



Alcances Epistemológico-Políticos para la Pedagogía y el Desarrollo.

El profesor como intérprete de sus rendimientos y limitaciones

David Oviedo Silva. Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Académico Departamento de Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Concepción (Chile)

Abstract

The bases of the study are the results of a research that characterizes the projections that secondary Chilean teachers sustain about their students' future career. The empirical interest on career's projections is justified because it allows observing the link Education-Development considering the restrictions that are imposed by the pedagogical activity itself. Processes of development can be inferred from this signal. The research also informs about the pedagogical action sense, understanding that the focus of the teaching effort is the student and his capacity of future gains, so, the factors associated to these projections suggests clues about the question: what is the purpose of my teaching work? In this logic, the relationship between education and development appears as definable possibility since the pedagogical activity expectations and sense, farther away of some corrects teaching proceeds, farther away of economical and political processes out of teaching action control. In this logic, the link education-development is definable from the expectations and sense of the pedagogical activity regardless "appropriate" teaching methods and economical and political processes out of teaching action control. Finally, it states a reflection proposition coherent with the research results, so that the contents about teaching purposes (critical factor in the career projections profile) can be introduced as epistemological and professional discussion in the area of pedagogical concerns.

Keywords: career projections, pedagogical purposes, development.

Resumen (1)

El estudio se apoya en los resultados de una investigación que caracteriza las proyecciones que docentes secundarios chilenos sustentan respecto a las futuras carreras de sus alumnos (pronósticos de fracaso / éxito). El interés empírico por las proyecciones de carrera se justifica en tanto permite observar el nexo Educación-Desarrollo desde las restricciones que impone la propia actividad pedagógica. A la luz de estas señales, es posible inferir consecuencias para procesos políticos y económicos de Desarrollo. La investigación también informa acerca del sentido de la acción pedagógica, entendiéndolo que se interroga a los docentes sobre el alumno y su capacidad de logro futuro. Los factores asociados a estas proyecciones de eficacia sugieren pistas acerca de la pregunta: ¿para qué trabajo como profesor? En esta lógica, la relación entre educación y desarrollo aparece como posibilidad definible a partir de las expectativas y el sentido de la acción pedagógica, más allá de métodos asociados a una manera "correcta" de educar y más allá de procesos económicos o políticos fuera del alcance del quehacer docente. Por último, se plantea una propuesta de reflexión coherente con los resultados de la investigación, de modo que los contenidos acerca de fines de la enseñanza (factor crítico en el perfilamiento de proyecciones de carrera) sean introducidos como discusión epistemológica y profesional en el ámbito de la pedagogía.



Palabras clave: proyecciones de carrera, fines pedagógicos, desarrollo.

Introducción

En primer lugar, me propongo exponer el raciocinio conceptual que desemboca en el objeto de estudio investigado, con el fin de sustentar su conexión epistemológica con las nociones de pedagogía y desarrollo. Luego planteo objetivos, elementos metodológicos y resultados del estudio que caracteriza las proyecciones de carrera que los docentes formulan acerca de sus alumnos, para concluir el artículo con las consecuencias que sugiere la investigación para la pedagogía y el desarrollo en tanto conceptos y procesos.

Restricciones a la Eficacia Pedagógica: Origen Sistémico y Conexión con el Entorno

¿Cómo interpreta el profesor secundario su percepción sobre lo que puede lograr con sus alumnos y sobre las limitaciones estructurales (desarrollo socioeconómico del contexto nacional) respecto a tal posibilidad de logro? ¿Qué implicancias tienen estas interpretaciones para los conceptos de Desarrollo legitimados desde la ciencia y el sistema político?

Frente a tales preguntas, la unidad de análisis fundamental del estudio es la observación del profesor acerca de lo que consigue en el alumno y acerca del escenario macrosocial que contextualiza posibles realizaciones o fracasos. El objeto de estudio consiste en las expectativas de los docentes respecto al futuro laboral de sus alumnos en un segmento del sistema educativo (educación media) (2), donde se hace particularmente notoria su calidad de sistema de prestación frente al sistema económico.

La literatura etnometodológica sobre cuestiones educativas ha documentado la relación entre las expectativas docentes sobre sus alumnos y el impacto de tales expectativas en posteriores decisiones de selección (Brumlik y Holtappells 1992; Assael y Neumann 1988). Cabe hipotetizar que tales decisiones de selección educativa resultan claves en el futuro posicionamiento de los sujetos en términos de estratificación social, así como en lo concerniente al tipo y calidad de recursos humanos con los que cuente la sociedad para activar sus procesos de Desarrollo.

Bajo esta lógica, se ha estudiado que las decisiones de evaluación actualizadas en el sistema educativo no necesariamente marcan el destino del alumno en futuros desempeños funcionales; son intuitivos como influyentes desde dentro del sistema educativo, pues una mirada retrospectiva a partir de la adultez observa los eventos de selección del pasado como coherentes con posteriores hitos de selección de la propia biografía (Luhmann 1988).

De este modo, emerge el concepto de carrera que funciona como modelo estructural que permite hilvanar consecuencias de sistemas sociales diferenciados en sus códigos simbólicos de operación: en el caso del sistema educativo, el medio simbólico que enlaza operación con operación consiste en la intención de educar, en tanto para el sistema económico el código binario tener / no tener posibilita la autopoiesis del sistema. Para el sistema educativo no cabe reproducir el mismo tipo de código binario dado que la complejidad de sus operaciones escapa al esquema logrado o fallido. Esto se explica en razón del déficit tecnológico del sistema educativo (Luhmann 1992), es decir, su incapacidad para determinar confiablemente las causas de fracasos en rendimiento y formación de los alumnos. La incapacidad para determinar confiablemente causas de resultados condiciona enormemente las posibilidades de intervención del sistema educativo.

Frente a esta realidad, la comunicación pedagógica se desparadojiza gracias a la semántica de la persona. La salida pasa por desviar responsabilidades señalando que no es posible lograr aprendizajes dada la complejidad de las metas del sistema educativo especificadas en atributos de conducta individualizables (Luhmann 1992) situadas en el impenetrable sistema psíquico del estudiante. Sin embargo, esta reflexión teórico-educativa no se extiende a un quehacer pedagógico coherente con su complejidad.

Es una contradicción conceptual resuelta mediante la rutinización de la actividad pedagógica, pues el cumplimiento cabal de las metas planteadas implicaría una dinámica permanente de autocrítica difícilmente tolerable si tampoco



hay garantía de logro de objetivos en caso de aplicarla. Agregar a la incertidumbre sobre metas, incertidumbre sobre medios resulta demasiado perturbador, por lo que los métodos aplicados procuran autovalidarse desde la estabilidad que confieren y no desde los resultados que posibilitan.

Por lo tanto, la práctica pedagógica tiende a tratar al alumno como máquina trivial que debiera responder de un modo consistente a estímulos sistematizados de aprendizaje. Es posible que esta limitación obedezca al problema epistemológico de distanciamiento del profesor frente a las esferas de producción del conocimiento (ciencia). Si bien por definición histórica la especialización funcional del quehacer educativo no pasa por la reflexión creativa, en la actualidad emergen novedades en el escenario epistemológico que acentúan el distanciamiento pedagogía-ciencia (Gil 1996). El carácter problemático de los conceptos de verdad u objetividad en el ámbito de las ciencias básicas perturba aún más a un profesor secundario que requiere referencias estables de sentido para hacer frente a la presión que implica el desempeño en un sistema de prestación (Luhmann 1988). En su distanciamiento en relación a la ciencia, entiendo a la pedagogía como quehacer y como posibilidad de reflexión. En el primer caso, la distancia pasa por la inclinación didáctica a la estabilidad de métodos, en el segundo, tiene que ver con la ambigüedad de su pretensión de independencia científica coexistente con escasa productividad y déficit de autonomía conceptual (Luhmann 1988).

Dentro de las ciencias aplicadas predomina el vértigo de la obsolescencia temprana que supone cada innovación tecnológica. Luego, el profesor secundario también se angustia en el terreno de lo práctico: desde su tedio rutinario observa desde lejos el incomprensible dinamismo creador de la ciencia. El profesor está asignado a un nivel de ejecución técnica, por consiguiente, no puede desarrollar autonomía intelectual en tanto amenaza la estabilidad sistémica de la función pedagógica.

En virtud de este marco de precarización profesional, es natural suponer que la comunicación pedagógica busca su sello de distinción en pretensiones normativas, en el ámbito de la formación antes que en la adquisición de aprendizaje. Sin embargo, el declive del profesor como autoridad epistemológica también se traslada a un descrédito como autoridad formativa, considerando el contexto de una semántica cultural que tiende a problematizar como nunca la noción de autoridad en subsistemas sociales diversos (Lagos 2001) (3).

En consecuencia, es interesante averiguar cómo el profesor secundario configura legitimaciones de sentido frente a las irritaciones epistemológicas y culturales provenientes de un entorno que exige resultados y problematiza lo que la pedagogía entiende como autoridad.

Pedagogía y Desarrollo: Posibilidades de Enlace desde Proyecciones de Carrera

El sistema educativo manifiesta con nitidez su carácter despotenciado y sometido a crecientes exigencias a partir de las proyecciones de los docentes respecto a las futuras carreras de sus alumnos, ya que funcionan como visualización de impacto educacional.

Además, las preguntas acerca de la capacidad de logro pedagógico –operacionalizadas en proyecciones de carrera relativas al alumno– y sobre los límites estructurales para esa capacidad de logro, apuntan finalmente a determinar dónde el profesor posiciona el sentido de lo que comunica como su desempeño. La premisa básica es que el significado básico de la labor docente y la medida de su eficacia radican en la factibilidad de conseguir metas en el alumno, destinatario central de la función pedagógica.

Por su parte, las proyecciones de carrera gatillarían tendencias con impacto en procesos de Desarrollo extensivos a toda la sociedad:

En una primera aproximación, la observación del docente respecto a las futuras carreras de alumno reportaría consecuencias para conceptos del Desarrollo ya legitimados desde los sistemas político y económico. El impacto potencial del rendimiento escolar del alumno en procesos mayores de Desarrollo se explica por la relación expectativas/exigencias: si el futuro adulto es socializado bajo expectativas auspiciosas, es muy probable que su



posterior desempeño laboral revele coherencia con tales expectativas bajo una tónica de productividad y eficiencia.

A nivel de impacto en el conjunto social, el proceso también implica la posibilidad de expectativas docentes desfavorables que se traducen en rendimientos biográficos deficientes que afectan productividad económica y por ende, perjudican el Desarrollo. En tal escenario, la responsabilidad del Desarrollo recae en una élite incapaz de contagiar de eficiencia a una masa de recursos humanos autolimitada desde su formación escolar, por lo que se constituye una sociedad incompetente para complejizar su producción de artefactos o conocimiento. Problema particularmente grave bajo las exigencias hoy dominantes del informacionalismo; sistema socioeconómico donde la información se vuelca sobre sí misma para provocar mayor complejidad y por ende, Desarrollo (Castells 1999).

Considerando estos requerimientos, ¿cómo lograr Desarrollo frente a una realidad masiva que apenas asimila rudimentos de conocimiento técnico?

En consecuencia, la lógica descrita se asocia a lo que una porción de las ciencias sociales y la generalidad del sistema político-económico han entendido como teoría del capital humano (4).

Por cierto existe otra posibilidad de impacto de proyecciones de carrera en procesos de Desarrollo: la presión del sistema económico por obtener recursos humanos funcionales a sus requerimientos de eficiencia podría condicionar al profesor y por ende, al alumno, a preferir carreras definidas como productivas. Por lo tanto, se restringe una comprensión del trabajo como instancia que expande capacidades y abre posibilidades no instrumentales de realización bajo el paradigma del desarrollo humano (Sen 1995). Al entender la vocación laboral como funcionamiento valioso, el sistema educacional debiera ampliar opciones de carrera y no restringirlas en función de lo que se requiere o reconoce.

Posiblemente, esta reflexión "humanizadora" sobre el Desarrollo concita mayor reconocimiento en las ciencias sociales, y una aceptación más bien marginal y retórica en los sistemas político y económico.

En suma, el contenido de las proyecciones de carrera reportaría efectos extrapedagógicos de alcance mayor. De ahí la necesidad de caracterizarlas según contextos pedagógicos de origen, a fin de especificar mejor sus efectos potenciales asociados al Desarrollo. Cabe pensar en las siguientes dimensiones de importancia para caracterizar proyecciones de carrera de los profesores respecto a sus alumnos:

a) La dimensión estructural desde donde el profesor comunica acerca de su desempeño: al entender estructura como la actualización concreta de un determinado tipo organizacional (Maturana y Varela 1984), se pueden distinguir las modalidades de financiamiento-curriculum que sirven de contexto a la comunicación docente. En vista de las diferencias de puntos de partida que estratifican la sociedad según calidad educacional, no es de extrañar que el factor financiamiento-curriculum influya en las expectativas del profesor sobre proyecciones de carrera (medida de rendimientos pedagógicos), así como en el contexto que el docente describe para tales proyecciones. El desperfilamiento de la educación pública como oportunidad de ascenso socioeconómico (5) demuestra la factibilidad de la secuencia: financiamiento curriculum-calidad educacional => expectativas docentes => proyecciones de carrera.

b) La dimensión normativa que se actualice dentro del sistema organizacional involucrado, esto es, la perspectiva de filosofía educacional o contenido del deber ser para el futuro egresado del establecimiento de que se trate. La dimensión es considerada a propósito de hallazgos empíricos recientes que asignan mayor importancia a variables socioculturales que a factores socioeconómicos, al momento de explicar modalidades de inserción educacional postsecundaria en Chile (Jiménez Saldaña 1988). Por otra parte, cabe hipotetizar coherencia entre la pretensión normativa que suele acompañar a la pedagogía y la utilidad de encontrar un contenido prediseñado para esta ilusión normativa desde determinados constructos éticos, filosóficos o religiosos. En consecuencia, si el profesor prefiere su rol de socialización por sobre su faceta de capacitación, cobran importancia modalidades normativas que buscan moldear un tipo humano ideal en el alumno que sirva de base para su proyección de carrera.



A partir de estas premisas, surge la inquietud de identificar la dimensión que mejor se asocia a la conformación de tipos de futuro laboral para el alumnado, es decir, ¿cuál es el contexto educativo que reviste mayor influencia para distinguir proyecciones de carreras sustentadas por los docentes en relación a sus alumnos? Se trata de encontrar tipos de proyecciones de carrera surgidas de profesores especificados según el marco pedagógico donde intervienen. Para entender los alcances de esta especificación, resulta útil el concepto de representaciones sociales, que si bien arranca de premisas epistemológicas diversas a la noción sistémica de semántica (6), sugiere el denominador común de apuntar a restricciones ajenas al individuo en tanto condicionan posibilidades de comunicación.

En el caso que nos ocupa, se trata de límites que establecen los docentes respecto a lo que cabe esperar del futuro laboral de sus alumnos, "enmarcando" (Bernstein 1990) opciones de resultados. Luego, ¿qué factor (estructural, organizacional o normativo) está mejor asociado a las perspectivas docentes sobre las proyecciones de carrera de sus alumnos? ¿Qué impacto tiene esta definición previa de posibilidades en eventuales procesos de Desarrollo extraescolar?

La investigación pretende ligar visiones pedagógicas con procesos del Desarrollo desde una perspectiva constructivista que entiende las restricciones del entorno como limitaciones definidas por el propio sistema en sus operaciones de autoobservación (Luhmann 1983). De este modo, es posible vincular educación y desarrollo centrándose en las posibilidades que abre o cierra el sistema educativo considerando las expectativas de impacto que se determinan a nivel docente. Son expectativas que se manifiestan en expectativas de eficacia (¿qué puedo esperar de mis alumnos en sus futuras carreras?), en consecuentes definiciones de significado (¿cual es el sentido de mi trabajo atendiendo a su posible eficacia?) y en eventuales efectos para procesos de Desarrollo (¿qué tipo de Desarrollo potencia la intervención pedagógica a partir de sus propias definiciones de eficacia y sentido?)

Es un encadenamiento de efectos que se despliega con independencia de lo comprendido o buscado por el profesor en términos de visiones del Desarrollo. Atendiendo a esta hipótesis, es necesario descartar previamente la explicación alternativa: presencia de relaciones explícitas entre proyecciones de carrera y modos consistentes de observación del Desarrollo. Así, se logra controlar la posibilidad de un nexo coherente entre lo que el profesor espera de sus alumnos y lo que observa como exigencias para procesos estructurales de Desarrollo.

En definitiva, el estudio pretende los siguientes objetivos:

- 1) Describir, a nivel general, las proyecciones de carrera que formulan los docentes sobre sus alumnos, estableciendo su eventual asociación con modos de observación del Desarrollo.
- 2) Caracterizar las proyecciones de carrera que los docentes plantean respecto a sus alumnos de acuerdo a los rasgos estructurales, organizacionales y normativos desde donde se formulan.
- 3) Describir las asignaciones de sentido pedagógico que subyacen a las proyecciones de carrera.
- 4) Explorar implicancias para el Desarrollo a partir de lo observado en términos de proyecciones de carrera y asignaciones de sentido pedagógico.

Los dos primeros objetivos mencionados constituyen la base empírica de la investigación, pues implican interpretación directa de datos. Los objetivos 3 y 4 se sustentan de este núcleo empírico inicial, explorando alcances conceptuales para la pedagogía y el desarrollo.

Diseño metodológico (7): Se trata de un diseño descriptivo que busca generar un modelo multidimensional de asociación de variables. La unidad de análisis de la investigación es el docente secundario, pues aparece como promotor de proyecciones sobre la carrera laboral de los alumnos. Este sujeto de interés es caracterizado por la información aportada por los propios docentes, directivos, proyectos institucionales de los establecimientos y registros de rendimientos de los alumnos que estén bajo la tuición -jefatura de curso- de los docentes a investigar.



El propósito metodológico del estudio consiste en cruzar proyecciones sobre la carrera laboral del alumno con otras variables de interés referidas al docente. ¿Qué características normativas, estructurales o de semánticas del Desarrollo cabe identificar en los agrupamientos de proyecciones sobre las carreras de los alumnos? El objeto de estudio, proyecciones de carrera referidas a los alumnos, se plasma en las variables *calificación del futuro laboral del alumno* (expectativas de logros posibles que el profesor visualiza para sus alumnos) y *capacidades claves para el futuro laboral del alumno* (desde la observación del docente).

Las características normativas a observar se expresan en la variable *cualidad normativa a lograr en el alumno*, esto es, comportamientos valiosos, principios o roles que los establecimientos involucrados aspiran a lograr vía socialización.

Dentro de la dimensión normativa de interés también se incluye la variable *tematización oficial de contenidos extrainstitucionales*: inclinación de las instituciones involucradas a procesar el marco socioeconómico y cultural que contextualiza el accionar pedagógico, a partir las categorías doctrinarias que impone su proyecto educativo. En otro plano o dimensión, se busca indagar en las causas que los docentes atribuyen para el desarrollo, contemplándose una variable que determina sus factores críticos de explicación.

La dimensión estructural del estudio incorpora la variable *financiamiento currículum*, cuyas modalidades expresan posición socioeconómica pues combinan dependencia administrativa y orientaciones curriculares, indicios que en conjunto revelan niveles acceso capital económico-cultural. Como señal de selección estructural está incluida la variable relevancia de factores cognitivos en selectividad; apunta a la importancia de las exigencias académicas en la decisión organizacional de permitir el ingreso de un alumno al establecimiento involucrado.

Síntesis de Dimensiones, Variables y modalidades implicadas en el Análisis

Dimensiones	Proyecciones de carrera referidas al alumno según el docente	Ejes de observación del Desarrollo según el docente	Dimensión normativa del establecimiento donde trabaja el docente	Dimensión estructural que contextualiza el establecimiento donde trabaja el docente			
Variables	Calificación del futuro laboral del alumno	Capacidades clave para el futuro laboral del alumno	Factores decisivos en la explicación del Desarrollo.	Principal cualidad normativa a lograr en el alumno	Tematización oficial de contenidos extrainstitucionales.	Financiamiento currículum	Relevancia de factores cognitivos en procesos de selectividad
Modalidades	Muy Bueno Bueno Regular Malo Muy Malo	Ontología Actitud Acción Conocimiento	Estructura económica Estructura cultural Sistema institucional Sujeto	Hermandad espiritual Compromiso confesional Desarrollo filosófico Ética laboral Ética laboral definida por el Estado Ética ciudadana	Abundante Moderada Escasa	Municipalizado o particular subvencionado científico-humanista, Municipalizado o corporación privada técnico-profesional. Particular	Preponderante Equivalente a otros criterios Irrelevante



Ética
ciudadano-
laboral

subvenciona
do técnico-
profesional
Particular
subvenciona
do científico
humanista

El interés inicial de análisis (8) consiste en explorar los énfasis que los profesores plantean respecto a: los límites para su capacidad de intervención pedagógica (nodos explicativos para el futuro laboral del alumnado) y la observación del entorno extrapedagógico (semánticas del Desarrollo). El punto es caracterizar las tendencias gruesas de observación, por lo que se utiliza un análisis exploratorio de datos (EDA), mediante datos producidos a través de tablas cruzadas de las variables involucradas con una variable básica de contrastación (financiamiento-curriculum) (9). Posteriormente, el análisis multidimensional se despliega mediante la descripción de interacciones a través de un A.C.M que proporciona patrones de asociación observados como conceptos reductores de complejidad (Vivanco 1999). Luego, se especifican tipos de agrupaciones mediante clasificación jerárquica: procedimiento que permite combinar ideas fuerzas con especificidad, ya que configura conglomerados de individuos y precisa en qué características se parecen y/o se distinguen a fin de determinar si las proyecciones de carrera aparecen como rasgo en común susceptible de ser descrito por variables asociadas (10).

Interpretación de Resultados

Resulta de interés la descripción genérica de las proyecciones de carrera que formulan los docentes en relación a sus alumnos, sea cual sea el contexto socioeducativo de donde procedan. Así, es posible describir lo que cabe esperar o descartar de un "profesor de enseñanza media" en su apreciación sobre las capacidades clave del alumno en su futuro laboral. Mediante análisis exploratorio de datos (E.D.A), se estableció la preferencia de los docentes por opciones explicativas como "actitud" en desmedro de posibilidades tradicionalmente asociadas a la comunicación pedagógica (es el caso de "conocimiento"). El docente argumenta que el futuro laboral del alumno depende fundamentalmente de su motivación de logro, más allá del acervo de saber adquirido.

El profesor parece querer desligarse de controles operacionales de corte técnico que le asignen responsabilidad por no haber transmitido suficientes competencias cognitivas, por lo que deshecha el conocimiento como requisito decisivo para la proyección laboral del estudiante. Es confirmada la vigencia de la semántica de la persona como mecanismo desparadojizador que la teoría de sistemas identifica en la comunicación pedagógica: el concepto de actitud, al igual que el de "persona", remite a la impenetrabilidad de los sistemas psíquicos en tanto "cajas negras".

Ahora bien, ¿qué relación cabe apreciar entre esta perspectiva de proyección de carreras y modos de observación relevantes para procesos de Desarrollo? De acuerdo a los resultados, el docente visualiza al factor cultural como decisivo en la proyección laboral de sus alumnos, pero adjudica escasa gravitación a la faceta cultural del Desarrollo (11) que contextualizaría esa proyección. ¿Por qué atribuye peso a razones de mentalidad para explicar procesos biográficos descartando su influencia para procesos socioculturales del Desarrollo? Es posible que opere otro mecanismo desparadojizador, entendiendo que la función pedagógica sitúa al alumno como artífice psíquico de su propio destino, y a instancias instrumentales de poder (Estado, Mercado) como principales responsables del desarrollo de la sociedad.

El admitir preponderancia a motivos de estructura cultural hubiera implicado reconocer la responsabilidad pedagógica que supone transmitir valores funcionales al desarrollo socioeconómico. En consecuencia, el profesor procura minimizar el alcance de su capacidad de intervención, ya que actúa al nivel operatorio donde se hacen más visibles las limitaciones de su accionar. Estos obstáculos se subestiman en el ámbito de la estructuración de políticas educativas, por lo que a nivel sistémico, el docente funciona aislado e incomprendido en funciones de ejecución técnica.



La coherencia de las apreciaciones docentes pasa por imperativos pragmáticos de evitar nuevos criterios de evaluación a una tarea en sí misma compleja. Es un tipo de coherencia instrumental que no se extiende al ámbito de los contenidos: los énfasis sociales asignados al Desarrollo no justifican los énfasis de logro individual seleccionados respecto a los alumnos.

Ya que el fondo de la relación proyecciones de carrera-modos de observación del Desarrollo no asume un carácter directo y coherente, se reivindica aún más la posibilidad de vislumbrar relaciones no asumidas como conscientes; nexos indirectos que especifican contextos educativos de origen en la caracterización de proyecciones de carrera.

En una primera aproximación (Análisis de Correspondencias Múltiples), los establecimientos particulares definen mejores pronósticos que aquéllos municipalizados. Ello remite a explicaciones ligadas a teorías estructuralistas de la reproducción. Sin embargo, una mirada más acuciosa permite detectar que no se está frente al fenómeno clásico de estratificación por capital cultural. De otro modo, ¿cómo explicar que profesores de establecimientos subvencionados técnico-profesionales (de bajo nivel socioeconómico) probalicen horizontes laborales tan promisorios para sus alumnos como los que plantean docentes de colegios particulares científico-humanistas? Son resultados que representan una anomalía respecto a lo esperable en una sociedad que excluye a partir de lo que se sabe o se tiene. La pista pasa por superar la dimensión estructural de explicación: los marcos de sentido asociados a proyecciones favorables de carrera demuestran un mayor énfasis filosófico-espiritual que doctrinas instrumentales asociadas a proyecciones más pesimistas de futuro laboral.

En suma, la dimensión estructural reviste importancia para caracterizar carreras, no obstante, su gravitación está limitada por razones normativas que no remiten a otro factor de explicación. Se trata de la lógica inclusión / exclusión, puesto que describe diferencias de logro no reducibles a desigualdades materiales, contemplando la posibilidad de "razones de sentido" que plantean nuevos escenarios de inequidad.

En términos empíricos, la dimensión normativa adquiere tal preponderancia, que la doctrina educativa de un establecimiento, si se vincula a contenidos confesionales, logra atenuar el impacto resignativo que impone un entorno carenciado del alumno.

Tipificación de Contenidos para Proyecciones de Carrera

¿Cómo especificar este resultado distinguiendo posibles proyecciones de carrera? A través del método de clasificación, se descubrió que las posibilidades de un contenido normativo para resistir una lógica reproductora de desigualdad aumentan en la medida en que se cifra en la trascendencia, particularmente si el mensaje definido como trascendente tematiza la problemática del entorno. Así lo demuestra el conglomerado definido como **proyecciones favorables desde la fe y la comprensión del entorno** (12).

Otro conglomerado relevante fue conceptualizado como **proyecciones limitadas bajo refugio confesional** (13). Es un tipo de discurso pedagógico que probablemente modera el impacto de limitaciones estructurales, pero no logra situarse en posiciones posibilitadoras tanto en expectativas como en rendimientos (14). Se trata de doctrinas que proporcionan salidas estrictamente espirituales al no volcarse a la observación e intervención sobre la realidad.

La menor capacidad de absorción de complejidad de estos planteamientos confieren estabilidad y sentido pero autolimitan su capacidad de generar cambios en el entorno. Ello explica la ausencia de visiones posibilitadoras de logro laboral en la caracterización de la clase. Por tanto, al no introducir al entorno como tema de reflexión, la doctrina educativo-confesional involucra el efecto inmovilizador de experimentarse tan diferenciado del mundo, tan anclado en la comunidad que se carece de una mínima capacidad de comprensión de la realidad extracomunitaria como para intervenir sobre ella. También se distinguió el conglomerado **proyecciones favorables desde la fe y la excelencia académica** (15). Es una agrupación bien posicionada para explicar proyecciones de carrera, dada su buena representación en el factor inclusión / exclusión. En este conglomerado, la tematización del escenario extrainstitucional no constituye un elemento relevante. En consecuencia, en un contexto de elevadas exigencias cognitivas para el ingreso de alumnos, las proyecciones favorables sobre el futuro laboral del alumno no



se asocian a la capacidad de la doctrina educativo-confesional para otorgar sentido al entorno. A semejanza de lo demostrado empíricamente en otras investigaciones (Dávila 1999), el rol de la doctrina confesional podría explicarse por su carácter reforzador de excelencia académica, logro que por sí mismo favorece proyecciones auspiciosas. Por último, cabe identificar a la clase **proyecciones de fracaso en la resignación y el sin sentido** (16). Se trata de establecimientos técnico-profesionales manejados por corporaciones empresariales; instituciones que traducen sus metas educativas a principios despojados de alusiones a la trascendencia, limitados a describir el desempeño ideal de una función de trabajo. El docente es minimizado a la condición de funcionario, ello supone el debilitamiento de las referencias de sentido que su labor pedagógica requiere, por lo tanto, el futuro laboral de los alumnos es establecido como muy malo. En la medida en que los establecimientos involucrados no opongan resistencia normativa al descrédito epistemológico, socializador y profesional que afecta al profesor, éste autorrestringe sus posibilidades de logro ya que no es "consolidado" o "estimulado" a través de mensajes que postulen su trabajo como actividad clave para un proyecto valórico de alcance mayor.

Sistematizando los resultados del estudio de acuerdo a los objetivos planteados, cabe concluir lo siguiente:

1.

a) Cuando proyectan las futuras carreras de sus estudiantes, los docentes eluden responsabilidad en su perfilamiento futuro; autolimitan su influencia profesional dado que atribuyen mayor importancia a la motivación que naturalmente presenta el alumno.

b) La relación entre proyecciones de carrera y modos de observación del Desarrollo no reviste coherencia en las ideas de fondo que los profesores incorporan en ambos casos. La coherencia de la relación pasa por el docente y su necesidad de evitar ser evaluado por sistemas (económico, político-pedagógico) que esperan prestaciones expresadas en resultados.

2.

a) Las proyecciones sustentadas por los docentes respecto a las futuras carreras de sus alumnos, se caracterizan por estar asociadas primordialmente al fondo normativo o de doctrina educacional que sustente el establecimiento donde se desempeñe el profesor, por sobre la influencia del contexto socioeconómico en el que ejecute la labor pedagógica.

b) La dimensión de gestión organizacional carece de importancia como factor de caracterización de proyecciones de carrera.

3.

En cuanto a los alcances pedagógicos de los resultados, se concluye: considerando sus posibilidades de eficiencia, el profesor asigna sentido a su trabajo desde su rol socializador y desde respuestas normativas que respondan al para qué de su quehacer, perdiendo importancia su condición de especialista en procedimientos técnicos del educar (17).

4. En términos de implicancias para el Desarrollo cabe señalar las siguientes posibilidades de impacto:

a) Las doctrinas educativas de carácter confesional tienden a originar proyecciones favorables de carrera para el alumno. Ello supone potenciales efectos positivos en futuros desempeños plasmados en rendimientos productivos o en alta satisfacción laboral por la confianza que se sugiere en las capacidades de los sujetos, señales que potenciarían crecimiento económico y desarrollo entendido como libertad.

b) El potencial efecto favorable de doctrinas educativas confesionales en procesos de Desarrollo incrementa su eficacia si el fondo normativo del establecimiento asume explícitamente el tratamiento de las problemáticas del entorno extrainstitucional. Si las restricciones ambientales son ignoradas por los contenidos normativos, el fondo



confesional termina por convertirse en una instancia defensiva de refugio que no se propone la intervención extracomunitaria y que, en consecuencia, no probabiliza el desarrollo económico o humano.

c) El profesor aparece aislado en tareas de ejecución técnica que requieren asignación de sentido. Esto problematiza los planes de desarrollo nacional en recursos humanos, puesto que su justificación socioeconómica-estructural resulta indiferente para un profesor inquieto por el significado normativo de su quehacer.

Conclusiones

¿Cómo integrar las consecuencias de estos hallazgos para la pedagogía y el desarrollo? Propongo una reflexión epistemológico-política desde los resultados de la investigación:

En primer lugar, el concepto de sentido que actualiza el profesor se explica en el plano de la intervención; el peso abrumador de las obligaciones cotidianas del docente requiere elaboración urgente de marcos de significado que confieran propósito a esta desagradable combinación de complejidad y desprestigio profesional. El lugar de respuesta a las preguntas sobre fines no es la reflexión socioeconómica, en particular para un profesor deslegitimado que requiere alivio para su agobio cotidiano.

Consecuentemente, el profesor busca refugio frente a las amenazas epistemológicas del entorno mediante definiciones de situación que pueden observar el aislamiento epistemológico que padece o su precariedad material como obstáculos de menor envergadura si se comparan con la formación de personas representativas de lo verdadero y lo bueno. El profesor se autoobserva entonces como copartícipe de un plan interventor que supera las posibilidades evaluativas de la pedagogía, la ciencia, o la economía (18).

Se trata entonces de planteamientos normativos ligados a doctrinas confesionales, capaces de propiciar proyecciones favorables de carrera, siempre que tematizen las limitaciones del entorno. De esta manera, el profesor experimenta que el trabajo adquiere sentido sin que ello implique su desconexión absoluta en un oasis temeroso e irreflexivo respecto a la sociedad.

A mi juicio, cabe identificar una razón de fondo: a pesar de su aislamiento epistemológico, el profesor se resiste a abandonar su pretensión de impacto en algún nivel de la sociedad. En consecuencia, las doctrinas confesionales refuerzan su capacidad de conferir sentido en la medida que introducen la complejidad sociocultural en sus categorías de observación, manteniendo viva la ilusión de intervenir tal complejidad.

El hallazgo permite el siguiente corolario: si la comparación de contenidos confesionales arroja resultados más eficientes en aquéllos que tematizan las restricciones del entorno, ¿por qué descartar la misma conclusión en una eventual comparación en el tiempo? La afirmación hipotética es que un contenido confesional pierde capacidad para proporcionar sentido si sus tematizaciones sobre la complejidad del entorno declinan en importancia.

Luego, es razonable presumir una progresiva intensificación en el aislamiento epistemológico del profesor, de otro modo, no se justificaría la conveniencia de atenuarlo a través de idearios pedagógico-confesionales. Por cierto que lo planteado constituye una secuencia hipotética a ser confirmada. En todo caso, es un escenario de investigación que se perfila desde los presentes resultados empíricos.

Por otra parte, la utilidad de las doctrinas confesionales para conferir sentido a sus artífices pedagógicos (docentes) revela una limitación preocupante para la política educativa con miras al Desarrollo, en tanto ésta se ejecuta en medio de un paralelismo incompatible de lenguajes: carencias de sentido del profesorado, y justificaciones constructivistas o desarrollistas de quienes impulsan la Reforma educacional. Los conceptos del constructivismo o de formación de recursos humanos revisten legítima importancia en sus dominios de comprensión (aprendizaje y desarrollo económico), pero se manifiestan incompetentes respecto a la reflexión sobre los propósitos del educar.

Sostengo que los resultados de esta investigación no deben considerarse como sugerencia concreta de intervención ideológica en la política educativa para otorgar un fondo normativo sólido a un profesor "socializador"



que demanda respuestas tranquilizadoras e incuestionables. Ello podría dar lugar a totalitarismos epistemológicos que privilegien una visión de trascendencia educativa sin que exista posibilidad alguna de demostrar la superioridad de una sobre otra en tanto señalan paradigmas inconmensurables; apropiados dentro de los mundos de realidad que configuran (Kuhn1971).

Sin embargo, el estudio distingue las posibilidades normativas que la comunicación docente prefiere para otorgar sentido a su trabajo y para describir el contexto que limita o potencia el alcance de su quehacer. La observación del profesor está indicando que el alumno estará en condiciones cognitivas de actuar (saber para hacer en su futuro laboral), en tanto el sistema de enseñanza que lo educa se ha estabilizado mediante doctrinas que procesen los desafíos del entorno con categorías normativas de reducción de complejidad.

¿Cómo evitar el dogmatismo que implicaría la satisfacción unilateral de esta demanda de significado a través de la imposición política de un constructo normativo?

Desde luego, no postulo la propaganda ético-religiosa en los planteamientos educativos del Estado. A partir de una forma de entender las ciencias sociales y consecuentemente, la pedagogía, sugiero los siguientes caminos de reflexión:

a) Las posturas de todo vale epistemológico (19) y de dogmatismo ideológico-autoritario resultan equivalentes en cuanto al peligro de bloqueo de discusión que contienen. Me parece que la estrategia delineada por Beck como universalismo contextual (20) permite ampliar opciones entendiendo que nadie puede demostrar acceso privilegiado a la verdad, ni probablemente su sola existencia, sin que por esto se clausuren posibilidades de reflexión para evitar perturbaciones. La tranquilidad que otorga eludir la reflexión es un arma de doble filo para la sostenibilidad de los sistemas: el cambio es impracticable sin control sobre sus procesos (Luhmann 1997), en suma, no es posible innovar navegando a la deriva.

b) Aún así, cabe "amortiguar" el potencial perturbador de las distinciones sobre fines en la teorización pedagógica. Sostengo como camino adecuado el perfilamiento de un lenguaje pedagógico con base en preguntas de sentido justificadas mediante resultados de investigación, evaluando las diversas posibilidades normativas de acuerdo a los hitos de selección educativa que pudieran gatillar. Es el caso de las mediciones con las que se establece cumplimiento de metas en educación; permiten valorar la eficacia pedagógica de los proyectos educativos para propiciar resultados de aprendizaje. El interés radica en observar los logros en el tiempo de un establecimiento en mediciones como SIMCE, con lo que las doctrinas educativas involucradas son evaluadas considerando si mantienen sus sellos de distinción normativa demostrando respuesta a requerimientos de eficiencia. También es posible que establecimientos similarmente dotados en lo material arrojen disímiles resultados de aprendizaje, por lo tanto, si el factor *orientación a la trascendencia* marca una diferencia en los colegios (en un escenario semejante al del presente estudio), la preocupación por el fondo de sentido educativo constituye una necesidad de investigación. De no asumir la importancia de la variable, se termina en el déficit de rigor técnico que critican las posturas reacias a la reflexión sobre fines en pedagogía.

De este modo, es posible tanto desbloquear la discusión normativa como evitar la proliferación del solipsismo bajo ruidos que no enlazan operaciones de comunicación. Por lo demás, cualquier fenómeno que constituya objeto de estudio de las ciencias sociales debe enfrentar una de las distinciones básicas de la era del informacionalismo: la comunicación creciente por parte de quienes intervienen en diferentes subsistemas sociales de un desfase perturbador entre significado y función, entre red y sentido (Castells 1999). Por cierto que, desde la teoría de sistemas autopoieticos resulta imposible tal integración, pues equivaldría a una especie de simbiosis impracticable entre conciencia y comunicación. Pero si atendemos a que esta necesidad de integración es planteada por sujetos intervinientes en lo social, es preciso identificar qué subsistema social presenta qué tipo de planteamiento. En el caso que nos ocupa, se trata de comunicaciones de fines insertas en el subsistema educativo. Luego, si se pretende que estas inquietudes se traduzcan en decisiones que posibiliten la reflexión acerca del sentido del desempeño (y no saturen aún más a los docentes con ejecución de tareas), deben "tecnificar" sus planteamientos para minimizar resistencias. A pesar de sus paradojas semánticas, el lenguaje pedagógico también constituye una expresión de



procesos de diferenciación funcional (Luhmann 1996). Sus problemas no se pueden enfrentar al margen al margen del "idioma" en el que se expresan.

Por ejemplo, esta investigación puede autoobservarse como inserción de lo normativo dentro del lenguaje de las ciencias sociales, con lo que el fondo normativo importa en la medida en que es **procesable** por categorías legitimadas de observación. Los problemas del **para qué** sólo debieran ser atendidos en tanto iluminen los asociados al **cómo**.

La lógica subyacente es la de determinismo estructural (Luhmann 1983): no es posible que la pedagogía introduzca la reflexión acerca de lo normativo si sus propias orientaciones conceptuales no la valoran como un requerimiento de eficacia.

Notas

(1) Este artículo se basa en los resultados de la investigación "Organizaciones Escolares como promotoras de teorías implícitas del Desarrollo: proyecciones sobre las carreras laborales de los alumnos", tesis de Magíster en Investigación Social y Desarrollo de la Universidad de Concepción, siendo el Profesor Guía el Sr. Guillermo Henríquez Aste.

(2) La educación media es susceptible de ser clasificada de acuerdo a dos criterios de distinción: dependencia administrativa y currículum. En términos de dependencia administrativa se distinguen los siguientes tipos: establecimientos municipalizados equivalentes a la educación pública (pueden ser científico humanistas o técnico-profesionales), establecimientos particulares pertenecientes a instituciones no estatales que imparten la educación científico-humanista más cara y elitista del país, establecimientos particular subvencionados pertenecientes a instituciones privadas o incluso personas que ya sea en la modalidad científico humanista o técnico-profesional ofrecen una alternativa educacional no estatal de bajo costo (reciben una subvención del estado para su financiamiento) y establecimientos pertenecientes a corporación privadas manejados por empresas o asociaciones de empresas que ofrecen educación técnica a sectores de bajos recursos para obtener egresados que generalmente se desempeñan en puestos de baja calificación. Sea cual sea la modalidad de dependencia-curriculum de que se trate, la educación media chilena consta de 4 años (grados), que se pueden realizar una vez cursados los 8 años (grados) de enseñanza básica.

(3) La aceptación problemática de la autoridad en la sociedad chilena es una conclusión empírica reciente en el marco del estudio de la relación cultura-desarrollo (Lagos 2000).

(4) Al respecto, son importantes los estudios que desde la economía analizan la productividad de la educación en términos de recursos humanos para el Desarrollo. Ver: Terrones y Calderón 1993.

(5) Para ahondar en la problemática estructural que padece el sistema educativo chileno, ver: Hopenhayn 1995 y Durston 1995.

(6) La noción de semántica apunta a la operación sistémica de acumulación de temas disponibles para ser actualizados con propósitos de comunicación (Luhmann 1984. Cf. Robles 1998). El concepto de representaciones sociales deviene en ideas problemáticas como representaciones colectivas que son internalizadas por la conciencia del sujeto en la construcción de sus propias representaciones (Ibañez 1988, Marrero 1993). Afirmo que a pesar de lo ofensivos que pueden resultar estos conceptos para los cimientos de la teoría de sistemas autopoieticos, insinúan un denominador común con lo que se entiende por semántica, ya que postergan la importancia de las creencias individuales, en tanto deben perfilarse entre los límites que impone lo que se puede comunicar desde sistemas de interacción, organizacionales o funcionalmente diferenciados.

(7) UNIVERSO: Compuesto por los profesores jefes de 4° Medio que trabajan en las diversas posibilidades de financiamiento-curriculum que ofrece la educación secundaria en Chile. Cuarto Medio es el último grado de la educación secundaria chilena, por lo tanto, el tema de la futura carrera del alumno asume el carácter de preocupación cotidiana dada la inminencia del momento decisivo en el que se egresa del sistema escolar. Además, por tratarse del último año, las proyecciones que los docentes formulan respecto a las carreras de los alumnos debieran involucrar el máximo de realismo posible pues se basan en niveles ya consumados de preparación escolar. Se alude específicamente a profesores jefes, pues son los docentes responsables de los cursos en los que trabajan y



en teoría, controlan información más completa acerca de los alumnos de su curso en términos de su rendimiento y capacidad. Con el propósito de cubrir las diferentes posibilidades consignadas de plan de estudios y dependencia administrativa, se definió un marco de 67 profesores jefes de 4° Medio, pertenecientes a 18 establecimientos de 4° Medio. No se consideraron más colegios por un criterio conceptual de saturación: hacerlo habría implicado redundar en las características teóricas de interés.

MUESTREO: Se implementó el procedimiento de muestreo estratificado. Para definir el tamaño muestral se utilizó un procedimiento para estimar varias proporciones simultáneamente (Thompson 1997), estableciéndose un tamaño muestral de 40 profesores, con una confianza de al menos un 90% en orden a que todos los errores de estimación serán a los más de un 10%. Luego se utilizó el método de afijación proporcional para definir el tamaño de los estratos constituyentes de la muestra, atendiendo al tamaño que registran en la población.

(8) La construcción de la base de datos supuso la dificultad de considerar a los profesores como individuos en circunstancias que algunas variables apuntan a establecimientos educacionales. La problemática se resuelve por un criterio de pertenencia organizacional, por ejemplo, la variable financiamiento currículum se entendió bajo la premisa: ¿a qué categoría de financiamiento currículum pertenece el establecimiento donde se desempeña el profesor tratado como caso? Para el caso del deber ser educacional se utiliza la misma lógica: ¿cuál es la principal cualidad normativa que se busca inculcar en los alumnos del establecimiento donde trabaja el docente "x"?

(9) En esta etapa, financiamiento-currículum sólo sirve como referencia en la producción de datos, pues se enfrentaba el problema de que tuvieran sentido comparativo porcentajes emanados de variables nominales. A modo de ejemplo, ¿cómo surgieron los porcentajes de la variable ejes asignados al desarrollado graficados en su respectivo boxplot? Una celda de la tabla cruzada (entre ejes asignados al desarrollo y financiamiento currículum), expresaba qué porcentaje de colegios municipalizados científico-humanistas se inclinó por estructura económica como eje asignado al desarrollo. Este porcentaje tuvo una representación visual en el boxplot analizado. Como esto se realizó con las cuatro categorías de financiamiento currículum, fue posible forjar una idea de la importancia y rango de oscilación de la modalidad estructura económica sea cual sea el tipo de docente que se incline por ella. Ello se llevó a cabo con cada modalidad de las variables intervinientes en esta fase.

(10) De este modo, la técnica de clasificación jerárquica permite complementar un macroconcepto descubierto en la interacción inicial de variables con un nivel de especificación más precisa que indica cómo ciertas clases de individuos distinguidos por variables típicas están representados en un macro concepto o eje en un plano factorial.

(11) Modalidad Estructura Cultural.

(12) La clase aparece bien representada en el eje inclusión /exclusión (factor de mayor capacidad explicativa del A.C.M), posicionándose en coordenadas cercanas a rendimientos óptimos y proyecciones posibilizadoras respecto a las futuras carreras de los alumnos. En el análisis estadístico el conglomerado se identificó como clase N° 2 y contiene preponderantemente a las modalidades tematización extrainstitucional abundante y compromiso confesional. Las clases 1 y 4 son descartadas en la interpretación ya que, una vez ejecutado el procedimiento informático de clasificación, no mostraron variable alguna que las caracterizara, por lo que era discutible tratarlas como agrupamientos coherentes.

(13) Conglomerado procesado como clase N° 3; contiene a "hermandad espiritual" como modalidad distintiva.

(14) La clase está mal representada en el factor inclusión /exclusión.

(15) Clase N°5: constituida por las modalidades "preponderancia de factores cognitivos en procesos de selectividad" y "compromiso confesional".

(16) Modalidades constituyentes: futuro laboral muy malo, ética laboral y tematización extrainstitucional escasa.

(17) En una lógica de mercado, cabe esperar mayor capacidad técnica en profesores de colegios costosos y menor capacidad en profesores de colegios pobres. Sin embargo, se observaron casos no aislados de coincidentes proyecciones de carrera al margen del contexto socioeconómico desde donde surgieran.

(18) Cabe complementar la afirmación atendiendo a que el sistema religioso se ocupa de la trascendencia, de las verdades últimas, de transformar lo indeterminable exterior a la sociedad en tema susceptible de ser tratado desde dentro de lo social en un ámbito específico y competente. Por lo tanto, secularización y diferenciación funcional resultan fenómenos complementarios pues se especifica donde es apropiado abordar la trascendencia (Luhmann 1985). El problema es que de estos contextos educativos no puede surgir movilidad social generalizada, pues sus necesidades de integración como sistemas imposibilitan, por determinismo estructural, que efectivamente incorporen a la diversidad extraconfesional en alumnos o profesores no instruidos por la religión o filosofía



educativa que sustente el establecimiento. Ni siquiera en un escenario de masiva conversión cabe considerar esta posibilidad, pues una masificación efectiva de su alcance confesional desperfilaría la distinción comunidad / mundo, básica para la autopercepción de estas organizaciones como feudos de orden frente a un entorno fuera de control.

(19) Esto remite a la radicalización del concepto de paradigma a cargo de Paul Feyerabend (Feyerabend 1989). El propio Kuhn deja de utilizar el concepto tras visualizar la plenitud de sus consecuencias teóricas. Sin embargo, el problema concreto no consiste en brillante extrapolación de Feyerabend, sino que en su vulgarización como moda desde un nivel epistemológico inferior al sentido común bajo la consigna "todo es relativo". Ello impide todo intento de argumentación pues es visto como atropello a un entendimiento difuso de libertad de conciencia. A diferencia del ejercicio de Feyerabend, esas posturas no superan dialécticamente la posibilidad de supremacía de un paradigma, sino que eluden la reflexión a partir de un apriori inherente a la moralidad liberal. En todo caso, lo discutible en el razonamiento de Feyerabend es que considera órdenes de comprensión distintos, pues la superioridad de la ciencia no consiste en su mayor lógica interna sino que en su preeminencia sociohistórica como modalidad de conocimiento que concita mayor confianza y poder en la comunicación. No da lo mismo tratar los contenidos normativos a los que alude esta investigación desde códigos religiosos que hacerlo a través de los implementados por la sociología o la pedagogía. En suma, las inconsistencias del lenguaje científico no pueden ser superadas desde esquemas ajenos a los implementados por la propia ciencia en sus códigos de operación.

(20) Por cierto que Beck concibe su estrategia en otro plano de reflexión (Beck 1997). Sin embargo, más allá de su contenido, rescato la utilidad de su lógica para enfrentar el problema epistemológico consignado.

Bibliografía

Assael, Jenny y Elisa Newmann. 1988. *Clima Emocional en el Aula: un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago: PIIE.

Beck, Ulrich. 1997. *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

Bernstein, Basil. 1990. *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata.

Brumlik, Micha y H. Holtappells. 1992. *Mead y la Perspectiva Accionista de los Actores Escolares*. Tübingen. Vol. 46.

Castells, Manuel. 1999. *La Era de la Información. Economía, Sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Durston, John, O. Larrañaga e I. Arraigada. 1995. "Educación Secundaria y Oportunidades de Empleo e Ingreso en Chile". *CEPAL. Serie Políticas Sociales 10*. Santiago: CEPAL.

Feyerabend, Paul. 1989. *Contra el Método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.

Gil Villa, Fernando. 1996. *Sociología del Profesorado*. Barcelona: Ariel Educación.

Hopenhayn, M. 1995. "Calidad y Equidad en la Educación Media en Chile". *Serie Políticas Sociales No 8*. pp. 33-41. Santiago: CEPAL.

Ibañez, T. 1988. *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Sendai.

Jimenez Saldaña, Ana. 1998. "Inserción Educativa Postsecundaria en Chile: Inequidades y sacrificio social". *Enfoques Educativos*. Vol.1. N° 2.

Kühn, T. 1971. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lagos, Marta. 2001. "La Persistencia de Valores Tradicionales. Un sol católico, un sol chileno (a partir de encuesta mundial de valores realizada por MORI, diciembre de 2000)". *El Mercurio*. Sección Sociedad en Cuerpo Artes y Letras. 12 de Agosto de 2001, pp. E16-E17.

Luhmann, Niklas. 1983. *Fin y Racionalidad en los Sistemas*. Madrid: Nacional.

Luhmann, Niklas. 1985. "Society, Meaning, Religion. Based on self-reference". *Sociological Analysis* N°46.



Luhmann, Niklas y K. Schorr. 1988. *El Sistema Educativo (problemas de reflexión)*. Guadalajara: Universidad Iberoamericana.

Luhmann, Niklas. 1992. *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós Ecuador.

Luhmann, Niklas. 1996. *La Ciencia de la Sociedad*. México: Anthropos. Universidad Iberoamericana. ITESO.

Luhmann, Niklas. 1997. *Organización y Decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.

Marrero, Javier, A. Rodríguez y M. J. Rodrigo. 1993. *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones.

Maturana, Humberto y F. Varela. 1984. *El Árbol del Conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.

Robles, Fernando. 1998. "La Tríada del Paradigma Interpretativo: la sociología de la comprensión, el interaccionismo simbólico y la etnometodología". *Enfoques Sociológicos*. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Concepción.

Sen, Amartya. 1995. *Nuevo Examen de la Desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.

Terrones, Marco y C. Calderón. 1993. "Educación, Capital Humano y Crecimiento Económico: El caso de América Latina". *Economía*. Vol.16. N°3, pp. 23-63.

Vivanco, M. 1999. *Análisis Estadístico Multivariable*. Santiago: Editorial Universitaria.

Recibido el 14 Abr 2004