



Última Década

ISSN: 0717-4691

cidpa@cidpa.cl

Centro de Estudios Sociales

Chile

Castillo Peña, Jorge

¿Representación institucional del «rol docente» o representación del «joven popular» como alumno?. Algunas reflexiones respecto a la tensión sobre la que se fundamenta «el proceso educativo» en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza

Última Década, núm. 24, julio, 2006, pp. 11-37

Centro de Estudios Sociales

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19502402>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿REPRESENTACION INSTITUCIONAL DEL «ROL DOCENTE» O REPRESENTACION DEL «JOVEN POPULAR» COMO ALUMNO?

**Algunas reflexiones respecto a la tensión sobre la que
se fundamenta «el proceso educativo» en la enseñanza
secundaria en contextos de pobreza***

JORGE CASTILLO PEÑA**

RESUMEN

Este artículo discute sobre los elementos a la base del proceso educativo en los liceos en contextos de pobreza analizando las implicancias que tiene la «representación social» que los docentes se hacen de sus alumnos en dicho proceso. Esta indagación arroja una primera pista: que la manera que los profesores se representan a sus alumnos viene determinada por las normas y el rol que la institución escolar les adscribe. Pero el liceo de hoy ¿es una institución en el sentido clásico del término?, las herramientas con que este marco institucional dota al cuerpo docente ¿les permite resolver las tensiones que la práctica les presenta? Al parecer la masificación con la inclusión de un nuevo público escolar entra a cuestionar las bases más fundamentales que la constituían. Entonces el proceso educativo ¿en base a qué fundamentos se define? Al parecer sería más bien la representación que los docentes se hacen de sus alumnos, configurado a partir del dominio propiamente escolar y de fuentes externas a éste el que los estaría definiendo. Esta representación estaría pauteando lo que «se hace» en el liceo, demandando una nueva configuración del rol docente, y por qué no pensar, una nueva manera de concebir la educación.

PALABRAS CLAVE: REPRESENTACIÓN SOCIAL, JUVENTUD POPULAR,
EDUCACIÓN

* Versión extraída de la memoria «Éducation, représentation sociale et nouveau public scolaire» (2003), para obtener el Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Ciencias de la Educación. Universidad Paris VIII.

** Ministerio de Educación, Santiago, Chile. Sociólogo, Master en Ciencias de la Educación, Vice-Coordinador Nacional del Programa Liceo para Todos. E-Mail: jorge.castillo@mineduc.cl.

RESUMO**REPRESENTAÇÃO INSTITUCIONAL DO «PAPEL DOCENTE» OU REPRESENTAÇÃO DO «JOVEM POPULAR» COMO ALUNO?****Algumas reflexões sobre a tensão que fundamenta «o processo educativo» no ensino secundário em contextos de pobreza**

Este artigo discute os elementos que estão na base do processo educativo nos liceus em contextos de pobreza, analisando as implicações da «representação social» que os professores têm de seus alunos neste processo. Esta investigação aponta uma primeira pista: de que a forma que os professores se representam a seus alunos é determinada pelas normas e pelo papel que a instituição escolar lhes atribui. Porém, o liceu de hoje é uma instituição no sentido clássico do termo? As ferramentas com as quais este quadro institucional dota o corpo docente lhes permite resolver as tensões que a prática lhes apresenta? Ao que parece, a massificação, com a inclusão de um novo público escolar, passa a questionar as bases mais fundamentais que a constituíam. Então, com base em que fundamentos o processo educativo se define? Aparentemente, estaria sendo definido pela representação que os professores fazem de seus alunos, configurada a partir do domínio propriamente escolar e de fontes externas. Esta representação estaria pautando o que «se faz» no liceu, exigindo uma nova configuração do papel docente, e até mesmo, uma nova maneira de se conceber a educação.

PALAVRAS CHAVE: REPRESENTAÇÃO SOCIAL, JUVENTUDE POPULAR, EDUCAÇÃO

ABSTRACT**INSTITUTIONAL REPRESENTATION OF THE «TEACHING ROLE» OR REPRESENTATION OF THE «POPULAR YOUTH» AS A PUPIL?****Some considerations regarding the strain on which the «educational process» is based in the high school in concepts of poverty**

This article discusses over the elements in the base of the educational process carried out in schools, regarding poverty contexts, analyzing the implications of the «social representation» that teachers figure out of their students in such process. This research give us a first clue: that the the way that teachers represent their students is determined by the norms and the role that the scholar institution assigns to the students. But, is today's school an institution among the classic sense of the term? The tools given by this institutional concept to the teachers board, do enable them to solve the strains imposed by practice?

It looks like the masification of the inclusion of a new scholar public, questions the most fundamental bases of the concept. Therefore, on which foundations is the educational process defined? It seems that it would be rather the representation that the teachers have of their students, conformed since the properly scholar domain and issues that are external to those which would be defining it. This representation would be guiding «what is being done» in the school, demanding a new configuration of the teaching role and why not, a new way to conceive education.

KEY WORDS: SOCIAL REPRESENTATION, POPULAR YOUTH, EDUCATION

I. INTRODUCCIÓN

COMO SE PUEDE CONSTATAR en diversos trabajos provenientes de la «sociología de la educación» desde la década de los 60 hasta nuestros días, los procesos de masificación escolar han sido acompañados de una distribución desigual de los aprendizajes (alumnos más pobres con resultados educativos más bajos) y un proceso continuo de «estratificación» del sistema escolar (establecimientos para «alumnos de origen favorecido» y otros para «alumnos de origen popular», estos últimos a menudo asociados al «nuevo público escolar»).

Actualmente, si se analiza los resultados educativos en los establecimientos que acogen en mayor proporción a alumnos de origen social desfavorecido, se constatan resultados escolares diferentes al resto de los establecimientos educativos,² y por qué no plantear como

-
- 1 Con «nuevo público escolar» nos estamos refiriendo a la denominación que algunos autores (Bautier y Rochex 1998; Dubet y Martuccelli 1998; Tenti Fanfani 2000) han dado a aquel segmento social que se integra por primera vez a la educación secundaria, anteriormente vinculada a la clase media y a la élite. Este segmento estudiantil generalmente es parte de la primera generación en sus familias que cursa la enseñanza secundaria, situación que se ve facilitada por la masificación de este tipo de educación en la última década.
 - 2 Por ejemplo en Chile la repitencia en los liceos pertenecientes a programas focalizados presentan las tasas más altas, situándose en el 7,7% de la matrícula. La distancia entre estos liceos y los otros liceos del país se mantiene en casi 4 puntos porcentuales. Lo mismo sucede en las evaluaciones nacionales sobre aprendizajes, aquellos establecimientos educativos que no pertenecen a este tipo de educación tienen en promedio de 30 ó 40 puntos más (fuente: «Seguimiento Interno Programa Liceo para Todos).

hipótesis la existencia de *procesos educativos* también diferentes.

Bourdieu, a fines de esa década, mencionaba que los jóvenes provenientes de sectores populares no llegaban a «posicionarse³» en el «campo escolar», introduciendo así el concepto de «capital cultural». Según el autor, los jóvenes de origen social desfavorecido llegan a la escuela con un «capital cultural» (que le era heredado por su «origen social» a través del «habitus») diferente al capital cultural que «legítima» la escuela. De esta forma la escuela se le presentaba a este tipo de jóvenes como un espacio de «violencia simbólica», de arbitrariedad cultural. Bernstein, por otro lado, explicaba esta diferenciación a partir de la distancia en los «códigos» utilizados por los alumnos en contraposición al utilizado por la propia escuela.⁴

Un tipo de análisis teórico distinto, epistemológicamente hablando, busca hacer frente a esta misma problemática de la desigualdad escolar, pero poniendo el foco en la «interacción social» que ocurre cotidianamente en la escuela. Algunos estudios guiados bajo este enfoque se centran principalmente en la «relación pedagógica», en la relación existente entre el «mundo adulto escolar» y el «mundo juvenil de los alumnos».

Para este enfoque el proceso educativo se produce a través de la *interacción social* que acontece entre los alumnos y sus profesores, en una «experiencia» interpersonal donde surgen expectativas, percepciones y prácticas que son parte constitutiva del proceso educativo.

Una de las interrogantes estudiadas por estas corrientes interaccionistas, parte de la pregunta por cómo los profesores perciben a sus alumnos y, cómo esta percepción afecta el proceso educativo, interrogándose principalmente por el vínculo que esta relación tiene con la génesis de las desigualdades escolares.⁵

De esta forma, estas corrientes revelan que «esos mecanismos de

3 Se utiliza este concepto para hacer alusión a Bourdieu y a su teoría de la «reproducción de las posiciones sociales».

4 Para Bernstein, las familias provenientes de clases sociales más desfavorecidas generalmente utilizan «códigos restringidos», en una escuela que utiliza «códigos elaborados», estos últimos asociados a «marcos de significación universalistas». Diversos enfoques han aparecido durante estas últimas décadas, pero aún el debate continúa.

5 Principalmente estos trabajos ponen como variables independientes el género o el origen social de los alumnos, y como variable dependiente la educación recibida, medida por el tipo de filial a la que los alumnos se encaminan, las evaluaciones de sus aprendizajes, las percepciones disciplinarias de sus profesores, etc.

la ‘desigualdad en procesos de producirse’ están encarnadas en las situaciones interaccionales innombrables del día a día de la escuela. *La selección escolar que alimenta la reproducción social no se produce sola y automáticamente*» (Coulon, 1993:170).⁶

Dentro de los trabajos interaccionistas en el espacio escolar es posible encontrar estudios que analizan la manera *cómo algunas variables externas, principalmente sociales, influyen en la evaluación educativa que se hace a los alumnos*. Estudian la manera como influye las expectativas que los profesores se hacen de sus alumnos sobre los resultados de estos últimos.

La noción de «efecto pygmalion» que surge del trabajo de Rosenthal y Jacobson muestra como las expectativas que tienen los profesores de sus alumnos son capaces de «actuar» sobre estos últimos y llegar a «producirse» («profecía autocumplida»), ya que «antes incluso que un profesor haya observado a un alumno en su desempeño escolar, ya tiene un prejuicio sobre su comportamiento» (Rosenthal y Jacobson, 1968:18). Se puede decir que los autores estudian el efecto pedagógico que produce sobre un alumno la información exógena que posee de él un profesor.

En este sentido, «los profesores disponen, para evaluar las capacidades escolares de un alumno, de muchas fuentes de información. Algunas son las observaciones directas (las notas, el comportamiento oral del alumno, las entrevistas que tienen), otras son informaciones de segunda mano: opinión de otros profesores, libreta de notas de años anteriores, antecedentes escolares en general, comentarios de la dirección, de los consejeros psicológicos, de los padres» (Coulon, 1993:108-109).⁷

6 Esta cita y otras usadas en el artículo que hacen referencia a textos en lengua francesa (que aparecen en francés en la bibliografía) han sido traducidas al español por el autor.

7 Es posible pensar que la «información exógena» no hace referencia solamente a códigos propios de la escuela (notas, disciplina, etc.), puede referirse a información externa a la propia vida escolar, con otro tipo de códigos (lo que se dice de los jóvenes, de la delincuencia juvenil, de la drogadicción, proceso de desarrollo de la personalidad, del «handicap sociocultural», etc.).

II. EL CONCEPTO DE «REPRESENTACIÓN SOCIAL» PARA COMPRENDER LAS DINÁMICAS ESCOLARES

La teoría de la representación social, comparte una idea primordial con las corrientes interaccionistas: que el tipo de conocimiento —no científico— que surge espontáneamente en la sociedad es fundamental para la configuración de la vida social, ya que es un conocimiento que genera «realidad» (Berger y Luckmann, 2001), situación que lo hace digno de estudiar.

La «representación social» es un «sistema cognitivo que tiene una lógica y un lenguaje particular [...] Son ‘teorías’, ‘ciencias *sui generis*’, destinadas al descubrimiento de lo real y a su ordenamiento [que permiten] a los individuos orientarse en el entorno social, material y dominarlo. Pero éste es un tipo de conocimiento ‘social’, ya que es una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, teniendo una intención práctica y convergiendo a la construcción de una realidad común a todo un grupo social» (Jodelet, en Jodelet, 1993:36). Así, desde el punto de vista de los sujetos, los elementos del conocimiento «no nos aparecen nunca en estado bruto [...] ellos dependen en gran medida de compromisos anteriores del observador con un sistema conceptual, una ideología y un punto de vista» (Moscovici y Hewstone, en Moscovici, 1988:550-551).

En el campo educativo la utilización del concepto de «representación social» ha ido abriendo nuevas perspectivas para el análisis de la relación pedagógica y de las desigualdades educativas. Se ha buscado conocer cómo la representación que se hacen los profesores de sus alumnos considerando el origen social de éstos influye en el trato pedagógico y finalmente en el desempeño escolar obtenido por éstos.

Estos trabajos encuentran en el espacio escolar la arraigada presencia de «estereotipos», los cuales permiten a los profesores «justificar» el actuar pedagógico o los resultados obtenidos por algunos de sus alumnos:

La existencia de un estereotipo puede apoyarse sobre hechos reales. Estadísticamente es verdad que los niños de familias de bajo nivel socioprofesional obtienen menos buenos resultados en los test tradicionales de ‘inteligencia’ y tienen menos éxito que los niños más favorecidos en la escuela. [Pero] la frecuencia de esta relación contribuye, entonces, a crear la opinión que los niños de medio sociocultural desfavorecido son los alumnos más tontos y malos [...] Si bien puede estar configurada

en su origen por hechos reales, el estereotipo tiene al mismo tiempo un fuerte componente ideológico que llega a jugar un rol tan determinante en algunos casos que puede constituirse en la única fuente de información en un juicio hacia un alumno. Cualquiera que sean las razones profundas, a partir del momento donde esto sucede, el ‘estereotipo’ toma una existencia autónoma e interviene como factor central en la manera de ‘aprehender’ al otro, al cual son imputadas las características generales atribuidas a su grupo social de pertenencia (Gilly, 1980:139-140).

Algo similar descubren Bourdieu y Saint Martin al percibir,

Que las expectativas del juicio educativo que hacen los profesores de sus estudiantes parecen más fuertemente ligadas al origen social que a la calificación con la cual ellos finalmente se expresan respecto a estos últimos; esto sin duda debido a que estas expectativas surgen más directamente de la representación que el profesor se hace de sus alumnos, a partir del conocimiento que ellos tienen de su ‘*eje corporal*’. La evaluación que hacen los docentes es en función de criterios ciertamente ajenos a esos que son explícitamente reconocidos en la definición técnica del desempeño escolar exigido. [De esta forma] el ‘*eje corporal*’ es el soporte principal de un ‘juicio de clase’ que se ignora como tal: todo pasa como si la intuición concreta de las propiedades del cuerpo tomadas y designadas como propiedades de la persona estuvieran en el principio de una comprensión y de una apreciación global de las cualidades intelectuales y morales de los alumnos (Bourdieu y Saint Martin, 1975:73).⁸

De esta forma, la institución educativa aparece como «una máquina que, recibiendo ‘productos socialmente clasificados’, restituye ‘productos escolarmente clasificados’ [...] Esta máquina asegura una correspondencia muy cercana entre la clasificación de entrada y la clasificación de salida sin jamás conocer ni reconocer (oficialmente) los principios y los criterios reales de la clasificación utilizados» (Bourdieu y Saint Martin, 1975:76).

En resumen, la representación que los docentes se hacen de sus alumnos se basa principalmente en factores ajenos a la definición técnica del desempeño escolar, poniendo en su reemplazo características

8 Los autores, con respecto al «eje corporal», explicitan otro tipo de soportes al «juicio de clase social»: el modo de escribir (la presentación y estilo de escritura), el modo de hablar (el acento, la elocución y la dicción), el «cuerpo socialmente tratado», etc.

asociadas al «habitus» o modo de desenvolverse de sus alumnos (relacionados estrechamente con su origen de clase). De esta forma, el sistema educativo reproduce las desigualdades fortaleciendo un sistema de dominación.

Es Gilly (1980) quien, a partir de la teoría de la representación social, propone una manera estructurada para estudiar la representación que se genera el profesor de sus alumnos en el espacio escolar estableciendo tres dimensiones: *las condiciones ligadas a la propia historia personal del docente; las condiciones que incluyen al alumno y a la experiencia concreta de relaciones en la institución escolar; y desde una perspectiva más amplia las condiciones normativas generales de la sociedad.*

Respecto a las *condiciones ligadas a la historia personal*, éstas revelan la propia experiencia del sujeto y que no tiene existencia fuera de él. Se trata de formaciones psíquicas como necesidades, actitudes, características de la personalidad, pero que preexisten a la construcción de la representación que se hace del alumno.

Las condiciones que incluyen al alumno y a *la experiencia concreta de relaciones en la institución escolar* se refieren a la situación social misma cuando el otro (el alumno) es aprendido.

Las condiciones normativas generales, según la autora, son aquellas que permiten explicarse de mejor la manera como los profesores se representan a sus alumnos. Éstas se refieren a las condiciones que son externas al sujeto, que existen independiente de él en tanto «formaciones sociales», teniendo su propia historia y canales de influencia. Ellas «son todas mercadas en grados diversos, por influencias ideológicas...» (Gilly, 1980:44).

Dentro de estas condiciones normativas coexisten tres dominios diferentes:

- Las *normas sociales generales* son aquellas reglas y valores de referencia en un sociedad, que se traducen en un cierto consenso social: «éstas son aprehendidas a través de producciones tales como los discursos, la literatura, los medios de comunicación, etc.» (Gilly, 1980:45).
- Las *normas escolares institucionales* que son normas sociales que se relacionan específicamente con los «objetivos educativos» y que se operacionalizan a través de modelos de organización y funcionamiento de la escuela como «institución». Estos modelos, definidos por la tradición escolar, de-

finen las conductas esperadas de todos sus actores y son aprehendidos a través de artefactos como textos oficiales, obras de pedagogía, libros de clase, literatura profesional, pero también a través del conjunto de prácticas institucionales. Este tipo de normas conduce a la elaboración de representaciones de entidades abstractas como el «alumno ideal» o el «buen alumno», a través de los cuales se expresan expectativas de roles, bajo los cuales finalmente serán percibidos y evaluados los alumnos.

- Las *normas ideológicas específicas*, haciendo alusión a aquellas ideologías asumidas por los propios docentes de manera voluntaria y conciente. Éstas pueden ser políticas, religiosas, sindicales, o vinculadas a diferentes corrientes pedagógicas.

Como conclusión Gilly expresa que las *normas escolares institucionales* son las más poderosas al momento de explicarnos la representación que los profesores se hacen de sus alumnos, ya que,

El profesional de la educación permanece prisionero de los objetivos y modalidades generales de funcionamiento fijados por la institución que lo emplea. En la medida donde él acepta estos objetivos y este funcionamiento, él es conducido a considerar lo esencial de su rol y, más o menos sin ser conciente de ello, a adoptar los estereotipos escolares del ‘buen’ y ‘mal’ alumno. En concreto incorpora el sistema de valores a partir de los cuales se aprehende a cada alumno en particular» (Gilly, 1980:133). [Es más] el profesor, incluso muy influenciado por una corriente ideológica, finalmente se conforma a las finalidades más fundamentales de instrucción y al modelo de funcionamiento de la institución (Gilly, 1980:102).⁹

9 Es cosa de observar como se relacionan los docentes con los enfoques pedagógicos «progresistas». Según Gilly, «confrontados a lo cotidiano, los profesores no pueden adherir a la idea de diferencias no jerárquicas entre los niños, que funda este tipo de pedagogías progresistas, ya que esta idea es incompatible con la visión que ellos tienen de la función diferencial de la escuela. A partir de la instauración de una estructura unificada de acceso, hay siempre para aquellos alumnos ‘más fuertes’ y aquellos ‘más débiles’ vías de recorridos escolares diferentes y desiguales. Y es siempre por referencia al modelo jerárquico que los profesores organizan lo esencial de su práctica» (Gilly, en Jodelet, 1993:371).

Sin duda la propuesta de la autora se fundamenta en tanto define a la escuela como una «institución», pero, ¿es posible pensar que el liceo de hoy es una institución en el sentido clásico del término?

III. INSTITUCIONALIDAD ESCOLAR Y TRANSFORMACIONES SOCIALES

La idea que el sistema educativo ha cambiado se ha hecho casi de sentido común. Diversos investigadores y los propios profesionales de la educación lo mencionan sistemáticamente. Pero, ¿qué es lo que ha cambiado?

Según Dubet y Martuccelli, «si fuera necesario retener solamente un hilo conductor para analizar las transformaciones del sistema (educativo) ‘republicano’, sería sin duda el de la masificación. Más que las voluntades políticas o que los cambios organizacionales y pedagógicos, la masificación ha transformado las reglas del juego escolar, sus regulaciones, las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con su entorno» (Dubet y Martuccelli, 1998:46).

Según estos autores, para que el liceo sea una institución en el sentido clásico del término, se requieren algunos prerequisites que ahora, al parecer, no se cumplen.

Por una parte, se requiere un ajuste previo de las expectativas en relación a los roles, de los alumnos y de los docentes. En la actualidad ese ajuste previo se ha roto: las expectativas de los docentes respecto a sus alumnos cambia radicalmente con la incorporación progresiva del «nuevo público escolar». La figura del alumno cambia con la masificación escolar por la incorporación progresiva de alumnos más diversos y menos «acordes» con la imagen homogénea del alumno «heredero o becario» (Bourdieu, 1985). Asimismo, los nuevos escolares muchas veces esperan otras cosas de lo que les ofrecen sus docentes.

Por otra parte, se requiere la afirmación explícita de un «principio educativo central», el que en la actualidad se percibe disperso en tareas como: la socialización, la enseñanza, la prevención de conductas riesgosas en términos psicosociales, la «retención escolar», la «asistencia social», la atención de casos, etc. Este principio que era explícito en el liceo de los años 60 (preparar a la élite para la universidad) queda en una situación incierta, dependiendo de cómo cada establecimiento define su misión educativa.

De esta forma los autores sentencian que «en este nuevo contexto, la escuela ya no puede ser percibida como una institución» (Dubet y Martuccelli, 1998:60).

Pero, ¿qué consecuencias tiene esta transformación para el sistema escolar?

Esta transformación social y sus consecuencias en el espacio escolar pueden ser comprendidas a partir de las reflexiones de Abric sobre el carácter dinámico de las representaciones sociales. Para este autor existen distintas funciones de las representaciones sociales: la *función de saber* que permite a los sujetos explicar la realidad, la *función identitaria* que define la identidad y permite salvaguardar la especificidad de los grupos, la *función de orientación* que guía los comportamientos y las prácticas de los sujetos, y la *función justificadora* que permite a los sujetos, a posteriori, justificar la toma de posición y los comportamientos derivados de ella.

Esta variada funcionalidad de la representación nos lleva a identificar que la relación entre la representación y la práctica de los sujetos no es unidireccional. No sólo la representación produce u orienta un tipo de práctica social (como se describe en la «función de orientación»), sino también las prácticas pueden producir representaciones, al momento de justificarlas. Así concebidas las representaciones sociales aparecen también como una consecuencia de la práctica social. «Con la función justificadora estamos frente a una figura interesante para estudiar las relaciones entre representaciones y prácticas. En específico nos encontramos en la situación donde la representación es determinada por la práctica de las relaciones» (Abric, 1994:18).

Respecto a esta relación, entre práctica y representación social, es pertinente explicitar que para Abric, la naturaleza del vínculo entre prácticas y representación se encuentra directamente determinada por la *naturaleza de la situación social en la cual se encuentra un sujeto*. Concretamente está determinada por el nivel de autonomía del actor en una situación específica y por la presencia o no de elementos vinculados a la memoria colectiva que orienta el actuar en ella. De esta forma el autor define tres hipótesis:

[Que] las representaciones determinan las prácticas sociales en las situaciones donde la carga afectiva es fuerte y donde la referencia —explícita o no— a la *memoria colectiva* es necesaria para mantener o justificar la identidad, la existencia o las prácticas del grupo.

[Que] las representaciones juegan igualmente un rol determinante sobre las prácticas en las situaciones donde el actor dispone de una *autonomía* —incluso relativa— con relación a las presiones que imponen las situaciones o aquellas que resultan de las relaciones de poder (Abric, 1994:231).

Como podemos ver, estas primeras hipótesis aluden a aquello que más reconocido en la teoría de las representaciones sociales, a saber, la manera como las representaciones influyen la práctica de los sujetos. Pero el autor establece una tercera hipótesis:

En situaciones de fuerte presión social, las prácticas sociales y las representaciones están en interacción. En esas situaciones, la implementación de algunas prácticas son susceptibles de generar transformaciones completas en las representaciones (Abric, 1994:234).

En este último escenario nos encontramos frente al fenómeno de la «disonancia cognitiva»:

¿Qué pasa cuando los actores sociales están comprometidos dentro de prácticas que van ‘en contra’ de aquellas que les dictaba su sistema de normas y de valores, o que están en contradicción con sus prácticas anteriores? La hipótesis que se podría formular aquí consiste en decir que en este caso estos actores sociales elaboraran representaciones en conformidad con sus prácticas. Las prácticas aquí determinarían las representaciones» (Abric, 1994:234).

A partir de esta hipótesis que relaciona práctica y representación, Abric enriquece su enfoque al utilizar la noción de «reversibilidad de la situación». Esta noción nos dice que los sujetos comprometidos en una situación, al momento de evaluar realizar una práctica, pueden considerar que esta situación es «irreversible», es decir, que la idea de volver a las prácticas tradicionales respecto a la situación es imposible, o que, al contrario, es «reversible» ya que retornar a ellas es posible. Por ejemplo.

La irreversibilidad de la situación reduce considerablemente la autonomía del actor y sus posibilidades de mantener su sistema anterior de representación, esto acontece cuando las informaciones dadas desde el entorno entran en contradicción con las características centrales de la representación existente [...], el restablecimiento del equilibrio cognitivo necesario al individuo va a generar entonces una transformación de la representación (Abric, 1994:235).

Considerando lo anterior, la representación social no descansaría exclusivamente en el rol y las funciones que otorga una institución a sus actores, sobre todo en un escenario social de descentramiento de los objetivos y el sistema de expectativas que la constituyan y le daban

coherencia. Al parecer, son más bien las experiencias concretas de los sujetos las que fundan las representaciones en estas situaciones donde la idea de «institución» con una «fuerte capacidad de integración funcional alrededor de valores centrales» (Dubet, 1994:170), no puede ser mantenida. En este sistema social donde la realidad social no es capaz de establecer una unión o coherencia a priori, son los propios sujetos en su interacción quienes deben encontrar dicha coherencia y así dotarla de sentido.

Es posible decir entonces que las representaciones sociales no sólo nos guían en el actuar, sino que la práctica y el proceso de racionalización y justificación que las acompañan, permiten ir generando también representaciones en contextos sociales de fuerte tensión. En concreto, las representaciones sociales están al origen de las prácticas, y estas prácticas, al ser «justificadas», permiten también generar representaciones.

Si retomamos en profundidad el tema de las consecuencias de la masificación en la institución escolar y consideramos lo recientemente expuesto, podemos entrever el surgimiento de una crisis de la tarea educativa, debido a que ésta queda tensionada, ya que debe dar respuestas a funciones diversas y contradictorias que son percibidas por los docentes como no constitutivas del rol que los regía en antaño.¹⁰ En consecuencia nos encontramos con una organización escolar en la cual no existen representaciones claras y consensuadas de lo que significa la labor educativa, lo que cuestiona los fundamentos clásicos de la labor docente.

Este «malestar», como describen algunos autores la situación anómica en que se encuentra el mundo docente en contextos de pobreza, se caracteriza por que los docentes, a diferencia de antaño, no sólo deben comprometer en su función escolar el rol institucional que los embiste, sino que deben implicar incluso a su «propia persona» (Dubet y Duru-Bellat, 2000), ya que el rol que le es atribuido por la institución escolar no es capaz de entregar las herramientas necesarias para operar en estos contextos, situación que demanda invertir tiempo y recurso personal.

Este desajuste entre el rol institucional y la realidad nos indica, por una parte, que la función a cumplir es percibida por los docentes como distinta y más compleja que el rol definido institucionalmente por la cultura escolar, y por otra, que los docentes al percibirse con escasas herramientas para cumplir dicha función, deben recurrir más a

10 Percepción gatillada por estar en presencia de sujetos escolares diametralmente distintos a los de antes.

su propia subjetividad y a su sentido común.

A partir de esta perspectiva podríamos hipotetizar entonces que los docentes, debido a la complejidad del escenario social donde se encuentran hoy, irán configurando su oficio en el espacio escolar basados en la representación que se generen de sus alumnos. En el fondo, la representación que ellos se hagan de su oficio, en el marco de este nuevo escenario social, dependerá progresivamente más de la representación que se hagan de sus alumnos y las demandas que perciben ellos les imponen, que de las *normas escolares institucionales*, como lo planteaba Gilly.

Considerando esta hipótesis, se presenta de suma importancia conocer en mayor profundidad cómo y a través de qué perspectivas, los docentes llegan a representarse a sus alumnos. A modo exploratorio, se podría plantear que la representación que los docentes se hacen de sus alumnos tendría que ver, en primer lugar, y afirmándose en algunos elementos provenientes de su propio dominio institucional, con la imagen¹¹ del alumno de clase media y alta, o del becado meritorio del colegio de antes de los años 60. Frente a esta imagen, los docentes pueden establecer un parámetro desde el cual mirar a sus nuevos alumnos de origen más desfavorecidos.

Pero es posible pensar que la imagen de los alumnos de origen popular también se configura a partir de una imagen que puede surgir desde otras esferas distintas a la del mundo escolar.¹² A partir de ello analizaremos el rol que pueden jugar en esta imagen de alumno, por una parte el «discurso público» hacia los jóvenes de origen popular mediado muchas veces por los medios masivos de comunicación, y por la otra, la imagen de alumno popular que surge en el mundo docente a partir de las «ciencias sociales», que más se relacionan con el mundo pedagógico, a saber, la psicología del desarrollo de la personalidad, y la sociología de la educación en su vertiente más crítica.¹³

11 En el sentido de «imagen social» en la acepción que la trabaja Moliner: como el producto de un proceso de representación social (Moliner, 1996).

12 Para Abric «existe una dependencia directa de la representación de un objeto con el de otro objeto» (Abric, 1994:24). Esto lo ilustra el autor al decir, por ejemplo, que la representación del banco se relaciona, y en cierto sentido depende, de la representación que exista del dinero. En el fondo las representaciones se relacionan desde campos distintos.

13 Aquellas de la reproducción social, donde encontramos los trabajos de Bourdieu y Bernstein, entre otros.

IV. REPRESENTACIÓN SOCIAL, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OPINIÓN PÚBLICA FRENTE AL «SUJETO JUVENIL POPULAR»

Hoy en día la noción de opinión pública se encuentra asociado a la figura postmoderna de «los sondeos de opinión». A pesar que, «el sondeo de opinión no revela la opinión pública, él crea una opinión que denomina ‘pública’ y que no es más que la adición de las opiniones privadas» (Akoun, 1997:29).¹⁴

Actualmente la necesidad de estudiar este concepto a partir de un análisis de los medios de comunicación es innegable, específicamente en la relación que se establece entre la información proveniente de estos medios y la influencia que éstos generan en los sujetos.

Las últimas perspectivas respecto a este tema como la teoría «two-step flow» o de los «líderes de opinión» muestra la gran influencia que tiene los grupos de referencia en la interpretación que hacen los sujetos de la información entregada por estos medios de comunicación, mostrando que la comunicación interpersonal genera categorías para interpretar la acción de los medios. En el fondo, el individuo recrea y reconstruye la información que recibe en base a su cultura, sus valores y creencias, socialmente configuradas.

Si bien los medios de comunicación tienen una influencia directa débil sobre la opinión de las personas, lo que sí es necesario considerar, es que los contenidos que estos medios portan, son tomados por la sociedad como «temas de conversación» (Akoun, 1997:97).

El ejercicio que hacen los medios de comunicación de «instalar» temas en la opinión pública genera la necesidad de conocer desde qué perspectiva éstos son instalados.¹⁵ Guiados por esa inquietud, diversos estudios se han adentrado en entender cómo se comprende al «otro» actualmente desde los medios de comunicación. Ducan (1976) ha encontrado una relación entre comunicación mediatizada y reforzamiento del prejuicio social:

14 Según Bourdieu la opinión pública es una forma de legitimar la dominación social, ya que «el efecto fundamental de la opinión pública sería construir la idea que existe una opinión unánime, entonces legitimar una política y reforzar las relaciones de fuerza que la fundan o la hacen posible» (Bourdieu, 1984:224).

15 Rouquette menciona que no sólo hay interpretación en el interior de los individuos que reciben informaciones, sino que las mismas informaciones ya vienen con «sesgos» de interpretación (Rouquette en Moscovici, 1988:499-500).

El estereotipo es continuamente reforzado de manera sutil por los medios de comunicación, quienes relacionan a menudo historias de crímenes o de violencia con sectores específicos de la sociedad, en este caso con los negros, a tal punto que el estereotipo llega a expresarse en el sentido común, incluso para aquellos que no se consideran racistas (Billing, en Moscovici, 1988:470).

1. ¿Cómo aparece en la opinión pública el «joven popular»?

El principal riesgo que impone el actual proceso de modernización es *el resquebrajamiento del nosotros*, de esta manera la sociabilidad se restringe cada vez más a los círculos íntimos, mientras el espacio público se transforma en un espacio asociado a *un «otro» anónimo y amenazador*. En este contexto, el paradigma del temor al otro, lo constituye *la figura del delincuente común*: su evocación permite asignarle una causa real, conocida, ubicable a aquello que pone en riesgo el «nosotros», otorgándole a éste veracidad y fundamento (PNUD, 1998).

Quien encarna socialmente la figura del delincuente, son los sectores de pobreza y específicamente los jóvenes. Esta estigmatización es a su vez diariamente reelaborada mediante los medios de comunicación, haciendo de este tema uno de los espacios más significativos y con mayor conexión con las emociones de la gente.

Cuando nos referimos a que los medios de comunicación «buscan conectarse con las emociones de la gente», no hacemos otra cosa que referirnos a algunos elementos relacionados con la «construcción mediática» de la información: «más las imágenes mediáticas parecen auténticas y reales, más es necesario considerar que ellas se tratan siempre de informaciones indirectas, de realidades reconstruidas mediáticamente» (Windisch 1999:7).

La representación mediática de la violencia no escapa a la lógica mediática en general. Esta violencia es primero una violencia «puesta en escena», es el resultado de una selección y del montaje de los hechos más atrayentes [...] lo que no quiere decir que los medios modifiquen siempre intencionalmente esa realidad, sino que esas reconstrucciones son inherentes a la lógica del trabajo mediático (Windisch 1999:8).

Asociado a la imagen mediática de la violencia, diversos trabajos (Mucchielli, 2002; Ramos y Guzmán de Luigi, 2000) nos muestran cómo se ha construido socialmente la sensación de inseguridad públi-

ca, y de esta forma cómo se ha reforzado la estigmatización de los jóvenes provenientes de los sectores más marginales en la sociedad. A modo de ilustración, Ramos y Guzmán de Luigi nos dicen que,

En los 90 se llegó a tal síntesis, que el diario *El Mercurio* publicó un reportaje titulado: 'Se busca hombre soltero menor de 24 años' [...] para meterlo en la cárcel porque es delincuente [de esta forma] se extendería a una masa aún mayor de muchachos usualmente calificados de 'menores en riesgo social'. A jóvenes, casi niños, que usan tatuajes, aros, bailan rap, o son miembros de alguna pandilla o de alguna 'barra brava' y viven en 'poblaciones peligrosas'. Jóvenes que probablemente nunca van a delinquir, sino que se integrarán pacíficamente al trabajo, aceptando como un hecho de la vida la precariedad de la situación. Jóvenes que comparten muchas características del delincuente porque su perfil está construido sobre los pilares de la pobreza (Ramos y Guzmán de Luigi, 2000:36-37).

Asimismo para Kokoreff (2003) «la tendencia es proyectar sobre el conjunto de los adolescentes y de los jóvenes adultos las situaciones límites de aquellos que están en situación de exclusión probada y radical» (Kokoreff, 2003:16).¹⁶ El problema es que lo anterior,

Contribuye a la construcción social de un imaginario del cual su eficacia simbólica es innegable: reforzar la producción de las representaciones dominantes de los barrios problemáticos. Por ejemplo, los agentes de los servicios públicos que son nombrados por primera vez a trabajar en estos sectores (profesores, policías, trabajadores sociales) tomarán su función no sin aprehensión, no sólo en base a la reputación de los lugares, si no en base a la imagen global del sector «formateado» por los medios de comunicación. Así la ocupación de las esquinas por los jóvenes se transformará rápidamente en «aglomeraciones agresivas»; éstos aparecerán *a priori* como «traficantes de drogas» o «maleantes» (Kokoreff, 2003:326).

Al parecer la imagen edificada a partir de la construcción mediática nos pone en presencia de una juventud que por su condición de pobreza porta el riesgo, que se encuentra atravesada por situaciones/problemas como la delincuencia y la drogadicción, y que por lo tanto, se presentan como una amenaza para la sociedad.

16 Según Villatoro y Fernández (2004) la gran mayoría de la población en vulnerabilidad social cree que los pobres son representados en los medios de comunicación como «delincuentes» y «drogadictos».

V. REPRESENTACIÓN SOCIAL, CIENCIAS SOCIALES Y FIGURAS DEL «ALUMNO POPULAR»

Siguiendo el análisis a partir de la noción de la representación social, se puede decir que no sólo estamos en la sociedad de las comunicaciones, sino también en la sociedad del conocimiento.

La revolución de las comunicaciones, por los libros y las revistas primero, y por los medios de comunicación de masas después ha permitido la difusión de imágenes, nociones, y lenguajes que la ciencia no cesa de inventar. Ellos devienen parte integrante del bagaje intelectual de la calle (Moscovici y Hewstone, en Moscovici, 1988:543).

Esto que parece trivial, tiene una importancia fundamental debido a que la ciencia pasa a ser parte de la vida cotidiana, del sentido común, y en ese sentido comienza a construir realidad.

Con respecto al proceso psicosocial en que se da paso de un «saber científico» a un «saber común», se puede reconocer un proceso de transformación interna y externa de dicho saber. De esta forma, estos procesos hacen que el conocimiento científico que entra en la cultura «lleve los contenidos de la ciencia a una nueva estructura, a una nueva racionalidad y otorgándole un impacto diferente al que posee en su institución de origen y dentro del círculo de profesionales donde ella surge» (Moscovici y Hewstone en Moscovici, 1988:556).¹⁷

Esta *transformación externa* se lleva a cabo a través de tres mecanismos: la *personificación* que tiene que ver con la idea de que cada teoría o ciencia está asociada a un individuo, a una persona, a pesar que la ciencia trate de impersonalizar dicho proceso. El sentido común «reintroduce» los factores personales para hacer de ese saber algo inteligible. La *figuración* que se relaciona con la sustitución o superposición de imágenes a los conceptos, de tal forma que el pensamiento abstracto es llevado al campo del pensamiento figurativo. Y la *ontización* que busca dotar con un estatus de sustancia o «cosa» los resultados científicos que, como sabemos, más bien se generan en una lógica relacional.

Por su parte, la *transformación interna* muestra el poder de con-

17 De esta forma, como lo menciona Moscovici «contrariamente a lo que se creía durante el siglo pasado, lejos de ser el antídoto a las representaciones y a las ideologías, la ciencia es en realidad su fuente» (Moscovici, 1983; citado en Moscovici, 1988:392).

vicción que tiene la ciencia en los individuos, quienes tienden a sobreestimar la certeza y la consistencia de la ciencia. Esto hace que los enunciados que ella produce pasen casi automáticamente de ser una descripción a ser una explicación definitiva de las cosas (Moscovici y Hewstone, en Moscovici, 1988:557).

En el fondo, es posible plantear que en este marco se transita de «cogniciones informativas con contenidos descriptivos» que generan las ciencias a «cogniciones representativas con contenidos explicativos» en la interpretación de los sujetos.

Dentro de esta perspectiva, pero analizando lo que sucede en el mundo escolar y sobre todo en la formación de profesores, aparecen dos grandes cuerpos teóricos que —a mi modo de ver— configuran de alguna forma la imagen de alumno popular por parte del mundo docente: la «teoría del desarrollo de la personalidad» desde la psicología y la teoría de la reproducción o del «handicap sociocultural» desde la sociología de la educación.¹⁸ Como veremos, ambas aproximaciones dialogan «ideológicamente» de alguna manera con la tradición institucional de la escuela.

Una rápida mirada a la teoría del desarrollo de la personalidad en psicología, nos muestra que, al asimilar la «filogénesis» a la «ontogénesis», se logran reconocer tres estadios que caracterizan al desarrollo de cada individuo: salvaje (infancia), bárbaro (adolescencia) y civilizado (adulto). En este sentido la adolescencia sería el paso de la barbarie a la civilización, que según Hall, sucede mediante la represión de los instintos sexuales. De esta forma, lo que caracteriza a este período de turbulencia es la lucha entre la naturaleza del instinto y del placer con la cultura de la civilización (Feixa, 1998:39).

Es bajo esta noción que surge la necesidad en educación de un «tutor» que sea capaz de enmarcar el proceso de crecimiento (cf. Rousseau, 1982) y donde posteriormente se fijará el rol moderno de la escuela.

Esta tendencia, reservada en un comienzo a la élite, se extiende socialmente en el siglo XIX (a la clase media en un inicio y a los más pobres después) con los cambios en la familia burguesa y la clase media y con el aumento de la escolarización. Este proceso de masificación en el acceso a la educación genera la preocupación de la élite social en poder «salvar» a los niños de las clases populares (que son percibidas como una amenaza

18 Como hemos visto estas teorías pueden relacionarse con «las imágenes» que se desprende del mundo mediático, y de esta forma reforzar la representación establecida.

a la sociedad), actuando sobre sus miembros más jóvenes.¹⁹

De esta forma, la psicología aparece como la ciencia de la «normalización», ya que legitima científicamente el control y la vigilancia de cualquier desviación a la norma (en este caso de aquella de la «clase media» definida como la «normal»), y se designa a la escuela como aquel espacio institucional donde este enfoque se encarna.²⁰

De esta forma, la teoría del desarrollo de la personalidad, al universalizar un estadio del desarrollo humano con sus comportamientos típicos, permite obviar el problema de la construcción social de las «clases de edad», y en el fondo, evadir la introducción de criterios de «clase» en el análisis de la juventud (Martín Criado, 1998). Esto nos lleva a decir que este tipo de teoría psicológica funcionaría como un «modelo tipo» del devenir filogenético de los sujetos, y en nuestro caso, de los alumnos.

Es innegable la fuerte presencia de la ciencia psicológica en el sentido común del espacio escolar. Al parecer, en la experiencia profesional de los docentes,

Importa menos fijar la «validez» de los propósitos enunciados que ser sensible a la fuerza de las interpretaciones psicológicas que forman hoy el verdadero lenguaje profesional y la fuente de la legitimidad [...] El lenguaje «psy» explica las dificultades con los niños, dejando de lado al maestro, a los métodos y a la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998:179).

Pero estos mismos autores también manifiestan la presencia de teorías sociológicas en la práctica cotidiana del mundo escolar: «la influencia de las diversas teorías de la reproducción de las desigualdades sociales en la escuela es tal que esas teorías funcionan a la vez como racionalizaciones, ‘profecías creadoras’ y estigmatizaciones denegadas» (Dubet y Martuccelli, 1998:216).

Como vemos, la sociología también ha aportado en la creación de una imagen «pedagógica» del joven pobre, principalmente extraídas de las teorías de la reproducción de las desigualdades a partir del concepto de «capital cultural». Este enfoque pone a este tipo de alumnos

19 Interesante relato, haciendo alusión al mundo de los internados y los hospicios de España, se puede encontrar en Varela y Álvarez-Uria, 1991.

20 De esta forma, para Foucault, la escuela no genera seres autónomos, sino más bien controla los comportamientos de sus miembros, lo que es sufrido por los más pobres como represión. Se busca normalizar a todos los individuos, sobre todo a los que «portan el riesgo social».

bajo una perspectiva que lo define «en negativo», desde la figura de «la falta», del «handicap» en referencia a la imagen del alumno tradicional de antaño.

Esta «lectura en negativo» de los alumnos de origen popular es una mala interpretación de la teoría de la reproducción, ya que, como aparece planteada en sus definiciones originales, ella se refiere a *la relación existente entre capital cultural de los agentes (alumnos) y la posición que éstos ocupan dentro de un campo (en este caso el «campo escolar»)*.²¹ Es esta misma teoría, según Charlot, la que termina siendo concebida como «handicap sociocultural» ya que en la cotidianidad escolar se entiende como una «falta» propia del alumno. En otras palabras, la diferencia de posición que mostraba la teoría de la reproducción en términos de «relaciones» que deja a algunos sujetos menos «posibilitados» para desenvolverse en el «campo escolar», terminan siendo cosificada en el sujeto «alumno» como una «falta», que en una segunda lectura pasa a ser comprendida como una relación causal, casi determinista, entre el origen social y el fracaso escolar.²²

Esta construcción teórica que hacen los docentes no es fantasmagórica, ella se enraiza en su experiencia profesional, interpretada a la luz de sus intereses ideológicos.

La teoría del «handicap sociocultural» no está científicamente fundada, y estrictamente hablando, es aberrante ya que reposa sobre la idea de una «causalidad de la falta». Pero su fundamento no es un enunciado de tipo científico. Ella se enraiza en una experiencia profesional cotidiana interpretada a la luz de principios dirigidos a preservar, validar y legitimar al cuerpo docente. Se trata de una ideología, en el sentido más fuerte del término (Charlot, 2002:32).

Tanto las teorías vistas de la psicología como de la sociología, muestran al parecer una relación estrecha con la práctica educativa, en ambos casos se genera una imagen del joven popular que dificulta la labor educativa: por un lado, desde la psicología, aparece como «riesgoso», «incompleto» y por otro, como un sujeto «con deficientes

21 Acá se hace alusión a algunos conceptos de la teoría de Bourdieu.

22 Vemos claramente el paso de una «relación descriptiva» a una «relación explicativa» como mencionaba anteriormente Moscovici. Es importante señalar eso si que Bourdieu, por ejemplo, nunca planteó su teoría aludiendo a «faltas» de los agentes, si no más bien de capitales culturales relacionados con posiciones dentro de campos sociales específicos.

competencias para integrarse al mundo escolar, con «faltas o handicaps» adquiridos por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven (y en el cual la familia es la instancia central).

VI. COMENTARIOS FINALES

Cuando Perrenoud (1982) señala que las diferencias relacionadas al medio social conducen efectivamente en los profesores a establecer un tratamiento pedagógico desigual, muestra que esta desigualdad de trato presenta contradicciones. El autor nota que este tratamiento se caracteriza por funcionar de manera «*compensatoria*», estableciendo una inversión relacional más sostenida hacia los alumnos provenientes de medios menos favorecidos, que al mismo tiempo, bajo algunas de sus formas, «activa la desigualdad de aprendizajes y favorece, a su manera, a los más favorecidos» (Perrenoud, 1982:116). En el fondo, si bien la práctica busca ser igualitaria, muchas interacciones permanecen igual «selectivas», y la «cara positiva» de la diferenciación que podría favorecer a los desfavorecidos aumenta la distancia entre los alumnos» (Perrenoud, 1982:125; citado en Gilly, 1993:380). Es posible suponer que, de alguna manera, esta diferencia se explica por el tipo de enfoque bajo los cuales los docentes se relacionan con este tipo de alumnos.

Si analizamos las distintas expectativas que tienen los docentes y los alumnos respecto al fin que tiene la educación en sectores de pobreza podemos entender mejor esta situación. Por una parte, los alumnos principalmente demandan para su formación el «aprender a tener habilidades y destrezas para enfrentar el trabajo». Por su parte, los profesores indican que sus alumnos, principalmente deben «aprender a guiar su vida con valores».²³

Es posible pensar en un principio que la visión de los profesores de lo que es la labor educativa es interesante en tanto se percibe como un «proceso integral» (no sólo enseñar para el trabajo, sino también incorpora como prioritario lo valórico), pero si triangulamos esta información con otra que nos señala que los docentes perciben que los jóvenes de hoy se caracterizan por ser una «juventud en riesgo social, vulnerable, desprotegida, conflictiva, en más de la mitad de los casos (52.5%), o como una juventud desinteresada, que no cree en nada,

23 Datos extraídos de un estudio desarrollado el año 2000 (Oyarzún, Irrazabal, Goicovic y Reyes, 2001:92-93).

escapista en un 17.7%, y finalmente como una juventud consumista, materialista, individualista (14%)» (Oyarzún, Irrazabal, Goicovic y Reyes, 2001:111). Podemos deducir que la representación que los docentes se hacen de la labor educativa pasa principalmente por cómo ellos se representan a sus alumnos. Así visto es coherente pensar en concentrar esfuerzos en una «educación en valores» para una juventud que se percibe en riesgo social, escéptica y consumista.

Esta primera evidencia nos muestra una tensión respecto al foco sobre el cual se estaría estructurando el proceso educativo, que en términos extremos iría entre centrarse en la enseñanza o centrarse en lo más «formativo».²⁴ Esta dicotomía, claramente forzada en sus términos, nos permite proyectar algunos escenarios posibles en los que se encuentran los establecimientos educativos y los docentes que trabajan en contextos de pobreza:

- i) Foco en la enseñanza a partir de una práctica educativa que se despliega a través de la práctica institucional más tradicional (la instrucción).
- ii) Foco en la formación a partir de una práctica educativa que se despliega a través de la prevención del riesgo social y de la sociabilidad juvenil.
- iii) Foco en la enseñanza a partir de una práctica educativa que se despliega a través de una innovación pedagógica pertinente y centrada en los estándares curriculares definidos por el país.

De estos tres posibles escenarios, el primero, al negar en la enseñanza la condición diversa y más propia de los jóvenes estudiantes termina por excluirlos de una educación de calidad. El segundo, si bien busca hacerse cargo de la condición juvenil, niega la posibilidad de ofrecer una enseñanza que permita generar aprendizajes de calidad y expandir sus capitales culturales. Sólo el tercero de ellos es capaz de articular enseñanza y hacerse cargo de la realidad cultural de los jóvenes, generando los aprendizajes de calidad que se requieren para insertarse en la sociedad de hoy.

Creo que estas constataciones respecto al proceso educativo hoy

24 Esta distinción es más bien analítica, ya que el programa de socialización al que está llamado a hacerse cargo el liceo, y que el currículum nacional contempla, incluye ambas dimensiones.

en día en sectores de pobreza, si bien son preliminares y concebidas principalmente a partir de un análisis conceptual, debiesen ser consideradas como centrales en la política pública, debido a que nos muestran una tensión real que viven los liceos y que pone en riesgo una de sus principales funciones sociales: generar aprendizajes de calidad para todos.

En primer lugar, es importante considerar que nos encontramos en un escenario social donde lo educativo no se encuentra exclusivamente circunscrito a las paredes del Ministerio de Educación o de los propios establecimientos educativos. Actuar a favor de una educación que se hace cargo de la equidad y la calidad requiere mirar críticamente lo que pasa en la sociedad. Por ello se requiere de una postura más activa del sistema educativo, principalmente de sus autoridades, en el propósito de poder complejizar, cuestionar y dialogar más frontalmente con la opinión pública que existe hacia los jóvenes pobres, que tiende a estigmatizarlos y generalizar sus problemáticas psicosociales, fortaleciendo una sensación de inviabilidad a la práctica de enseñanza.

Si bien esta primera tarea concierne principalmente a la institucionalidad a cargo del sistema educativo, es necesario también que en los propios establecimientos educativos se logre «resituarse» la enseñanza, volviéndola a posicionar como una de sus principales funciones. Esta tarea es vital si consideramos, por una parte, que nos encontramos insertos en un escenario donde se percibe su desarrollo como una imposibilidad y donde, por otra, vemos que para estos sectores sociales la escuela es el único espacio donde los jóvenes pueden adquirir el tipo de aprendizajes que lograría habilitarlos para una inserción social adecuada.

En segundo lugar, este recentramiento en la enseñanza visiblemente requiere de nuevas herramientas que, haciéndose cargo del contexto sociocultural donde se encuentran insertos estos establecimientos, logren complejizar (resituarse) lo que se entiende por «hacer educación» y de esta forma permitan orientar la comprensión pedagógica del «sujeto juvenil popular escolarizado». Se requiere de herramientas y apoyos permanentes que los propios actores educativos puedan «significar» en su cotidianeidad, ya que es en la propia experiencia de los sujetos que interactúan en la escuela donde es resuelta o tramitada dicha tensión.

Siendo optimistas, esta tensión puede leerse también como una oportunidad, ya que en el fondo lo que ella genera es la constitución

de espacios potencialmente más democráticos (no clausurados necesariamente por los límites que coloca el propio marco institucional de la escuela que sabemos siempre ha operado «selectivamente»), pero claramente con menos orientación prescriptiva, lo que define un escenario de cierta anomia para todos los actores que conviven cotidianamente en él.

Considerando la complejidad de la situación social que enmarca a los liceos de hoy, y que la respuesta no depende ni se encuentra solamente en el dominio de lo que tradicionalmente constituía a la institución escolar, es que la enseñanza y más directamente lo pedagógico, es necesario repensarlo, donde los aportes no pueden ni deben clausurarse en su propio dominio. Recordemos que el espacio escolar es por sobre todo un espacio de relaciones sociales, donde la dimensión psicosocial que la constituye es central de considerar al momento de imaginar nuevas formas para fortalecer la enseñanza.

SANTIAGO (CHILE), MARZO 2006

RECIBIDO: MARZO 2006

ACEPTADO: MAYO 2006

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁵

- ABRIC, J-C. (1994): *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- AKOUN, A. (1997): *Sociologie des communications de masse*. Paris: Hachette Superior.
- BAUTIER, E. y J-Y. ROCHEX (1998): *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris: Armand Coulin.
- BERGUER, P. y T. LUCKMANN (2001) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (Volumen IV). Madrid: Ediciones Morata.
- BILLING, M. (1988): «Racisme, préjugés et discrimination». En S. MOSCOVICI (editor): *Psychologie sociale*. (2ª edición). Paris: PUF.
- BOURDIEU, P. (1985): *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.

25 Las citas usadas en el artículo que hacen referencia a textos en lengua francesa (que aparecen en francés en la bibliografía) han sido traducidas al español por el autor.

- (1984): «L'opinion publique n'existe pas». En *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- y M. SAINT-MARTIN (1975): «Les catégories de l'entendement professoral». *Revue actes de la recherche* N°3. Paris.
- CHARLOT, B. (2002): *Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- COULON, A. (1993): *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- DUBET, F. (1994): *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- y M. DURU-BELLAT (2000): *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- y D. MARTUCELLI (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- FEIXA, C. (1998): *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- GILLY, M. (1993): «Les représentations sociales dans le champ éducatif». En D. JODELET (editor): *Les représentations sociales*. (3^a éditions). Paris: PUF.
- (1980): *Maître-Élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- JODELET, D. (1993): «Représentations sociales: un domaine en expansion». En D. JODELET (editor): *Les représentations sociales*. (3^a éditions). Paris: PUF.
- KOKOREFF, M. (2003): *La force des Quartiers. De la Délinquance à l'engagement Politique*. Paris: Payot.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998): *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- MOLINER P. (1996): *Images et Représentations Sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Éditions Presses Universitaires de Grenoble.
- MOSCOVICI, S. (1984): *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- y M. HEWSTONE (1988): «De la science au sens commun». En S. MOSCOVICI (editor) : *Psychologie sociale*. (2^a édition). Paris: PUF.
- MUCCHIELLI, L. (2002): *Violence et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*. Paris: La Découverte.
- OYARZÚN, A.; R. IRRABAL; I. GOICOVIC; L. REYES (2001): *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores. Sentidos de la integración en la cultura escolar*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- PNUD (1998): *Informe de desarrollo humano en Chile 1998. Las paradojas de la modernización*. Santiago: PNUD.
- RAMOS, M. y J. GUZMÁN DE LUIGI (2000): *La guerra y la paz ciudadana*. Santiago: Ediciones LOM.
- ROSENTHAL, R y L. JACOBSON (1968): *Pygmalion à l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. New York: Éditions Casterman.

- ROUQUETTE, M-L. (1988): «Les communications de masse». En S. MOSCOVICI (editor) : *Psychologie sociale*. (2^a édition). Paris: PUF.
- ROUSSEAU, J. J. (1982): *Emile, ou de l'éducation*. Garnier. Paris.
- TENTI FANFANI, E. (2000): *Culturas juveniles y cultura escolar* (extracto del seminario «Escola Jovem olhar sobre ensino médio»). Brasília: Ministério de Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação-Geral de Ensino Médio.
- VILLATORO, P. y P. FERNÁNDEZ (2004): *Los pobres y la televisión. Una consulta participativa*. Santiago: Hogar de Cristo.
- VARELA, J. y F. ÁLVAREZ-URIA (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- WINDISCH, U. (1999): *Violences jeunes, médias et sciences sociales*. Laussane: L'Age d'Homme.