

‘OBJETO PEDAGÓGICO PERDIDO’ EXCLUSIÓN EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA*

José Ossandón

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 [...] En los cursos A o B hay más cooperación. Uno los encuentra predispuestos en cuanto a la forma en que trabajan y les gusta. Uno puede darse el lujo de innovar; en cambio en el 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 orientadas a estudiar procesos de deserción escolar y el funcionamiento de establecimientos de educación secundaria en sectores de bajos recursos en Chile¹. Si bien no era parte del objetivo de los estudios, en ambas investigaciones se recopiló abundante información que mostraba 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 dadas las condiciones sociales y familiares, más la imposibilidad actual de aplicar medidas como repetir curso, suspensión de clases o expulsión de alumnos,

* El autor agradece las observaciones, críticas y comentarios de Mirentxu Anaya, Marcelo Arnold e Ignacio Farías.

¹ 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 Raczynski (Raczynski *et al.* 2002a y 2002b).

sería prácticamente imposible lograr altos resultados educativos. En efecto, los profesores se describían a sí mismos como ‘asistentes sociales’ o ‘recuperadores’ más orientados al logro de resultados disciplinarios (‘que sean señoritas’, ‘puntualidad’) que al cumplimiento de las metas académicas correspondientes a la educación secundaria en Chile.

Al mismo tiempo que trabajaba en las investigaciones mencionadas, desarrollaba mi tesis de Magíster en Sociología. En esta investigación intenté introducir la distinción inclusión/exclusión 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 ambas partes de su teoría, como en general en su obra, las expectativas juegan un rol central; y novedosa, en la medida que otorga un marco teórico diferente a la discusión sobre estos temas en el país, discusión que hoy parece girar en torno a la constante recolección de información, pero sin mayor procesamiento conceptual de las políticas públicas y con la mirada prácticamente monopólica de la economía de la educación.

Algunos años después, con este artículo, intento desarrollar la conexión entonces planteada. Específicamente, la pregunta que busco responder es si corresponde hablar de ‘inclusión al sistema educativo’ en el caso de alumnos que, según las entrevistas a sus profesores, recibirían particularmente bajas expectativas de aprendizaje. 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 en el sistema educativo, no son considerados 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 que asume la imposibilidad de lograr resultados educativos –de acuerdo con lo esperado para la educación secundaria– con una proporción importante de estudiantes. Tal falta de expectativas se relacionaría con la forma en que en estos establecimientos son procesadas las condiciones estructurales a las que hoy se enfrentan: específicamente, la imposibilidad de seleccionar a sus estudiantes y las limitaciones en el uso de metodologías con que solían contar para motivar y presionar cambios en los resultados educativos.

El artículo se compone de cinco secciones. En la primera, se ilustra el problema que origina este trabajo mediante una selección de citas tomadas de las entrevistas de los dos estudios sobre los que se basa este artícu-

lo. En la segunda, se explican brevemente algunos elementos del contexto de la educación secundaria en Chile hoy, necesarios de tener en cuenta para comprender el problema enunciado aquí. En la tercera sección, se ilustran los conceptos de Luhmann que se utilizarán para su comprensión. En la cuarta, se desarrolla la interpretación del problema planteado a la luz de los conceptos introducidos. Por último, a modo de comentario final, se relaciona la interpretación propuesta con el contexto explicado en la segunda sección.

Antes de comenzar, es importante hacer una nota metodológica. Dada la centralidad otorgada por la teoría de Luhmann a la interacción profesor/alumno, sería más adecuado basar el estudio en la observación de ésta y no en entrevistas. La información aquí utilizada proviene de entrevistas grupales realizadas a profesores de establecimientos municipales y particulares subvencionados en sectores de bajos recursos (Raczynski *et al.* 2002a y 2002b). Es posible que las expectativas expresadas en las narrativas recopiladas no concuerden con las expectativas proyectadas en la sala de clases. En efecto, uno podría pensar que los profesores son más pesimistas en las entrevistas, especialmente considerando que los estudios mencionados fueron encargados por organismos de Estado. 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 estar basado en resultados empíricos, el presente artículo debe ser leído como un ensayo interpretativo a partir de la cual se pueden elaborar preguntas para futuras investigaciones empíricas.

I. OBJETO PEDAGÓGICO PERDIDO: EL PROBLEMA

Aun cuando los estudios sobre los que se basa este artículo no apuntaban a este tema en particular, un resultado relevante de ambos fue las bajas expectativas observadas entre los profesores de los establecimientos visitados sobre parte importante de sus estudiantes. Si bien no se daba en todos los establecimientos ni sobre todos los alumnos, resultaron impresionantemente repetidas 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 de las estrategias que desarrollaban con tal de que los alumnos puedan aprobar el año y ser promovidos al siguiente curso.

Cada uno sabe cómo es el rendimiento de cada uno, tú te guías más por el esfuerzo que por el resultado [...] precisamente, yo hago una prueba, puros 1, puros 2, puros 3, pero yo puedo compensar,

hago un dibujo en la pizarra de geografía, para que ellos visualicen cómo es una meseta, un valle, una quebrada, qué se yo, entonces si lo logran dibujar les pongo un 7, si no lo hacen un 1 [...] porque ni siquiera eso logran hacer (Entrevista grupal a profesores, Liceo Miró²).

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 Goya).

Las bajas expectativas eran parte de un argumento mayor, que resultó ser sorprendentemente similar en los diferentes liceos visitados. En primer lugar, se consideraban 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 determinista de la reproducción social, basada en la creencia de que alumnos provenientes de familias de ‘bajo capital cultural’ y ‘con 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).

Logros que se harían casi imposibles, si además se agregan alumnos desmotivados y provenientes de familias que no se involucran en el proceso educativo de sus pupilos.

² 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.

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

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 económico, 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, si no sería delincuente. En diez 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 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 psicólogos, es como un quirófano donde van varios profesores a atender a un enfermo (Entrevista grupal a profesores, Liceo Velázquez).

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 como profesores actuarían como rehabilitadores o asistentes sociales, 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 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 de este artículo es que, utilizando conceptos de la teoría de sistemas sociales de Luhmann, puede desarrollarse una interpretación novedosa y útil de 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.

2. 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. Esta 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 de los liceos donde se realizaron las entrevistas.

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 aquí planteado, deben considerarse al menos cuatro factores.

En Chile, durante todo el siglo XX se ha producido una importante *expansión educativa*. Este proceso ha significado que la cobertura en educación secundaria ha aumentado exponencialmente durante la segunda mitad del siglo. Así, mientras en 1935 solo un 5% de los jóvenes en edad de estudiar asistía a este nivel educativo (Bellei 2002), un 49% lo hacía en el año 1972 (Torche 2002) y un 92,6% en el año 2003 (MIDEPLAN 2004). En términos de magnitud, esto implica que hoy más de 900 mil jóvenes participan en este nivel escolar (<www.mineduc.cl>⁴). Porcentualmente, lo anterior implica que solo 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 país⁵.

Un segundo elemento que marca la situación actual de la educación secundaria es la *reforma administrativa de los años ochenta*. En términos muy generales esta reforma cambió el rol del Estado en la educación en tres sentidos. Primero, implementó una descentralización administrativa que permitió el paso de los establecimientos que dependían del Ministerio de Educación a depender de las respectivas municipalidades donde se en-

⁴ Con datos 2003.

⁵ Es importante ser precavido con los datos 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 del 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 (Meliz 2002). El porcentaje de jóvenes que no asistían a establecimiento educacional alguno (excluyendo los que habían culminado la educación secundaria) paso de un 10% a un 24%. Sin embargo, este dato no significa que la tendencia expansiva cambie.

cuentran. Segundo, el sistema de financiamiento público de la educación pasa a regularse por *voucher*; mecanismo que consiste en la entrega de un monto determinado de recursos por cada alumno matriculado en los establecimientos. Este monto permite que cada estudiante sea asociado a una determinada cantidad de dinero, lo cual incentivaría las posibilidades de 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 (privados que reciben subsidio mediante *voucher*) y privados sin subvención⁶. Según datos del año 2004, un 46% de los estudiantes secundarios asiste a liceos municipales, un 41% a particulares subvencionados, un 8% particular pagados⁷.

En tercer lugar, las políticas educacionales se han reorientado, perdiendo relevancia la clásica meta de aumentar la ‘alfabetización’. Hoy en día se hacen más importantes 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 este nivel educativo se ha expandido, la deserción es todavía un problema relevante. Este problema se concentra especialmente en 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 ha 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 en el año 2003 el presidente de la República de Chile Ricardo Lagos firmó una nueva ley que aumenta la educación obligatoria de ocho

⁶ La reforma de los ochenta fue complementada con la medida introducida en el año 1993 que permite introducir financiamiento compartido en los establecimientos subvencionados. Esto es, según límites preestablecidos, los establecimientos pueden complementar el financiamiento público con aporte monetario de las familias.

⁷ Hay un cuarto tipo minoritario que corresponde a establecimientos administrados por Corporaciones, que agrupaban en el año 2004 el 5% de los estudiantes. Por otra parte, si bien no es tema para este 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). Estos, a su vez, se diferencian en cinco grandes categorías: comercial, industrial, técnico, agrícola, marítima (<www.mineduc.cl>).

(educación básica completa) a 12 años (escolaridad completa) para los jóvenes chilenos (<www.mineduc.cl>). Por su parte, en el programa especialmente desarrollado para este fin, ‘Liceo para Todos’, se implementa 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 ‘necesarios para la inserción mínima a las exigencias de la sociedad actual’. Se destacan nociones como ‘necesidades básicas de aprendizaje’⁸, ‘alfabetización funcional’⁹ e ‘iletrismo’¹⁰. El desarrollo de nuevos mínimos de logro educativo ha ido acompañado por la *aplicación de nuevos instrumentos de medición de la calidad educacional*¹¹. La especificidad de estos 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 TIMSS¹²,

⁸ 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).

⁹ 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).

¹⁰ 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 solo en sociedades altamente alfabetizadas, sino en aquellas que están aún lidiando con problemáticas extendidas de analfabetismo» (*ibíd.*)

¹¹ Para ver resumen y objetivos de test internacionales en educación en los cuales ha participado Chile ver <<http://www.simce.cl/paginas/evaluaciones.htm>>

¹² *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS). Para resultados y análisis ver Eyzaguirre & Le Foulon (2001).

PISA¹³, Laboratorio de la UNESCO¹⁴ e IALS¹⁵. 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 participantes¹⁶. 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 educación¹⁷.

En síntesis, en la educación secundaria en Chile hoy, hay más estudiantes que nunca y el porcentaje de jóvenes fuera de los establecimientos ha 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. Tercero, se introducen nuevos 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 el cansancio en las políticas educativas: ‘calidad y equidad’.

‘Liceos resumideros’

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

¹³ *Programme for International Student Assessment* desarrollado por la OECD, orientado a medir nivel de lectura de los estudiantes de 15 años. Aplicado en el año 2001 en Chile. Para análisis de PISA ver MINEDUC (2003).

¹⁴ Para resultado de Laboratorio de UNESCO ver Casassus (2003).

¹⁵ Mide el nivel de lectura de la población adulta, analizado en Bravo & Conteras (2000).

¹⁶ Por ejemplo, los resultados de *Programme for International Student Assessment* (PISA) muestran que un 20% de los estudiantes chilenos de 15 años no alcanzan un nivel de comprensión mínima de lectura o en la práctica no entienden lo que leen –cifra que representa un 6% en países miembros de OECD y en Estados Unidos (MINEDUC 2003).

¹⁷ En este contexto se crea el programa LEM (Lectura, Escritura y Matemática).

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 más exitosos y castigando a los menos eficientes. Desde el punto de vista de la oferta –las organizaciones educativas– se establecen diferentes grados de selección. Los colegios particulares sin subvención pueden elegir, de acuerdo con criterios propios (religión, tipo de familia, dinero, calificaciones anteriores, etc.), a sus alumnos. Por su parte, los establecimientos particular subvencionados ven restringida su capacidad de selección solamente por los criterios incluidos en la subvención¹⁸. 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-retención¹⁹. Lo de los cupos disponibles no es menor, pues aquellos establecimientos que tienen una alta demanda pueden también seleccionar a sus alumnos, como es el caso de liceos municipales con alto prestigio y de algunos establecimientos técnico profesionales, los cuales especialmente para familias parecen más atractivos por las perspectivas de inserción laboral que ofrecerían. De esta forma, considerando los criterios en la oferta y en la demanda, los establecimientos educativos chilenos pueden ser clasificados según su grado de selección²⁰ entre instituciones que seleccionan a sus alumnos y establecimientos que en la práctica solo 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 retiro de los alumnos que no cumplen los criterios de los establecimientos) a liceos que terminan recibiendo estudiantes que el resto del sistema no acoge.

Las investigaciones sobre las que se basa este artículo se realizaron mayoritariamente en establecimientos que –aunque quisieran– no seleccionan sus alumnos. Esto porque, por una parte, necesitan el financiamiento correspondiente al *voucher* asignado por cada estudiante y, por otra, en el contexto de las medidas orientadas a aumentar la cobertura escolar, de-

¹⁸ La ley de Jornada Escolar Completa aprobada en 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>.

¹⁹ Debe recordarse que la Constitución chilena, tras la reciente reforma, garantiza el derecho de completar la educación secundaria.

²⁰ Durston y Espíndola desarrollan una tipología según recursos y el nivel de selección de los establecimientos (Durston & Espíndola 2001).

ben 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’, obligados a recibir los alumnos que el resto no acepta, por lo que deben orientar su trabajo de acuerdo con las necesidades y conflictos propios de estos 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.

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 atiende 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 (Entrevista grupal a profesores, Liceo Miró).

De acuerdo con lo señalado en esta sección, la pregunta presentada se amplía. El tema son 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.

3. SISTEMA EDUCATIVO, INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN: LOS CONCEPTOS

Una vez planteado y puesto en su contexto el problema del artículo, en esta sección se presentarán los conceptos de la teoría de Luhmann que serán utilizados para comprenderlo. Específicamente se intentará combinar de forma creativa dos diferentes trozos de la teoría del autor alemán: su trabajo sobre la educación y su teoría de la inclusión y la exclusión. Aquí dedicaremos un punto a cada una de éstas.

Educación como sistema funcional

Como es sabido, Luhmann, además de sus teorías de la sociedad y de lo social, 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 de dos libros²¹ y cuatro colecciones de artículos. Como explica Raf Vanderstraeten (2003) las dos mayores obras de Luhmann sobre la educación marcan dos etapas distintas. Mientras el primer libro fue desarrollado antes de la introducción del concepto de autopoiesis, 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 este artículo corresponden principalmente a la segunda etapa y provienen en su mayoría de la compilación de artículos publicadas en español bajo el título *Teoría de la sociedad y pedagogía*²² (Luhmann 1996a, b, c y d) y de una serie de artículos en los que Vanderstraeten ha intentado sistematizar la teoría de Luhmann sobre la educación (Vanderstraeten 2000, 2001, 2003, 2004).

Entender la educación como sistema funcional, desde la perspectiva de la teoría de Luhmann, implica estudiar este ámbito como un sistema de comunicaciones autopoieticos. Este hecho implica la necesidad de dar con la unidad básica de este sistema (la comunicación que lo constituye) y las distinciones mediante las cuales funciona. 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 este trabajo²³.

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 (por ejemplo en el hogar), la mayoría de estas se producen hoy en el contexto de este tipo de institución. Lo anterior no implica que toda comunicación realizada en estas organiza-

²¹ *Educación: Problemas de Reflexión* (junto a K. Schorr) publicado originalmente en 1979 y posteriormente un manuscrito incompleto, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, editado el año 2003 por Dieter Lenzen.

²² 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.

²³ 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 artículo, se darán por sabidas. Para una introducción general ver Luhmann (1998a).

ciones se constituya como comunicación educativa. En efecto, estas instituciones son un espacio complejo donde se encuentran comunicaciones propias de diversos ámbitos (economía, políticas, amor, amistad) y de diferentes niveles (padres, profesores, alumnos, etc.)²⁴. 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/alumno²⁵. Sin embargo, la centralidad de la interacción no implica que las organizaciones pierdan toda relevancia. En efecto, la relación profesor/alumnos se caracteriza por ser organizacionalmente 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 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 intención educativa 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 depen-

²⁴ Sobre la escuela como fenómeno social amplio ver *En la escuela* de Dubet y Martucelli (1998).

²⁵ Sobre la comunicación como triple distinción entre información, expresión y comprensión ver Luhmann (1998a).

dientes 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). 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 en 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 porque, no solo es improbable la comprensión de lo informado (el contenido de la educación), sino también el reconocimiento de la intención de educar. Por otra parte, quien educa (a menos que fuera telépata) no tiene medios para superar la clausura operacional y acceder a lo que efectivamente aprendió el alumno. Es en este contexto que las organizaciones y estructuras del sistema se hacen relevantes. 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 ni en cada sala de clases (Vanderstraeten 2001, 2004). Específicamente, pueden destacarse tres grandes mecanismos sistémicos.

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 quién es el profesor y quiénes son los alumnos, como tampoco que cada clase se componga por un profesor y un 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 estos planes 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 *forma*²⁶*evaluación/didáctica*. La evaluación corresponde al conjunto de instrumentos utilizados para medir el ‘aprendizaje’ de los alumnos (como exámenes, calificaciones, aprobación/reprobación, etc.). A su vez, estas 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, la escuela moderna se organiza mediante la *continua identificación de comienzos*, para los que se suponen alumnos homogéneos. Así, al comenzar cada año o cada nueva materia, se suponen alumnos en similares condiciones, los cuales serán diferenciados durante el proceso educativo de acuerdo con 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’²⁷.

De esta manera, gracias a las estructuras mencionadas, el éxito de la comunicación educativa se hace menos improbable. Sin embargo, estas estructuras no solucionan todos los problemas educativos. En efecto, estas no son más que un marco de sentido, dentro del cual la interacción misma define sus propios límites. En este contexto, las expectativas de aprendizaje de los estudiantes cumplen un importante rol. Como Luhmann señala, «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 alum-

²⁶ Siguiendo la lógica de Spencer-Brown, el concepto de forma refiere a la unidad de una distinción. Sobre el uso de la lógica de Spencer-Brown en el ámbito sistémico, ver Luhmann & De Giorgi (1998).

²⁷ Heterogeneidad que a su vez se constituye en información para otros sistemas y organizaciones (universidades, empresas, etc.). «Solo 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).

nos, 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 relacionar más los malos resultados con características variables (como pereza o desmotivación), lo cual le permite enlazar futuras operaciones, (por ejemplo, mediante motivación, castigos o nuevas formas de pasar las materias) y así poder continuar con el proceso educativo²⁸ (Luhmann 1996b).

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 de Parsons, quien planteaba que la inclusión social en las sociedades funcionalmente diferenciadas sería garantizada por el esquema de roles complementarios. Explicado de forma muy simple, este esquema plantea que todos los individuos estarían incluidos en cuanto cumplirían uno de estos roles complementarios (médico/paciente, comprador/vendedor, profesor/alumno, etc.). El problema, tal como Luhmann señala, es que Parsons no consideró la posibilidad de que personas no sean incluidas en ninguna de 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 en un artículo con el mismo nombre, publicado originalmente en el año 1995²⁹, donde propone entender la inclusión y la exclusión como una distinción social. A continuación se intentará explicar de forma muy breve que implica esto³⁰.

En primer lugar, se comprende la inclusión y la exclusión como una forma: la inclusión es vista como una indicación que diferencia dos lados y que se constituye en el antecedente para una operación posterior³¹. La

²⁸ 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).

²⁹ Artículo que en español aparece en 1998 en el volumen *Complejidad y modernidad* editada por Beráin y García Blanco.

³⁰ Esta síntesis con algunas modificaciones fue publicada originalmente en Ossandón (2003).

³¹ Es importante recordar que de acuerdo con la lógica de la forma propuesta por Spencer-Brown seguida por Luhmann, toda indicación corresponde a una

«‘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 1998b). 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» (Luhmann 1998b), remitiendo la exclusión a aquello que queda fuera en esta operación autodescriptiva.

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 expectativas –como comunicador– para el desarrollo de comunicaciones futuras³². 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 relevantes»³³ (Luhmann 1998b). Por su parte, en el caso de aquellos individuos de los 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’, solo sería visto como ‘cuerpo’³⁴.

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 funciona-

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

³² No debe olvidarse que según la teoría de Luhmann la sociedad se compone por comunicaciones, y las personas, ya sean vistas como sus conciencias o cuerpos, son entornos de la comunicación. En otras palabras, ambos tipos de sistemas –psíquicos y sociales– coexisten irritándose pero sin ingresar uno en otro, descartándose entonces la posibilidad de que sean los hombres quienes «ingresen» o «egresen» cuando la sociedad incluye o excluye.

³³ Cuando en este contexto se habla de personas se hace referencia a un conjunto de expectativas a los cuales el sistema atribuye características individuales.

³⁴ 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.

les. Estos sistemas operan de forma autorreferencial, procesando un tipo de comunicación específico mediante sus propios códigos de observación y los programas en que en cada momento se plasman. Lo recién señalado implica que la inclusión 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 poder de compra, respectivamente). Sin embargo, es importante resaltar que la distinción 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 este. En términos prácticos, lo anterior implica por ejemplo que para el caso de la economía no es excluido quien no pague, sino quien no sea considerado como posible comprador; o en el caso de la ciencia no es excluido quien produzca un resultado falso, sino aquel 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 (Nassehi 2002). En segundo lugar, la autorreferencia de los sistemas funcionales hace imposible suponer que la inclusión a un sistema implicará la inclusión a otro (Luhmann 1998b). No obstante lo anterior en el caso de la exclusión la situación cambia, pues se producirían reacciones en cadena. En términos prácticos esto significa que, por ejemplo, el hecho de que un individuo considerado como buen estudiante por el sistema educativo sea contratado en algún puesto laboral, dependerá 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 exclusión los sistemas funcionales operan más integrados que en el de la inclusión. Por último, que la inclusión y exclusión sean reguladas por una sociedad funcionalmente diferenciada implica también que se pierde la posibilidad de que la inclusión sea controlada por algún principio unitario, sea este político, moral o jurídico.

4. 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 comu-

nicación 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 producido o no el cambio esperado en el alumno, es procesado mediante la diferencia entre didáctica y evaluación y por el continuo establecimiento de inicios. 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 (cuánto 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 haya 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 sobre 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.

En los establecimientos en los que se basa este artículo, la situación recién descrita ha variado. Como se ha mencionado, el contexto actual de estos liceos se caracteriza por la obligación de 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 en la prueba, repetirás de curso’). Las entrevistas realizadas denotan 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 los profesores pierdan toda

expectativa educativa. En efecto, tal como muestran los dichos de docentes incluidos 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 estudiante 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 de 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 con 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 objetuales (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 –¿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 educativa 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 espere un cambio con lo enseñado. De esta forma, corresponde a una persona ‘incluida’ en el sistema todo aquel de quien se espera que 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, excluidas son también aquellas personas que el sistema educacional no ve, que están más allá de los límites de observación de este sistema. El caso de los alumnos descritos en las entrevistas es diferente. Ellos primeramente son ‘estudiantes’, pues son considerados por organizaciones educativas y, si bien no de forma especialmente ambiciosa, se espera que aprendan, que cambien en su paso por estas instituciones. En este sentido, son incluidos por el sistema.

La pregunta es: ¿qué es lo esperado? Como se ha explicado al menos en sus entrevistas, las expectativas de parte de los profesores están lejos de las que corresponderían de acuerdo con los planes de estudio correspon-

dientes a la educación secundaria. En efecto, según los profesores, para muchos de sus estudiantes no cabría esperar más que cambios disciplina-rios tales como buenos modales 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 ges-tión, Liceo Velásquez).

El último punto se conecta con una segunda distinción relacionada con inclusión/exclusión: la diferencia entre persona y cuerpo. Como se men-cionó, la exclusión no necesariamente corresponde a la ausencia de comuni-cación; se relaciona más bien con un tipo particular de atribución comunicativa. En la inclusión se atribuyen y esperan comunicaciones enla-zadas 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 simbóli-ca. Algo similar parece estar ocurriendo en los establecimientos visitados. Por una parte, habría alumnos de los que se espera cumplan con los requisi-tos 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? Ex-cluidos son aquellos individuos que simplemente no son considerados por el sistema educativo. Este no es el caso de los estudiantes de los estableci-mientos 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 que 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. Un primer grupo de estudiantes que se espera evaluar de acuerdo con los planes de enseñanza de la educación secundaria y un segundo grupo, cuyos criterios de evaluación están muy por debajo. 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, que los estudiantes incluidos son a su vez clasificados en educables o no educables de acuerdo con las expectativas que reciben. Específicamente, el caso de estudiantes de los que se esperan solo resultados disciplinarios corresponderían a ‘incluidos no educables’³⁵.

³⁵ Michailakis (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 de inclusión/exclusión en la inclusión. La so-

La diferencia educable/no educable, propongo, no es solamente una distinción conceptual. Esta opera a nivel de las expectativas de los profesores, pero también de forma más práctica, como cuando se separa a los estudiantes por cursos según nivel o se etiquetan como ‘necesidades educativas especiales’. Su operación es especialmente evidente, cuando los profesores perciben que las tareas que realizan no son educativas, sino que corresponden a otro tipo de labor, para la cual no estarían necesariamente preparados.

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, este artículo es un ensayo interpretativo, y no un estudio propiamente 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 de una proporción importantes de sus estudiantes. A partir de este antecedente, y de acuerdo al marco teórico revisado, es posible definir tres tareas para el futuro. En primer lugar, establecer si el discurso registrado tiene algún correlato con la forma como se distribuyen las expectativas en la salas de clases. Segundo, en caso de que se observen diferencias, determinar si estas se constituyen en fronteras fijas que estigmatizan a los estudiantes en 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– devenga una brecha que separa a estudiantes educables y no educables.

lución propuesta es original del presente artículo. Sin embargo, se inspira en una propuesta de Luhmann para entender otro tema. En su estudio del riesgo, Luhmann propone que «el riesgo representa un *re-entry* de la diferencia entre controlable y no controlable en lo controlable» (Luhmann 2000: 98).

5. CALIDAD Y EQUIDAD

A modo de conclusión del artículo, se volverá al contexto general y las implicancias intersistémicas de la interpretación realizada. Tal como se explicó en la segunda sección, las bajas expectativas observadas solo pueden comprenderse si son incluidas en un contexto mayor. En términos sistémicos este contexto corresponde a 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 marco, cumple un rol central el intento de intervención de parte de las políticas públicas. Como se explicó, estas políticas se orientan principalmente al cumplimiento a dos fines –equidad y calidad– que se traducen en un intento por aumentar la cobertura de la educación secundaria y lograr que los estudiantes alcancen los niveles mínimos de aprendizaje definidos por los planes actuales de educación. De acuerdo con los diferentes informes nacionales e internacionales desarrollados durante los últimos años³⁶, estos objetivos no se estarían cumpliendo juntos e incluso, como señalaban los profesores, serían vistos como metas contrapuestas y excluyentes. La idea tras el estudio es que una mirada desde la teoría de sistemas sociales aportaría una nueva forma de comprender este asunto. A continuación se intentará ilustrar este último punto, comparando la mirada sistémica con las dos principales perspectivas involucradas en la discusión actual en Chile: políticas públicas dirigidas por el Ministerio de Educación y las opciones propuestas por centros de estudio de la oposición política, planteadas principalmente desde la visión de la economía de la educación.

Como se ha mencionado, 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. Con este fin se ha desarrollado una serie de medidas como el subsidio pro-retención o el programa LEM³⁷. Sin embargo, pareciera que las políticas aplicadas estarían lejos de resolver la tensión producida entre equidad y calidad. En efecto, es posible pensar que esta tensión (así como la posibilidad de su solución) se transfiere a los establecimientos, los cuales 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

³⁶ Para una versión actual y comparada de esta situación ver PREAL (2005).

³⁷ Para un resumen de las medidas aplicadas ver Claro *et al.* (2004).

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 produciría 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 aún más rígida la diferencia entre alumnos educables y no educables.

Por su parte, al menos en la discusión pública, la visión de la oposición política ha consistido en 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 investigadores del Centro de Estudios Públicos, como Bárbara Eyzaguirre; Carmen Le Foulon y Harald Beyer. En estos estudios se ha propuesto fomentar los incentivos para la eficiencia de los establecimientos mediante 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 esta perspectiva presenta al menos dos limitaciones importantes.

En primer lugar, el tipo de medidas propuestas asumen la organización educativa y la interacción profesor/alumno como una caja negra sobre la cual no se puede intervenir más que 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 el rendimiento académico de sus alumnos. Según los resultados de las políticas actuales es posible cuestionar este supuesto. Al menos según las entrevistas sobre las que se basa el presente trabajo, es clara la impotencia y falta de herramientas metodológicas de parte de los profesores. En segundo lugar, incluso en caso de que en instituciones puntuales se pudiese resolver el problema, dadas las características administrativas del sistema hoy, es poco probable que el problema 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 concen-

trarse 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 en exclusiva 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. Esto no se relaciona solamente con la necesidad de recopilar mayor información empírica sobre el funcionamiento del sistema; tiene conexión también con el desarrollo de marcos conceptuales novedosos que permitan comprenderlo. Desde el punto de vista de la teoría de Luhmann, la situación descrita es compleja: corresponde tanto 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, mejorar los rendimientos debe pasar necesariamente por una mejor comprensión de la interacción entre profesor y alumno. Este 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 estos³⁸. 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 percibir que tienen herramientas suficientes como para hacer que las características de los estudiantes asumidas hoy como estructurales se hagan variables³⁹. No obstante lo anterior, y dejan-

³⁸ Aldo Mascareño propone que la generación actual de autores seguidores de Luhmann se divide entre quienes son optimistas respecto de 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 esta publicación).

³⁹ 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 en este tipo de programas se prueben y desarrollen estrategias metodológicas que permitan lidiar con las metas educativas actuales. En efecto, como se afir-

do abierta la posibilidad de una intervención u ‘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 sea esto se defina) nunca es más que una posibilidad. Además no debe olvidarse 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, C. (2002) ‘La Masificación de la Educación en Chile. Acceso, progreso, deserción y egreso’, Documento y presentación en seminario organizado por UNICEF, *12 Años de Escolaridad un Requisito para la Equidad en Chile*. <www.mineduc.cl>
- Bourdieu, P. & J. Passeron (1995) *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México DF, Editorial Fontamara.
- Bravo, D. & D. Contreras (2000) *Competencias y Destrezas Básicas de la Población Adulta, Chile 1998*, Santiago de Chile, Departamento de Economía de la Universidad de Chile.
- Casassus, J. (2003) *La Escuela y la Desigualdad*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- Claro, M. (2001) ‘La Educación como Sistema Funcionalmente Diferenciado. La Teoría de Niklas Luhmann’, *Estudios Sociales*, Vol. 106, pp. 75-101.
- J. Ossandón & V. Salinas (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.
- Dubet, F. & D. Martucelli (1998) *En la Escuela Sociología de la Experiencia Escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Durston, J. & E. Espíndola (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*, México DF, Siglo XXI Editores.
- Eyzaguirre, B. & C. Le Foulon (2001) ‘La Calidad de la Educación en Chile’, *Centro de Estudios Públicos*, Vol. 84.

ma en la página web de uno de estos centros, mediante esta intervención «en primer lugar se busca contribuir a que los docentes de las escuelas críticas implementen nuevas estrategias didácticas en los niveles educativos con mayores dificultades, permitiendo de esta manera, alcanzar aprendizajes más significativos en las áreas de matemáticas y lenguaje» <<http://www.cide.cl/campos/gest6.htm>>.

- Foucault, M. (2001) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*, México DF, Siglo XXI Editores.
- Luhmann, N. (1996a) 'La Homogeneización del comienzo: sobre la diferenciación de la educación escolar', en N. Luhmann, *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*, Barcelona, Paidós Educador.
- (1996b) 'El Déficit Tecnológico de la educación y la pedagogía', en N. Luhmann, *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*, Barcelona, Paidós Educador.
- (1996c) 'Los Sistemas comprenden a los Sistemas', en N. Luhmann, *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*, Barcelona, Paidós Educador.
- (1996d) 'Sistema e Intención en la Educación', en N. Luhmann, *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*, Barcelona, Paidós Educador.
- (1998a) *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, Barcelona, Anthropos.
- (1998b) 'Inclusión/Exclusión', en N. Luhmann, *Complejidad y Modernidad, de la unidad a la diferencia*, editado y traducido por J. Beriain y J. García Blanco, Madrid, Editorial Trota.
- (2000) 'Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives', en D. Gambetta (ed.) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, edición electrónica, Departamento de Sociología, Universidad de Oxford, <www.sociology.ox.ac.uk/papers/trustbook.html>
- & R. de Giorgi (1993) *Teoría de la Sociedad*, México DF, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Meliz, Fernanda (2002) *Los Niños y Adolescentes fuera del Sistema Escolar*, Documento N° 17, Análisis de Encuesta CASEN 2000 <www.mideplan.cl>
- Michailakis, D. (2004) 'Some Considerations on Inclusive Education in Sweden', en V. Heung & M. 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) 'Documento N° 4: Situación de la Educación en Chile 2000', *Resultados de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN*, <www.mideplan.cl>.
- (2004) 'Situación de la Educación en Chile 2003', *Resultados de la IX Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN*, <www.mideplan.cl>.
- MINEDUC (2003) 'Desempeño de Estudiantes Chilenos. Resultados de PISA +'. <www.simce.cl>
- Nassehi, A. (2002) 'Exclusion Individuality or Individualization by Inclusion', *Soziale Systeme*, Vol. 8, No. 1, pp. 124-135.
- ONU (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf>.
- Ossandón, J. (2003) *Educación y Exclusión Social en Chile, Antecedentes Teóricos y Empíricos*, Santiago de Chile, Tesis Magíster en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

- PREAL (2005) 'Cantidad sin Calidad, Información de Progreso Educativa en América Latina' <<http://www.preal.org/infprogeduREG.php>>.
- Raczynski, D., V. Espinoza, J. Ossandón, C. Ruiz, T. Ariztía, M. Valle & L. Fernández (2002a) *Evaluación de la reforma en cuanto a la permanencia de los jóvenes trabajadores en el sistema escolar*. Asesorías para el Desarrollo.
- J. Fernández, A. Mohor, J. Ossandón, C. Ruiz, M. Valle (2002b) *Evaluación De La Línea Planes De Acción De Los Liceos Adscritos Al Programa Liceo Para Todos*. Asesorías para el Desarrollo.
- Torche, F. (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*.
- UNESCO (2002) *Informe Final: En Búsqueda de la Equidad: Encuentro Regional sobre Educación para Todos en América Latina*. <www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_busqueda_equidad_encuentro_regional_2002.pdf>.
- Vanderstraeten, R. (2000) 'Autopoiesis and socialization: on Luhmann's reconceptualization of communication and socialization', *British Journal of Sociology*, Vol. 51, No. 3, pp. 581-598.
- (2001) 'The school class as an interaction order', *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, No. 2, pp. 286-277.
- (2003) 'An observation on Luhmann's observation of education', *European Journal of Social Theory*, Vol. 6, No. 1, pp. 113-143.
- (2004) 'The social differentiation of the educational system', *Sociology*, Vol. 38, No. 2, pp. 255-272.
- Willke, H. (1995) 'Transformation der Demokratie als Steuerungsmodell hochkomplexer Gesellschaften', *Soziale Systeme*, Vol. 1, No. 2. Traducido al castellano por A. Mascareño 'La transformación de la democracia como modelo de orientación de las sociedades complejas' (Por publicar).

