados, si hablamos en términos de la P.S.U, hubo resultados arriba de quinientos (puntos); pero prácticamente son los cursos pilotos, al resto de los alumnos les alcanza a dos o a tres a postular con los cuatrocientos cincuenta (puntos) ,pero el resto, nada.” E. N° 2 (160-164).

“Siendo los dos municipales (liceos donde trabaja la profesora) ¿qué me podrías decir comparativamente en cuanto a características de los alumnos? La diferencia es que (aquí) hay cursos pilotos, allá no. Muy rescatable porque considero que a los niños hay que marcarles pautas.” E. N° 10 (48-50).

“¿Cuáles son las diferencias que se pueden palpar en los cursos no piloto? La apatía de los cursos no pilotos, que no estoy ni ahí, el alumno va porque lo envían al almuerzo, por socializar, a robar, no todos; hay que desterrar este concepto de los apoderados de que si lo cambio (a curso piloto) le va a ir mal; el apoderado de curso piloto es preocupado, responsable, el del curso no piloto de repente aparece, pero la

temática alejada de la realidad es culpa de nosotros, de la sociedad de la educación, en Chile no tiene un sentido para el joven, para que éste se realice como persona.”E.N° 3 (182-189).

“Aquí en la realidad nuestra es que acá se separa, en el liceo, lo bueno de lo malo ,entonces hay una discriminación profunda, una desigualdad entre alumnos, pero profunda,aquí se coloca,cursos pilotos, están los copilotos y el resto; aquí se coloca a los alumnos de una cierta nota hasta cierta nota, hacia abajo; atendemos una diversidad muy grande; es muy difícil trabajar con los alumnos más desmejorados, cursos deficitarios como nosotros decimos, porque entre ellos se potencian los malos hábitos, la falta de honestidad, el ser irrespetuosos con los profesores, se potencian ellos mismos, entonces, tampoco hay una tolerancia porque la institución no da la opción para que hayan cursos que estén mezclados, con eso se potencia la intolerancia.” E.N° 6 (75-84).

“...por ejemplo aquí el tema de la integración de los cursos es complicado aquí; de repente la institución segrega entre cursos de buen o mal,o muy mal nivel, entiendo que es una decisión pedagógica y administrativa,pero ¿justa? Hay otras partes donde se está bregando hacia el otro lado,hacia la idea de integrar, me recuerda la película “Machuca”; mientras otras instituciones están a la idea de integrar estos cursos que están disgrgados para llegar a la equidad, nosotros estamos al revés, tratando de diferenciar un curso de otro nivel...” E. N° 9 (75-81).

4.3.4 CATEGORÍA IV. AUTOPERCEPCIÓN DEL EJERCICIO DEL ROL PEDAGÓGICO EN EL LICEO.

Los/as docentes autoperciben su rol pedagógico como atendientes a múltiples exigencias tanto del entorno, una comuna con muchas dificultades, como tener que involucrarse con los problemas de aprendizaje de los estudiantes, especialmente de los alumnos que ingresan a primer año de enseñanza media, pues llegan con habilidades poco desarrolladas en la educación básica, tanto a nivel de conocimientos específicos, como en el aspecto formativo valórico. Los profesores más antiguos expresan el impacto de la realidad, al llegar por primera vez a trabajar en este liceo, al no contar con lo mínimo, por ejemplo las salas, el mobiliario escaso, pisos de tierra, falta de sillas; el vocabulario y la falta de expectativas de los alumnos/as. Esto les demanda el despliegue de otros roles por las carencias sociales y afectivas de los estudiantes. Los cursos se dividían por nota de ingreso, pero sin diferencias muy marcadas como hoy, los cursos más deficitarios estaban compuestos por los alumnos/as que venían de zonas rurales lejanas.

En la actualidad, los/as profesores/as observan que la división de cursos, en pilotos y no pilotos es discriminatoria; pero algunos advierten que es necesaria; también dejan en claro que, dependiendo del tipo de curso, los estudiantes tienen una personalidad diferente: los de cursos pilotos son impersonales, egoístas, competitivos, preocupándose más de su logro académico que de la parte humana, la solidaridad. Hay una gran diferencia, en este aspecto, los de cursos no pilotos se preocupan de pasar de curso como les sea posible, pero ellos son más solidarios, leales.

También los/as docentes manifiestan su descontento con el tiempo que pasan frente a aula, el poco tiempo y el no contar con los espacios para interactuar con los demás sobre sus prácticas. Se dan cuenta que a nivel de políticas educativas no existe la preocupación por esta problemática del tiempo del profesor, siendo que el docente debe mejorar la convivencia escolar, aplicar los objetivos transversales, en términos pedagógicos les resulta ilógico el no liberar parte de su carga horaria para planificar la enseñanza, o el emplear debidamente los G.P.T.

Frente a la repitencia de alumnos por cursos ,que va en aumento, encuentran que los niños/as llegan con muy mala base, que les falta desarrollar habilidades, destrezas , conocimientos básicos, y por parte de la institución el hacerse cargo de motivar y reencantar a los/as alumnos/as para que se apliquen más al estudio. Hay profesores que manifiestan el haberse equivocado por haber partido de supuestos frente a la enseñanza de algún contenido, dándose cuenta de que los estudiantes no habían entendido nada.

Los/as profesores/as más jóvenes expresan que les ha sido un poco difícil integrarse, específicamente porque llegan con ideas nuevas que no son muy consideradas por los docentes de más experiencia, entonces, encuentran que es difícil que la modernidad llegue al liceo, que los/as alumnos/as aprendan de manera distinta como los colegios subvencionados. En este sentido, reconocen un ambiente muy dividido, conformado por grupos de profesores y no por equipos de trabajo.

“...llegamos al liceo, era un potrero, los niños de pie, no habían sillas, se sentaban de dos o tres, estaban contentos nos vieron llegar nuevitos, recién egresados, no había luz, no habían ampollitas, este era un pueblo con muchas necesidades, muchas carencias, entonces había que empezar por sobrellevar las carencias de ellos primero, donde te desgastan porque no te preparaban para trabajar con un ser humano, el medio lo absorbe, el medio lo atrapa, entonces, donde está luchando; fue impactante ver que las salas, los pisos, la falta de limpieza, el vocabulario, la falta de expectativas, no había donde sentarse y ver que el director estaba determinado por la situación política(...) E.Nº 3 (95-104).

“Cuando llegué a la comuna , me encuentro con un colegio carente de todo, de todo, hasta de salas; me tocó de jefatura un primero F , y no había sala y muchos alumnos; tuvimos que hacer la sala y ponerle piso, con cooperación del Ministerio y de los apoderados, porque no éramos todavía municipalizados; ahora se usa como bodega, es la sala que está allí detrás.” E. Nº 8 (34-38).

“Yo pienso que hay cursos que, dependiendo del objetivo y de la motivación, tienen una personalidad diferente, por ejemplo, los pilotos ,una de las características de los pilotos-no todos- pero como que se repite, son más impersonales, más egoístas en el sentido que se preocupan mucho del logro académico, dejan de lado la parte humana ,la parte solidaria, la lealtad ,el tomar en cuenta al otro ,son tan competitivos que de

repente los deshumaniza un poco; al revés (en cursos no pilotos) la parte principal no es la parte académica, sino que tratar de pasar, a cómo de lugar; acá se da más la solidaridad, la lealtad, el apoyarse, yo haría esa diferencia; hay harta diferencia.” E.N° 5 (74-83).

“La JEC fue solamente para suplir; yo estudié aquí antes de la jornada completa, entraba a la una y media y salía a la siete. La misma cantidad de tiempo, yo las tenía en una jornada y creo que aprendí mucho más que los chiquillos de ahora; la JEC la pusieron para que los jóvenes que tenían poco que hacer no anduvieran en la calle, porque si dijéramos que esta modalidad demuestra mejores alumnos, mejores puntajes en las pruebas, o aumentó una cantidad de puntos en el SIMCE, los chiquillos que vienen todo el día, al mes ya están cansados.” E.N° 11 (88-94).

“El hecho de que los jóvenes estén todo el día en el liceo, bueno, yo tenía entendido que en las tardes se iban a hacer talleres, cosas más lúdicas... yo, por ejemplo, matemáticas tengo las últimas horas, a esa hora es tremendamente cansador enseñarles...y desde el punto de vista económico, también, como te decía, yo podía trabajar en otros colegios, porque tampoco somos bien pagados, desde esa perspectiva, vi mucho desmedro en la parte económica, y en la parte profesional el trabajo con los alumnos, encuentro que la JEC no ha dado los resultados que se esperaban.” E.N° 2 (94-101).

“ Yo traté de hacer cosas distintas, pero los profesores que llevan más años lo van limitando, lo he visto en el tema del laboratorio cuando dieron los cupos, los que había, unos con cara de dos metros salieron reclamando que todo eso les implicaba más y más trabajo, entonces cómo cambiamos los tiempos, cómo hacemos que la modernidad llegue al liceo, que los alumnos aprendan de modo distinto, como los particulares subvencionados; de repente uno se tiene que andar midiendo, no opinar. Al final eso hace que uno si tiene ganas, un espíritu innovador, hace que uno baje los brazos, pero a mí me gusta lo que yo hago y si los alumnos pudieran saber todo lo que yo sé, por mí, feliz.” E. N° 11 (100-108).

“¿Qué opinas tú del alto porcentaje de repitencia, sobre todo los primeros, segundos qué estará pasando? A mi juicio hay dos factores: uno, llegan con muy mala base, les falta adquirir habilidades, destrezas y conocimientos básicos, y por otro lado, yo pienso que como institución también nos falta buscar estrategias, formas de motivar, reencantar a los cabros para que se dediquen más al estudio, de repente, yo, a pesar que soy Psicopedagoga, me he dado cuenta que cometo el error de dar por supuesto que saben, y me lanzo a explicar y después me doy cuenta que no entendieron nada porque partí de un supuesto equivocado; yo creo que aquí los profesores debíamos recapacitar un poco, sobre todo en los cursos que sabemos que los chiquillos llegaron

a Primero con un bajo rendimiento, y en los otros, en los cursos pilotos y copilotos, ahí no porque hay más base.” E. N° 5 (111-121).

“Empecemos por arriba a nivel macro ,política educativa en Chile nunca se le ha puesto el cascabel al gato ,por así decirlo ,a un punto esencial que es la proporción horas frente al aula; tener 44 horas a un tipo que debe mejorar la convivencia escolar , entre objetivos transversales ,en términos pedagógicos es una ridiculez una cosa ilógica ,ir hacia la política de su carga de horas y ahí existen metas, liberar parte de ese horario para planificar y para la reflexión pedagógica , hacia allá tendríamos que ir lamentablemente, no tenemos ese espacio y las políticas gubernamentales habrá que liberar de su carga de trabajo y netamente pedagógica y ahí exigirle resultados, hacia allá, tenemos que ir ,lamentablemente no tenemos ese espacio y las políticas gubernamentales ,un saludo a la bandera sería emplear los GPT , hay que perderle el miedo a la teoría ,pensar desarrollar un marco teórico para después aplicarlo en el aula.” E. N° 9 (107-118).

4.4 RELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS

4.4.1 I.PERCEPCIÓN RETROSPECTIVA ,FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:

Caracterizada como debilitada en el área pedagógica, alejada de la realidad, con prácticas tardías ,en un clima de mucha incertidumbre, tensión y temor, por el contexto histórico que se vivía.

4.4.2 II.REPRESENTACIÓN DE LA GESTIÓN DIRECTIVA:

Institución caracterizada por una Gestión Directiva Verticalizada, en la que los/as docentes sienten el peso de un clima bastante Autoritario,que les quita autonomía, optan por acatar en silencio, lo que les provoca resentimientos.

4.4.3 III.REPRESENTACIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL DE LOS /AS ESTUDIANTES:

El entorno sociocultural de los/as estudiantes de este liceo vulnerable es bastante carenciado, los docentes lo representan como alumnos que provienen de familias disfuncionales, padres que trabajan en el campo y con bajo nivel de educación.Al interior del liceo los cursos se organizan por nota, provocando un sentimiento de discriminación.

4.4.4 IV. AUTOPERCEPCIÓN DEL EJERCICIO DEL ROL PEDAGÓGICO EN EL LICEO:

Los /as profesores/as perciben el Ejercicio de su Rol pedagógico como multiplicado por las demandas de estudiantes prioritarios, familias poco presentes, gestión autoritaria, poco espacio y tiempo para perfeccionar su trabajo, bajo reconocimiento, culpabilización por el fracaso escolar (repetencia), cansancio.

La figura 1 representa la interconexión entre categorías:



Figura 1. (Fuente:creación propia.)

I. PERCEPCIÓN RETROSPECTIVA , FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:

Los/as docentes , a través de sus expresiones, son capaces de representar un contexto sociocultural en que se formaron como profesores /as. Es común, entre este grupo de profesionales de más de veinte años de experiencia, el haber recibido una formación débil en el área pedagógica ,muy teórica y distante de la realidad, formación que se experimentó en un clima sociohistórico de dictadura militar.

II. REPRESENTACIÓN DE LA GESTIÓN DIRECTIVA

Un buen número de este tipo de docentes, llega a una institución educativa de contexto muy vulnerable. El lugar de trabajo de estos profesionales, es un liceo con estilo de gestión verticalizada, donde su radio de participación es muy limitado; se sienten restringidos en su nivel de participación , consideran que no son autónomos y que están obligados a callar y simplemente acatar lo que viene muy dirigido desde la verticalidad de la jerarquía.

Vemos en esta relación entre categorías I y II ,un reflejo de las formas de interacción en períodos no democráticos. La categoría I, representa el tipo de formación docente recibida en un contexto de ejercicio autoritario del poder. La categoría II, representa la forma autoritaria de ejercer la función directiva ,la cual se supone debiera ser la vertiente orientadora de las interacciones pedagógicas y laborales en el establecimiento.

Categorías III y IV

III. REPRESENTACIÓN DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL DE LOS /AS ESTUDIANTES

El contexto sociocultural del alumnado es altamente vulnerable; son estudiantes que provienen mayormente de hogares conflictuados , ubicados en sectores urbano y rural, muchos de ellos reciben apoyo de programas sociales y presentan carencias de tipo material y afectivo. En el seno del establecimiento ,están categorizados por notas, siendo los alumnos más carenciados los ubicados en cursos deficitarios, con más bajas notas.

IV. AUTOPERCEPCIÓN DEL EJERCICIO DEL ROL PEDAGÓGICO EN EL LICEO

Los /as docentes perciben el ejercicio de su rol como demasiado exigido frente a múltiples demandas ,tanto de su ejercicio pedagógico, como por las que derivan del tipo de alumnado, vulnerable y diversificado por notas. Se sienten sin los espacios suficientes para preparar su labor, bajo el peso de la autoridad aplastante de la gestión.

Vemos en esta relación entre categorías III y IV el agotamiento del rol pedagógico en un contexto de interacción de alta dificultad, especialmente por el distanciamiento entre la época de formación de la mayor parte del profesorado y los cambios societales que confluyen en el lugar de trabajo: la formación inicial recibida no se condice con las exigencias de la sociedad del conocimiento. El docente se ve superado en un contexto vulnerable, bajo exigencias del sistema educativo y de una gestión autoritaria. La figura 2, representa las categorías y su forma de relación pareada:



Figura 2. (Fuente:creación propia.)

En la figura 3, las categorías se muestran relacionadas por el contexto socio-histórico pasado (etapa de formación) y del contexto socio-histórico actual (lugar de trabajo).

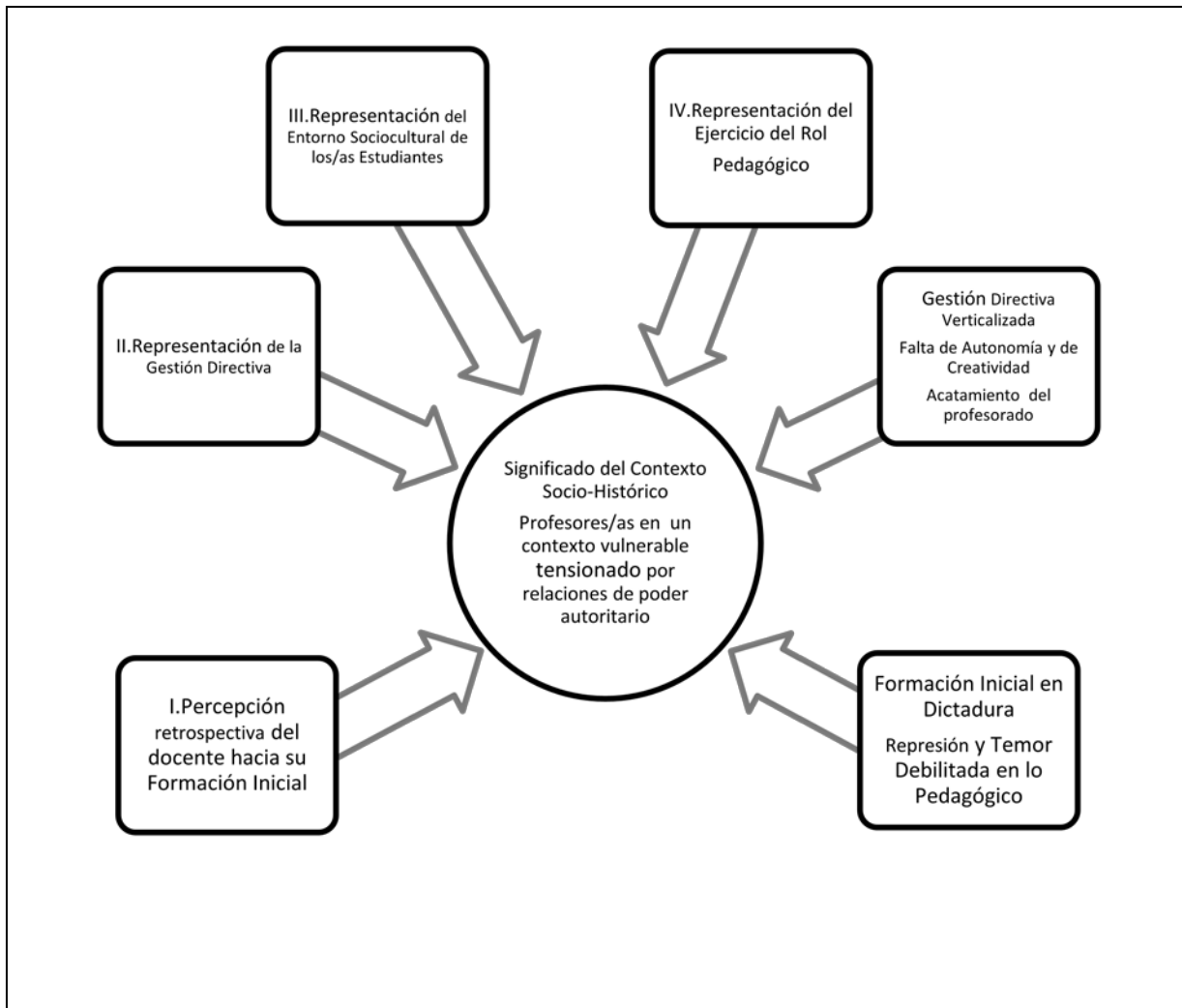


Figura 3. (Fuente:creación propia.)

V.

CONCLUSIONES

En relación a los objetivos específicos planteados en el presente trabajo:

1.- Identificar los componentes del ámbito institucional que intervienen en el desarrollo de la práctica pedagógica de los y las docentes de un liceo municipalizado de la V región.

5.1 Los componentes institucionales que intervienen en el desarrollo de la práctica pedagógica en el liceo estudiado son :

5.1.1 Gestión directiva verticalizada

El análisis de los datos permite develar un trasfondo determinante, arraigado a nivel institucional y que se manifiesta desde el propio nivel de dependencia municipalizada, trasciende en las formas de dirección vertical del equipo de gestión y en la forma sumisa de acatar por parte del profesorado. En tanto que el tipo de alumnado, en su mayoría vulnerable, acrecienta las dificultades de convivencia, complejizando las relaciones interpersonales al interior del establecimiento.

Este componente, examinado desde la teoría fenomenológica, Sociología del Conocimiento, sustentada por Berger y Luckman, nos permite interpretar las interacciones que se desarrollan en una institución emplazada en la realidad objetiva de una comunidad semi-rural, con una trayectoria histórica que nos remite a sus formas habitualizadas de comportamiento, a sus tipificaciones, formas de control que se legitiman a través del lenguaje, conduciendo su devenir en medio de nuevas generaciones. La socialización se efectúa a través del proceso institucional en sus momentos simultáneos de externalización, objetivación e internalización.

Este liceo municipalizado, concentra un grupo de profesionales docentes que comparten el conocimiento sedimentado, en experiencias estereotipadas, objetivamente accesibles, reproducibles a través del lenguaje como principal instrumento de socialización.

El orden jerárquico institucional genera los roles. Según los autores Berger y Luckman, los roles son tipificaciones de lo que se espera de los actores en determinadas situaciones sociales. Conciben el rol como un vínculo entre los mundos

macro y micro; pero sirven para mediar sólo entre cultura y conciencia. La legitimación del rol a cargo de los legitimadores, comienza con la explicación, como validez cognitiva y la justificación como elementos normativos, luego como forma de integración, debe tener sentido para los participantes en los diferentes procesos institucionales y cobrar significado subjetivo. De modo que este grupo de profesores fundadores, comparten una biografía común, un depósito de conocimiento común que se objetiva a través del principal signo, el lenguaje, como depositario de sedimentaciones colectivas. El lenguaje les permite legitimar su rol y cursar la socialización. En este sentido, el liceo estudiado ha elaborado mecanismos de legitimación y control, estableciendo un ordenamiento que define y construye los roles que se desempeñarán. Entonces, ante las nuevas generaciones de docentes, existe esta realidad liceo ya establecido con su normativa y formas de comportamiento ya internalizados, comporta una historia que persiste en la realidad y se resiste ante intentos de cambio, como institución está por sobre los individuos. En este escenario institucional, se evidencia un liderazgo directivo altamente jerarquizado.

Desde la Teoría del Poder de Michel Foucault, esta gestión verticalizada cobra sentido pues está centrada en el “Ejercicio del Poder”, definido como una manera en que unos pueden estructurar el campo de acción posible de los otros. Una relación de poder se concibe como un modo de acción sobre acciones.

Visto así el poder, bajo el prisma de la teoría de Foucault, estas relaciones de poder presentan sintéticamente las siguientes características: sistema de diferenciaciones que permiten actuar sobre la acción de los otros; tipo de objetivos perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros; modalidades instrumentales; formas de institucionalización y grados de racionalización.

Estas características están presentes en mayor o menor grado en el liceo estudiado: Existe una diferenciación basada en estatus y privilegios entre profesores “fundadores” y los profesores que se integran posteriormente al establecimiento o profesores nóveles. Los profesores llamados fundadores se reconocen con alguna ascendencia por sobre el resto del profesorado, lo que es notorio. La mayoría de sus integrantes forma el equipo de gestión que acompaña al director.

El principal objetivo perseguido es hacer funcionar la autoridad estatutaria, ejercer una función, un oficio y mantener privilegios. Los cargos de importancia están distribuidos primordialmente entre estos profesores fundadores, se les confiere un alto grado de control sobre los demás funcionarios.

La principal modalidad instrumental utilizada es por efectos de la palabra , reglas explícitas y mecanismos de control; pero sobre todo por formas sutiles de controlar las situaciones y mantener el acatamiento de parte de los/as docentes.

Las formas de institucionalización privilegian la tradición y las costumbres en cuanto a los valores patrios, fechas conmemorativas; una estructura jerárquica cuidadosamente diseñada y relativa autonomía funcional.

Los grados de racionalización permiten poner en juego las relaciones de poder como acción en un campo de posibilidades, éstas pueden ser más o menos elaboradas en función de la eficacia de los instrumentos y de la certeza del resultado. El ejercicio del poder se elabora, se transforma, se organiza, se provee de procedimientos que se ajustan más o menos a la situación. En el liceo estudiado, la racionalización está encauzada a través del equipo de gestión; cada semana se reúne para analizar las situaciones que van emergiendo en la red de interacciones que ocurren en la institución.

5.1.2 Entorno Sociocultural de los Estudiantes

El segundo componente del ámbito institucional que interviene en el desarrollo de la práctica pedagógica en el liceo estudiado, es el entorno sociocultural de los estudiantes. Los educandos de este liceo en su mayoría sobresalen por su condición de vulnerabilidad, con un IVE de 84% ,es decir, son alumnos/as marcados/as por su situación familiar de pobreza y riesgo social y se encuentran adscritos a programas de beneficios sociales; también, al interior del liceo están catalogados como alumnos deficitarios e integran los cursos con más bajos promedios de notas. Un punto clave a nivel de organización, es la selección de los cursos que se encuentran divididos por promedio de notas en cursos pilotos, copilotos y los cursos restantes que no logran nota seis. De este modo se evidencia una segregación del alumnado en favor de una

minoría que comporta un mejor acceso a la educación superior, tal segregación alcanza también a una parte del profesorado que se desgasta, pues debe esgrimir más y mejores estrategias para sobrellevar los cursos más deficitarios. Estas diferencias, se extienden a nivel de padres y apoderados de modo que se proyectan en sus formas de apoyar o no la educación de sus hijos/as, lo que se hace visible en el mayor o escaso interés que demuestran estos padres en la asistencia a las reuniones de subcentro.

Por otra parte, vemos cómo las políticas de apoyo a los alumnos más deficitarios también provoca efectos que acentúan su condición. Por ejemplo, hay docentes que se refieren a los alumnos como los del “Chile Solidario”, aludiendo a la categoría de vulnerabilidad de la mayoría de nuestros estudiantes. Si consideramos la ubicación del estudiante vulnerable en el contexto del establecimiento, por su condición de estudiante clasificado como deficitario, por lo común, de bajo rendimiento académico, está encasillado en un curso llamado “no piloto”. Al recibir ayuda material, canalizada a través del establecimiento ante compañeros de curso, de establecimiento; entre sus profesores y demás personal docente, nuestro estudiante vulnerable se torna más reconocible dentro de esa categoría, aún.

Desde la perspectiva teórica de las Funciones Sociales de la Escuela del autor Ángel Pérez Gómez, se contempla la función netamente conservadora de la escuela a fin de garantizar la reproducción social y cultural, como requerimiento para la supervivencia misma de la sociedad; y aunque se reconoce en otras instancias sociales (familia, grupos sociales, los medios de comunicación) generadoras primarias de convivencia e intercambio, que ejercen de manera directa el influjo reproductor de la comunidad social, la escuela se especializa en el cumplimiento de esta compleja y sutil función. La primera función tiene relación con la incorporación futura de los alumnos/as al mundo del trabajo; la segunda función de la socialización es la formación del ciudadano/a para su intervención en la vida pública. En primer lugar, la preparación para el mundo del trabajo requiere en las nuevas generaciones no sólo, ni principalmente de conocimientos, ideas, destrezas y capacidades formales, sino la formación de disposiciones, actitudes, intereses y pautas de comportamiento acordes a las posibilidades y exigencias de los puestos de trabajo y de sus formas de

organización. En relación a la segunda función de la escuela, preparar al ciudadano/a, conlleva la asunción por parte de la escuela, de las hirientes contradicciones de las sociedades desarrolladas contemporáneas. Citando a Fernández Enguita (1990^a), el autor explicita la igualdad en derechos que tienen todas las personas; sin embargo en la esfera económica lo que prima no son los derechos de la persona, sino los de la propiedad:

“La escuela se encuentra así ante demandas incluso contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones. Debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado.”⁴⁸

Esta contradicción es palpable en el liceo estudiado, por cuanto, sutilmente, se hace sentir en la comunidad educativa que todo el alumnado goza del derecho de integrar un curso de excelencia (curso piloto) como legítima aspiración, pero sabiendo de antemano que no todos los estudiantes alcanzarán los estándares impuestos para llegar a integrarlo, debido a las evidentes diferencias de cultura de origen que comporta el alumnado.

“El carácter abierto de la estructura social a la movilidad individual oculta la determinación social del desarrollo del sujeto como consecuencia de las profundas diferencias de origen que se introyectan en las formas de conocer, sentir, esperar y actuar de los individuos. Este proceso va minando progresivamente las posibilidades de los más desfavorecidos social y económicamente, en particular, en un medio que alienta la competitividad, en detrimento de la solidaridad, desde los primeros momentos del aprendizaje escolar.”⁴⁹

Los estudiantes, llegan a aceptar como inevitables y hasta convenientes las particularidades contradictorias del orden existente, adaptándose y preparándose para ascender competitivamente, hasta el máximo de sus posibilidades, aún sabiendo que

⁴⁸ Gimeno Sacristán, A.I. Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Décima Edición. EDICIONES MORATA, S.L. 2002.

⁴⁹ Íbd. P. 4

el punto de partida es desigual (la nota). Es decir, como expresa Pérez Gómez, bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos, se desarrolla lenta, pero decisivamente el proceso de clasificación, de exclusión de minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social.

Desde la perspectiva teórica de la Estructuración de Anthony Giddens, las características del contexto sociocultural de los estudiantes se nos presenta con los riesgos presentes en la sociedad globalizada que viene a reestructurar nuestros modos de vivir cotidianos. Como tal, esta sociedad globalizada influye en la vida personal y sociocultural de nuestros /as estudiantes que se ven afectados por los cambios en la composición de la familia, que en esta comunidad, en particular, resiente tanto los desajustes por disfunción familiar, como los que se suscitan a raíz de las precarias condiciones en que los jefes/as de hogar desarrollan alguna de las actividades económicas temporales en la zona y alrededores, por ejemplo se presentan casos donde los padres emigran temporalmente a realizar labores agrícolas, dejando a sus hijos encargados a algún familiar o, lo que es más riesgoso aún, solos. La fragilidad de las relaciones familiares en esta comuna es evidente ,y se ve también afectada por el consumo de alcohol y drogas, cundiendo en la comunidad escolar el consumo de marihuana y pasta base, para lo cual no existen verdaderas políticas de prevención que surtan efectos en la población escolar, lo que se retrata a nivel macro, se vive aquí a nivel micro.

Tampoco , a nivel comunal, se han creado instancias de esparcimiento sano para los/as adolescentes, sólo existen los locales de diversión de fines de semana como las discotecas con persuasivos enganches que incitan a beber y a pasarlo bien. Por otro lado, los efectos de la globalización en términos de la interconectividad también ha cautivado a los /as jóvenes, como es de esperar, pero una gran mayoría de ellos/as no va más allá de los usos tecnológicos que se replican de los medios de comunicación de masas de muy precario nivel; tampoco encuentran mecanismos muy adelantados del uso tecnológico en su centro escolar. Por otra parte, en el liceo, debido al tipo de gestión empleada, no da garantías de un verdadero acercamiento a los principios democráticos que deberían gestarse en las interacciones a nivel de comunidad

educativa, no contempla en su proyecto la formación de un estudiante autónomo y crítico que pueda a futuro desenvolverse en medio de las múltiples exigencias del mundo global.

2.- Identificar los componentes del ámbito formación docente que intervienen en el desarrollo de la experiencia de los /as docentes en un liceo vulnerable de la v región, los componentes son:

5.2.1 Época y contexto sociohistórico marcado por dictadura militar

Respecto de la formación inicial docente se devela la experiencia vivida por los docentes al iniciar y desarrollar sus estudios de pedagogía, en su mayoría Universidades estatales: (Universidad de Chile, Sedes : Arica , La Serena , Valparaíso; Universidad de Playa Ancha, Valparaíso; Universidad de Santiago de Chile y en un alto porcentaje ,en una época y contexto marcada por dos instancias: Dictadura Militar y Transición Democrática; en un menor porcentaje que corresponde a docentes nóveles, se inscriben en la época y contexto de plena Democracia. Los docentes que se formaron en Dictadura, comparten una abrumadora e impactante experiencia a nivel personal que les ha marcado profundamente ,por la arbitrariedad que les tocó en suerte presenciar al momento de ingresar a las aulas universitarias, que fueron desmanteladas, tanto a nivel de catedráticos, como de alumnos.

“Yo entré un poquito después del Golpe de Estado. Bueno, llegamos el primer día de clases, fue muy impactante, porque llegamos a clases y estaban los militares, nos pusieron en una sala y empezaron a nombrar gente que andaban buscando ; me acuerdo que estaba llena de militares toda la universidad, nos hicieron pasar a las salas por carreras, ahí habíamos muchos ,estábamos los de Técnicas Especiales, Enseñanza Industrial y Agrícola, era el plan común de las tres carreras y ahí habíamos muchos y llegaron los militares, empezaron a nombrar gente que andaban buscando y se la llevaron y no regresaron nunca más ; fue muy fuerte y ahí se llevaron a muchos ,se llevaron a varios ;nos dieron la bienvenida , los profesores ,y venían a buscarlos, fue muy impactante.” E.Nº 8 (11-20).

La débil calidad del trabajo docente formador se dejó notar también, tras la intervención del gobierno militar :

“Durante los años setenta las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares y “se produjo una limpieza ideológico-política en el profesorado, especialmente en las facultades o carreras de ciencias sociales y de educación” (Núñez, 2002. P. 33). Esto unido a las restricciones presupuestarias debilitó la calidad del trabajo de formación docente.”⁵⁰

5.2.2 Formación deficitaria en lo pedagógico

Los docentes que estudiaron pedagogía en este período, recuerdan una formación poco exhaustiva, debido al desmantelamiento del profesorado universitario en aquella época; los profesores designados no daban cuenta de la misma calidad de enseñanza que entregaban eximios catedráticos exonerados. Las acciones más drásticas que afectaron la formación docente, según Ávalos, derivaron de la política anunciada por Pinochet en el año 1979, de restricción de la acción educativa directa del Estado a la educación básica. Se establecen nuevas instituciones de educación superior privadas, sin subvención estatal y que entraron a competir con las llamadas tradicionales en la oferta académica y procura de estudiantes. En el marco de esta política educacional, entre los años 1980 y 1981, las carreras de formación de profesores para todos sus niveles se decretaron “no universitarias”, ordenando su restructuración en Academias Superiores o Institutos Profesionales. Un caso emblemático de esta situación lo constituye la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y su conversión en Academia Superior de Ciencias Pedagógicas.

“El efecto de los cambios en las otras instituciones a lo largo del país fue igualmente perverso en la medida en que la formación docente se instaló en débiles institutos profesionales estatales o en universidades estatales regionales de menor nivel académico tanto de docentes como de estudiantes. Esto afectó principalmente la calidad de la formación de profesores para el nivel secundario.”⁵¹

⁵⁰ Ávalos, B. La Formación Inicial docente en Chile. IESLAC. 2003. P. 7

⁵¹ íb. cit. p. 7

A nivel de datos, lo podemos refrendar así:

“Me formé con profesores mediocres, no tenían esa erudición de un profesor universitario, eran profesores improvisados ,entonces de esa gramática , esa sintaxis saltamos a una deficiente de cuarto básico ,no sabían lo que estaban manejando .Tuve una profesora excelente, que era una eminencia, me acuerdo de ella , ella era partidaria de la Dictadura siempre entregaba todo un mensaje por dentro, había mucha presión, mucho temor (repito: mucho temor) y estudiábamos con el día a día ,con el temor de que quiénes iremos a estar mañana, quiénes irán a estar y con el temor de a quién de nosotros nos va a tocar.” E.Nº 3 (36-44).

“Los tiempos eran difíciles de mucha polarización,por así decirlo; después del Golpe, la carrera se reabrió en el año 1974, y la casi totalidad de los ramos se declararon nulos.(...)pero a diferencia del primer período, en el segundo período del 74´ al 78´se le dio un giro completamente diferente al Marxismo; lamentablemente en este segundo período los nuevos profesores no tenían los conocimientos ,ni la experiencia necesaria para preparar docentes ; en muchos casos eran compañeros de cursos superiores simpatizantes del Régimen Militar.” E. N° 12 (8-15).

Los docentes que se formaron en la etapa de transición a la democracia, sienten que se formaron irregularmente, por las características del momento que les llevaban a luchar y exigir la remoción de algunas autoridades designadas, por la baja credibilidad en sus profesores y que les desmotivaba, porque sentían que no eran los profesionales idóneos.

“Cuando yo salí de la Universidad, tampoco tenía claro cuál era mi rol como educadora, en realidad la UPLA, no fue buena en la parte de Pedagogía ,de los ramos educativos, se le daba mas énfasis a Historia. Aparte que había un mal mirar los ramos educativos, como para llenar la carrera no más, pero la Pedagogía no estaba, porque los profesores eran mal mirados, porque se relacionaban con gente del gobierno militar y también como enfocaban los ramos de Evaluación y todos esos ramos educativos.”(...) La Pedagogía no estaba potenciada, uno ha tenido que aprender con el tiempo(...) había un prejuicio en contra de la gente en cómo enfocaban la Evaluación, el Currículum; uno ha tenido que ir aprendiendo...” E. N° 6 (24-33).

Los testimonios de los docentes que se formaron en períodos democráticos, orientan su crítica hacia debilidades de la formación pedagógica en cuanto a la escasa

aproximación a la realidad que iban a experimentar al llegar a sus lugares de desempeño. El tema de las prácticas acotadas a la realidad educativa , nos parece un tema 'al debe' en la formación de profesores.

5.2.3 Distanciamiento entre teoría y práctica

El hecho de que el currículo no contemplaba las prácticas, sino al final de la carrera, esto es en cuarto año de formación de la especialidad, durante un semestre, les alejó demasiado de la realidad educativa en que se iban prontamente a insertar. Esto sumado a debilidades de formación en la parte netamente pedagógica no les situó en buen pie para enfrentar las dificultades reales que presenta un centro escolar municipal tipificado como vulnerable.

Desde la Teoría del Poder de Michel Foucault, en una situación de ejercicio de poder se detectan los siguientes puntos como una especie de requisito en las relaciones de poder:

- Sistema de diferenciaciones que permitan actuar sobre los otros y que al mismo tiempo son sus condiciones y sus efectos.
- Tipo de objetivos perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros.
- Modalidades instrumentales ya sea que se ejerza el poder por la amenaza de las armas, por los efectos de la palabra, a través de disparidades económicas, etc.
- Las formas de institucionalización, que pueden formar sistemas muy complejos, dotados de múltiples aparatos, como el caso de Estado que tiene como función constituir la envoltura general, la instancia de control global, el principio de regulación y la distribución de todas las relaciones de poder en un conjunto social dado. Por otra parte, las nociones de estrategia que propone Foucault en su obra *El Sujeto y El Poder* son:

“estrategia de poder” es el conjunto de medios establecidos para hacer funcionar o para mantener un dispositivo de poder.

“estrategia propia de las relaciones de poder”, en tanto mecanismos puestos en práctica en las relaciones de poder.

“estrategias de enfrentamiento” en el sentido que no existe una relación de poder sin resistencia, sin escapatoria o huida, sin un eventual regreso:

“Toda relación de poder implica, pues, por lo menos virtualmente, una estrategia de lucha, sin que por ello lleguen a superponerse, a perder su especificidad y finalmente a confundirse. Cada una de ellas constituye, la una para la otra, una especie de límite permanente, un punto de inversión posible.”⁵²

Tanto los componentes que configuran una relación de poder, como las estrategias utilizadas para ejercer ese poder, se condicen con las circunstancias de contexto que se vivió en régimen militar y que afectó la formación pedagógica de un alto porcentaje de docentes que se desempeñan en el liceo vulnerable estudiado.

⁵² Foucault. M. El Sujeto y El Poder. Revista Mexicana de Sociología. Universidad Autónoma de México. Vol. 50. N°3. Año 1988.

3.- Conocer los componentes del ámbito de experiencia docente que intervienen en el desarrollo de la práctica pedagógica en un liceo vulnerable de la V región.

5.3 Los componentes del ámbito de la experiencia docente que intervienen en el ejercicio de su rol pedagógico son: Formación pedagógica deficiente; gestión autoritaria; acatamiento de la autoridad; vulnerabilidad escolar; discriminación; tiempo excesivo frente al aula; asignaturismo.

La figura 4 , lo grafica del siguiente modo:

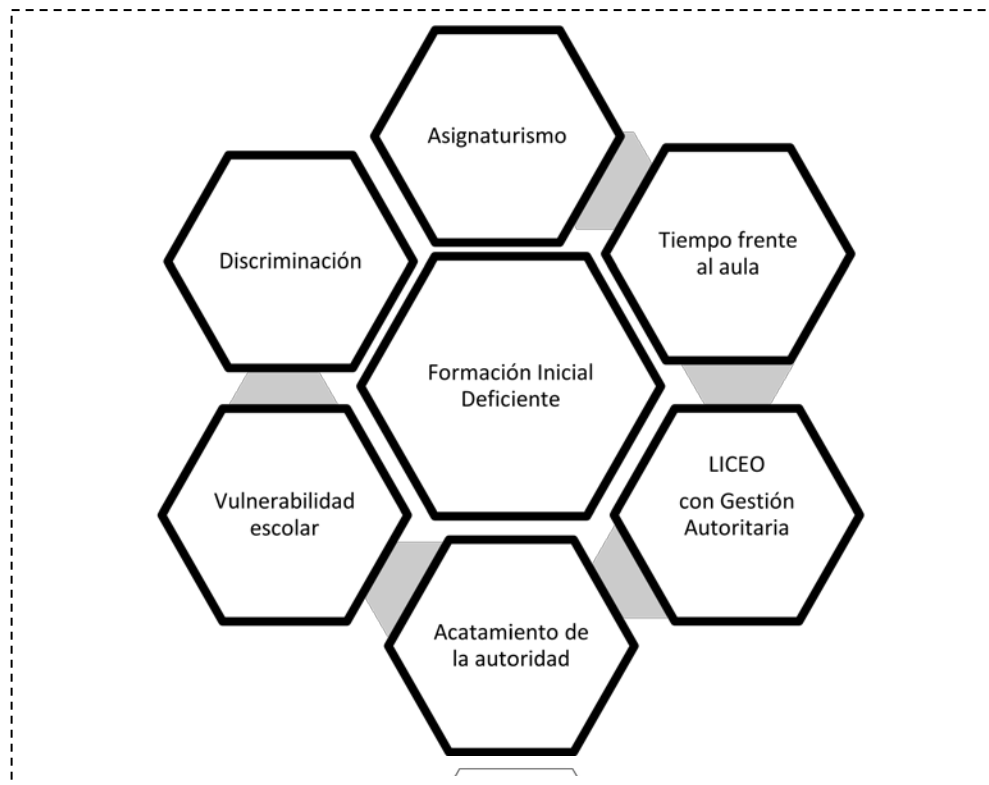


Figura 4 (Fuente: creación propia)

Los datos empíricos trabajados en este estudio, como los testimonios de los /as docentes formados en dictadura dan cuenta de una formación inicial debilitada en la parte pedagógica y afectada también por la modalidad de prácticas tardías. Un buen número de estos profesores, recién egresados, algunos a punto de regularizar sus títulos, llegan a desempeñarse a un establecimiento en que se entrecruzan los modos, “habitus” -tomando el concepto de Bourdieu-, a tono con la etapa sociopolítica imperante. Los puestos públicos eran designados por el poder central, de modo que estos profesores que llegan a fundar el liceo, comparten, amén de su fuero personal, el acatamiento de la jerarquía establecida. Se podría pensar que siguen una línea de acatamiento de la autoridad, desde su época de formación. En su mayoría, estos /as docentes, acompañan las decisiones del equipo de gestión actual, versus profesores/as que no forman parte de ese equipo (el resto de los/as docentes). Este segundo grupo de profesores, se siente subordinado y dispuesto a callar y a acatar, ya que todo emana “desde arriba”. Además, se ejerce el rol profesional en un ambiente tensionado por el tipo de alumnos, marcados por su condición de riesgo y ubicados en cursos deficitarios. En estas condiciones, muchos de los /as docentes cumplen administrativamente, pero no se involucran más allá, porque tampoco están los espacios para que esta participación se suscite. Se sienten acorralados por la falta de espacio, de tiempo, fuera del destinado a aula (40 o más horas semanales).

Al no darse los espacios para la interacción docente, no se estimula la motivación hacia el perfeccionamiento y/ o mejoramiento de las prácticas. Se sienten trabajando en forma territorial como si fuesen “islas”, sin ninguna conexión interdisciplinaria. La Jornada Escolar Completa (JEC), se manifiesta en la conciencia de los profesores entrevistados, como una agobiante fórmula de administración del tiempo escolar desvirtuada de su primaria finalidad, cual establecía el uso del tiempo en actividades de taller para el desarrollo de habilidades y destrezas más que la repetición del currículum de las asignaturas selectivas de lenguaje y matemáticas. Los/as profesores/as ven en esto una intención de mantenimiento y resguardo de los adolescentes a su cargo dentro de las dependencias del establecimiento, como una especie de contención y guardería, más que la intención de educar a los alumnos. Así, diseñada la JEC, ha traído consecuencias nefastas para el profesorado, que

prácticamente vive en el establecimiento, posponiendo su legítimo tiempo de descanso y vida en familia; también sienten menoscabo económico en tanto que han tenido que dejar otras instancias en que generaban recursos.

“El hecho de que los jóvenes estén todo el día en el liceo, bueno, yo tenía entendido que en las tardes se iban a hacer talleres, cosas más lúdicas... yo, por ejemplo, matemáticas tengo las últimas horas, a esa hora es tremendamente cansador enseñarles...y desde el punto de vista económico, también, como te decía, yo podía trabajar en otros colegios, porque tampoco somos bien pagados, desde esa perspectiva ,vi mucho desmedro en la parte económica, y en la parte profesional el trabajo con los alumnos, encuentro que la JEC no ha dado los resultados que se esperaban.”E. N°2 (94-101).

También se critica fuertemente el uso del recurso tiempo al interior del establecimiento, ya que no se estaría respetando los tiempos para la formación docente y los espacios de GPT (Grupos Profesionales de trabajo) se usan primordialmente para tratar asuntos de carácter informativo y de control:

¿Tenemos los espacios? “Para nada (énfasis), porque tú sabes cómo son las cargas horarias y a lo mejor eso es lo que falta , flexibilidad en el sistema , que digan estas horas tienen que ser para esto, estas otras para esto ,pero ahí habría que hacer una revolución completa, para que pudiésemos ganar esas horas. El tiempo para prepararse, que no lo tenemos, para reflexionar con altura de miras entre nosotros, tampoco lo tenemos.” E. N° 4 (122-126).

“En cuanto al tiempo ,eso del tiempo de GPT , que es el instante para trabajar con los colegas, pero no está, no existe, que cada uno haga lo que tiene que hacer y al final cada uno hace lo que quiere. En vez de juntémonos, veamos si estamos de acuerdo en lo que estamos pasando ,pero no.”E. N° 11(70-73).

Este escenario, nos permite ver una “fachada” que cumple con los requisitos básicos de una institución: emplazamiento físico en un sector semi-rural, estructura administrativa jerarquizada y distribución de roles de forma vertical, entre los actores profesores, alumnos, personal paradocente. Bajo los muros, están los que mandan y los que obedecen.

Se devela un tipo de alumnado estratificado por nota, tema que fue abordado por los/as docentes desde una retrospectiva, comparando el tipo de alumnos que ellos conocieron cuando recién iniciaban su labor docente en este liceo, con el actual tipo de alumnos. Los aspectos que varían en este tipo de mirada comparativa son prácticamente elementos de contexto: alumnos un poco más preocupados “se les veía estudiar en los recreos”; no contaban con los elementos distractores de la tecnología actual; alumnos con sobre-edad, para el nivel de curso; más respetuosos. Pero, un aspecto que no varía es la distribución por cursos. Desde sus inicios, el liceo ha dividido los cursos por notas, y esto no era privativo del liceo hace 30 años atrás, pues funcionó como una forma de ordenar a una gran masa de alumnado que ingresó al sistema, cuando se amplió la cobertura, tras la reforma materializada en el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970).⁵³

Lo que llama la atención al respecto, es la división entre alumnos considerados con más conocimiento y habilidades que son ubicados en los llamados “cursos pilotos” o “cursos copilotos”, dependiendo de su promedio igual o superior a la nota seis (6,0), el resto del alumnado, categorizado como “deficitarios” o “el resto”, conforma los cursos de los cuales no se formulan mayores expectativas.

“Yo pienso que hay cursos que, dependiendo del objetivo y de la motivación, tienen una personalidad diferente, por ejemplo, los pilotos, una de las características de los pilotos-no todos- pero como que se repite, son más impersonales, más egoístas en el sentido que se preocupan mucho del logro académico, dejan de lado la parte humana, la parte solidaria, la lealtad, el tomar en cuenta al otro, son tan competitivos que de repente los deshumaniza un poco; al revés (en cursos no pilotos) la parte principal no es la parte académica, sino que tratar de pasar, a cómo de lugar; acá se da más la solidaridad, la lealtad, el apoyarse, yo haría esa diferencia; hay harta diferencia.” E.Nº 5 (74-83).

⁵³ Esta reforma se consideró como “integral” y afectó tanto a la estructura del sistema educativo como a los contenidos curriculares y formación del profesorado. V. Ávalos. B, 2003.

La generalidad de los/as profesores/as entrevistados/as ven en este hecho una ostensible discriminación, inclusive, haciendo notar que también esos cursos pilotos son asignados a profesores con condiciones especiales. En cambio, algunos profesores y personal de gestión ven en este tipo de distribución, que es una oportunidad para todo el alumnado, pues “todos pueden acceder a un curso piloto”, estudiando, esforzándose todos podrían llegar.

La entrevista en profundidad nos permite develar una discriminación instalada y que, justamente se presta a cumplir con las exigencias del sistema, pero que resiente a las personas, alumnos y profesores/as. A los/as estudiantes con necesidades prioritarias, porque los mismos profesores tienden a etiquetar a los estudiantes con frases como : “ aquí tenemos al Chile Solidario” , y a los profesores que atienden a estos estudiantes tipificados vulnerables, quienes se ven llamados a redoblar esfuerzos y estrategias para sacarlos adelante, sintiendo el peso de pretender una meta para la cual se parte, desde su inicio ,en desigualdad de condiciones.

Vemos aquí ,un sustrato determinista de concebir la sociedad , como nos advierte Pérez Gómez: 1996; la sociedad es desigual y discriminatoria:

“El carácter abierto de la estructura social a la movilidad individual oculta la determinación social del desarrollo del sujeto como consecuencia de las profundas diferencias de origen que se introyectan en las formas de conocer, sentir, esperar y actuar de los individuos.”⁵⁴

Algunos de los profesores entrevistados, se arrogan la iniciativa en la formación de los cursos “pilotos” con la finalidad de captar el alumnado que poseía mejores expectativas de estudio para que no emigraran de la comuna,pues sentían que había una marcada diferencia entre alumnos que deseaban estudiar y otros que no; estos últimos eran alumnos de las localidades más rurales y apartadas con escasísimo apoyo de sus familias:

⁵⁴ PÉREZ,GÓMEZ. Á . Las Funciones Sociales de la Escuela. De la reproducción crítica del conocimiento y la experiencia. Ed. Morata. 1996

“Soy una de las gestoras de los cursos pilotos, cuando mis hijos salieron de Octavo ,siempre pensé mandarlos al liceo porque hablé con U.T.P -nunca se me ha reconocido- ,pero nunca me importó- yo voy a mandar a mis hijos al liceo ;los hijos de colegas iban a otros liceos, porque yo encontraba contradictorio, yo voy a traer a mi hijo mayor, hay alumnos que quieren , tienen expectativas y estaban todos juntos, por qué no formamos cursos con alumnos que tengan seis a siete ,al final esos niños van a estar motivados ; se contaminaban los buenos con los malos ,pero nunca lo malos con los buenos, se contaminaban los buenos con los flojos, pero nunca, los malos con los buenos, le seleccionaron a los profesores ,se buscaron a profesores más comprometidos con sacar el liceo adelante, se ponen la camiseta; se formó ese piloto y dio muy buen resultado ;al otro año entró mi hija, al segundo piloto ,entonces se empezó a correr la voz porque nadie quería mandar a los niños, y se creó una especie de espíritu colectivo oral de los cursos pilotos con niños que eran buenos ,con la opción que los niños de otros cursos, podían subir ;copiloto, con los que iban bajando se formó el copiloto.” E. N° 3 (140-159).

Los alumnos /as que ingresan a la educación media, por lo regular, presentan déficit en habilidades y destrezas necesarias para enfrentar de mejor manera las nuevas metas de aprendizaje y desarrollo: los /as docentes dan cuenta de la falta de autonomía en los alumnos/as y en el déficit de habilidades y destrezas que los estudiantes traían de la enseñanza básica. Lo que retardaba el proceso de aprendizaje de matemáticas en los alumnos/as).Lo anterior nos permite considerar que ,por regla general,los profesores no nos hacemos cargo del desarrollo de la autonomía en los estudiantes, pensamos siempre en etapas no cumplidas de cargo de la etapa educativa anterior. Es probable que esta indiferencia o desplazamiento de un problema pedagógico se origine por desconocimiento. Es posible también, que nuestro trabajo en aula se ajuste estrictamente a cánones establecidos como fórmulas de Enseñanza-Aprendizaje destinadas al traslado de contenidos específicos de la asignatura a la capacidad de retención y de conexión de significados del estudiante. En tal caso, sería pertinente reflexionar sobre lo inapropiado y obsoleto de la fórmula enseñanza-aprendizaje y su enfoque socializante, que tienen poco que aportar en medio de un mundo aceleradamente cambiante, inestable y riesgoso, para el cual nuestros estudiantes deberán estar muy preparados. Al respecto, Torres,R.M: 2005 precisa:

“La expresión “enseñanza-aprendizaje”, separada por un guión, es inexacta y desorienta pues lleva a asumir que hay una relación necesaria entre ambas. En el sistema escolar se enseñan muchas cosas, pero los estudiantes aprenden muy poco de todo aquello que se les enseña. Por eso, la misión del sistema escolar y de todo buen educador no es enseñar sino lograr que los alumnos aprendan.”⁵⁵

En este mismo sentido, sería preciso adoptar una perspectiva interdisciplinaria, proveniente de las ciencias, especialmente de las neurociencias y de la psicología del desarrollo, atendiendo a la visión integradora de concebir la educación como “educación, individuación y desarrollo” de Molina, V: 2006.

Estos componentes detectados en el ámbito de la experiencia docente, o del ejercicio del rol profesional: Formación pedagógica deficiente; gestión autoritaria; acatamiento de la autoridad; vulnerabilidad escolar; discriminación; tiempo excesivo frente al aula; asignaturismo, de alguna manera están señalando una serie de nudos o tensiones que resienten el ejercicio del rol profesional del liceo estudiado.

Ahora bien, desde la Teoría de la Estructuración de Giddens estamos ante la presencia de una institución “concha”, como designa el autor a aquellas instituciones que por su naturaleza o esencia se han vuelto inadecuadas para las tareas que deberían cumplir, es decir, el liceo vulnerable de la v región, conserva formas tradicionales de conducirse y se cierra a los cambios comportándose como un contenedor de poder. La modernidad realiza grandes transformaciones institucionales a nivel público y económico, sin afectar el tradicionalismo de estas instituciones “concha”. La globalización manifestada como un fenómeno político, tecnológico, cultural, económico y comunicativo muy complejo, ha cambiado nuestros modos de vivir y, desde luego, en la institución escolar estudiada, afecta el ejercicio del rol profesional recargado de tareas y demandas que exceden su natural capacidad de contención. Los /as docentes de este liceo deben atender al cumplimiento de sus obligaciones profesionales, pero a la vez, las problemáticas asociadas a los cambios que afectaron la estructuras tradicionales como la composición de las familias, sus problemas económicos, afectivos, la exposición a los medios de comunicación de

⁵⁵ Torres, Rosa María. Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo. www.feyalegria.org.

masas, el avance de la tecnología y de las comunicaciones; así, las demandas se multiplican y el tiempo es avasallador.

Por otra parte, como lo manifiesta una compilación de estudios sobre escuelas norteamericanas (Richardson y Placier: 2002) aquí, en este liceo, se replica el fenómeno por ellos descrito, en el sentido que no hay un alto consenso de metas a nivel municipal, los profesores no participan en las decisiones, ni han logrado un empoderamiento que les permita actuar con un alto grado de autonomía. Además, tal como constataron en su estudio los autores mencionados, cuando en la escuela (en nuestro caso, liceo) se privilegia un cierto tipo de estudiantes, atendiendo al logro de estándares, como ocurre en escuelas balcanizadas (Hargreaves:1994) se corre el riesgo del sesgo y la discriminación, haciendo aún más crítico el clima organizacional y la convivencia.

Desde la teoría del Poder de Michel Foucault, podemos comprender cómo intervienen las acciones de unos sobre las acciones de otros; las formas sutiles y a la vez, estratégicas en que tales acciones se desarrollan y cómo se enfrentan hasta vencer unas sobre las otras. En este sentido creemos que esta institución se ha conservado ejerciendo un tipo de poder muy verticalizado, y es muy probable que el acatamiento que manifiestan los /as docentes hacia esta forma de dirigir, constituya una estrategia más de sobrevivencia en el rol que le corresponde actuar. Otra forma bastante visible de estrategia usada por los /as docentes de este liceo, es la "territorialidad", es decir, se mantienen en sectores determinados, su puesto dentro de su clase o en la sala de profesores; ellos/as llaman a este trabajo, trabajo "isla", pues aquí el trabajo de equipo, prácticamente está ausente.

Esta realidad liceana que hemos ido develando debiera aspirar, creemos, a una mirada más integradora y democrática, para centrarse en la Escuela del Sujeto que postula Alain Touraine.

La particularidad de su perspectiva teórica es concebir la institución escolar como el centro en que el Sujeto pueda desarrollarse integralmente. El autor sostiene que la escuela no debe estar hecha para la sociedad, ni tampoco su misión principal debería centrarse en la formación de los ciudadanos o los trabajadores. Más bien, debería aumentar la capacidad de los individuos para ser Sujetos. Touraine destaca como misión de la escuela la Educación al par de la instrucción. La escuela debe alejarse

cada vez más del modelo que la concibe como agente de socialización. El autor postula una educación integral, digna y democrática. Touraine concibe a los jóvenes como actores de su propia vida. Los jóvenes deben ser capaces de tener proyectos, de elegir, de juzgar críticamente y de relacionarse socialmente. Esta postura teórica contempla el ejercicio de la comunicación y la democracia. Pero para que esto sea posible, el “actor social” debe desarrollar objetivos personales, capacidad de comunicar y conciencia ciudadana, esta es tarea de la escuela, en nuestro caso, del liceo. La tarea no es fácil, puesto que para convertir al sujeto en actor social, se debe suplir las carencias del espacio de confianza y seguridad del cual carecieron en la infancia, sin esto, los jóvenes serán temerosos del riesgo de entrar a un mundo desconocido o peligroso. Los educadores propiciarán un ambiente de comunicación en que los jóvenes aprendan a conocer el campo social en que les tocará actuar; a conocer la actividad y el modo de actuar de los demás; conocer cuál es su propio lugar y a reconocer con quién establecer relaciones de confianza y de quénes deberá defenderse.

Pero el joven requiere de las autoridades:

“Requiere(...) el conocimiento de la lengua, la historia y la geografía de Chile, pero sólo podrá ser robustecida si los jóvenes sienten que influyen en las decisiones que afectan su vida colectiva y por lo tanto que se les ve y se les escucha, y no que se les rechaza y se les abandona en la oscuridad y el silencio.”⁵⁶

⁵⁶ Touraine. A. ob. cit. P. 7

Al emprender el presente estudio, nos preguntamos por el significado que otorgarían los profesores de este liceo vulnerable a los componentes institucionales, de su formación inicial y de su experiencia profesional. Después de un profundo análisis pensamos que estamos arribando a algunas respuestas, pero lo más interesante es dejar abierta la posibilidad de seguir sondeando en la realidad educativa de los liceos chilenos y ampliar los horizontes de esta larga y ,es de esperar, fructífera conversación. A futuro, este estudio podría dar origen a otras investigaciones que puedan dar luz a propuestas de mejora a los componentes aquí evidenciados.

Finalmente, la figura 5, sugiere un liceo desde la perspectiva teórica de La Escuela del Sujeto de A. Touraine:

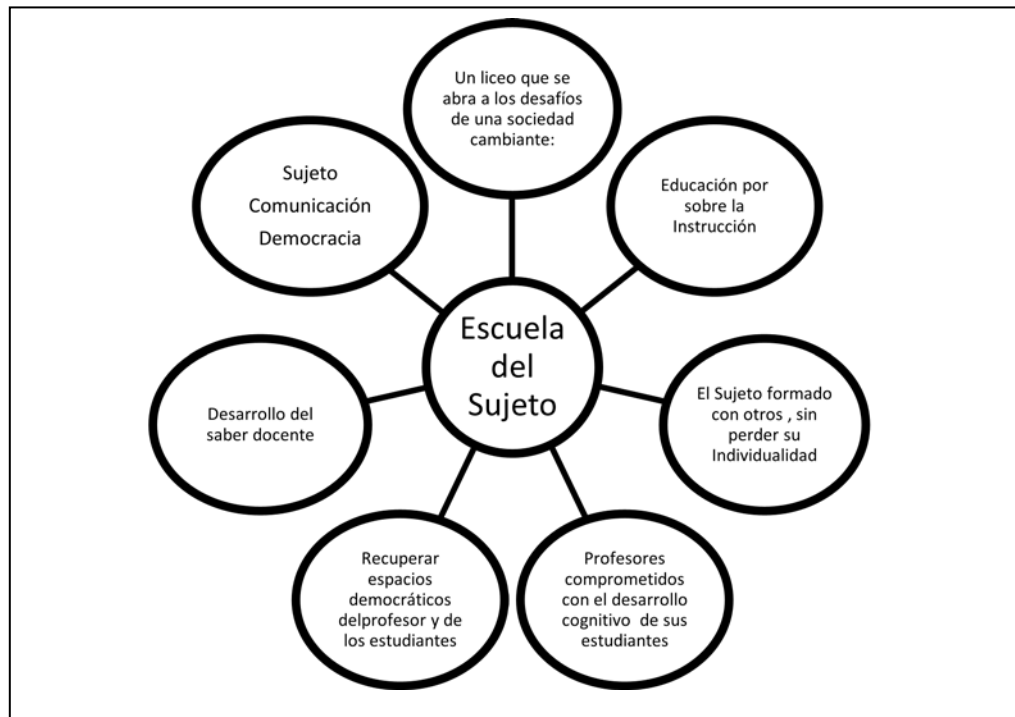


Figura 5 (Fuente: creación propia).

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVALOS, BEATRICE .”La Formación Docente Inicial en Chile” . IESALC ,2003.
- ÁVALOS, BEATRICE . Profesores para Chile, historia de un proyecto. MINEDUC, Chile 2002.
- ÁVALOS, BEATRICE.Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Profesores. PDF
- ÁLVAREZ, ALETIA ET. AL. “Autoestima en los (as) alumnos(as) de los 1° medios de los liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia. 2007.
- BERGER, PETER y LUCKMAN,THOMAS. La construcción social de la realidad. Ed.Amorrortu, Buenos Aires, 1972.
- BELLEI, CRISTIÁN. Educación Media y Juventud En Los 90.Actualizando la vieja promesa. Ed. Última Década N° 12,CIDPA . VIÑA DEL MAR,MARZO 2000,PP45-88.
- BELLEI ,CRISTIÁN, CONTRERAS DANIEL, VALENZUELA, JUAN PABLO. Editores. “La Agenda Pendiente en Educación”. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. Universidad de Chile-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF,2008.
- BOURDIEU, PIERRE. Capital cultural, escuela y espacio social. Ed.SIGLO XXI, 2000.
- BRUNNER, J. ”Educación e Internet ¿La próxima revolución? Santiago, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CARBONELL, JAUME. La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Ed. Morata, S. L ,Madrid, 2001.
- CADAVID ,ANA MARÍA. ET. AL. “Análisis del concepto de enseñanza en las teorías curriculares de LAWRENCE STENHOUSE y JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA VOL.XVI .N° 40
- CEPAL, OIE, Secretaría General Iberoamericana. 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final.
- COX, CRISTIAN. Niveles del sistema escolar y formación de profesores: fallas estructurales e implicancias de la inacción. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- EISNER,ELLIOT. La escuela que necesitamos. Ensayos personales. 4 Cognición y representación ¿Un modo de perseguir el sueño americano? Amorrortu Editores, 2002,PP. 73-128
- FULLAN, M. “Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa.” Ed. AKAL, Madrid, 2002.
- FOUCAULT, MICHEL. Microfísica del Poder. Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Segunda Edición, mayo, 1979. Ed. Edissa, Madrid.
- FOUCAULT, MICHEL. El Sujeto y el Poder. Revista Mexicana de Sociología. Universidad Autónoma de México.Vol. 50, N° 3.(julio-septiembre, 1988). Pp. 3-20.

- GUIDDENS, ANTONY. Un Mundo Desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Ed. Taurus, 1999.
- HARGREAVES, A. Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Ed. Morata S. L. 2005.
- JACKSON. PHILLIP, W. La Vida en las Aulas. Ed. Morata, S. A. Madrid, 1992.
- JULIO, CRISTINA. “Legítimos Aprendices: Recuperando al sujeto en el proceso educativo. ”
DIVERSIA N° 2, CIDPA, Valparaíso, julio 2010. PP. 19-43.
- L.A.C.E (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo). Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Cádiz. 1999. PP. 38
- LLAÑA, M. MÓNICA . La Convivencia en Espacios Escolares. Una incursión hacia su invisibilidad. Ed. Bravo y Allende, 2011.
- MINEDUC. Programa INICIA. <http://www.programainicia.cl/ed02-historia.html>
- MOLINA, VÍCTOR. Educación, evolución e individuación. APROXIMACIONES A UNA INDAGACIÓN SOBRE LOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN. Revista PRELAC(Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe) N° 2, Febrero, 2006 .PP.50-63.
- MOLINA, VÍCTOR. Currículo, competencias de enseñanza-aprendizaje. NECESIDAD DE UNA (REFORMULACIÓN DE NUESTRAS CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN. Revista PRELAC Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe) N° 3. Diciembre 2006. 76-88.
- MUCCHIELLI, ÁLEX. Diccionario de métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Ed. Paidós, 2001.
- NÚÑEZ, IVÁN. ” La Identidad de los Docentes. Una mirada histórica en Chile” . Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. PIIE, mayo de 2004.
- PÉREZ, GÓMEZ. Á. Las Funciones Sociales de la Escuela. De la reproducción crítica del conocimiento y la experiencia. Ed. Morata, 1996.
- PINTO, ROLANDO. El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ed. Universidad Católica de Chile, 2008.
- POGRÉ, PAULA. ET. AL. ”Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina ,Chile y Uruguay” UNESCO ,2004.
- Programa de Magíster en Educación, m. Currículum y Comunidad Educativa. Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- RICHARDSON, V. y PLACIER, V. Richardson. “Teacher Change” (Richardson, V (Ed) Handbook of research on teaching) Washington, 2002.
- RITZER, GEORGE. Teoría Sociológica Contemporánea. Ed. McGraw-Hill/Interamericana, 1993. España.
- SILVA ,MANUEL. CAMBIO Y DIFUSIÓN CURRICULAR. Aspectos Centrales. Revista Enfoques educacionales-Volumen 3, Número 1 .2000-2001. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

SHULMAN, L. ET. AL. del original “Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching”, en M. C. Reynolds (ed): Knowledge Base for the Beginning Teacher. Pergamon Press Oxford, 1989. Traducción de Pedro de Vicente Rodríguez.

STAKE, R. Investigación con Estudio de Casos. Ed. Morata. SRL. 3 ° Edición ,Madrid 2005. Colección Manuales., Traducción Roc Fillela. ISBN 84-711-2422-X.

TORRES, R. M. Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo. Fe y Alegría 2005. www.feyalegría.org.

TOURAINÉ, ALAIN. Juventud y Democracia en Chile. Revista Iberoamericana de la Juventud N° 1, Madrid, 1996.

TOURAINÉ, ALAIN. Un Nuevo Paradigma Para Comprender el Mundo de Hoy. Ed. Paidós, Buenos Aires, 2006.

TRYPHON, A y VONÉCHE, J. Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento. Ed. Paidós, Buenos Aires, 2000.

WOODS, PETER. La Escuela Por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa. Paidós. Buenos Aires.

ANEXOS

ANEXO N° 1. RENDIMIENTO Y DESERCIÓN AÑOS 2008, 2009, 2010 , 2011 Y 2012

2008	aprobados	reprobados	deserción
Jornada diurna	853=85,2%	86=8,6%	62= 6,2%
Matrícula inicial	1.001		
Matrícula final	931		
2008	aprobados	reprobados	deserción
Jornada vespertina	39= 44,8%	02= 2,3%	46= 52,9%
Matrícula inicial	87		
Matrícula final	41		
2009	aprobados	reprobados	deserción
Jornada diurna	814=82,8%	78=7,9%	91= 9,3%
Matrícula inicial	983		
Matrícula final	892		
2009	aprobados	reprobados	deserción
Jornada vespertina	31= 31,3%	11= 11,1%	57= 57,6%
Matrícula inicial	87		
Matrícula final	41		

2010	aprobados	reprobados	deserción
Jornada diurna	741=80,6%	78=8,5%	100=10,9%
Matrícula inicial	919		
Matrícula final	819		
2010	aprobados	reprobados	deserción
Jornada vespertina	27= 34,2%	02=2,5%	50= 63,3%
Matrícula inicial	79		
Matrícula final	29		
2011	aprobados	reprobados	deserción
Jornada diurna	706=78,5%	105= 11,7%	88=9,8%
Matrícula inicial	899		
Matrícula final	811		
2011	aprobados	reprobados	deserción
Jornada vespertina	43=42,2%	4=3,9%	55=53,9%
Matrícula inicial	102		
Matrícula final	47		

2012	aprobados	reprobados	deserción
Jornada diurna	678=82,3%	98= 11,3%	30= 62,5%
Matrícula inicial	832		
Matrícula final	766		
2012	aprobados	reprobados	deserción
Jornada vespertina	34=35,1%	10=10,3%	53=54,6%
Matrícula inicial	97		
Matrícula final	44		

ANEXO N° 2

MUESTRA DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

