

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

POLÍTICAS DE EQUIDAD

Tareas críticas en la escuelas para reemplazar la estandarización por la deferencia con la diversidad de los aprendizajes

Eduardo Cavieres Fernández;
Marcia Prieto¹

¹ University of Wisconsin Madison. cavieresfern@wisc.edu. mprieto@ucv.cl

1 INTRODUCCION

Tal como ha podido ser apreciado en la Reforma Educacional en Chile², siguiendo una racionalidad técnica neoliberal, sus políticas han seguido objetivos fijados en consonancia con los mercados económicos, lo que ha llevado a enfatizar la medición de un tipo de aprendizaje estandarizado cuya finalidad sería la de distribuir igualdad de oportunidades. No obstante, con ello más bien se ha tendido a estratificar a los alumnos de acuerdo a su origen social y cultural en base a los puntajes que obtienen en pruebas estándares. En el caso de los alumnos provenientes de sectores vulnerables, dichos puntajes lejos de demostrar la calidad de sus aprendizajes promueve su estigmatización construyendo en ellos la experiencia de fracaso escolar que los margina aún más dentro de la sociedad.

Este artículo comienza revisando los efectos negativos de los procesos estandarizados actualmente en curso en el sistema educacional chileno cuya justificación se encuentra entrelazada con diversos discursos que emanan desde las políticas educativas: sobre la modernidad, sobre la calidad educativa; sobre la participación ciudadana. Luego, en respuesta a estos discursos, a través de una revisión teórica de algunas principios fundamentales de pedagogía, provenientes fundamentalmente de la pedagogía crítica, este trabajo propone una serie de tareas que deberían incorporarse a la vida cotidiana de las escuelas a fin de que sean revalorizadas como centros de aprendizajes que respeten la identidad cultural de los alumnos por sobre las demandas de la economía; promuevan aprendizajes diversos que no discriminen; y favorezcan la participación de los estudiantes en la creación de una cultura escolar democrática.

2. LA EXCLUSIÓN CULTURAL EN LAS ESCUELAS CHILENAS³

Tras décadas de implementación, la Reforma Educacional Chilena más que integrar la cultura de los alumnos a su aprendizaje, más bien ha tendido a su asimilación bajo los valores y objetivos planteados en las políticas educativas tal como se plantean bajo un paradigma neoliberal, creando mayor exclusión juvenil. Esta tendencia se ha justificado sobre la base de tres discursos: sobre la necesidad de la modernización, sobre el imperativo de la calidad de la educación, y sobre la importancia de la vida cívica.

2.1 LA NECESIDAD DE LA MODERNIZACIÓN

² La Reforma educacional se refiere fundamentalmente al conjunto de iniciativas educacionales que se iniciaron desde el año 1990 en el país. El análisis que se ofrece en este texto no considera las medidas que se han tomado en el transcurso de este año 2010 debido a que pertenecen a una nueva administración de gobierno. No obstante, es posible afirmar que estas nuevas medidas han mantenido la misma lógica de aquellas que se analizan en este trabajo.

³ El término escuela es utilizado en un sentido amplio para referirse a cualquier establecimiento educacional; aunque en el transcurso de este trabajo hay un énfasis en los centros educativos de nivel secundario (liceo) y que atienden a una población de menores recursos.

Eyzaguirre (2004) propone varios principios a considerarse al trabajar con los pobres: las escuelas deben adoptar la convicción de que los alumnos de escasos recursos pueden lograr altos niveles de rendimiento académico; los profesores deben establecer altas expectativas para estos alumnos; y, los alumnos de clase social menos privilegiada deben tener acceso a la misma educación que reciben alumnos de otras clases sociales. A pesar de esta mirada positiva sobre las capacidades de los alumnos pobres, la autora asume también que estos alumnos no son parte de la sociedad, y que para lograr aquello éstos deben tener acceso al conocimiento que prevalece en la cultura dominante.

De acuerdo a los postulados de la reforma, sus representantes asocian esa cultura dominante con una cultura moderna en la que es posible la formación de individuos responsables, capaces de desenvolverse en contextos inestables e inciertos, y asumir los valores de autocontrol y disciplina personal (Bitar, 2005). Brunner y Elacqua (2003) afirman que estas sociedades modernas se apoyan en el capital humano del individuo formado en base al conocimiento y a las habilidades que le hacen productivo, le permiten aumentar sus ingresos económicos, lo cual a su vez facilita el bienestar social y el crecimiento económico del país. En Chile, esto ha sido posible integrando a individuos con valores y aptitudes empresariales al “círculo virtuoso” entre el mercado, la tecnología, y las políticas e instituciones sociales. No obstante, un sector de la población se mantiene fuera de ese círculo porque carecen del capital humano, y por lo tanto, no pueden participar productivamente en la sociedad o la economía global. Por lo tanto, la escuela es el espacio donde los estudiantes pobres pueden recibir este capital cultural y simbólico (Bellei et al, 2004).

Este discurso de modernidad -como cultura “ideal”- y de productividad individual ha influenciado a los estudiantes chilenos pobres. Por ejemplo, estudiantes de liceo están conscientes que el éxito de sus proyectos de vida dependerá del merito individual y de sus expectativas económicas las cuales les permitirán tener lo que deseen (Contreras, 2002). Para lograr dicho objetivo, la mayoría de los estudiantes reconocen la necesidad de terminar sus estudios para poder entrar al campo laboral o ingresar a la universidad, lo cual representa el ideal de desarrollo integral y la promesa de movilidad social (Dávila et al. 2008). Además, esta generación de jóvenes está más comprometida con su propia educación y ven en su preparación académica una gran contribución de la escuela.

Sin embargo, el énfasis en el individualismo a su vez presenta desventajas para estos alumnos más pobres. El estudio de Parker (2000) es útil para explicar este punto. En su trabajo con jóvenes chilenos, él propone cuatro modelos culturales basados en cómo los jóvenes se ven a si mismos. En el primer modelo se representan como realistas y solidarios; en el segundo, como felices e idealistas; en el tercero como reprimidos y descontentos; y en el cuarto como prácticos e individualistas. En general, estos modelos están presentes en todas las clases sociales pero están distribuidos de forma distinta. El más alto porcentaje (36%) de jóvenes de sectores de bajos ingresos se ubica en el primer grupo. Cada uno de los modelos restantes obtiene alrededor del 24% de estos jóvenes. En el grupo con ingresos económicos

más altos, la mayor cantidad de jóvenes se agrupan bajo el modelo 4 (33%) mientras que el menor número de jóvenes se ubican en el modelo 3 (14%). Grupos 1 y 2 representan alrededor de un 26%. En resumen, hay significativamente más jóvenes que se consideran individualistas y felices en grupos de clase alta que en grupos de clase baja. Un mayor número de estos últimos se representa como solidarios y descontentos.

En el estudio de Parker parece haber cierta correlación entre individualismo, felicidad, y éxito. Sin embargo, una vez que el individualismo se promueve entre los grupos de clase baja los efectos cambian creando una sensación de fatalidad y de descontento. Por ejemplo, como lo describe el estudio exploratorio de Contreras (2002), a pesar de que los alumnos de liceo están conscientes que el éxito depende de su esfuerzo, esto genera un efecto inverso y juego en su contra. Estos alumnos sienten que no serán capaces de llevar a cabo sus proyectos de vida, causándoles sentimientos de miedo y frustración ya que no poseen los recursos o los contactos necesarios para ser exitosos, especialmente cuando asuman responsabilidades como adultos. En vez de sentirse apoyados, estos estudiantes sienten que los centros educativos refuerzan esta presión sobre ellos al enfatizar discursos sobre el éxito y sus beneficios para aquellos que tienen grandes logros, mientras que fallan en prepararlos para el fracaso refiriéndose a él como una amenaza o un tipo de castigo para quienes no se esfuerzan lo suficiente para ser mejores.

A su vez, aquellos sentimientos de frustración en vez de llevarles a intentar ser más competitivos a nivel individual, más bien los mueve a crear distintas formas de asociación informal afuera del ámbito institucional. En los liceos, estos alumnos experimentan una gran sensación de pérdida de control dentro de un contexto altamente normativo que les da muy poco espacio para que puedan participar y ser exitosos (Baeza, 2001). A modo de reacción, los estudiantes buscar crear una red de amistades que les permita recuperar algún grado de protagonismo. El trabajo en el aula no les despierta su interés, y por ello se sienten más conectados con el tiempo que ocupan con sus amistades desde temprano en la mañana, durante los recreos, y en gran medida al finalizar el día. Esta socialización también es llevada a la sala de clases como una forma de resistencia a lo que ocurre dentro de ella, y algunos alumnos pueden llegar a organizarse en torno a estrategias para no tomar un examen o para “ganarse” a los profesores a fin de que éstos no tomen medidas en su contra por no cumplir sus deberes académicos. Para Baeza, estos estudiantes piensan que en la escuela las normas buscan uniformar y castigar mientras que en su círculo de amigos las normas están centradas en protegerse y ayudarse mutuamente.

En la sociedad, estas conductas adolescentes son muchas veces consideradas como señal de indiferencia, especialmente cuando se relacionan con la droga y la violencia, o a la creciente influencia del consumismo que hace a los jóvenes parecer indiferentes al bienestar del país (Sandoval, 2005). Sin embargo, una mirada más atenta a la cultura de los jóvenes chilenos permite vislumbrar como luchan por crear espacios donde construir sus identidades y sus sentimientos de pertenencia al mismo tiempo que se oponen a la uniformidad de una cultura hegemónica y dominante de la cual no se sienten parte (Zarzuri & Ganter, 2002). En este contexto, las tribus adolescentes y grupos similares pasan a ser los únicos espacios en que los jóvenes se

sienten valorados teniendo en cuenta la exclusión social que promueven instituciones como las escuelas, las cuales no los legitiman como sujetos con intereses y opiniones (Rojas, 2008). Como concluye Zarzuri & Ganter, dada la falta de lugares donde los jóvenes puedan reunirse, los espacios geohistóricos y geoculturales como las calles, la esquina, la “pobla”, el carrete, la música, y el graffiti son reconstituidos como nuevas ecologías afectivas.

2.2 EL IMPERATIVO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Dentro de la reforma educacional se incorporó un cambio curricular que fue implementado bajo un amplio consenso (Carnoy, 2003). Fue parte del proyecto de modernización para proveer una educación de calidad que le diera a los estudiantes los códigos culturales apropiados para participar democráticamente en la sociedad y para acceder al bienestar producido por el mercado (García-Huidobro & Cox, 1999; Gysling, 2003). Este objetivo tan amplio requirió un currículo integrado por distintas perspectivas y modelos (Magendzo, 2008): el racional- técnico para especificar objetivos, contenidos, y estándares nacionales para medir los logros de aprendizaje (Raczynski & Muñoz, 2007; Bellei, 2003); el crítico, para promover valores personales y sociales y fomentar nuevas estrategias de enseñanza para conectar con las necesidades emocionales y las experiencias de los alumnos (Cox, 2003); y, el modelo deliberativo-naturalista, predominante en la reforma por su “eclecticismo” y su énfasis en la reflexión como modo de incorporar distintas experiencias y perspectivas, todo lo cual se tradujo en un proceso de consulta y participación (Magendzo, 2008; Gysling, 2003).

Sin embargo, un análisis más profundo de la reforma muestra la predominancia del modelo racional-técnico. Desde sus comienzos, el Banco Mundial influyó en la reforma financiera y técnicamente a través de proyectos dirigidos a establecer una unidad de Currículo y Evaluación para monitorear la consistencia entre el currículo oficial y el aprendizaje de los alumnos y proveer actividades curriculares alternativas para estudiantes en riesgo académico y social. Todo esto estuvo enmarcado en la noción de educación de calidad que contempla la mejora respecto de la eficiencia y administración de los centros educativos (World Bank, 1995). Así, se creó un sistema nacional de medición (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación- SIMCE) para evaluar el progreso de la reforma (Weinstein, 2003; Schiefelbein, 1995).

Como resultado, críticos de la reforma señalan que el énfasis en el SIMCE ha creado grandes conflictos en el sistema educacional (Santa Cruz, 2007; Redondo, 2004; Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2006). Por ejemplo, las escuelas privadas usan los resultados del SIMCE para atraer y seleccionar a los estudiantes con más altos puntajes, contribuyendo así a la privatización del sistema mientras que los estudiantes de bajos recursos y bajos puntajes terminan en escuelas públicas. Además, la presión sobre las escuelas por aumentar sus resultados ha llevado a reducir el currículo a aquellas áreas que son consideradas primordiales para la prueba nacional. Asimismo, en relación al enfoque balanceado propuesto por los creadores de

la reforma, la predominancia del principio neoliberal de eficiencia también ha afectado el equilibrio entre el aprendizaje cognitivo –como lo mide el SIMCE- y otras áreas de desarrollo de los estudiantes debido al marcado énfasis en la preparación para la prueba (Santa Cruz, 2007).

En relación a las estrategias para crear actividades curriculares en apoyo a los estudiantes vulnerables, se crearon una serie de proyectos focalizados tales como los “Liceo para Todos” para incrementar la cobertura escolar, así como también las Escuelas P900 que buscaban mejorar el desempeño de los estudiantes. En general, estos programas poseen numerosos aspectos positivos. Representan un esfuerzo serio por hacer una conexión con los estudiantes a la vez que implementan mejoras en las escuelas y salas de clases. Por ejemplo, los administrativos y profesores que participaron en estos programas afirman que se obtuvieron recursos y soporte técnico para mejorar las estrategias usadas en la sala de clases; crear un ambiente favorable a las relaciones humanas entre los profesores y los estudiantes en torno a objetivos compartidos; apoyar y respetar la autoestima y la cultura de los alumnos; y, para valorar el vínculo entre la escuela, la familia, y la comunidad (Gálvez, 2002; Sotomayor, 1999; Ruiz & Vergara, 2005; González & Donoso, 2008).

No obstante, puesto que estos programas fueron contextualizados como parte de un modelo de medición, no lograron disminuir la tensión entre el desarrollo académico y la cultura de los estudiantes, lo que en general permanece sin ser cuestionado en medio de la opinión pública. La gran necesidad de consenso en el país podría explicar el hecho que el enfoque “técnico” no provoca ningún tipo de oposición. Por el contrario, combinado con otros enfoques genera un gran sentido de confianza entre la población (Rambla & Verger, 2009). Por lo tanto, existe una falta de discusión sobre las intenciones más menos explícitas de los creadores de la reforma de usar el currículo como medio para trasplantar las reglas del ámbito empresarial y del éxito individual a los grupos socialmente más desprotegidos (Rambla, 2006). Esta tendencia se manifiesta en las recomendaciones de los informes de evaluación de las escuelas P900 de poner más énfasis en el manejo eficiente de las escuelas y promover una cultura evaluativa que estreche el vínculo de la SIMCE con éstas en el marco de relaciones de oferta y demanda (Santiago Consultoras y Asesoría para el Desarrollo, 2000; Carlson, 2000).

Ciertamente, estas recomendaciones encuentran cabida en la naturaleza contradictoria de la reforma que llama a integrar la cultura de los alumnos a la sala de clases mientras que al mismo tiempo se estimula la medición concebida en términos de competencia, productividad, y mérito individual. En dicho contexto, la cultura de los estudiantes de bajos recursos se halla en una posición vulnerable ya que no posee el capital apropiado para producir un aprendizaje exitoso (Sotomayor, 1999; Bellei et al, 2004). Por lo tanto, los alumnos están expuestos a nuevas formas de estigmatización por su incapacidad de lograr puntajes adecuados, lo cual a su vez afecta también el etiquetamiento de sus escuelas que pasan a ser consideradas deficientes (Ruiz & Vergara, 2005). Como resultado, en distintos niveles del sistema educativo, estos alumnos han pasado a ser percibidos como unos beneficiarios que han fracasado a pesar de haber recibido ayuda y educación (Rambla & Verger, 2009).

Más aún, para Rambla & Verger (2009) los estudiantes que participan en estos grupos focalizados el fracaso va constituyendo parte de su identidad y su bajo desempeño académico responde a su naturaleza individual y psicológica. Este etiquetamiento se explica por el uso de estrategias pedagógicas alternativas que consideran pero no priorizan la importancia de la cultura de los estudiantes. El énfasis contenía siendo de carácter técnico, lo cual constriñe el entendimiento del aprendizaje como un mero producto individual. Esto último también explica por qué un proyecto como P900, que en su formulación postula un enfoque Freireano, y que fue en parte elaborado sobre la experiencia de la educación popular en Chile para desafiar la ideología de los grupos dominantes (García Huidobro & Sotomayor, 2003; Vaccaro, 1990), fue reducido a prácticas destinadas a la sala de clases y a la administración escolar. Finalmente, explica por qué aunque la reforma pregonaba un supuesto interés en la cultura y las comunidades de los estudiantes, después del año 2000 el énfasis se puso principalmente en los logros de aprendizaje, especialmente en Matemáticas y Lenguaje a raíz de los bajos puntajes del SIMCE (Grysling, 2003; Rambla, 2006).

Desde la perspectiva de los estudiantes, estas desventajas también son evidentes. Por ejemplo, en el estudio de Duarte (2005) éstos se quejan que el currículo no les ofrece ningún espacio para el análisis de temas de su interés como la sexualidad y el género. González & Donoso (2008) concluyen de su análisis sobre la implementación del Liceo para Todos con niñas de sectores rurales que éste era muy estándar como para entregarles el apoyo adecuado. Al mismo tiempo, el debate público sobre la mala calidad de la educación chilena ha reforzado en los estudiantes la convicción de que ellos no pueden aprender debido a los déficits en su cultura –una premisa que los proyectos focalizados supuestamente debían erradicar. De acuerdo a la opinión de los estudiantes a lo largo del país, la causa principal del fracaso de la educación es su propia falta de motivación, su bajo nivel socioeconómico, y la falta de apoyo por parte de la familia (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 2006).

Dado que los estudiantes no perciben su propia cultura como un aspecto fortalecedor de su aprendizaje, ellos no la relacionan a sus posibilidades de éxito. Por ejemplo, al preguntarles cómo las escuelas pueden mejorar, como primera opción señalan que se deben mejorar los recursos pedagógicos, seguido de mejorar la calidad de los profesores, y con menos preferencias manifiestan que la enseñanza debe estar conectada a su realidad (CIDE, 2006). En otras palabras, en sus mentes la calidad de la educación no se relaciona con su contexto de vida. Esto no quiere decir que la calidad educativa no influya en las expectativas estudiantiles, sino que lo hace a través de la promesa de movilidad social y de oportunidades económicas. Sin embargo, debido a que los estudiantes han sido marginados de esta promesa –como por ejemplo acceder a la educación superior- el proyecto de calidad educativa genera un bajo entusiasmo y escaso apoyo (CIDE, 2008).

Echeverría (2008) afirma que construir la enseñanza sobre la base de la cultura estudiantil no puede significar simplemente que los profesores deban motivar a los estudiantes usando sus experiencias de vida como excusa para enseñar contenidos académicos. En su estudio de caso en un liceo de Santiago, Echeverría muestra como el verdadero aprendizaje ocurre cuando los estudiantes asumen el protagonismo y se

involucran desde su realidad en relaciones colaborativas en torno a problemas reales que les afectan a ellos mismos y a la comunidad. Al usar la cultura de los estudiantes como una forma de mejorar los puntajes, la reforma ha desperdiciado la posibilidad de usarla como recurso pedagógico. Desde esta perspectiva, la conclusión de Julio (2009) es certera cuando afirma que en Chile la peculiaridad del proceso educativo de los estudiantes no ha sido valorado por el sistema educacional.

2.3 LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACION CIVICA

En el año 2004, el gobierno formó la Comisión Formación Ciudadana para discutir los desafíos de la ciudadanía democrática. En sus conclusiones (Comisión Formación Ciudadana, 2004) se expresa que la relevancia de la educación ciudadana radica en las profundas transformaciones causadas por la modernización del país: la esfera pública se ha alejado de la identificación exclusiva con el estado, ahora bajo la influencia de un nuevo proceso económico; hay una creciente influencia de la tecnología; y el ámbito de los mercados se ha expandido. Como resultado, han surgido nuevos espacios de sociedad civil fuera del dominio del estado, y existe un creciente proceso de individualización y autonomía personal que debilitan las formas tradicionales de organización colectiva. Puesto que la creencia de la comisión es que las sociedades libres deben consentir espontáneamente a los procesos sociales, lo que hace necesario generar un sentido de lealtad entre sus miembros, una educación ciudadana debería promover aquellos valores que suscitan lealtad y compromiso en la empresa común de una sociedad democrática, que en este caso, constituye la modernización. Asimismo, el currículo debe familiarizar a los estudiantes con los valores de la vida social y fomentar el sentido de pertenencia nacional en los estudiantes.

Varias iniciativas se han llevado a cabo para promover la participación ciudadana y democrática en las escuelas. Junto con fomentar el compromiso con los valores nacionales, estos espacios de participación en las escuelas han apuntado a crear un compromiso con la reforma. Martinic (2003) sostiene que hay amplio consenso en que la reforma no es posible si los interesados no se involucran en su diseño y ejecución puesto que lograr sus objetivos necesita de la participación de todos sus protagonistas. Del mismo modo, la reforma promueve la creación de Centros de alumnos para permitir la organización y la representación de los estudiantes en los liceos; y de Consejos Escolares que incorporen las necesidades y puntos de vistas de los distintos representantes de la comunidad escolar incluyendo profesores, padres, y estudiantes. Ambas iniciativas tienen la misión de aumentar el nivel de participación y compromiso con las necesidades de la comunidad escolar y mejorar la calidad educativa y el desempeño académico (Ministerio de Educación, 1999; Ministerio de Educación, 2004).

Es posible apreciar varios signos de progreso. Por ejemplo, una encuesta nacional arrojó que más del 50% de los estudiantes creen que sus opiniones son tomadas en cuenta al resolver problemas en la sala de clases y en la escuela. A pesar

de que un porcentaje considerable de alumnos alega sufrir discriminación en la sala de clases, ellos se sienten más considerados en este contexto que en la comunidad escolar (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2005). La investigación de Dávila (2008) señala que los estudiantes están dispuestos a participar en sus establecimientos, aunque el compromiso es mayor en los espacios en que los alumnos pueden interactuar libremente que en las iniciativas a nivel institucional que buscan analizar el progreso de la escuela. En este último nivel, la participación estudiantil ha permanecido débil.

Estos bajos niveles de participación a nivel institucional pueden ser explicados por la naturaleza misma de estos espacios. Pérez (2009) cuestiona si los consejos estudiantiles no han causado una desilusión debido a su organización élítica que no da espacio al debate, a la toma de decisiones, y a la inclusión de distintas opiniones e información. En su investigación, Prieto (2002) también cuestiona si la educación democrática en Chile no es meramente un mito, ya que entre cosas, los alumnos sienten que los gobiernos estudiantiles están controlados por los profesores y que a ellos se les deja sin poder real para llevar a cabo proyectos de su interés. En general, estas percepciones pueden explicar por qué no más de un 7% de los alumnos dice participar en los gobiernos estudiantiles en el país (Instituto Nacional de la Juventud, 2009).

Igualmente, es de interés analizar la conexión entre la participación estudiantil y su falta de compromiso con los objetivos y las normas de la escuela. En las etnografías de Cerda et al. (2000), realizadas en dos liceos de vecindarios populares, los estudiantes denuncian que los gobiernos estudiantiles reciben escaso apoyo a menos que éstos sigan el marco establecido por los profesores y administrativos. Sin embargo, tal marco no representa ni los intereses estudiantiles ni su idea de un buen gobierno estudiantil. Por el contrario, cuando éstos se movilizan organizando protestas y paros, era mucho más factible obtener resultados a favor de los estudiantes. Cabe destacar que cuando se pregunta a miembros de gobiernos estudiantiles cómo les gusta participar, ellos prefieren las protestas y los bloqueos de calles a firmar un pliego de peticiones o manifestar su descontento ante las autoridades públicas (Instituto Nacional de la Juventud, 2007).

En este contexto, no es sorprendente que la más amplia participación de los Centros de Alumnos durante este periodo de reforma se produjo en las movilizaciones del 2006 en las cuales estudiantes de todo el país se tomaron sus centros educativos y protestaron contra la ley de educación, la administración de las escuelas por parte de las municipalidades, y la administración con fines de lucro de las escuelas subvencionadas (Domedel & Peña y Lillo, 2008). Tras éstas y otras demandas yacía la convicción de los estudiantes de que la 'marketización' neoliberal de las escuelas crea inequidades en contra de aquellos estudiantes de bajos recursos (Falabella, 2008). Las protestas continuaron por semanas y llevaron al gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet a crear un consejo especial para debatir los nuevos cambios del sistema educativo. Los acuerdos a los que llegó este consejo, que tenía representantes de los alumnos, fueron entregados al congreso para crear una nueva ley de educación.

La evaluación de este movimiento varía. Ciertamente, los estudiantes crearon conciencia de que no a no ser que hagan profundas transformaciones en el sistema educativo, no se proveerá de la calidad educativa prometida (Domedel & Peña y Lillo). El movimiento también demostró que si los estudiantes no se hubieran organizado, no hubiera sido posible obtener los beneficios que obtuvieron (Gutiérrez & Caviedes, 2006). Sin embargo, más allá de eso, las protestas demostraron lo difícil que es cambiar un sistema tan enraizado en la política y la economía del país. La posterior discusión que se llevó a cabo en el congreso no sólo reforzó los principios fundamentales de la reforma en el nombre de la calidad educativa –aunque introdujo varios cambios, sino que de hecho excluyó a los representantes del cuerpo estudiantil, los más afectados por la reforma (Falabella, 2008).

En resumen, si la participación de los estudiantes en la reforma tenía el objetivo de reforzar el compromiso con la calidad de la educación, tal objetivo está muy lejos de ser alcanzado. Cerca de un 70% de los estudiantes piensa que la calidad de la educación es de regular a mala calidad (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 2008). De la misma manera, si el compromiso con el proyecto de modernización fuese medido a través de la preocupación de los estudiantes por la institucionalidad política y democrática del país –a favor de las reformas de modernización- el objetivo se ve aún más lejano. Al igual que los resultados del Instituto Nacional de la Juventud (2009) que encuesta a jóvenes de todo el país, el estudio de Navarrete (2008) con estudiantes de bajos recursos en Santiago devela su gran desinterés por la democracia: el 50% de ellos no están de acuerdo con que la juventud se identifica con la política porque responde a sus necesidades; el 64% cree que la política da igualdad política pero no igualdad económica y social; cerca del 60% no cree que la política influirá en su futuro; y el 53% no siente que la escuela los ha motivado a participar y compartir los valores democráticos de participación, respeto, y tolerancia.

Por cierto, a la luz de estos resultados no se puede negar la influencia del proyecto de modernización en el cómo la juventud chilena participa. Si la modernización ha llevado a la individualización, también ha impactado la forma en que los jóvenes crean nuevos espacios de asociación los que están principalmente contextualizados por sus intereses personales sin mayores vínculos con comunidades más amplias (Marín, 2008). Sin embargo, ello no significa que en la cultura de los jóvenes esta individuación se oriente solo a un individualismo productivo. Por ejemplo, participar en eventos deportivos se ha convertido en el mayor espacio de participación para la juventud por sobre cualquier otra forma de participación política generalmente ligada con el bien público (Instituto Nacional de la Juventud, 2009). No obstante, la descripción de Carreño (2005) de una popular “Barra Brava” en un barrio popular muestra cómo los cánticos de los jóvenes no sólo revelan su interés lúdico, sino representan una forma de resistencia que proyecta un anhelo político –y colectivo- de cambio. A pesar de que el proyecto de modernización ha creado este individualismo en la juventud, los jóvenes a su vez han sido capaces de crear nuevas formas de protesta política y resistencia. Pero lamentablemente, aún permanecen fuera del ámbito de las escuelas del país.

3 LAS TAREAS DE LA ESCUELA PARA LA INCLUSION DE LOS ALUMNOS

Mientras que diversos sectores políticos y sociales en Chile se han comprometido con una lucha férrea en contra de la exclusión experimentada por un vasto número de estudiantes en Chile producto de la reforma educacional; en buena medida esta lucha ha estado destinada a revertir y modificar las políticas educativas. Menos esfuerzos se han realizado en pos de reflexionar críticamente de que manera en la vida diaria de las escuelas se pueden modificar determinadas prácticas a fin de ofrecer a los estudiantes, especialmente de sectores más pobres, oportunidades pedagógicas que impacten positivamente su desarrollo. A continuación se ofrecen una lista de tareas que podrían ayudar en esta reflexión y a confrontar los efectos negativos que han brotado de los discursos predominantes en la reforma chilena.

3.1 LA MODERNIDAD NEOLIBERAL NO ES EL UNICO PARADIGMA

3.1.1 Tomar conciencia de la naturaleza ideológica de las escuelas

En las últimas décadas se ha crecido en la toma de conciencia de que las escuelas tienden a la reproducción de los procesos económicos y sociales que ocurren en la sociedad mas amplia lo que devela su naturaleza ideológica (Au, 2009; Leonardo, 2008). Ideológicamente, la escuela tiene como función asistir al estado en los procesos políticos y económicos que este emprende (Apple, 1983). Por tal razón, no es posible admitir sin más que los fines, contenidos y resultados educativos que persigue la escuela son neutros y objetivos, y que responden simplemente a los requerimientos naturales de las personas. En ese sentido es importante que quienes laboran en las escuelas continúen tomando conciencia de que buena parte de las iniciativas educativas en el país se enmarcan bajo un proyecto de modernización que se sustenta claramente en los principios del neoliberalismo (Hursh, 2004). Este modelo económico promueve una lógica de mercado que privilegia aspectos como la competitividad, el exacerbado individualismo, obsesión por la eficacia y conformismo social. Así, las escuelas tienden a la promoción de un conocimiento en base a verdades lineales predefinidas y certeras que favorecen la eficiencia y productividad en los procesos laborales y educativos; separa la administración de los actores centrales, la planificación de la operación, segmentando las tareas en componentes cada vez más pequeños bajo el control técnico (Ospina, Norodowsky y Martínez, 2006; Giroux, 2003; Duschatsky, 1999). En resumen, como lo plantea Bracchi y Gonzáles (2004) “son los criterios del mercado lo que dirigen y rigen la nueva gestión educativa, generando la construcción de nuevas subjetividades vinculadas con el desarrollo de las competitividades, de las capacidades de adaptación y con la construcción de identidades ganadoras” (p. 74). Negar dicha influencia en las escuelas, tiene como resultado ignorar los efectos negativos que lleva consigo.

En una época en que se tienden a endosar unilateralmente a la escuela la responsabilidad por sus supuestos malos logros académicos (Weil, 2004), es importante que los miembros de las escuelas puedan reconocer de que manera son afectados por las presiones provenientes de las políticas educativas interesadas en propagar las demandas del mercado. Estas presiones se construyen al margen tanto de las historias, creencias, conocimientos, experiencias, cultura, y necesidades que viven y experimentan cotidianamente, quienes transitan diariamente por las escuelas. Estas exigencias creadas al exterior de las escuelas pueden constituir la base de los muchos conflictos arraigados en ellas que afectan a sus actores que cargan con diferentes resistencias e insatisfacciones al hallarse en una institución que muchas veces poco los representa. No es inusual encontrarse con un gran número de estudiantes desmotivados o indisciplinados y docentes escasamente valorados que se agotan y sumergen en un proceso debilitante e improductivo (Zibas, 1998).

3.1.2 CONTINUAR LA OPOSICIÓN FERREA A LA DESIGUALDAD

La exclusión que experimentan los estudiantes en las escuelas en buena parte se explica por la distribución desigual de los recursos económicos en el país en base a criterios de mercado produciendo una aguda segmentación social de los establecimientos educativos. Los estudiantes provenientes de los sectores más desfavorecidos o vulnerables acceden a escuelas generalmente empobrecidas y en las que trabajan profesores en deficientes condiciones de trabajo, por lo que resulta mucho más difícil enseñar y aprender (Cornejo, 2006) incidiendo críticamente en los resultados del proceso educativo. Por lo tanto, es fundamental que desde las escuelas se continúe demandando una redistribución de los recursos económicos destinados a la educación, de manera de disminuir real y efectivamente la desigualdad del sistema.

Una demanda fundamental constituye la exigencia de que las escuelas también puedan conquistar espacios de autonomía para decidir como destinar los ingresos económicos –especialmente en el caso de los centros educativos públicos. Como lo plantea Gluz et al. (2003) “otorgar las mismas oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social no garantizan posibilidades equivalente de acceder a los bienes culturales que debería asegurar el sistema educativo” (p. 37). Por ello, una redistribución económica requiere una descentralización en la administración de las escuelas permitiendo a sus mismos actores resolver sus déficits y puntos críticos (Gandin, 2009; Fung, 2004). Contando con los medios económicos, las escuelas podrían resolver los problemas de infraestructura para atender a poblaciones estudiantiles mas grandes, contar con los materiales pedagógicos para atender a la diversidad de contextos y culturas, financiar el desarrollo profesional de sus docentes, y contar con los medios para atender las necesidades básicas de los estudiantes a nivel de la nutrición, atención de salud, y en general, darles apoyo físico y afectivo para que participen activamente en sus procesos formativos (Torres, 2002). Contar con dicho nivel de autonomía permitiría a las escuelas sentirse con el poder para revertir el sentimiento fatalista de muchos educadores ante la estratificación social que impera en el país.

3.1.3 FOMENTAR UN PARADIGMA AFECTIVO- SOLIDARIO

Las dificultades de las escuelas en Chile para ofrecer una formación más inclusiva también tienen su origen en la influencia del paradigma racionalista-instrumental que promueve una cultura individualista que persigue aprendizajes neutros con el fin de construir subjetividades competitivas, adaptativas y emprendedoras (Aizencagn *et al*, 2004). Esta perspectiva ha traído como resultado la generación de un cierto descontento entre los estudiantes, quienes perciben que ingresan y viven en instituciones ordenadas sobre una lógica de la normalidad que no reconoce sus culturas ni su diversidad.

Por el contrario, dado que buena parte de los jóvenes en Chile proviene de contextos culturales en donde la amistad y la asociatividad juegan un rol primordial, las escuelas debieran fomentar una cultura afectiva y solidaria que fomente la riqueza de la diversidad del estudiantado en torno a un trabajo colaborativo, apoyando el crecimiento de todos, favoreciendo la construcción de la identidad propia y colectiva, y apoyando su consiguiente emancipación (Freire, 2003). Asimismo, posibilitará un diálogo permanente y fecundo entre la cultura de los estudiantes y la escolar; permitiendo el despliegue de las superficies discursivas que las configuran; y eliminando de paso, el hermetismo y unilateralidad que las caracterizan. Ello permitiría visibilizar la complejidad del contexto sociocultural que enmarca a la escuela y se sentarían las bases para su comprensión, la solidaridad mutua entre escuelas y comunidad local, intentando su armonización, sin eliminar las diferencias (Prieto, 2005). Consecuentemente, la escuela que se fundamenta sobre relaciones afectivas y comunitarias valorará el contexto cultural al que pertenece cada estudiante, sus diversas condiciones de vida, de modo tal que las diferencias culturales no se consideren problemas a eliminar sino recursos esenciales para lograr su desarrollo y florecimiento. A su vez, ello constituiría un posicionamiento categórico frente a las creencias habituales de que los estudiantes que provienen desde los sectores de mayor vulnerabilidad, al estar carentes de bienes materiales y simbólicos, estarían privados de todo tipo de productividad simbólica (Duschatsky, 1999; Breitborde, 1996).

3.2 CUESTIONAR EL ALCANCE DE LAS PRUEBAS ESTÁNDARES

3.2.1 DES- NEUTRALIZAR LAS PRUEBAS ESTÁNDARES

Mientras que las autoridades políticas llaman a abandonar la politización de la discusión en educación en favor de la implementación de medidas técnicas y neutras que han de asegurar el desarrollo de los jóvenes, las escuelas más bien deben esforzarse por des-neutralizar el sentido, propósito e implementación de estas

pruebas. Dada la profunda interdependencia entre el sistema educativo y el sistema político-económico, estas pruebas han constituido un mecanismo clave para que las escuelas se subordinen a ciertos objetivos y valores; seleccionen y transmitan determinados contenidos mínimos; y midan y controlen aprendizajes calificados como de “calidad”; todo con el fin de fomentar la producción de un conocimiento que introduzca a los alumnos en la racionalidad del actual modelo neoliberal (Lipman, 2004). Asimismo, las escuelas debieran oponerse y enfrentar con firmeza la lógica interna de estas mediciones que privilegia aspectos como la competitividad, el exacerbado individualismo, obsesión por la eficacia, conformismo social y la cosificación de los conocimientos lo que lleva a una desvalorización de la diversidad de los estudiantes.

3.2.2 DES-ROTULAR, DES-CLASIFICAR Y DES-COLONIZAR

Tal como ha ocurrido en Chile, las pruebas estándares contribuyen a estigmatizar aún más la diversidad geográfica y cultural de los estudiantes, estableciendo categorías para definir quienes pertenecen a la cultura oficial del país y quienes no. Las escuelas deben denunciar cualquier forma de rotulación que lleve a la valorización de algunos estudiantes sobre otros (Vázquez, 2007). Por ende, una práctica de des-rotulación debe consistir en quitar las etiquetas que lleva aparejada la cultura de la medición y que condiciona el actuar académico de los alumnos: el estudiante que reprueba pasa a la categoría de *los que no sirven* y podría pensar que: *como no sirvo, nada hago*, y si nada hace reprueba sobreviniendo el efecto Pigmalion o profecía autocumplida (Prieto, 2001, citando a Rist, 1977). Los estudiantes resienten esta situación y así lo afirman en un estudio: "Desearíamos que no nos digan que somos flojos, porque por eso bajamos las notas" (Prieto y Guzmán, 2005). Junto a ello, y dado el contexto social competitivo, es importante apoyar a los estudiantes para que puedan enfrentar los sentimientos de inseguridad, auto-descalificación y desvalorización de sí mismos que conlleva estar sometidos a evaluaciones en las cuales permanentemente obtienen bajas calificaciones.

Las escuelas también están llamadas a promover prácticas de des-clasificación. Las pruebas estándares recolectan información para contabilizar y controlar los aprendizajes de los alumnos clasificándolos jerárquicamente dependiendo de cuánto sus logros se ajustan a la norma evaluativa pre- establecida. Como se ha hecho oficial en Chile, como resultado de estas mediciones, se ha legitimado un *ranking* de escuelas – y por ende de alumnos- etiquetadas como ‘efectivas’ o ‘fracasadas’. Aquello es lo que Perronoud (2001) denomina, ‘las jerarquías de excelencia’. Las escuelas deben desconocer estas clasificaciones que buscan ordenar o clasificar a los alumnos “con el fin de tomar decisiones selectivas; conferir status, oportunidades y valorar a algunos y excluir o rebajar a otros” (Earl y LeMahieu, 2003:225).

En definitiva, las escuelas deben oponerse a un sistema evaluativo que intenta colonizar a los estudiantes provenientes de los sectores mas desfavorecidos y adaptarlos a la cultura dominante a partir de cursos descontextualizados de sus

propias subculturas. Ello constituye una intromisión perversa en el mundo de sus intimidades, constituye una forma de desvalorizar su diversidad, y contribuye a lo que Habermas denominó el darwinismo social, es decir, la sobrevivencia de los mejores. Lejos de ello, en las escuelas se debe favorecer la des-colonización de los alumnos promoviendo la existencia democrática, libre e igualitaria, de grupos socioculturales diversos.

3.2.2 DEFERENCIA POR LA DIVERSIDAD DE APRENDIZAJES

La forma de evaluar que representa las pruebas estándares, generalmente de tipo objetiva, impide responder al desafío de atender a la diversidad desde su complejidad y ha convertido esta diversidad en desigualdad de oportunidades para muchos estudiantes. En otras palabras, la diferencia en los aprendizajes de estos estudiantes no sería producto de su diversidad sino que *de una indeferencia a las diferencias*, inscritas en la estructura y los programas escolares tanto como en la cultura y las prácticas docentes (Perrenoud, 1998, citando a Bourdieu, 1966). Ello ha marginado a numerosos sectores de jóvenes de la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias para su posterior participación activa en la sociedad, al distribuirse los conocimientos acorde con los mismos patrones de exclusión (Ospina et al., 2006; Cerda et al, 2000).

Por tal razón, lo que cabe es fomentar en las escuelas una deferencia por la diversidad de los aprendizajes. Esta deferencia debe consistir en una aprecio auténtico –y no instrumental- de las subjetividades de los estudiantes; de su autonomía; y de la expresión genuina de las comprensiones de los estudiantes. Esta deferencia, por tanto, cuestiona la predominancia de un aprendizaje memorístico y repetitivo propio de exámenes estándares pues termina obstaculizando en los alumnos la construcción de una imagen de sí mismos, e inhibe el desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores, entre otros aspectos (Ospina et al, 2006; Earl & LeMaieu, 2003; Giroux, 2003). Por el contrario, mantener la deferencia ante la búsqueda autónoma del conocimiento por parte de los alumnos requiere crear ambientes de aprendizajes en los que se sientan seguros de sus propios conocimientos, habilidades y experiencias culturales; y puedan libremente expresar su pensamiento propio, e involucrarse en un intercambio entre subjetividades diversas para enriquecer y complementar las propias (Alvarez, 2007; Black & Wiliam, 2006; Kaplan, 2004).

Para hacer posible una deferencia por los aprendizajes se requiere, por tanto, que las escuelas recuperen su profundo sentido formativo, dado que en la actualidad este se ha visto reducido a certificar y legitimar conocimientos y a convalidar un mínimo de aprendizajes curricularmente prescritos (Palau de Mate, 2005). Es importante recuperar el sentido holístico del conocimiento que incluye tanto aprendizajes instrumentales que miran a la preparación laboral o profesional, como aprendizajes incidentales, asociados a la internalización de valores y creencias que deben incorporarse al curriculum y a la vida cotidiana de la escuela. Asimismo, los contenidos curriculares deben presentarse contextualizados y vinculados a la vida cotidiana y a las necesidades reales de los estudiantes, lo que favorece su comprensión. Ello, porque estos contenidos expresan los agudos y graves problemas que aquejan a la sociedad actual y que son los mismos que los estudiantes viven y

sufren. Su comprensión les permitiría visualizar como contribuir a la solución de dichos problemas y a mirar el futuro con optimismo.

3.2.3 MANTENER LAS EXPECTATIVAS ALTAS

Un fenómeno que se ha apreciado en esta era de estandarización, es el arraigo de la creencia acerca de que los estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables son “poco dotados”, “demasiado lentos”, “victimas de desventajas socioculturales o lingüísticas” (Perronoud, 2001:158). Ante ello, muchos profesores tienden a construir bajar expectativas respecto de las posibilidades de éxito de estos alumnos, incidiendo poderosamente en su rendimiento. Esta situación va repercutiendo, a su vez, en la validación y legitimación de ciertos mecanismos de inclusión y exclusión, con el consecuente daño a las identidades de quienes son excluidos y afectando seriamente sus trayectorias escolares (Vázquez, 2007).

Por tal razón, es crucial reconocer la influencia e interrelación que existe entre la escuela y los alumnos y como éstos “se construyen en la particular amalgama de la situación sociocultural, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego. Es decir, aquello que la institución impone a los actores tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar” (Gluz et al, 2002: 29). En otras palabras, una cultura escolar que apoya a sus estudiantes posibilita que éstos se comprometan con sus aprendizajes. Un aspecto crucial, por tanto, es que las escuelas mantengan expectativas altas respecto de los logros de sus alumnos estimulándolos y reforzándolos (Ladson- Billings, 1994). No obstante, esto se distingue respecto del discurso oficial empleado por las autoridades educacionales que precisamente justifican las pruebas estándares sobre la base que establecen expectativas altas para alumnos y profesores. Aquello llevaría a la conclusión de que sólo lo medido en estas pruebas es digno de ser considerado exigente y, por tanto, capaz de extraer las mejores capacidades de los alumnos. Una vez más, ello lleva a menospreciar otros saberes como aquellos referidos a la vida democrática en el respeto por la diversidad cultural. Por el contrario, dados los desafíos de la sociedad, esta área de formación representa una mayor exigencia y supone altas expectativas para los alumnos.

3.3 PARTICIPAR MÁS ALLÁ DE LOS LOGROS INDIVIDUALES

3.3.1 DES-NORMATIVIZAR LA VIDA ESCOLAR

Aún cuando las reformas educacionales proclaman una formación integral vinculada al desarrollo de un sujeto pensante, con autonomía, capacidad para trabajar en equipo y resolver conflictos de manera pacífica, en la práctica éstas promueven una cultura que se focaliza principalmente en el rendimiento medible de los alumnos y la mantención

de un funcionamiento que privilegia el orden jerárquico, el cumplimiento de la legalidad y normatividad reglamentaria en la escuela. Por el contrario, las escuelas deber aspirar a ir más allá de las relaciones de obediencia para generar procesos colaborativos y de reciprocidad respecto de las reglas que norman el bien común (Alvarado y Ospina, 1998). La imposición unilateral de verdades y la desacreditación de opiniones divergentes, anula o socava gravemente la posibilidad del intercambio entre subjetividades diversas, que es justamente lo que permite enriquecer y complementar las perspectivas individuales. Por ella, las escuelas deben abrirse a que los estudiantes cultiven diferentes formas de pensar, sentir y actuar que les permitan descubrir sus propias posibilidades y potencialidades, evitando que la escuela se transforme en un espacio de tensión para ellos, en la que sólo deben acatar y reproducir lo que se les ordena en un contexto opresivo y dependiente.

A pesar de sus limitaciones, los educadores deben aprender a valerse de las políticas educativas que fomentan la creación de espacios de participación en las escuelas para fomentar nuevas formas de relaciones basadas en la reciprocidad para acoger y solucionar posibles conflictos de sentidos e intereses, comprendiendo la intrincada red de procesos, relaciones y prácticas escolares. Aquello ayudaría a entender la complejidad de las mediaciones y conexiones entre la cultura juvenil y la escolar, de manera de remover los obstáculos para que los estudiantes visualicen la escuela como un espacio plural, permeable a nuevas significaciones, y abierto a la creatividad.

3.3.2 FAVORECER LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES

Con el fin que los alumnos puedan desarrollarse libremente, las escuelas deben proporcionarles espacios en los que no sean meros acatadores de órdenes y recipientes de información, sin posibilidad de expresar sus pensamientos ni desarrollar su autodeterminación. Por el contrario, las escuelas deben valorizar la identidad de los estudiantes, transformándolos en los protagonistas de sus procesos de desarrollo. Esto ayudaría a que el estudiante pueda despertar su curiosidad, desarrollar su autonomía y fomentar el rigor intelectual (Delors, 1996). Junto a ello, podría desarrollar sus habilidades críticas para leer las ambigüedades y contradicciones de la realidad cotidiana y desarrollar un compromiso consigo mismo y con la sociedad a la que pertenece.

Para lograr esto, es sumamente importante que los educadores valoricen y honren la opinión de cada uno de los alumnos que conforman la comunidad escolar poniendo atención a aquellas comprensiones que favorecen una comunicación positiva; a las creencias que subyacen tras sus reflexiones; y a la validez de sus propuestas y contribuciones para interpretar y mejorar la realidad escolar. En otros términos, las voces de los estudiantes son fundamentales para cooperar en la construcción de un conocimiento acerca de la realidad vivida en las escuelas (Ruddock & Flutter, 2004; Mitra, 2004; Silva, 2001; Levin, 2000; Olsen et al, 1999; Nieto, 1993). Si las reformas tienen como destinatarios a los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes, ellos deben ser los referentes en los análisis sobre lo que está aconteciendo en las aulas y sus resultados. Por ello, no se explica que se les excluya de las discusiones sobre la escuela permaneciendo silenciados o ignorados (Prieto, 2005; Alderson, 2000; Cerda et al., 2000; Duschastsky, 1999).

3.3.3 FOMENTAR LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Posibilitar en los alumnos el desarrollo de sus identidades reclama que las escuelas asuman como prioridad que los estudiantes puedan desarrollar habilidades para convivir con otros en el contexto de una vida cotidiana fundada en valores como la solidaridad, la participación y el respeto, entre otros. Esto implica apoyar la construcción de la identidad colectiva o social de los estudiantes, que surge a partir de un proceso dialéctico entre las subjetividades de los estudiantes y los intercambios inter-subjetivos con otros (Jenkins, 2004). El desarrollo de estas habilidades constituye el medio más eficaz para que los alumnos puedan por sí mismos resolver sus problemas, participar de manera relativamente autónoma en su propia formación, convirtiéndose en sujetos solidarios, críticos y comprometidos con sus procesos de desarrollo identitario y los destinos de su nación. Todo lo anterior propicia la configuración de una educación participativa, inclusiva y emancipadora, dado que la escuela se constituye como el contexto en el que los estudiantes construyen inter-subjetivamente su propio ser; y en el transcurso de este proceso, se reconocen a sí mismos como sujetos en permanente interacción con otros y contextualizados culturalmente (Guerrero, 2000).

Por ello, es importante que las escuelas reserven espacios para que los estudiantes cultiven su condición de sujetos con el derecho, la habilidad y la responsabilidad de participar en las decisiones sobre los asuntos que les afectan, propiciando el desarrollo de sus habilidades para resolver problemas y para trabajar de manera conjunta. Una escuela que promueve estos aspectos entiende que la participación de los estudiantes requiere que éstos expresen sus opiniones en igualdad de condiciones; generen acuerdos; intervengan en la toma de decisiones y asuman responsabilidades y tareas. Abunda la evidencia de que cuando a los estudiantes se les permite organizarse pueden ejercer poder y de este modo revertir aquellos obstáculos que les afectan, advirtiendo respecto de las ambigüedades y contradicciones presentes las escuelas (Ospina, Narodowski y Martínez, 2006; Duschatsky, 1999).

Finalmente, es preciso incorporar al trabajo escolar, entre otros aspectos, los conceptos de conflicto y resistencia como puntos de partida para que los jóvenes aprendan a integrar, junto a su autonomía, el desarrollo de sus habilidades analíticas y críticas para intentar oponerse a la acción conformista y alienadora de la sociedad. Junto a ello, tales nociones les ayudaran a asumir el compromiso de trabajar junto a otros de manera tolerante y solidaria para sobreponerse a la apatía cuando ésta se instala en las propias aulas.

4 CONCLUSION

A lo largo de este trabajo se ha argumentado que la reforma educacional en Chile ha sido construida sobre un modelo de desarrollo muy particular de corte neoliberal. Este modelo promueve una forma de conocimiento que es funcional al crecimiento de los mercados económicos. Dado su carácter instrumental, este conocimiento se distribuye en las escuelas por medio de mediciones estándares que tienen como finalidad garantizar que los alumnos asimilen dicho conocimiento y certificar que están debidamente preparados para el mundo laboral. No obstante, como resultado, ello ha incrementado el nivel de exclusión de los estudiantes, especialmente de aquellos provenientes de los sectores sociales más vulnerables y con un trasfondo cultural que responde a una lógica distinta a los aprendizajes

promovidos en las escuelas y que se sustentan en el merito y el esfuerzo individual. Ante ello, este trabajo presenta un conjunto de principios pedagógicos que sirvan para iluminar de que forma los educadores pueden ayudar a contrarrestar los efectos de políticas excluyentes construida en base a una serie de discursos que buscan definir de forma unívoca el tipo de desarrollo más apropiado para el país, como el aprendizaje y el tipo de participación que debe practicarse en las escuelas.

REFERENCIAS

- Álvarez, J.M., Evaluación: entre la simplificación técnica y la práctica crítica. *Novedades Educativas*.18 (195), 2007, pp. 8-10.
- Baeza Correa, J., *El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular*. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Dirección de Investigación y Extensión. Santiago de Chile, 2001.
- Bellei, C., ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 2003.
- Bellei, C.; Muñoz, G.; Pérez, L. M. & Raczynski, D., *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF. Santiago, 2004
- Bitar, S., *Educación nuestra riqueza: Chile educa para el siglo XXI*. El Mercurio. Santiago de Chile, 2005.
- Black, P y Wiliam, D., Assesment for Learning in the Classroom. En J.Gardner (edit) *Assesment and Learning*. Sage. London, 2006, pp.9-26.
- Brunner, J. J. & Elacqua, G., *Informe capital humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibañez & La Araucana. Santiago de Chile, 2003.
- Carlson, B. A., *¿Cómo lograr una educación de calidad?:¿Qué nos enseñan las escuelas?: ¿Qué podemos aprender de las escuelas básicas de Programa P900 de Chile?* Naciones Unidas. Santiago de Chile, 2000.
- Carnoy, M., Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 2003.
- Cerda, A. M.; Assaél, J.; Ceballos, F. & Sepúlveda, R., *Joven y alumno: Conflictos de identidad? : un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Enfoques pedagógicos. LOM Ediciones. Santiago, 2000
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, *VI Encuesta CIDE a actores del sistema educativo*. CIDE- Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile, 2006.

- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, *VII Encuesta CIDE a actores del sistema educativo*. CIDE- Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile, 2008.
- Contreras, R., Las imágenes del paraíso: juventud popular, liberalismo y sociabilidad en Chile. *Última Década*, 16, 2002, pp.153-174.
- Comisión Formación Ciudadana, *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Mineduc. Santiago de Chile, 2004.
- Cornejo, R., El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 2006, pp. 118-129.
- Cox, C., Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2003.
- Dávila León, O., Ghiardo Soto, F., & Medrano Soto, C., *Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*: CIDPA Ediciones. Valparaíso, Chile 2008.
- Domedel, A., & Peña y Lillo, M., *El mayo de los pingüinos*: Ediciones Radio Universidad de Chile. Santiago de Chile, 2008.
- Duarte, K., Construcciones de masculinidades juveniles en liceos de sectores empobrecidos. En R. Zarzuri & R. Ganter (Eds.) *Jóvenes: la diferencia como consigna. Ensayos sobre la diversidad cultural juvenil*. Ediciones CESC. Santiago de Chile 2005
- Duschatsky, S., *La escuela como frontera*. Paidós. Buenos Aires, 1999.
- Earl, L. y LeMahieu, P., Replantear la evaluación y rendición de cuentas. En Hargreaves, A., (coord.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Amorrortu. Buenos Aires, 2003, pp. 211-236.
- Echeverría, P., ¿Qué significa aprender para los estudiantes secundarios? Sus sentidos y comprensiones en una experiencia de aprendizaje proyecto. *Revista Electrónica Dialogos Educativos*, 16, 2008, pp. 75-110.
- Eyzaguirre, B., Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, 93, 2004, pp. 249-277.
- Falabella, A. (). 'Democracia a la Chilena': un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace. *Revista Docencia*, 36, 2008, pp. 5-17.
- Galvez, G.; Mitrovic, D. & Venegas, M., La propuesta de Matemáticas: Avanzar en el conocimiento desde la propia experiencia. En J. E. García-Huidobro; W. D. Parraguez; C. Sotomayor (Eds.), *Trayectoria de una década. El programa de las 900 escuelas*. División de Educación General, Ministerio de Educación. Santiago de Chile, 2002.

- García – Huidobro, J. E. & Cox, C., La reforma educacional chilena 1990-1998. En J. E. García- Huidobro (Ed.). *La reforma educacional chilena*. Editorial Popular. Santiago de Chile, 1999
- García – Huidobro, J. E. & Sotomayor, C., La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los noventa. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 2003
- Ladson-Billings, G., *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass. San Francisco, 1994.
- Giroux, H., *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu. Madrid, 2003.
- Gluz, N., Kantárovic y G. y Kaplan, C., La autoestima que fabrica la escuela. En M. Carreras, et al. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Novedades Educativas. Buenos Aires, 2002, pp. 15-85.
- González, R. & Donoso, S., Políticas educacionales de afirmación positiva para los más pobres: resultados del seguimiento de egresados del programa Liceo para Todos (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 2008, pp. 63-92.
- Gutiérrez, T., & Caviedes, C., *Revolución Pinguña: La primera gran movilización del siglo XXI en Chile*. Ayun. Santiago, 2006.
- Gysling, J., Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 2003.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, Informe Final. Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar.: IDEA Chile. Chile, 2005.
- Instituto Nacional de la Juventud, 6ta encuesta nacional de juventud. Principales resultados. Gobierno de Chile- Instituto Nacional de la Juventud. Santiago de Chile, 2009.
- Instituto Nacional de la Juventud, 5ta encuesta nacional de Juventud. Instituto Nacional de la Juventud. Santiago de Chile, 2007.
- Julio, C., Diversidad educativa en educandos del sistema de protección social “Chile Solidario” de la comuna de Valparaíso: Resultados de un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 2009, pp. 93-115.
- Kaplan, C., *La inteligencia escolarizada*. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2004.
- Lipman, P., *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*. Routledge Falmer. New York, 2004.

- Magendzo, A., *Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. LOM Eds. Santiago, Chile, 2008.
- Marín, T., Nuevas formas de moralidad en los y las jóvenes chilenos. Estudio exploratorio sobre configuraciones valóricas emergentes en jóvenes estudiantes de Santiago. *Revista Última Década*, 28, 2008, pp. 143-165.
- Martinic, S., Participación y cultura escolar en el proceso de reforma educativa. En Hevia, R. (Ed.). *La educación en Chile, hoy*. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago de Chile, 2003.
- Ministerio de Educación, *Manual para Centro de Alumnos: Con nosotros ... todo pasando*. Programa MECE- Media. Santiago de Chile, 1999
- Ministerio de Educación., *Consejos Escolares: comprometidos por la calidad de la educación*. Gobierno de Chile. Santiago de Chile, 2004.
- Navarrete, B., Juventud y políticas en liceos municipales. El caso de Maipú. *Última Década*, 28, 2008, pp. 167-202
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas, *SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles*. Documento de Trabajo N. 1. OPECH. Santiago de Chile, 2006.
- Ospina, H, H, Narodowski, H & Martínez, A., *La escuela frente al límite*. Presentación (7-10). Noveduc. Buenos Aires: 2006.
- Palau de Mate, M., La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. (coord.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires, 2005, pp. 93-132.
- Parker G., C., *Los jóvenes chilenos: Cambios culturales: perspectivas para el siglo XXI*. Unidad de Estudios Prospectivos, MIDEPLAN. Santiago de Chile, 2000.
- Pérez, M. Alumnos en el Consejo Escolar: ¿del optimismo a la desilusión? *Revista Docencia*, 39, 2009, pp. 56-65.
- Perrenoud. Ph., From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Process. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education* 5(1),1998, pp. 85-102.
- Perrenoud, Ph., *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata Tercera Edición. Madrid, 2001.
- Prieto, M., Educación para la democracia en las escuelas: ¿mito o realidad? *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 3, 2002, pp. 29-57.
- Raczynski, D.; Muñoz, G., *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Serie Estudios Socio/Económicos n. 31. CIEPLAN. Santiago de Chile, 2007.

- Rambla, X., Globalization, educational targeting, and stable inequalities: a comparative analysis of Argentina, Brazil, and Chile. *Review of Education*, 52, 2006, p. 353-370.
- Rambla, X. & Verger, A. Pedagogising poverty alleviation: a discourse analysis of educational and social policies in Argentina and Chile. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 2009, p. 463-477.
- Redondo, J., El experimento chileno en educación (1990-2001): mito, falacia y ¿fraude? En J. M. Redondo; C. Descouvières; K. Rojas (Eds.), *Equidad y calidad de la educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile, 2004
- Rojas, X., Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en los jóvenes de enseñanza media: precisiones conceptuales y metodológicas. *Revista Última Década*, 29, 2008, pp. 71-99.
- Ruiz, C. & Vergara, C., Proyecto hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Sistematización de la política chilena: programa liceo para todos y su línea planes de acción. Final Report. Santiago de Chile, 2005
- Sandoval, M., La juventud de hoy: problemas, desafíos y potencialidades. En M. Sepulveda, C. Bravo, O. Aguilera (Eds.), *Nuevas geografías juveniles: Transformaciones socioculturales*. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago: 2005.
- Santa Cruz, L., Pacto oposición y gobierno. ¿Educación pública: fortalecimiento o un espacio en retirada? *Docencia*, 33, 2007, pp. 19-26.
- Schiefelbein, E., Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes. En Cox D., C. (Ed). *Calidad y equidad de la educación media en Chile: Rezagos estructurales y criterios emergentes*. Serie Políticas sociales, 8.: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 1995.
- Sotomayor, C., Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres (P – 900). En J. E. García- Huidobro (Ed.). *La reforma educacional chilena*. Editorial Popular. Santiago de Chile, 1999.
- Vaccaro, L., Transference and appropriation in popular education interventions: a framework for analysis. *Harvard Educational Review*, 60(1), 1990, pp. 62-95.
- Vázquez, M. B., Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela ¿Resultados para quién? *Novedades Educativas* 195, 2007, pp. 11-15.
- Weinstein, J., Calidad y gestión en educación. En R. Hevia. (Ed.) *La educación en Chile, hoy*. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago, Chile, 2003.
- World Bank. *Chile. Secondary education quality improvement Project*. Staff appraisal report. Human Resources Operations Division, Country Department I, Latin American and the Caribbean Region, 1995.

Zarzuri, R., & Ganter, R., *Culturas juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento*. Ediciones UCSH. Santiago, 2002.