



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología



MAGISTER EN
ANTROPOLOGÍA
Y DESARROLLO
UNIVERSIDAD DE CHILE

‘OBJETO PEDAGÓGICO PERDIDO’. UNA INTERPRETACIÓN ‘LUHMANNIANA’ DE LAS BAJAS EXPECTATIVAS EN LICEOS SUBVENCIONADOS EN CHILE.

José Ossandón¹

En los cursos A, hay otra predisposición frente al aprendizaje, son más responsables y mantienen el orden en la sala de clase. En el curso C, uno tiene que estar controlando la disciplina más que otra cosa”...curso A o B, hay más cooperación uno los encuentra predispuesto en cuanto a la forma en que trabajan y les gusta, uno puede darse el lujo de innovar; en cambio en curso C es un poco más coercitivo, se espera que los chicos sean capaces de pasar una valla...para cada curso hay distintos objetivos... La metodología ya es distinta, la evaluación, la forma va cambiando, hay que aterrizar junto a ellos o sino no sacarían rendimiento...hay que exigirles a ellos de acuerdo a sus capacidades

(entrevista grupal a profesores, Liceo Velázquez)

Durante los años 2001 y 2002 participé en dos investigaciones cualitativas orientados a estudiar procesos de deserción escolar y el funcionamiento de establecimientos de educación secundaria en sectores de bajos recursos en Chile². Si bien no era parte del objetivo de los estudios, en ambas investigaciones se recopiló abundante información que mostraban las bajas expectativas que tenían los profesores de los establecimientos visitados con respecto a los resultados académicos de sus alumnos. Concretamente, se observó la existencia de un discurso compartido por profesores de diferentes establecimientos en el cual se sostenía que dada las condiciones sociales y familiares más la imposibilidad actual de aplicar medidas como repitencia, suspensión o expulsión de alumnos, sería prácticamente imposible lograr altos resultados educativos. En efecto, los profesores se describían a sí mismos, más como ‘asistentes sociales’ o ‘recuperadores’ orientados mayormente a lograr resultados disciplinarios (‘que sean señoritas’ ‘puntualidad’) que al cumplimiento de las metas académicas correspondientes a la educación secundaria en Chile.

¹ Sociólogo y Magíster en Sociología Universidad Católica de Chile, actualmente estudiante de PhD Centre for Cultural Studies, Goldsmiths College, London University. El autor agradece las observaciones, críticas y comentarios de Mirentxu Anaya, Profesor Marcelo Arnold e Ignacio Farfás.

² Ambas investigaciones correspondieron a estudios para organismos públicos (Instituto Nacional de la Juventud y Ministerio de Educación), desarrollados por un equipo de investigadores dirigidos por Dagmar Raczinski (Raczinsky et. Al 2002a y 2002b).

Al mismo tiempo que trabajaba en las investigaciones mencionadas trabajaba en mi tesis de Magíster en Sociología. En esta investigación intenté introducir la distinción inclusión / exclusión para como forma de comprender el sistema educacional chileno (Ossandón 2003). Desarrollando paralelamente ambas tareas, me pareció que la aproximación de Luhmann al sistema de la educación, así como sus conceptos de inclusión y exclusión permitirían una adecuada y novedosa forma de ordenar la complejidad relacionada con las bajas expectativas observadas en los estudios mencionados. Adecuada, pues tanto en ambos trozos de su teoría – como en general en toda su obra – las expectativas juegan un rol central; novedosa, en la medida que otorga un marco teórico diferente a la discusión sobre estos temas en el país, la cual gira entre la constante recolección de información pero sin mayor procesamiento conceptual de las políticas públicas y la mirada prácticamente monopólica de la economía de la educación.

En el presente artículo, algunos años después, intento desarrollar la conexión planteada. Específicamente, la pregunta que intento responder es si corresponde hablar de ‘inclusión al sistema educativo’ en el caso de alumnos que, al menos según las entrevistas a sus profesores, reciben bajas expectativas de aprendizajes. Con el fin de responder esta pregunta, conecto dos diferentes trozos de la teoría de Luhmann: los conceptos básicos de su teoría sobre el sistema educativo y su distinción entre inclusión y exclusión. Propongo que los alumnos referidos por las entrevistas, si bien en cuanto estudiantes son incluidos al sistema educativo no son considerados propiamente como ‘educables’. Específicamente la hipótesis que iré desarrollando a lo largo del artículo es que al interior de los establecimientos estudiados se produciría una brecha de expectativas, asumiendo la imposibilidad de lograr resultados educativos con una proporción importante de los estudiantes. La brecha de expectativas está fuertemente relacionada con la forma en que en estos establecimientos se procesan las condiciones estructurales a las que hoy se enfrentan, específicamente: establecimientos imposibilitados de seleccionar a sus estudiantes; ni de utilizar las metodologías con que tradicionalmente contaban para motivar y presionar cambios en los resultados educativos.

El artículo se compone por cinco secciones. En la primera, se ilustra el problema presentado mediante una selección de citas tomadas de las entrevistas de los dos estudios cualitativos sobre los que se basa este artículo. En la segunda, se explican brevemente algunos elementos del contexto de la educación secundaria en Chile hoy, necesarios de tener en cuenta a la hora de formular el problema del presente trabajo. En la tercera sección, se desarrollan los conceptos de Luhmann que se considerarán en la explicación de la pregunta planteada. En la cuarta, se desarrolla la interpretación del problema a la luz de los conceptos introducidos. Por último, en la quinta sección a modo de comentarios finales, se relaciona la explicación dada con el contexto explicado en la segunda sección.

Antes de ir a la primera sección, es importante hacer una nota metodológica. Sí bien el artículo se basa en resultados empíricos, no debe leerse más que como una hipótesis a seguir desarrollando teórica e empíricamente. Esto pues, dada la centralidad otorgada por la teoría de Luhmann sobre la educación a la interacción profesor / alumno, sería más adecuado basar el estudio en la observación de ésta y no en entrevistas. La información

utilizada para el presente artículo corresponde a entrevistas grupales realizadas a profesores de establecimientos municipales y particulares subvencionados en sectores de bajos recursos (Raczinsky et al 2002a y b). Es posible que el discurso de los profesores sobre sus expectativas no sea lo mismo que las expectativas que expresan en la sala de clases. En efecto, uno podría pensar que los profesores son más pesimistas en las entrevistas, especialmente considerando que los estudios acá considerados fueron encargados por organismos de gobierno. Es posible que los profesores exageren su pesimismo en pos de presionar al gobierno para mejorar sus condiciones de trabajo. En definitiva, a pesar de las referencias a estudios el presente artículo debe ser leído más como un ensayo interpretativo más que como una investigación empírica.

I. Objeto Pedagógico Perdido: el problema

Aun aunque cuando los estudios sobre los que se basa el presente artículo no apuntaban a este tema en particular, un resultado importante de ambos fue las bajas expectativas observadas de parte de los profesores de los establecimientos visitados sobre buena parte de sus estudiantes. Si bien no se daba en todos los establecimientos ni sobre todos los alumnos, resultó impresionantemente repetido la dificultad y desesperanza de parte de los profesores de lograr los resultados esperados con sus alumnos. Este hecho es bien ilustrado al leer las citas respecto a las estrategias que desarrollaban con tal de que los alumnos puedan aprobar el año y ser promovido al siguiente curso.

Nosotros estamos implementando cómo tirarles un salvavidas para que pasen de curso. Hay asignaturas en que más del cincuenta por ciento tiene rojo³, por lo tanto va a haber una gran repitencia si no tomamos algunas soluciones y creamos este plan de que den una prueba especial y sacándose el 4 aprueban, o sea, ni siquiera se promedia, para que veas tú cómo nosotros tratamos de solucionar el problema de la deserción. (Entrevista grupal de profesores, Liceo Goya⁴).

Se trata de darle nuevas oportunidades, la asistencia se flexibiliza, a muchos alumnos, se les perdona con tal de que sigan en el sistema, el dar trabajos atrasados, el volver a dar trabajos, en general se permite, ahora, si a pesar de todo eso el alumno no responde, no se puede hacer nada... (Entrevista grupal a profesores, Liceo Kandinsky)

Las bajas expectativas eran parte de un argumento mayor, él que resultó ser sorprendentemente similar en los diferentes liceos visitados. Primeramente, se consideraba como evidencia los bajos resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en los test aplicados durante los últimos años en el país. Esta evidencia era apoyada por una lectura

³ "Rojo" refiere a las calificaciones bajo 4.0, necesario para aprobar. Sobre este puntaje se habla de "notas azules".

⁴ En los estudios originales las citas se ordenaron utilizando nombres ficticios para individualizar a los establecimientos educativos. Concretamente, se identificaron según nombres de pintores, acá se mantendrá este criterio.

determinista de la reproducción social, basada en la creencia de que alumnos provenientes de familias de 'bajo capital cultural' y 'problemas familiares' tendrían escasas posibilidades de alcanzar altos resultados académicos.

El hecho de que los papás sean de muy baja educación y muy bajos ingresos económicos, hace que sean cabros mal alimentados, y carezcan de coeficiente intelectual. (Entrevista grupal a profesores, liceo Toulouse-Lautrec)

Yo creo que el 70% de nuestros alumnos viene de hogares mal constituidos, padres separados, o que viven con los abuelitos, ahora cuando son hijos de mamá soltera, la mamá por mantenerlos está todo el día fuera, entonces los chiquillos están carentes de afecto...hay mucho abandono, nadie se ha preocupado por ellos. (Entrevista grupal a profesores, Liceo Toulouse-Lautrec)

Posibilidades de logro que se harían casi inexistentes, si además se agrega alumnos desmotivados y provenientes de familias que no se involucran en el proceso educativo de sus pupilos.

Una de las cosas es la desorientación que sienten, es como perder la batalla antes de empezarla, son alumnos como vencidos, como rendidos, ya no quieren más guerra, no quieren batallar, no es que se sientan inferiores, sino como que perdieron el rumbo, es largo el trabajo, porque siempre eso va asociado no al colegio, siempre hay algo detrás, algo social, algo familiar, hay grandes problemas que vienen y el colegio no es el culpable de eso. (Entrevista grupal a profesores, Liceo Kandinsky)

Yo creo que hay una variable que influye, que se nota mucho, que es el respaldo familiar, los niños que se quedan se nota que tienen un respaldo familiar, son todos niños que están en el seno de una familia donde hay bastantes valores, donde hay aspiración, donde está el sentido de la responsabilidad. (Entrevista grupal a profesores, Liceo Da Vinci)

En conjunto, la idea que proyectaban los profesores es que sería prácticamente imposible lograr resultados educativos mínimos con una parte importante de sus alumnos. Hecho, que por cierto describen con amargura y desesperanza.

Podríamos decir que es un tercio del colegio que deserta o repite, un tercio del colegio que tiene graves problemas cognitivos y el resto de los alumnos apenas saben leer y escribir. Aquí tienen problemas de concentración, de trastorno del aprendizaje, tienen, un montón de carencias, muchas veces alimenticias también, carencias de tipo económica, vienen de otras comunas y no tienen dinero a veces para la micro, por lo tanto es muy irregular (entrevista grupal a profesores, Liceo Miró)

En este contexto, según señalaron los entrevistados, han debido reorientar los objetivos hacia logros ‘civilizadores’, relacionados con ‘valores’, ‘horarios’ o ‘responsabilidad’.

Estamos recuperando al alumno desordenado, sino sería delincuente. En 10 años más podremos andar tranquilos por la calle. (Entrevista equipo de gestión, Liceo Da - Vinci)

Nosotros estamos haciendo clases parecido como si estuviéramos, no en la cárcel, en un reformatorio, y llegan con infinitud de problemas sociales, conducta y aquí cambian, se humanizan, a lo mejor con más valores, con más virtudes, más solidarios tal vez, porque llegan muy mal (entrevista grupal a profesores, Liceo Velásquez)

De esta forma los profesores perciben que han debido dejar de lado su función pedagógica y que en la práctica se dedicarían más a otros roles (asistentes sociales, ‘rehabilitadores’, psicólogos y cada vez menos profesores), para los cuales además no tendrían la mejor formación.

Yo creo que estamos en un problema de definir bien los roles, si vamos a ser rehabilitadores de jóvenes, entonces tenemos que tener otro título, no de profesores (entrevista grupal a profesores, Liceo Kandinsky)

De repente nos vemos cumpliendo funciones tal vez que escapan de nuestro objetivo docente, tenemos que hacer un trabajo particular, de psicólogo, después tenemos que conversar con los apoderados porque hay realidades también dentro del matrimonio que afecta al comportamiento de los niños...hay que reconocer que uno tiene su especialidad, tiene su pedagogía y experiencia, pero requiere de otro tipo de profesionales, sociólogos, psicopedagogos y sicólogos, es como un quirófano donde van varios profesores a atender a un enfermo (entrevista grupal a profesores, Liceo Velásquez)

En síntesis, los profesores entrevistados observan que hoy ya no cumplirían el rol para el que están preparados. En vez de dedicarse a cubrir el plan de estudio esperado para la educación secundaria, perciben que – en pos de cumplir objetivos tales como evitar la deserción y aumentar la cobertura escolar – terminan dedicándose a otras funciones. Sienten que hoy, más que profesores actuarían como rehabilitadores o asistentes sociales, más preocupados de suplir carencias y orientados a la producción de ‘hábitos’ y disciplina. En el contexto del primer estudio se llamó a este fenómeno ‘objeto pedagógico perdido’. Con esta noción, se intentaba englobar la situación en que se encuentran alumnos de los que a pesar de asistir a establecimientos educativos, no se espera que logren mayores aprendizajes. Mediante este concepto se ponía en duda el éxito integrador de las medidas orientadas a aumentar la cobertura en la educación secundaria durante los últimos años. En este sentido, el problema que queda en evidencia es si acaso puede hablarse de inclusión al sistema educacional para el caso de estos alumnos. La propuesta del presente artículo, es

que utilizando conceptos de la teoría de sistemas sociales de Luhmann puede desarrollarse una interpretación novedosa y útil a estas preguntas. Sin embargo, antes de pasar al desarrollo conceptual es importante considerar algunos elementos del contexto en el cual se insertan los discursos aquí descritos.

II. Expansión, reforma y ‘liceos resumideros’: el contexto.

Es importante comprender el problema presentado en un contexto mayor; pues está sin duda imbuido en las condiciones actuales del sistema educativo en Chile. La sección se compone de dos puntos: en el primero, se mencionan algunos elementos que marcan la situación de la educación secundaria en Chile hoy; y el segundo, se centra en el contexto específico, la situación de los liceos donde se realizaron las entrevistas.

1. La educación secundaria en Chile hoy

La educación secundaria en Chile vive hoy una situación particular, marcada por una serie de procesos que se han ido desarrollando durante los últimos años. Para la comprensión del problema acá planteado, deben considerarse al menos cuatro factores.

En Chile durante todo el siglo XX se ha producido una importante **expansión educativa**, la cual se ha intensificado durante las últimas décadas. Este proceso ha significado que el porcentaje de niños que no asisten a establecimientos educativos primarios disminuya hasta alcanzar menos de un 3%⁵. La educación secundaria no ha sido ajena a este proceso. En efecto, la cobertura en este nivel ha aumentado exponencialmente durante la segunda mitad del siglo. Así, mientras en 1935 sólo un 5% de los jóvenes en edad de estudiar asistía a este nivel educativo (Bellei 2001), un 49% lo hacía en el año 1972 (Torche 2002) y un 92,6% el año 2003 (MIDEPLAN 2004). En términos de magnitud, esto implica que hoy más de 900 mil jóvenes participan en este nivel escolar (www.minedu.cl 6). En términos porcentuales, lo anterior implica que sólo un 7,2% de los jóvenes en edad de asistir a educación secundaria no concurren a establecimiento alguno, proporción que representa un nivel histórico para el país⁷.

Un segundo elemento que marca de manera importante la situación actual de la educación secundaria es la **reforma administrativa de los años ochenta**. En términos muy generales ésta reforma cambió el rol del Estado en la educación en tres sentidos. Primero, implementó una descentralización administrativa, pasando los establecimientos que dependían del

⁵ Según datos de 2002. El dato corresponde al porcentaje de niños de 6 a 13 años que no asisten a un establecimiento educacional (MINEDUC 2004)

⁶ Con datos 2003.

⁷ Es importante ser precavido con el dato de deserción y cobertura. Tradicionalmente la cobertura educacional en educación secundaria se mide como el porcentaje de jóvenes de 14 a 17 años que asisten a un establecimiento educacional respecto al total de la cohorte. Sin embargo, con datos del año 2000 se amplió el cálculo a jóvenes de 15 a 19 años y el panorama cambió (MIDEPLAN 2001). El porcentaje de jóvenes que no asistían a establecimiento educacional alguno (excluyendo los que habían culminado la educación secundaria) pasó de un 10% a un 24%. Sin embargo, este dato no significa que la tendencia expansiva disminuya.

Ministerio de Educación a depender de las Municipalidades. Segundo, el sistema de financiamiento público de la educación pasa a regularse por *voucher*, sistema que consiste en la entrega de un monto determinado de recursos por cada alumno matriculado en los establecimientos. De esta forma cada alumno es asociado a un determinado monto de dinero; lo cual aumentaría la selección de parte de los apoderados y la competencia entre los establecimientos por atraer estudiantes y sus familias (Torche 2002). Tercero, se incentiva la introducción de administradores privados, los cuales reciben financiamiento mediante los *vouchers* que cargan los alumnos. Así el sistema según su dependencia administrativa queda compuesto por tres grandes tipos de establecimientos: municipales, particulares subvencionados y privados sin subvención⁸. Según datos del año 2004, un 46% de los estudiantes secundarios asiste a liceos municipales, un 41% a particulares subvencionados, un 8% particular pagados⁹ (www.mineduc.cl)¹⁰.

En el contexto actual, marcado por la expansión educativa, las políticas educacionales han dejado de orientarse a su meta tradicional, aumentar la ‘alfabetización’. Hoy adquieren mayor relevancia medidas más ambiciosas. En **términos de cobertura, actualmente los recursos se destinan principalmente a la disminución de la deserción escolar** en la educación media. Como se mencionó, aun cuando la cobertura en este nivel educativo ha aumentado considerablemente, la deserción aun es un problema relevante. Este hecho se concentra especialmente en el caso de los jóvenes provenientes del quintil de hogares de menores ingresos, donde prácticamente la mitad abandona la escolaridad antes de concluirla (MIDEPLAN 2004). En este contexto, durante los últimos años se han implementado una serie de medidas orientadas a disminuir la deserción y aumentar los niveles de retención del sistema en los sectores de más bajos recursos. Es importante mencionar que el año 2003 el Presidente de la Republica de Chile Ricardo Lagos firmó una nueva ley que aumenta la educación obligatoria de 8 (educación básica completa) a 12 años (escolaridad completa) para los jóvenes chilenos (www.mineduc.cl). Por su parte, en el programa especialmente desarrollado con este fin “Liceo para Todos”, se implementan una serie de acciones orientadas a lograr esta meta. Concretamente se destacan: una subvención pro – retención, que entrega un aporte mayor por alumno que provengan de las familias más pobres del país; entregar una beca para estudiantes con mayor riesgo de deserción (entendido como tasa de inasistencia, repitencia previa y bajas calificaciones); y el financiamiento de iniciativas orientadas a la disminución de la deserción desarrolladas por los mismos establecimientos (Claro et.al. 2004).

Como se ha mencionado la noción de alfabetización como mínimo educacional aceptable ha perdido relevancia cambiando la orientación de las políticas educativas. Durante los noventa se comenzaron a aplicar **nuevos conceptos**, menos relacionados con acceso y años de educación y más con un determinado nivel de logro educativo; establecidos como

⁸ La reforma de los ochenta, fue complementada con la medida introducida el año 1993 que permite introducir financiamiento compartido en los establecimientos subvencionados. Esto es, según límites pre establecidos, los establecimientos pueden complementar el financiamiento público con aporte monetario de las familias.

⁹ Hay un cuarto tipo minoritario que corresponde a establecimientos administrados por Corporaciones, que agrupaban el año 2004 el 5% de los estudiantes.

¹⁰ Si bien no es tema para el presente trabajo, es importante considerar que al mismo tiempo la educación secundaria hoy se ha diversificado. En efecto, según datos del 2003 un 40% de los estudiantes recibe una educación de tipo técnico – profesional (el resto es científico humanista). Los cuales a su vez, se diferencian en 5 grandes categorías: comercial, industrial, técnico, agrícola, marítima (www.mineduc.cl).

‘necesarios para la inserción mínima a las exigencias de la sociedad actual’. Se destacan nociones como ‘necesidades básicas de aprendizaje¹¹’, ‘alfabetización funcional¹²’ e ‘iletrismo¹³’. El desarrollo de nuevos mínimos de logro educativo ha ido acompañado por la **aplicación de nuevos instrumentos de medición de la calidad educacional**. La especificidad de éstos, es que introducen mayores exigencias y que se aplican a la vez en diversos países permitiendo comparaciones internacionales. Chile durante los últimos diez años ha participado en TIMSS¹⁴, PISA¹⁵, Laboratorio de la UNESCO¹⁶ e IALS¹⁷. La aplicación de estos test ha cambiado la imagen interna de la educación chilena, pues los resultados han sido muy por debajo de los obtenidos por los demás países participantes¹⁸. En este contexto los medios de comunicación de masas han reflejado la imagen de una educación en crisis y la reforma educacional de los gobierno de la Concertación se ha reorientado hacia el logro de estándares básicos de educación¹⁹.

En síntesis, en la educación secundaria en Chile hoy hay más estudiantes que nunca y el porcentaje de jóvenes fuera de los establecimientos han alcanzado los niveles más bajos en la historia del país. Segundo, la reforma administrativa en los ochenta genera principalmente tres tipos de establecimientos, particulares pagados sin y con subvención y municipales; observándose un aumento continuo del porcentaje de alumnos atendidos en el segundo tipo de establecimientos. Tercero, se introducen nuevas nociones de mínimos educativos a alcanzar y Chile comienza a tomar parte de mediciones internacionales de calidad de la educación, aumentando de esta forma la importancia atribuida a los logros educativos. En este contexto, las políticas educativas en educación secundaria se dirigen fundamentalmente hacia dos metas: disminuir la deserción escolar y aumentar el logro educativo medido por los test internacionales. Ambos objetivos son resumidos en los objetivos repetidos hasta al cansancio en las políticas educativas: “calidad y equidad”.

2. ‘Liceos Resumideros’

11 Necesidades básicas de aprendizaje: “comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo” (ONU 1990).

12 Alfabetización funcional: “la población— niños, jóvenes y adultos —que es considerada y se considera a sí misma alfabetizada, pero que tiene un dominio insuficiente de la alfabetización para lidiar incluso con la tareas más elementales relacionadas con la comunicación escrita” (UNESCO 2002.).

13 Iletismo: “El número creciente de niños, jóvenes y adultos que saben leer y escribir pero que no usan ese conocimiento de manera activa y/o significativa. El iletrismo ha surgido, así, como un nuevo concepto y una nueva preocupación, no sólo en sociedades altamente alfabetizadas sino en aquellas que están aún lidiando con problemáticas extendidas de analfabetismo” *Ibid.*

14 Medición de matemáticas...CUANDO Y QUIEN TIMSS Eyzaguirre & Le Foulon 2001.

15 Programme for International Student Assessment desarrollado por la OECD, orientado a medir nivel de lectura de los estudiantes de 15 años. Aplicado el año 2001 en Chile. Para análisis de PISA ver MINEDUC 2003

16 UNESCO Casassus 2003.

17 Mide el nivel de lectura de la población adulta.

18 Por ejemplo, los resultados de Programme for International Student Assessment (PISA) muestra que un 20% de los estudiantes chilenos de 15 años tienen un nivel muy bajo de lectura o que prácticamente no leen lo que entienden. Solo un 20%!?? A mi me parece poco, quizás deberías dar datos comparativos

19 En este contexto se crea el programa LEM (Lectura, Escritura y Matemática) (www.mineduc.cl).

Pasamos de liceo de excepción al liceo de los que sobran (entrevista grupal a profesores, Liceo Matisse)

Yo creo que el sello nuestro es atender al alumno que no tiene a nadie, y yo lo lamento por los cabros buenos, porque nosotros tenemos que hacer un esfuerzo por esos cabros que nadie recibe,... este es un colegio que atienda a todos los alumnos que llegan acá y que no los quieren recibir en otro lado.Vamos quedando estigmatizados como una escuela conflictiva, como una escuela que baja la matrícula, como una escuela que hay bajo rendimiento, como una escuela que hay alta repitencia, como una escuela que hay alta deserción, etc., etc. (entrevista grupal a profesores, Liceo Miró)

Para comprender el contexto de los establecimientos estudiados, es necesario acercarse más al foco y explicar cómo el contexto general establece una de las principales características estructurales que enfrentan estos liceos: la imposibilidad de selección de sus alumnos. Este hecho, parece estar intrínsecamente ligado a la organización actual de la educación secundaria en el país, específicamente por la particular combinación de la división administrativa generada desde la reforma de los años ochenta y de las expectativas de cobertura y calidad de las políticas actuales.

Como se ha señalado, mediante el sistema de *voucher* se buscaba que los alumnos (y sus familias) puedan optar por los establecimientos que ofrezcan la mejor educación para sus hijos, premiando a los establecimientos más exitosos y castigando a los menos eficientes. Desde el punto de vista de los establecimientos (la oferta educativa) se establecen diferentes grados de selección. Los colegios particulares sin subvención pueden elegir – de acuerdo a criterios propios (religión, tipo de familia, dinero, calificaciones anteriores, etc.)- a sus alumnos. Por su parte, los establecimientos particulares subvencionados ven restringida su capacidad de selección solamente por los criterios incluidos en la subvención²⁰. Por último, los establecimientos municipales en caso de tener cupos disponibles deben recibir a todos los estudiantes que postulen a ellos, hecho que ha aumentado en el contexto de las medidas pro retención²¹. Lo de los cupos disponibles no es menor pues aquellos establecimientos que tienen una alta demanda pueden también seleccionar a sus alumnos, este es el caso de liceos municipales con alto prestigio²². De esta forma, considerando los criterios en la oferta y en la demanda, los establecimientos educativos chilenos pueden ser clasificados según su grado de selección²³ o, en términos más amplios, entre establecimientos que seleccionan a sus alumnos y establecimientos que en la práctica sólo reciben. Este hecho genera (según los recursos y la ubicación geográfica de la familia) diferentes mercados de opciones educativas. Mercados que funcionan en términos decrecientes, desde establecimientos que pueden seleccionar (y que también favorecen el

20 La ley de Jornada Escolar Completa aprobada el año 2004 señala que para recibir la subvención los establecimientos deberán incluir un 15% de alumnos provenientes de familias de bajos recursos http://www.gobiernodechile.cl/discursos/discurso_ministrosd.asp?idarticulo=513

21 Debe recordarse que la Constitución chilena tras la reciente reforma garantiza el derecho a completar la educación secundaria.

22 Similar parece ser el caso de algunos establecimientos Técnico Profesional, los cuales especialmente para familias de bajos recursos son vistos como especialmente deseables por las perspectivas de inserción laboral que supuestamente ofrecen

23 Durston y Espíndola desarrollan una tipología según recursos y el nivel de selección de los establecimientos (Durston / Espíndola 2001).

retiro de los alumnos que no cumplen los criterios de los establecimientos) a liceos que terminan recibiendo estudiantes que el resto del sistema no recibe.

Las investigaciones sobre las que se basa el presente artículo, se realizaron mayoritariamente en establecimientos que – aunque quisieran – no seleccionan sus alumnos. Esto pues, por una parte necesitan el financiamiento correspondiente al *voucher* asignado por cada estudiante y por otra, dado el contexto de las medidas orientadas a aumentar la cobertura escolar, porque deben evitar acciones que aumenten la probabilidad de deserción (como suspensión de estudiantes, repitencia, expulsión, etc.). Lo señalado no es trivial; en efecto, como mostraron las entrevistas realizadas, los límites en selección se han constituido en un elemento central en la identidad de estas organizaciones. Hoy en día muchos de estos establecimientos parecen asumirse como ‘resumideros del sistema’ que reciben alumnos que el resto no acepta y que deben orientar su trabajo para las necesidades y conflictos propios de estos nuevos estudiantes. Todo esto sucede en un contexto, donde la evaluación pública de los resultados educacionales es baja y donde las expectativas de logros asumidas por las políticas nacionales en este campo van en aumento.

De acuerdo a lo señalado en esta sección, la pregunta presentada se amplía. El tema es entonces: las bajas expectativas de los profesores sobre una proporción importante de sus alumnos en liceos donde no se seleccionan los estudiantes y que además se ven obligados a implementar medidas pro retención. En otras palabras, para los profesores entrevistados las dos metas centrales de las políticas educativas: “calidad y equidad” en las condiciones actuales representan categorías excluyentes: para unos calidad y para otros equidad.

III. Sistema educativo; inclusión y exclusión: los conceptos

Una vez planteado y puesto en su contexto el problema del artículo; en la presente sección se presentarán los conceptos de la teoría de Luhmann que serán utilizados para comprenderlo. Específicamente se intentará combinar creativamente dos diferentes trozos de la teoría del autor alemán: su trabajo sobre la educación y su teoría de la inclusión y la exclusión. La sección dedicará un punto cada una de éstas.

1. Educación como sistema funcional

Como es sabido Luhmann además de sus teorías de la sociedad y de lo social – sintetizadas en ‘Sistemas Sociales’ y ‘La Sociedad de la Sociedad’ (*Die Gesellschaft der Gesellschaft*) – desarrolló una serie de monografías sobre sistemas funcionales (como la ciencia, el derecho, la política, la economía, el arte, el amor y la religión). La educación no es una excepción. La producción del autor alemán sobre este sistema se compone por dos libros²⁴ y cuatro colecciones de artículos. Como explica Raf Vanderstraeten (2003) entre los dos mayores libros de Luhmann sobre la educación pueden establecerse dos etapas. El primer

²⁴ ‘Educación: Problemas de Reflexión’ (junto a Kart Schorr) publicado originalmente en 1979 y posteriormente un manuscrito incompleto *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* editado el año 2003 por Dieter Lenzen.

libro fue desarrollado antes de la introducción del concepto de autopoiesis en su teoría social y el segundo es una teoría de la educación donde la comunicación y en especial la interacción entre profesor y alumno se hacen centrales. Los conceptos utilizados en el presente artículo corresponden principalmente a la segunda y provienen en su mayoría de la compilación de artículos publicadas en español bajo el título “Teoría de la Sociedad y Pedagogía²⁵” (Luhmann 1996a, b, c, d)

Entender la educación como sistema funcional, desde la perspectiva de la teoría de Luhmann, implica estudiar este ámbito como un sistema de comunicaciones autopoieticos. Esta meta implica tratar de dar con la unidad básica de este sistema (la comunicación que lo constituye) y las distinciones mediante las cuales opera. Dicho en otros términos, implica hacerse la pregunta sobre cuál es la operación que permite al sistema reproducir su actuar y sobre cómo se diferencia del entorno. A continuación intentaré sintetizar brevemente las distinciones básicas de esta teoría relevantes para el presente trabajo²⁶.

Primeramente, es importante considerar que en las sociedades modernas la educación se desarrolla preferentemente en organizaciones especialmente orientadas a este fin: la escuela. Si bien, hay comunicaciones educativas realizadas fuera de la escuela, éstas se producen hoy mayoritariamente en el contexto de este tipo de institución. Lo anterior no implica que toda comunicación realizada en estas organizaciones corresponda a comunicaciones educativas. En efecto, éstas son un espacio complejo donde se encuentran comunicaciones correspondientes a diversos ámbitos (economía, políticas, amor, amistad) y de diversos niveles (padres, profesores, alumnos, etc.)²⁷. A su vez se debe tener en cuenta que para comprender la educación como sistema no basta con estudiar las organizaciones educativas. En efecto, la apuesta de Luhmann es que lo propio de este ámbito se resuelve en un nivel más básico: la interacción entre profesor y alumno (Vanderstraeten 2003). De esta forma, el estudio de la educación como sistema de comunicaciones consiste en la observación de las características particulares que adquiere la distinción entre información / expresión / y comprensión en la relación profesor alumno²⁸. Sin embargo, la centralidad de la interacción no implica que las organizaciones no sean relevantes. En efecto, como se ha señalado, la interacción educativa moderna se produce generalmente en este contexto. En este sentido, la relación profesor – alumnos se caracteriza por ser institucionalmente enmarcada (Vanderstraeten 2001). Punto sobre el que se volverá más adelante.

Una vez señalado lo anterior, es necesario determinar qué es lo que caracterizaría a la comunicación educativa. En términos teóricos, la propuesta sobre este sistema es novedosa. Según Luhmann la educación no se diferencia mediante la aparición de un “medio de comunicación simbólicamente generalizado” (como el dinero en la economía, el poder en la política o la verdad en la ciencia). Lo propio de toda comunicación educativa es la

25 Este libro se compone de cuatro artículos seleccionados por Luhmann provenientes de los cuatro libros de artículos que publicó junto a Schorr entre 1982 y 1992.

26 Distinciones como interacción / organización, medio / forma, código / programa son claves repetidas en parte importante de la obra de Luhmann. Con el fin de evitar la complejidad que implicaría explicar cada una y para no perder el hilo del presente trabajo, se darán por sabidas. Para una introducción general ver Arnold / Rodríguez AÑO, Torres AÑO O DIRECTAMENTE TEORIA DE LA SOCIEDAD O SISTEMAS SOCIALES.

27 Sobre la escuela como fenómeno social amplio ver “En la escuela” de Dubet y Martucelli (1998).

28 Sobre la comunicación como triple distinción entre información, expresión y comprensión ver (SISTEMAS SOCIALES...).

diferencia entre la ‘intención de educar’ y la ‘persona que se educa’. Del lado interno, la educación simboliza su unidad mediante la intención de educar: esto es por la intención “de hacer de los niños algo diferente de lo que son y de lo que serían por sí mismos” (Luhmann 1996a). A su vez, lógicamente esta intención supone la existencia de alguien que necesite de la educación, de la persona que cambiará con lo enseñado: los niños. Así la persona que puede ser educada, se constituye en la referencia externa de la distinción. En términos luhmannianos lo señalado implica que la forma de la comunicación educativa es la intención de educar, mientras que el medio – donde se expresa la forma – serían los mismos alumnos (Luhmann 1996d).

La particular intención de la educación determina dos importantes características del sistema que deben tenerse en cuenta. Primeramente, es particular de la educación el hecho de que la interacción misma es la titular de la función. Como explica Vanderstraeten: “mientras subsistemas sociales como la política, la economía, el derecho o la ciencia se han hecho menos dependientes de lazos interpersonales, la educación ha evolucionado en una dirección diferente. Esta particular evolución se relaciona con el hecho de que la intervención educacional busca cambiar el mundo interior de los estudiantes. En la educación – como en otras formas de ‘*people changing*’ (por ejemplo terapia y conversión) – el contacto personal y las interacción cara a cara siguen siendo vitales” (Vanderstraeten 2004, traducción propia). En segundo lugar, Luhmann ha definido la educación como una ‘socialización intencionada’ (Vanderstraeten 2003). En otras palabras, la educación, como toda socialización se caracteriza por ser una comunicación que cambia al interlocutor; pero que a su vez se basa en buscar un cambio planificado. En este sentido la comunicación educativa es doble; por una parte refiere a la información que se está educando y por otra a la intención de educar atribuible a esta comunicación. En este contexto, la comprensión y la ‘comprensión de la comprensión’ se hacen centrales, lo que se busca es que los estudiantes ‘aprendan’; que comprendan lo comunicado. De esta forma la comunicación educativa vuelve todo el tiempo sobre sí misma, realizando operaciones que le permitan obtener información sobre el proceso comunicativo. En efecto a juicio de Luhmann, la pedagogía comenzaría en el momento que el profesor intenta comprender si ha sido comprendido (Luhmann 1996c).

Así la educación se enfoca al problema básico de toda comunicación, la improbabilidad de su éxito. Sin embargo, en el caso de la educación esta dificultad es doble. Esto pues, no sólo es improbable la comprensión de lo informado (el contenido de la educación), sino que también el reconocimiento de la intención de educar. Además, como se ha mencionado, quien educa no tiene medios para superar la ‘clausura operacional’ acceder a lo que efectivamente ‘aprendió’ el alumno. Es en este contexto que las organizaciones y estructuras del sistema se hacen relevantes. Como señala Vanderstraeten, la improbabilidad de la comunicación educativa disminuye mediante la externalización de una serie de estructuras que pasan a asumirse como dadas y no deben resolverse en cada interacción en la sala de clases (Vanderstraeten 2001, 2004). Se destacan principalmente tres elementos.

En primer lugar, la organización del sistema educativo - desde su diferenciación con otras formas de educar, como el hogar - se ha caracterizado por la **asimetría entre los roles de**

profesor y alumno. Esta asimetría implica que no se discute en cada clase, quien es el profesor y quienes son los alumnos; como tampoco de que cada clase se componga por un profesor y determinado número de estudiantes. De esta forma, más allá de las particulares motivaciones de quien esté educando, es posible asumir que esa persona es quien representa la intención educativa. En segundo lugar, los planes de estudios y las escalas de evaluación de éstos tampoco se deciden en cada sala. De forma análoga a los otros sistemas funcionales, la educación opera mediante códigos y programas. Particularmente en este sistema, **la comunicación se estructura por la forma²⁹ evaluación / didáctica.** La evaluación corresponde al conjunto de instrumentos utilizados para medir el ‘aprendizaje’ de los alumnos (como exámenes, calificaciones, aprobaciones / reprobación, etc.). A su vez las evaluaciones refieren a determinadas materias y contenidos, la didáctica a enseñar. Gracias a la didáctica y las evaluaciones la educación puede establecer si el alumno aprende o no aprende, si es buen o mal estudiante y, así continuar el proceso educativo (Luhmann 1996c). En tercer lugar, en la escuela moderna la forma evaluación / didáctica se organiza mediante la **continua identificación de comienzos** en los que se supone alumnos homogéneos. Así, cada año o al comenzar cada nueva materia, se supone alumnos en similares condiciones, los cuales serán diferenciados durante el proceso educativo de acuerdo a sus rendimientos. El fundamento tras esta operación es identificar los cambios en el alumno que pueden ser o no atribuidos al accionar del sistema educativo. En este contexto, “el sistema se encuentra así en un constante conflicto entre diferencias autoproducidas y necesidades de rehomogenización para ganar terreno en un nuevo comienzo” (Luhmann 1996b). De esta forma, las diferencias de salida (calificaciones, títulos, certificados) son asociadas al accionar del mismo sistema, constituyéndose en ‘heterogeneidad documentada’³⁰.

Entonces gracias a las estructuras mencionadas, la interacción educativa se hace menos improbable. Sin embargo, estas estructuras no solucionan todos los problemas educativos. En efecto, no son más que un marco de sentido; pero es la interacción misma la que define sus propios límites. En este contexto, las expectativas de aprendizajes de los estudiantes cumplen un importante rol. Como Luhmann señala, “así pues a la forma de elegir su estrategia didáctica y de conducta concreta el profesor depende de aquello que él (aunque sea erróneamente) acepta como dado, por ejemplo los límites fijos de las capacidades de los alumnos, las estructuras del sistema de interacción aula o incluso aquello que él considera peculiaridades de determinada clase” (Luhmann 1996b). Concretamente, la selección de contenidos y metodologías se asociaría con la diferencia entre atributos variables del alumno (como el esfuerzo, la motivación o el apoyo del hogar) y constantes (talento y aptitudes). De esta forma los resultados y futuras comunicaciones se asocian con lo que se espera puedan alcanzar los estudiantes. En este sentido, el profesor tiende a asociar más los

29 Forma refiere a la unidad de una distinción, siguiendo la lógica de Spencer Brown (REFERENCIA) Luhmann TEORIA DE LA SOCIEDAD...

30 Heterogeneidad que a su vez se constituye en información para otros sistemas y organizaciones (universidades, empresas, etc.). “Sólo al final de lo que el sistema se hace responsable como educación está la heterogeneidad documentada. Se sale del sistema con o sin título, con buenas o menos buenas notas. Y la homogenización del comienzo, de su comienzo, tiene entonces que quedar en manos de otros sistemas” (Luhmann 1996b). De esta forma Luhmann propone una teoría alternativa a la tesis de la reproducción defendida por Bourdieu y Passeron (1995). En cuanto relaciona la heterogeneidad documentada con el proceso autorreferencial del sistema y no lo ve como ‘violencia simbólica’ orientada a la reproducción de diferencias anteriores (más allá de que finalmente lo haga o no). Para una comparación de ambas perspectivas ver Claro 2001.

malos resultados con características variables (como pereza o desmotivación), lo cual le permite enlazar futuras operaciones (por ejemplo mediante motivación, castigos o nueva forma de pasar la materia) y así poder continuar con el proceso educativo³¹ (Luhmann 1996b).

2. *Inclusión y exclusión como distinción social*

En cierto sentido, la teoría de inclusión y exclusión es la respuesta de Luhmann al tema de la desigualdad en el mundo contemporáneo. Mediante la introducción de esta distinción se aleja del optimismo parsoniano de que la inclusión social en las sociedades funcionalmente diferenciadas sería garantizada por el esquema de roles complementarios. Según este esquema, dicho de forma muy simple, todos estarían incluidos en las sociedades modernas en cuanto cumplirían uno de los dos lados dentro de roles complementarios (médico / paciente, comprador / vendedor, profesor / alumno, etc.). El problema tal como Luhmann señala, es que Parsons no consideró la posibilidad que las personas no sean incluidas en estas posiciones. En otras palabras no pensó en la inclusión como una forma; cuya cara externa sea la exclusión. La teoría de Luhmann sobre inclusión y exclusión es presentada primeramente en un artículo con el mismo nombre, publicado originalmente el año 1995³², donde propone entender inclusión / exclusión como una distinción social. A continuación se intentará explicar de forma muy breve que implica esto³³.

En primer lugar se comprende la inclusión y la exclusión como una forma. En otras palabras, la inclusión es vista como una indicación que diferencia dos lados y que se constituirá en el antecedente para una operación posterior³⁴. Como Luhmann señala la “‘inclusión’ indica la cara interna de una forma, cuya cara externa es la ‘exclusión’. Por consiguiente, sólo es pertinente hablar de inclusión si hay exclusión” (Luhmann 1998). Así, diferenciándose de la noción de Parsons, la inclusión y exclusión corresponden a dos lados de una misma distinción. Concretamente, “la sociedad con sus modos de inclusión describe aquello que pone como condición para tomar parte o que considera como ocasión para ello”, remitiendo la exclusión a aquello que queda fuera en esta operación autodescriptiva (Luhmann *Ibid.*).

En segundo lugar, la operación incluir / excluir corresponde a una distinción propia del operar de los sistemas sociales. En otras palabras, si bien es una distinción cuya referencia es externa a la comunicación, su operación no es más que comunicación. Coherentemente con el resto de la teoría de Luhmann, la inclusión – o exclusión – no tiene que ver con el ingreso de individuos al sistema social, sino que refiere a si a un individuo se le atribuyen

31 Por su parte el alumno tendería a identificarse a sí mismo con su trayectoria educativa, que constituiría parte central en su proceso de individualización (Nassehi 2002).

32 Artículo que en español aparece en 1998 en la colección “Complejidad y Modernidad” editada por Beráin y García Blanco

33 Esta síntesis con algunas modificaciones fue publicada originalmente en Ossandón 2003.

34 Es importante recordar que de acuerdo a la lógica de la forma propuesta por Spencer – Brown y seguida por Luhmann, toda Indicación corresponde a una selección que deja lo no seleccionado oculto, correspondiendo a la observación de segundo orden – u observación de observaciones - dar cuenta de lo que una operación anterior no consideró y así reconstruir la unidad de la diferencia

expectativas – como comunicador - para el desarrollo de comunicaciones futuras³⁵. Lo anterior no implica que quienes sean excluidos no sean considerados por la comunicación, es más bien que pasan a ser vistos de una forma diferente. La inclusión se “refiere al modo y manera de indicar en el contexto comunicativo a los seres humanos o de tenerlos como personas relevantes³⁶” (Luhmann Ibid.). Por su parte, en el caso de aquellos individuos que no se espera una comunicación relevante, quien comprende enfatiza en el lado de la expresión más que en el de la información. En términos extremos, lo anterior implica que en vez de comprender al sujeto como ‘persona’, sólo sería visto como ‘cuerpo’³⁷.

En tercer lugar, en una sociedad funcionalmente diferenciada, la distinción inclusión / exclusión adquiriría especiales características. En esta formación social perdería relevancia el papel cumplido por comunidades y estratos, adquiriendo un rol cada vez más central los sistemas funcionales. Estos sistemas operan de forma autorreferencial, procesando un tipo de comunicación específico; el cual refiere a su propio código de observación y los programas que en cada momento éste se plasma. Lo recién señalado implica que quien es considerado en cada ámbito funcional (por ejemplo, como alumno en la educación, ciudadano en la política o consumidor en la economía) dependerá exclusivamente de los criterios que establezca cada sistema (criterios escolares, derechos ciudadanos o el poder de compra en la economía). Sin embargo, es importante resaltar que inclusión / exclusión no corresponde con la diferencia que marca el código de cada sistema, sino que es una distinción que opera de forma ortogonal a éste. En términos prácticos, lo anterior implica por ejemplo que para el caso de la economía no es excluido quien pague o no pague, sino que quien no sea considerado como posible comprador o en el caso de la ciencia no es excluido quien produzca un resultado verdadero o uno falso, sino de quien no se espera produzca resultado científico alguno.

Que la inclusión social se establezca a partir de las distinciones propias de cada sistema trae consigo importantes consecuencias. En primer lugar, adquiere cada vez mayor relevancia la noción de individuo, pues los sistemas operan individualizando sus comunicaciones, refiriéndose a consumidores, ciudadanos o estudiantes. En segundo lugar, la autorreferencia de los sistemas funcionales hace imposible suponer que la inclusión a un sistema implicará la inclusión a otro (Luhmann 1998). No obstante lo anterior en el caso de la exclusión la situación cambia, pues se producirían reacciones en cadena. En términos prácticos con esto Luhmann refiere por ejemplo al hecho que un individuo considerado como buen estudiante por el sistema educativo sea considerado en algún puesto laboral, dependerá

35 No debe olvidarse que según la teoría de Luhmann la sociedad se compone por comunicaciones y las personas ya sean sus conciencias o cuerpos, son entornos de la comunicación. En otras palabras, ambos sistemas – personas y comunicaciones - coexisten irriéndose pero sin ingresar uno en otro, descartándose entonces la posibilidad de que sean los hombres quienes “ingresen” o “egresen” cuando ésta incluye o excluye.

36 Cuando en este contexto se habla de personas se hace referencia a un conjunto de expectativas a los cuales el sistema atribuye características individuales. En sí misma la comunicación no transforma más que las diferencias que aloja en sí, cambiando continuamente sus propias referencias, hacia ella o a lo que designa como destinatario. En este proceso puede utilizar personas para distinguir sistemas psíquicos, “pero estas diferencias a su vez solamente estructuran el proceso de la comunicación. Lo que significan psíquicamente para quienes participan de manera conciente ni está dicho ni puede averiguarse mediante la comunicación” (Luhmann 1996).

37 Cuerpos que además - como muestran los estudios de Foucault (2001) sobre las instituciones carcelarias y psiquiátricas – en la sociedad moderna no son dejados a su propia suerte, sino que son tratados con especiales mecanismos de control.

exclusivamente de las condiciones del mercado laboral a las que se enfrente; sin embargo, es muy probable que para quien no haya asistido a educación formal alguna sea prácticamente imposible dar con un empleo estable. En este sentido Luhmann propone que en el lado de la inclusión los sistemas funcionales operan menos integrados que en la exclusión. En tercer lugar, que la inclusión y exclusión se regule por una sociedad funcionalmente diferenciada implica también que se pierde la posibilidad de que la inclusión sea regulada por cualquier principio unitario, ya sea éste político, moral o jurídico.

IV. Educable / no educable: inclusión y exclusión en la educación secundaria en liceos municipales en Chile

Como se ha mencionado, Luhmann propone la interacción profesor / alumno como el momento constitutivo de la educación. Particularmente, la comunicación educativa se caracteriza por su orientación al aprendizaje; esto es a lograr un cambio en el estudiante que de otra forma no se habría producido. El problema básico de comprender la comprensión, o de establecer si se ha o no producido el cambio esperado en el alumno, es procesado mediante la diferencia entre didáctica y evaluación y por el continuo establecimiento de comienzos. Didáctica es lo que se busca enseñar (aun cuando esto sea ‘aprender a aprender’); y la evaluación la forma de medir si se ha producido un cambio (cuanto de lo enseñado se ha aprendido). Temporalmente, didáctica y evaluación son situadas en ciclos de aprendizajes (como cursos o trimestres). Así, en términos prácticos la educación es el cambio en el niño producido en un determinado período de tiempo medido según las evaluaciones realizadas. La diferencia evaluación / didáctica permite enlazar las comunicaciones educativas. En caso de un aprendizaje exitoso; es decir, alumnos que manejan lo que la evaluación ha medido; el profesor puede orientar su próximas comunicaciones a nuevos contenidos. Por su parte, en caso de que lo medido no ha sido comprendido; la comunicación no se detiene, sino que produce una reflexión metodológica sobre nuevas formas de enseñar lo ya enseñado. Como se mencionó en este momento las expectativas, juegan un papel central. Las expectativas de aprendizaje procesan la diferencia entre atributos variables y estables del alumno. Es sobre los primeros los que se enfoca la reflexión metodológica en el aula (por ejemplo, haciendo la clase más motivante; estableciendo castigos; o desarrollando una nueva forma de presentar la información). En caso de que el aprendizaje aun después de nuevos intentos no sea alcanzado; la educación secundaria tradicionalmente ha descansado en medidas mayores: en primera instancia reprobación y en último término expulsión del estudiante del establecimiento.

Hoy, en los establecimientos en los que se basa el presente artículo, la situación recién descrita ha variado. Como se ha mencionado, el contexto actual de estos liceos se caracteriza por la obligación a recibir los alumnos que llegan; y por el desincentivo de medidas que puedan aumentar la deserción escolar y la prohibición de expulsar alumnos. Si se revisa la situación con detención, podrá notarse que el cambio no es menor. Todas las medidas ahora desincentivadas o prohibidas eran parte del *pack* metodológico con que contaban los profesores para orientar el devenir de la interacción educativa. Ya sea por su

aplicación – o por su sola existencia como amenaza latente – profesores intervenían; mejorando bajos resultados académicos (“si no pones atención suspendido” o “si no te va bien la prueba repetirás de curso”). Lo que denotan las entrevistas es la percepción de parte de los profesores de que se han quedado hoy sin parte importante de sus herramientas de intervención sobre el proceso de aprendizaje.

Lo anteriormente señalado no implica que por ello los profesores pierdan toda expectativa educativa. En efecto, tal como muestran las citas incluidas en la primera sección, lo que sucede es que se establecen grupos sobre los que esperan resultados completamente dispares. El punto propongo, es que con la imposibilidad de aplicar las antiguas medidas de presión, se produce un cambio en la diferencia entre atributos variables y estables del estudiante. Características antaño variables – como la motivación del alumno o el apoyo familiar – pasan a ser consideradas como elementos constantes sobre los cuales el profesor o la organización educativa no tienen mayor incidencia. De esta forma, la sala clase o los establecimientos se diferencian entre alumnos que contarían con las características necesarias para aprender los contenidos correspondientes al nivel educativo en que se encuentran y otros sobre los que no cabe más que esperar resultados mucho más básicos. El punto no es que en otros establecimientos se establezcan expectativas similares para todos los alumnos; siempre hay diferencias. La particularidad en este caso – de acuerdo a las entrevistas a los profesores – es que el diferencial de expectativas se constituiría en barreras fijas. La diferencia es tan patente que se expresa en separaciones espaciales (diferentes cursos en el mismo nivel) o en el aumento de la proporción de estudiantes considerados en la categoría de “Necesidades Educativas Especiales”.

Volviendo a la pregunta original, entonces: ¿puede afirmarse que los estudiantes de los establecimientos visitados son incluidos en el sistema educacional? La respuesta es doble. Como se ha mencionado la comunicación educacional corresponde a aquella comunicación orientada a lograr un cambio en los alumnos. En este sentido, la educación implica la intención de educar y un alumno de quien se esperó un cambio con lo enseñado. De esta forma, corresponde a una persona ‘incluida’ en el sistema todo aquel que se espera aprenda y participe en la interacción con profesores en las organizaciones especialmente dedicadas a este fin. Por su parte, ‘excluidos’ son aquellos individuos que no reciben este tipo de expectativas: por ejemplo, los niños o jóvenes que no asisten a ningún establecimiento ya sea porque no tienen acceso, o porque dejaron de asistir. En términos lógicos, excluido corresponde a las personas que el sistema educacional no ve, que están más allá de sus límites de observación. El caso de los alumnos descritos en las entrevistas es diferente. Ellos primeramente ‘son estudiantes’, esto pues son considerados por organizaciones educativas y, si bien no de forma especialmente ambiciosa, se espera que aprendan; que cambien en su paso por éstas instituciones. En este sentido son incluidos por el sistema.

El punto es: ¿qué es lo esperado? Como se ha explicado al menos en sus entrevistas, las expectativas de parte de los profesores están lejos de lo esperado de acuerdo a los planes de estudio correspondientes a la educación secundaria. En efecto, según los profesores para muchos de sus estudiantes no se esperarían más que cambios disciplinarios tales como sentarse y puntualidad.

Se busca que sean señoritas, que no sean desatinadas, que lean de corridito, ¿esto es cuarto medio y calidad de la educación!... pero más allá de eso no logramos más... (Entrevista equipo de gestión, Liceo Velásquez).

Este último punto se conecta entonces, con una segunda distinción relacionada con inclusión / exclusión: la diferencia entre persona y cuerpo. Como se mencionó, la exclusión no necesariamente corresponde a ausencia de comunicación; se relaciona más bien con el tipo de atribución comunicativa. En la inclusión se atribuyen y esperan comunicaciones enlazadas con un nivel de abstracción alto propio de la deriva evolutiva de cada sistema funcional. En la exclusión por su parte, la comunicación se fijaría mucho más en la expresión; en lo corporal que en la recursividad simbólica. Algo similar parece estar ocurriendo en los establecimientos visitados. Por una parte habrían alumnos de los que se espera cumplan con los requisitos propios de la educación secundaria; mientras que de otros no se espera mucho más que aprendan modales y hábitos corporales.

Entonces, ¿serían incluidos al sistema educativo estos estudiantes? Excluidos son aquellos individuos que simplemente no son considerados por el sistema educativo. Este no es el caso de los estudiantes de los establecimientos considerados. Sin embargo, también se señaló que lo propio de la inclusión es la atribución de expectativas de comunicación simbólica y no solamente corporal. Sugiero que lo que sucede es la distinción entre inclusión y exclusión se reintroduce en la inclusión. En este sentido, entre los estudiantes incluidos pueden identificarse en un segundo momento estudiantes incluidos y excluidos. Estudiante de los que se espera evaluar de acuerdo a los planes de enseñanza de la educación secundaria y alumnos cuyos criterios de evaluación están muy por debajo de éstos. Con el fin de evitar confusiones, propongo que la distinción inclusión / exclusión en la inclusión, sea denominada por la forma educable / no educable. En otras palabras, los estudiantes incluidos de acuerdo a las expectativas que reciben son clasificados en educables o no educables. Específicamente el caso de los estudiantes de los que se esperan sólo resultados disciplinarios corresponderían a incluidos no educables³⁸.

La diferencia educable / no educable, propongo no es solamente una distinción conceptual. Esta opera en las expectativas de los profesores, pero también de forma más práctica – como cuando se separan a los estudiantes por cursos según nivel o se etiquetan como ‘necesidades educativas especiales’. Es especialmente clara, cuando los profesores perciben que las tareas que realizan no es educación, sino que corresponde a otro tipo de labor; para la cual no estarían necesariamente preparados. Por ejemplo, introduciendo metáforas médicas.

38 Michailaris (2004) relaciona también inclusión / exclusión en la educación con la forma educable / no educable. Sin embargo, a diferencia de su aproximación yo no propongo ambas como una misma distinción, sino que educable / no educable como la reintroducción (re – entry) de inclusión / exclusión. La solución propuesta es original del presente artículo. Sin embargo, se inspira en una propuesta de Luhmann para entender otro tema (Luhmann 2000). En este trabajo Luhmann propone que “el riesgo representa un re – entry de la diferencia entre controlable y no controlable en lo controlable” (Luhmann 2000, p 98 traducción propia).

De una labor educativa nos empezamos a transformar en una labor recuperativa, ya no tenemos que enseñar, sino tenemos que empezar a sanar a alumnos que están con enfermedades sociales. O sea, tenemos alumnos indisciplinados, con graves problemas de disciplina porque tienen problemas en la casa ya sea separación de papás, problemas económicos, problemas sociales entonces no los podemos echar del colegio, tenemos que tratar de mantenerlos porque ahora lamentablemente se dice que si un alumno lo echan del colegio, el colegio fracasó; fracasó en el intento de mejorarlo (entrevista grupal a profesores, Liceo Kandinsky)

Como se advirtió al comienzo, dada la información disponible el presente artículo es un ensayo interpretativo y no propiamente un estudio empírico. No obstante lo anterior, a partir de esta interpretación es posible establecer algunas preguntas para investigaciones futuras. Según se registró en las entrevistas realizadas los profesores de educación secundaria de establecimientos municipales no esperan más que el logro de resultados mínimos con una proporción importantes de sus estudiantes. A partir de este antecedente y de acuerdo al marco teórico revisado surgen tres preguntas. En primer lugar, establecer si el discurso registrado tiene algún correlato con la forma cómo se distribuyen las expectativas en la salas de clases. Segundo, en caso de que se observen diferencias, observar si éstas se constituyen en fronteras fijas que estigmaticen a los estudiantes en ciertos grupos de expectativas. Tercero, en caso de que lo anterior suceda, establecer si las diferencias observadas corresponden a determinados establecimientos o se constituyen en una diferencia sistémica – que relacionada con la distribución de las posibilidades de selección de estudiantes - se esté constituyendo en una brecha que separa a estudiantes educables y no educables

V. Calidad y equidad

A modo de conclusión del artículo el foco de observación se situará en un nivel más general. Tal como se explicó en la segunda sección, las bajas expectativas observadas sólo podían comprenderse si eran incluidas en un contexto mayor. Dicho en términos sistémicos, lo que sucede es un particular ‘acoplamiento estructural’ entre diferentes tipos de formación sistémica (interacciones; organizaciones; sistemas funcionales) y también entre diferentes sistemas funcionales (política, educación, economía). Dentro de este último acoplamiento estructural, se explicó, cumple un rol central el intento de intervención de parte de las políticas públicas orientadas principalmente a dos fines: equidad y calidad. Fines que de forma simple pueden ser definidos como aumentar la cobertura de la educación secundaria y lograr que los estudiantes alcancen al menos los niveles mínimos definidos por los planes actuales de educación. Estos objetivos - de acuerdo a los diferentes informes nacionales e internacionales desarrollados durante los últimos años³⁹ - no se estarían cumpliendo juntos e incluso – como señalaban los profesores serían vistos como metas contrapuestas y excluyentes. La idea tras el presente estudio es que una mirada sistémica aportaría una

³⁹ Para una versión actual y comparada de esta situación ver PREAL 2005.

nueva visión al asunto. A continuación se intentará explicar este punto, comparando esta mirada con las dos principales perspectivas involucradas en la discusión actual en Chile: políticas públicas dirigidas hasta el momento por el Ministerio de Educación y las opciones propuestas por la oposición, planteadas principalmente desde la visión de la economía de la educación.

Desde el Ministerio de Educación y las organizaciones que lo rodean se ha planteado la existencia de dos metas centrales: disminuir la deserción y mejorar los resultados educativos de los estudiantes, y para ello se ha desarrollado una serie de medidas como subsidio pro retención; programa LEM, etc...⁴⁰. De acuerdo a las entrevistas a profesores, las políticas aplicadas están lejos de resolver la tensión producida entre equidad y calidad. En efecto, lo que pasaría es que se transfiere la solución de ésta a los establecimientos, quienes no tienen recursos ni tiempo y no son el lugar para que esta tarea se realice. De hecho, el mensaje que los profesores leen - detrás de medidas como disminuir (o casi extinguir) la reprobación; no poder seleccionar ni expulsar a alumnos que no estén interesados en aprender; o la beca que el Programa Liceo para Todos otorga a los estudiantes de mayor riesgo de deserción (peores calificaciones, con sobre edad y alta inasistencia) - es que la preocupación del gobierno en la educación para alumnos pobres sería mantener a los jóvenes en el sistema más que lograr altos estándares educativos. Lo grave es que en la práctica la tensión equidad y calidad estaría siendo procesada como metas contradictorias, lo que produce un sistema escindido donde en algunos establecimientos se concentran aquellos alumnos de los cuales prácticamente no se espera nada. En efecto tal como mostraban las entrevistas, las estrategias utilizadas hoy para resolver esta tensión harían aun más rígida la diferencia entre alumnos educables y no educables. En este contexto se destacan por ejemplo el aumento en la cantidad de alumnos que son clasificados bajo la categoría “Necesidades Educativas Especiales” y la segregación de estudiantes en diferentes cursos según lo que se espera de ellos.

Al menos en la discusión pública, la visión de la oposición ha consistido en críticas a las políticas del gobierno y proponer un conjunto de medidas que aumenten los incentivos a las organizaciones educativas. Desde este punto de vista se han destacado particularmente los trabajos desarrollados por los investigadores del Centro de Estudios Públicos - cómo Bárbara Eyzaguirre; Carmen Le Foulon y Harald Beyer -. Estos investigadores han propuesto fomentar los incentivos para la eficiencia de los establecimientos: medidas tales como flexibilizar el estatuto docente (que establece los derechos laborales de los profesores); aumentar la relevancia de la evaluación docente en la asignación de recursos a los establecimientos; e incluso cerrar aquellos liceos donde no se alcancen resultados aceptables. Si se mantienen las dos metas establecidas (aumentar la cobertura educativa y asegurar que todos los estudiantes del sistema alcancen resultados mínimos aceptables) conceptualmente la esta perspectiva presenta al menos dos limitaciones importantes.

En primer lugar, este tipo de políticas asumen la organización educativa y la interacción profesor / alumnos, como una caja negra sobre la cual no se puede intervenir más que

⁴⁰ Para un resumen de las medidas aplicadas ver Claro, Ossandón, Salinas (2004).

mediante incentivos y castigos. Esto supone también que los establecimientos serán capaces de resolver por su cuenta (si son bien incentivados) la tensión entre aumentar la cobertura y mejorar los resultados. Según los resultados de las políticas actuales es posible cuestionar este supuesto. En segundo lugar, incluso en caso de que algunos establecimientos pudiesen resolver este problema, dada las características administrativas actuales del sistema, es poco probable que pueda ser resuelto a nivel global. Como ya se mencionó la educación chilena se basa en un sistema de *voucher* que busca fomentar el nivel de selección de parte de los propios estudiantes y sus familias. En este sentido, es de esperar – tal como sucede hoy – que los establecimientos que mejoren sus resultados; aumenten considerablemente su demanda alcanzando un nivel en que se vean obligados a seleccionar a sus alumnos. De esta forma tendería a concentrarse cada vez más la proporción de estudiantes con más dificultades en establecimientos con peores resultados - y probablemente con menores habilidades metodológicas para resolver la tensión entre equidad y calidad. En este sentido, no debe olvidarse que la forma que adquiere hoy la distinción educable / no educable en los establecimientos estudiados está ligada con los procesos que ha vivido y sigue viviendo el sistema educacional chileno hoy, y no depende exclusivamente de la operación de organizaciones aisladas.

Lo señalado hasta ahora no implica necesariamente la imposibilidad de seguir disminuyendo la deserción escolar y mejorar los resultados académicos. Implica más bien la necesidad de desarrollar nuevas formas de comprender el sistema y nuevos mecanismos de intervención. Lo anterior no significa solamente la importancia de recopilar mayor información empírica sobre el funcionamiento del sistema; tiene relación también con el desarrollo de teorías que permitan comprenderlo. Desde el punto de vista de la teoría de Luhmann la situación descrita es compleja: corresponde a un acoplamiento estructural de diversos tipos de sistemas (interacción, organización, sistema funcional) como de diferentes ámbitos funcionales (educación, política, economía, ciencia). Además, desde esta teoría sobre el sistema educativo, mejorar los rendimientos debe pasar necesariamente por una mejor comprensión de la forma como se da hoy la interacción entre profesor y alumno. El presente estudio ha intentado aportar en esta dirección.

Al mismo tiempo, lo señalado resalta la necesidad de aumentar la comprensión existente sobre el proceso de intervención de las políticas educativas en la educación. Tal como muestran autores sistémicos contemporáneos tales como Helmut Willke la relación entre sistemas funcionales es un objeto de análisis tan complejo como la diferenciación interna de cada uno de éstos⁴¹. En el caso presentado, pareciera que el punto clave tiene que ver con el desarrollo de metodologías de enseñanza no excluyentes; que permitan a los profesores percibirse que tienen herramientas suficientes como para hacer que las características de los estudiantes, asumidas hoy como estructurales, se hagan variables⁴².

41 Aldo Mascareño propone que la generación actual de autores seguidores de Luhmann se divide entre quienes son optimistas respecto a la capacidad de la teoría de sistemas sociales de producir estrategias de intervención exitosas y quienes son reticentes a esta posibilidad (ver artículo de Mascareño en la presente publicación).

42 En este contexto es interesante el caso del programa 'escuelas críticas' actualmente desarrollado para la enseñanza primaria. Este consiste en el trabajo conjunto de 60 escuelas con peores resultados y mayores dificultades; con los más importantes centros de investigación educativa chilenos. Podría esperarse que de este tipo de trabajos, se prueben y desarrollen estrategias metodológicas que permitan lidiar con las metas educativas actuales. VER CLARO ET AL

No obstante lo anterior, y dejando abierta la posibilidad de una intervención (o 'orientación' como propone Willke, 1995), es importante no olvidar la complejidad de los sistemas involucrados y de la interacción entre ellos. En este sentido, el éxito de la intervención (sea como esto se defina) nunca es más que una posibilidad. Por otra parte no se debe olvidar que es imposible una política sin efectos colaterales (siempre se podrá identificar una 'externalidad negativa'), y que dada su continua reformulación, probablemente las metas de calidad y equidad en la educación nunca se terminarán de cumplir.

Referencias

- Bellei, Cristián (2003) “¿Ha Tenido Impacto la Reforma Educativa Chilena? Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay”. Ministerios de Educación Argentina, Chile y Uruguay. Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean Claude (1995). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Fontamara.
- Claro Magdalena; Ossandón José; Salinas Viviana (2004). “La Acción Afirmativa En La Educación Superior En Chile” Informe final proyecto de investigación acción afirmativa en la región andina y el cono sur. proyecto internacional de becas fundación - ford
- Claro, Magdalena (2001). *La Educación como Sistema Funcionalmente Diferenciado. La Teoría de Niklas Luhmann*. En Revista “Estudios Sociales”, Corporación de Promoción Universitaria N° 106.
- Dubet, Francois / Martucelli, Danilo (1998). *En la Escuela Sociología de la Experiencia Escolar*. Losada.
- Durston, John / Espíndola, Ernesto (2001). *¿Equidad por movilidad individual o reducción de distancia? Educación, empleo e ingreso en Chile*. En Sociología del Desarrollo, políticas sociales y democracia, Estudios en Homenajes a Aldo Solari. Siglo XXI Editores.
- Eyzaguirre, Barbara / Le Foulon, Carmen (2001). *La Calidad de la Educación en Chile*. Centro de Estudios Públicos n° 84.
- Luhmann, Niklas / De Giorgi, Rafael (1998). *Teoría de la Sociedad*. Triana / U. Iberoamericana / Iteso.
- Luhmann, Niklas (1998). *Inclusión / Exclusión*. En Complejidad y Modernidad, de la unidad a la diferencia. Editado y traducido por Jostxo Beriain y José María García Blanco. Editorial trota, 1998
- Luhmann, Niklas (1996a). *La Homogeneización del comienzo: sobre la diferenciación de la educación escolar*. En Luhmann, Niklas. Teoría de la Sociedad y Pedagogía. Paidós Educador.
- Luhmann, Niklas (1996b). *El Déficit Tecnológico de la educación y la pedagogía*. En Luhmann, Niklas. Teoría de la Sociedad y Pedagogía. Paidós Educador.

- Luhmann, Niklas (1996c). *Los Sistemas comprenden a los Sistemas..* En Luhmann, Niklas. Teoría de la Sociedad y Pedagogía. Paidós Educador.
- Luhmann, Niklas (1996d). *Sistema e Intención en la Educación.* En Luhmann, Niklas. Teoría de la Sociedad y Pedagogía. Paidós Educador.
- Meliz, Fernanda (2002). *Los Niños y Adolescentes fuera del Sistema Escolar.* Documento N° 17, análisis de Encuesta CASEN 2000. www.mideplan.cl
- Michailakis, Dimitris (2004) "Some Considerations on Inclusive Education in Sweden" Vivian Heung & Mel Ainscow (eds). *Inclusive Education A Framework for Reform.* Center for Special Needs and Studies in Inclusive Education. The Hong Kong Institute of Education. (pp. 146-161).
- MIDEPLAN (2001), Ministerio de Planificación y Cooperación. División Social. Resultados de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN Documento N° 4: *Situación de la Educación en Chile 2000.* www.mideplan.cl.
- SITUACION ALUMNOS QUE NO ESTUDIAN...
- MINEDUC (2003). "Desempeño de Estudiantes Chilenos. Resultados de PISA +."
- Nassehi, Armin (2002) *Exclusion Individuality or Individualization by Inclusión.* Soziale Systeme Vol 8.
- ONU (1990) "Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje".
- Ossandón, José (2003). "Educación y Exclusión Social en Chile, Antecedentes Teóricos y Empíricos". Tesis Magíster en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Raczyński, Dagmar; Espinoza, Vicente; Ossandón, José; Ruiz, Catalina; Ariztía, Tomás; Valle, Manuela; Fernández, Liliana (2002a). "Evaluación de la reforma en cuanto a la permanencia de los jóvenes trabajadores en el sistema escolar". Asesorías para el Desarrollo.
- Raczyński, Dagmar; Fernández, Juan; Mohor, Alejandra; Ossandón, José; Ruiz, Catalina; Valle, Manuela (2002b). "Evaluación De La Línea Planes De Acción De Los Liceos Adscritos Al Programa Liceo Para Todos". Asesorías para el Desarrollo.
- Torche, Florencia (2002). *Educational Expansion, Educational Reform and Persistent Barriers in Chile.* Paper presentado en "Oxford meeting of research committee on social stratification and mobility of The International Sociological Association, April 2002".
- UNESCO (2002). "Informe Final: En Búsqueda de la Equidad: Encuentro Regional sobre Educación para Todos en América Latina".
- Vanderstraeten, Raf (2004). "The social differentiation of the educational system". *Sociology* Vol 38 (2).
- Vanderstraeten, Raf (2003). "An observation on Luhmann's observation of education". *European Journal of Social Theory* Vol 6 (1).
- Vanderstraeten, Raf (2001). "The school class as an interaction order". *British Journal of Sociology of Education.* Vol 22 (2).
- Vanderstraeten, Raf (2000). "Autopoiesis and socialization: on Luhmann's reconceptualization of communication and socialization". *British Journal of Sociology* Vol 51 (3).