

¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?

Marcela Román C.¹

Resumen

Este artículo analiza las causas de la dificultad del cambio pedagógico en la sala de clases en ambientes socio-económicos deprimidos desde la perspectiva de las interacciones que se establecen entre el profesor y los estudiantes. El punto de quiebre que debería lograrse es un cambio en las representaciones sociales de los docentes. Se describen las características principales de estas representaciones.

1. Presentación

Los estudios evaluativos coinciden en señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la sala de clase es uno de los principales factores que explican los bajos aprendizajes. En efecto, es en las “prácticas pedagógicas”, es decir, en la dinámica de interacción socio-afectiva, cognitiva y pedagógica que ocurre entre el docente y el grupo curso en el aula escolar, donde se encuentra la mayor dificultad de los cambios educativos que promueve la reforma. Esto es particularmente importante para los establecimientos que atienden estudiantes que provienen de las familias más carentes y vulnerables (García Huidobro, J.E. 1999;

Arellano, José P., 2000; Bellei, C., 2001; Cox, C. 2001).

Este artículo analizará por qué es difícil el cambio pedagógico en la sala de clases en los establecimientos que atienden a los estudiantes más pobres y vulnerables del país. Sólo aclarando lo anterior será posible comprender cuál debería ser el tipo de práctica pedagógica, que haga posible la instalación de procesos de aprendizaje pertinentes, relevantes y efectivos en los contextos educativos y sociales críticos del país. El texto se basa en estudios que analizan la relación existente entre las *representaciones sociales* que los docentes tienen de sus alumnos y alumnas y la *efectividad de la práctica pedagógica* que llevan a cabo en la sala de clase. Se

¹ Antropóloga y Magister en Antropología y Desarrollo (Universidad de Chile). Candidata a Doctor en Estudios Americanos en la Universidad de Santiago. Investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

analizan y discuten factores y variables referidos al universo simbólico de los docentes, que están mediando y afectando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que profesores y profesoras conducen e instalan en el aula escolar en dichos contextos.

La hipótesis que guía esta reflexión, sostiene que la práctica pedagógica de los docentes de escuelas vulnerables, está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar.

2. El diagnóstico

Desde hace 10 años se lleva a cabo en el país un profundo proceso de reforma educativa que ha generado muchas expectativas. Ello explica en gran parte, los crecientes niveles de frustración que sienten los distintos actores del campo educativo y la sociedad en su conjunto, al evaluar los resultados de la reforma en curso. Con frecuencia se escuchan voces que cuestionan la eficiencia de la reforma dado que los altos recursos invertidos no tienen relación con los resultados observados. El problema adquiere mayor relevancia en los establecimientos que atienden a alumnos de los sectores más pobres ya que, es en este sector donde los aprendizajes no mejoran o lo hacen muy lentamente.

En el campo de la investigación educativa existe un amplio consenso en reconocer los avances en el acceso, cobertura y condiciones en las que ocurre el proceso educativo (oferta educativa, ingreso al sistema escolar, infraestructura, equipamiento, material didáctico, recursos hu-

manos entre otros aspectos). Por otra parte, también existe acuerdo en las serias dificultades para modificar la distribución social de los resultados y que se expresa, por un lado, en la segmentación de los aprendizajes según nivel socioeconómico y, por otro, en las desigualdades en los procesos de enseñanza aprendizaje. La modificación de la práctica de los docentes en la sala de clases es el principal problema que afecta la renovación e innovación curricular y metodológica de la reforma².

En efecto, pese a que la renovación de la práctica pedagógica en los contextos educativos más desfavorables, ha sido uno de los ejes centrales de la Reforma Educativa, es en dichos espacios donde se aprecian las mayores dificultades y resistencias para lograr la innovación y el cambio necesario para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad para sus estudiantes. En la actualidad, la práctica pedagógica sigue siendo altamente inefectiva en las escuelas más vulnerables o críticas de nuestra sociedad, constituyéndose en uno de los principales factores explicativos de la baja calidad de los aprendizajes que alcanzan los alumnos que concurren a dichos establecimientos³. La interacción social y pedagógica que ocurre en la sala de clases, entre profesor y alumnos, sigue siendo determinante.

De este modo, la permanencia, trayectoria y resultados alcanzados siendo muy desiguales entre quienes provienen de familias de mayores y menores ingresos y recursos socioculturales, no obstante las mejores condiciones (materiales y humanas) en que ocurre hoy el aprendizaje y el acceso mayoritario y sin diferencias significativas respecto del género, situación socioeconómica y/o ubicación geográfica al sistema educativo. En otras palabras, la educación chilena sigue

² Para mayores detalles se recomienda revisar García Huidobro, J. E. (1999-2000); Bellei, C. (2001); Cox, C. (2001).

³ La condición de vulnerabilidad (crítica) se establece a partir de un conjunto de indicadores. Entre ellos están:

bajo rendimiento en pruebas SIMCE ; repitencia elevada, alta tasa de relliro de estudiantes, alto Índice vulnerabilidad JUNAEB (reúne indicadores económicos, sociales y biomédicos).

siendo fuerte y porfiadamente inequitativa, pero esta inequidad radica y se expresa hoy día en la trayectoria y el egreso del sistema y no en el ingreso a él.

Algunos datos ilustran esta situación. De acuerdo a la información proporcionada por la última encuesta CASEN (2000), el 72,7% del universo de desertores, pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, específicamente al primer y segundo quintil de menores ingresos, que corresponde al 40% más pobre del país. Tres de cada cuatro jóvenes de entre 14 y 17 años que no asisten a la escuela o liceo, pertenecen a los sectores más pobres de nuestra sociedad.

Desde otra mirada, el fracaso escolar, expresado fundamentalmente en bajo rendimiento, repitencia y sobre-edad de los alumnos respecto de su curso, afecta en mayor medida a los niños y adolescentes que viven en condiciones de pobreza o exclusión social y en zonas rurales, quienes tienen las mayores probabilidades de fracasar en su paso por la escuela. Así se constata en la evaluación de los aprendizajes efectuada a través de la prueba SIMCE⁴, cuyos resultados evidencian la enorme distancia que aún persiste entre el nivel de logros alcanzado por los alumnos de escuelas públicas (municipales y particulares subvencionadas) y particulares pagadas en Chile (46 puntos entre unos y otros resultados en el año 1999).

3. El difícil cambio de las 'prácticas pedagógicas' en el proceso educativo

Los procesos formativos se constituyen fundamentalmente, por una interacción dialógica en la que intervienen dos componentes fundamentales. El primero tiene que ver con la acción que desarrolla el docente o mediador encargado de favorecer la clarificación y apropiación de conocimientos en los alumnos, acción que se

realiza especialmente por lo que se llama enseñanza. El segundo componente está referido a la actividad que debe conducir al alumno(a) a asimilar y apropiarse de conocimientos que adquieren significatividad para él (ella), actividad que se desarrolla mediante acciones individuales o desde lo colectivo y que indiscutiblemente está en íntima relación con la auto percepción que mediatiza los procesos intra e interpersonales (Montero, P. 1991). De esta manera, es una interacción que *pone en juego y requiere de aspectos cognitivos, valóricos y socio-afectivos tanto del que enseña como del que aprende.*

Desde esta perspectiva, y considerando que el propósito esencial de la política educativa es mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes, es indispensable la transformación de las prácticas pedagógicas con que los profesores deben lograr dichos aprendizajes en sus estudiantes. Ellas requieren una flexibilización y diferenciación del proceso mediador, del uso de los recursos y de las condiciones necesarias para dicho fin. Son estos los factores que colocan la interacción profesor-alumnos en el aula escolar, en el centro y corazón de la reforma y hace que -a pesar de lo mucho avanzado-, estemos aún muy lejos de sentirnos satisfechos y orgullosos de nuestro sistema educativo.

En efecto, no hay dos opiniones al respecto: se asume y reconoce que ha habido importantes dificultades, desde la política educativa y sus programas, para abordar aquellas dimensiones y factores culturales que afectan la calidad de los aprendizajes y procesos educativos. Así por ejemplo, tanto en el ámbito de las prácticas pedagógicas como respecto de la atención de la diversidad cultural existe mucho camino por recorrer, sobre todo cuando se las concibe asociadas a la repitencia y deserción escolar.

En esta dimensión, estudios recientes (PUC-CIDE, 1997; Sun, 1999; Mineduc, 2000, CIDE 2001) señalan que el cambio de los docentes

⁴ SIMCE: Sistema Nacional de Medición de Calidad Educativa, consistente en un conjunto de pruebas estandarizados para medir logros mínimos en distintos subsectores de aprendizaje en los niveles de cuarto, octavo básico y segundo medio.

hacia prácticas pedagógicas más centradas en el logro de aprendizajes de los alumnos sigue siendo un problema difícil de comprender y solucionar. Los profesores encuentran todavía importantes dificultades curriculares y metodológicas, para plasmar en la sala de clases teorías y prácticas difundidas a través de los programas de mejoramiento educativo y de la reforma curricular impulsada por el Ministerio de Educación.

La práctica pedagógica es el resultado de una compleja articulación e interrelación entre la comunicación profesor-alumno, la orientación hacia el aprendizaje que dicha comunicación tenga, el tipo de conocimientos y capacidades que están siendo puestas en juego, el uso de recursos de información y trabajo (como son los materiales educativos, los textos y los computadores, por ejemplo), y las reglas de evaluación que se apliquen. En este contexto, el modo tradicional de hacer clases tiene profundas raíces en la cultura escolar y la tradición docente (Bellei, C. 2001), lo que explica en parte, las grandes dificultades para su cambio. Así, es posible constatar como en numerosos sectores urbanos marginales y rurales no hay señales de renovación de la práctica docente a pesar del alto número de profesores que han permanecido en el sistema y han accedido a distintas instancias perfeccionamiento desde el inicio de la Reforma. En dichos espacios, subsiste un marcado predominio de metodologías de enseñanza poco pertinentes e ineficaces (Román, M., 2000, 2002).

Parte de la explicación, se puede encontrar al mirar la estrategia y contenidos de los variados y sistemáticos *Programas de Perfeccionamiento Docente* diseñados e implementados desde el Ministerio de Educación, durante estos once años. Ellos, a pesar que se articulan en el propósito cambiar las prácticas pedagógicas de los profesores, no trabajan ni siquiera han incorporado, los factores más duros de la cultura escolar, entre los cuales se encuentran las expectativas, juicios y opiniones de los docentes, respecto de su labor, el alumno, la familia y la escuela. De esta manera sólo han colaborado en

la reconstrucción y reproducción de modos de proceder ya validados y arraigados, con las consecuencias político- sociales que ya hemos señalado. (Román, 2002).

Por otra parte, la formación inicial impartida desde las universidades ha reaccionado tardíamente a este fenómeno. Pero aún suponiendo una oferta de formación inicial acorde y pertinente a la reforma, y por tanto capaz de incorporar al sistema, docentes conscientes de su papel, competentes y preparados para ejercerlo, el problema no queda del todo resuelto. Los profesores aislados y por sí mismos no logran provocar el cambio que se busca cuando entran al sistema escolar. Más bien lo que ocurre, es que la cultura al interior de los establecimientos tiende a absorberlos y hacerlos funcionales a sus prácticas. De tal forma que la formación continua tendrá que seguir buscando la inclusión de miradas críticas, de experimentación, de alternativas de análisis sobre lo que sustenta la práctica, para asegurar el camino hacia los cambios necesarios y deseados. (Cardemil, C. 2001)

4. Representación social y práctica pedagógica

Nuestra propuesta, indaga y profundiza en las representaciones sociales que los docentes de escuelas vulnerables, tienen sobre sus alumnos en tanto modelos interpretativos y comunicativos de la realidad y simultáneamente, marco orientador y regulador de actitudes y conductas relativas al fenómeno o realidad reelaborada y significada. Desde esta perspectiva, la acción e intencionalidad pedagógica de los profesores, aparece como una necesaria consecuencia de la forma en que ellos construyen y validan la imagen de los alumnos. En otras palabras, la hipótesis que guía esta reflexión sostiene que la práctica pedagógica de los docentes de las escuelas vulnerables, está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje, reflejado prin-

principalmente en la dinámica que se establece en el aula escolar.

Para efectos analíticos, se trabaja con las representaciones en tanto uno de los sistemas simbólicos que configuran la cultura. Asumiendo en ello la mirada conceptual de C. Geertz, para quien la cultura refiere al contexto de significaciones interrelacionadas en el cual se mueven los sujetos y que han sido "tejidas" por ellos. Esta perspectiva (semiótica) permite acceder al mundo conceptual en el cual viven los sujetos estudiados, haciendo posible una efectiva conversación con ellos. (Geertz, 2000).

D. Jodelet (1986) acentúa el carácter integrador de lo psicológico y lo social del concepto de representación social, al considerarlo como *proceso y producto de la actividad psicológica y social de la realidad*. En la construcción de ellas, intervienen lo individual y lo colectivo, las experiencias compartidas, el contexto, las relaciones entre los sujetos, las posiciones sociales y las características culturales del individuo y del grupo del cual forman parte. Ellas emergen como un tipo de conocimiento que se convierte en un sistema de significados a través del cual los sujetos se comunican y construyen socialmente, lo que consideran válido y legítimo en una situación particular. En esta misma línea, S. Moscovici (1976), señala que las representaciones constituyen un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, la educación y la comunicación social. Este conocimiento otorga sentido y contribuye a interpretar hechos y actos que son compartidos. Así, en toda representación tiene lugar un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos.

Para P. Bourdieu las representaciones sociales forman parte de un *habitus*, de una mentalidad *producida y productora* de prácticas sociales, resultante del capital cultural de las familias y los grupos. Desde esta conceptualización, el sujeto es portador de determinaciones sociales y como tal basa su actividad representativa en la *reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos*, es decir,

de visiones estructuradas por ideologías dominantes. Bourdieu señala que son estas condiciones de existencia comunes a todos los miembros de un grupo, las que estructuran ciertos principios compartidos los que -en definitiva- facilitan la formación de percepciones y representaciones sociales respecto de un objeto social o de una práctica social de aquellas personas que comparten un *habitus* específico (P. Bourdieu, 1980).

El *habitus* es estructurado por el conjunto de condiciones de existencia propias de una clase o grupo, las que en definitiva son las estructuras mentales a través de las cuales los sujetos *aprehenden* el mundo social. Esta particular clase de condiciones de existencia propias de un grupo, corresponden a lo habitual y compartido en las vidas de los sujetos que son parte de dicho grupo, campo e interacción, que produciría un sistema subjetivo, no individual, de esquemas de pensamiento y percepción internalizada, en torno al cual los sujetos validan y orientan su conducta. En palabras de Bourdieu (1975) el lenguaje y los hechos de significación no son independientes de las relaciones de poder y del contexto social y económico en el cual se desenvuelven los sujetos.

De esta forma, el *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de dichas prácticas. En consecuencia, "*el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles, pero no son inmediatamente percibidas como tales, salvo por los agentes que poseen el código, esto es, que poseen los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social*" (Bourdieu, P., 1988:134).

Este autor distingue dos tipos de *habitus*: primario y secundario. El *habitus* primario corresponde a las disposiciones aprendidas en la familia, o en el círculo de socialización temprana, este es un *habitus* marcado por la posición social de la familia. Mientras que los *habitus* secundarios son adquiridos en contextos más especializados, como la escuela. Es en este campo donde debemos identificar, comprender e interpretar las representaciones de los docentes, a través de la recogida y análisis del discurso de los profesores.

La forma peculiar en que las representaciones sobre la formación del 'otro' se materializan, constituye lo que se denomina el *discurso pedagógico*, en tanto soporte y fundamento de los intercambios referidos a contenidos y habilidades a desarrollar y a los principios y normas de comportamientos deseables para los alumnos. La modalidad en la que los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción «correcta» de formación, tiende a crear los *estilos pedagógicos*, que inevitablemente se incorporarán en las historias escolares. Dichos estilos, se sustentan en el orden de significados que la escuela impone a través de los controles que implementa sobre la organización, distribución y la evaluación del conocimiento. Este orden se incorpora, valida y legitima en el discurso pedagógico propio de la escuela y en especial en el implementado por los profesores en la sala de clases. (Berstein, B. 1990).

En el discurso pedagógico se integran el *discurso instructivo* (actividades y organización de la clase para que los niños puedan aprender los conocimientos y las prácticas relacionadas con el saber formal) con el *discurso regulativo*, constituido en especial por las reglas y normas de disciplina que organizan a su vez las relaciones profesor-alumno y entre alumnos. De esta manera, el discurso regulativo viabilizará los principios de enmarcamiento que la escuela y el profesor quieren inculcar en los niños. Al interior de este discurso los individuos son posicionados según sus características y tal posicionamiento determina la forma de relación que se establecerá con ellos, (inclusión/exclusión), dando cuenta del *qué y el cómo del aprendizaje social*. (B. Bernstein, 1988).

5. Tipología de prácticas pedagógicas

En nuestro sistema educativo (básico y medio), coexisten distintos estilos pedagógicos,

cuya efectividad es también disímil. En efecto, en el reducido espacio de una sala de clases y a través de la interacción social y pedagógica que ahí ocurre, se instala una cultura pedagógica y educativa que permite o limita la construcción de los aprendizajes, la incorporación de la experiencia de lo cotidiano de los sujetos, la utilidad de lo tratado y la significación de lo aprendido. En fin, se construye de mejor o peor manera, la dinámica comunicativa que debe conducir a hacer de los alumnos, sujetos capaces, éticos y competentes social y culturalmente.

Lamentablemente y por la naturaleza misma del objeto de análisis, (la práctica pedagógica debe ser observada durante su ocurrencia en la sala de clases), no se dispone de estudios representativos a nivel nacional que permitan dimensionar la magnitud de la ocurrencia de uno u otro tipo de práctica pedagógica. Sin embargo, a partir de algunas investigaciones y evaluaciones, que han considerado diversos aspectos referidos a la práctica pedagógica, se ha podido constatar la existencia de estilos pedagógicos tradicionales (tipo directivo), innovadores (tipo interactivo) y un tercer estilo definido como 'transición', por considerarlo entre los dos primeros (CIDE, 1999, 2001, 2002).

A partir de la experiencia, y como una forma de poder elaborar una tipología para las prácticas pedagógicas observadas, un equipo de profesionales del Centro de Investigaciones de la Educación (CIDE), las analizó en función de dos ejes fundamentales: Respecto del tipo de *objetivo de aprendizaje a que ésta se orienta* y según el tipo de *relación profesor-alumno que se establece*. Cada extremo de los ejes, queda definido por un atributo con distinta valoración (positiva -negativa), según lo deseable(+) y lo no deseable(-), conformándose un *campo de prácticas pedagógicas*, al combinarse dichos ejes y sus valoraciones⁵. Cada sector de dicho campo define un tipo de práctica o estilo pedagógico,

⁵ Para mayor información revisar: Informe Final Evaluación Intermedia Programa Mece Media, CIDE 1999; Bellei, Cristián: *¿Ha tenido Impacto la Reforma Educativa en Chile?*. BID 2001.

según se acerque o aleje de los extremos de ambos ejes.

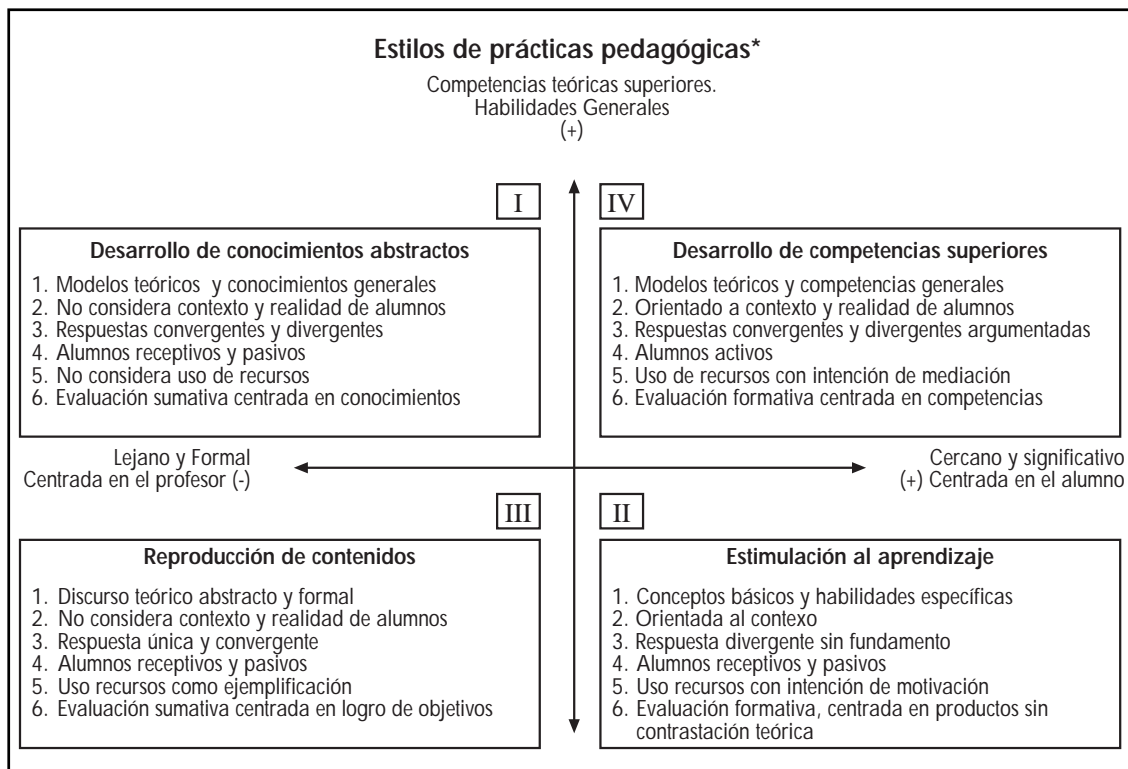
Los valores positivos para los extremos de cada eje, se han definido en función de la instalación de procesos de enseñanza aprendizaje de calidad, cuyo foco es la apropiación y manejo de contenidos y procedimientos que favorecen en los estudiantes, el desarrollo de competencias y habilidades superiores. Así, el eje referido al Tipo de objetivo de aprendizaje al que se orienta, se constituye a partir de las polaridades *Competencias teóricas superiores - Competencias teóricas básicas*. Siendo las superiores las deseados y por tanto signadas por el signo +.

Por su parte, el eje correspondiente al Tipo de relación que se da entre el profesor y los

alumnos en la sala de clases, queda contenido entre los polos: *Relación Centrada en el Alumno - Relación Centrada en el Profesor*. La relación cuyo centro es el alumnos es el atributo deseado y por tanto se señala como positivo (+).

Por último, las dimensiones consideradas en cada eje y que permiten la clasificación de una práctica pedagógica dentro de algún sector de este campo, fueron: *Orientación de la enseñanza; Orientación al contexto; Uso de recursos pedagógicos; Formas de Evaluación; Tipo de Relación profesor-alumno; Rol de los alumnos y Expectativas de aprendizajes*.

El esquema a continuación, muestra los estilos de práctica pedagógica posibles de observar siguiendo el razonamiento anterior:



De acuerdo a esta tipología es posible identificar y caracterizar cuatro 'tipos de práctica pedagógica', según su ubican en los cuatro sectores o cuadrantes:

Tipos de Práctica Pedagógica

Estilos Pedagógicos	Caracterización
<p>I (+,+)</p> <p>Desarrollo de competencias superiores en los alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos teóricos y competencias generales • Orientado a contexto y realidad de alumnos • Respuestas convergentes y divergentes argumentadas • Alumnos activos • Uso de recursos con intención de mediación • Evaluación formativa centrada en competencias
<p>II (+,-)</p> <p>Orientada hacia la estimulación del aprendizaje de los alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos y habilidades específicas • Orientada al contexto • Respuesta divergente sin fundamento. • Alumnos activos y pasivos • Uso recursos con intención de motivación • Evaluación formativa, centrada en productos sin contrastación teórica
<p>III (-,-)</p> <p>Induce a la reproducción de contenidos por parte de los alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso teórico abstracto y formal • No considera contexto y realidad de alumnos • Respuesta única y convergente • Alumnos receptivos y pasivos • Uso recursos como ejemplificación • Evaluación sumativa centrada en logro de objetivos
<p>IV (-,+)</p> <p>Desarrollo de conocimientos abstractos- Estimulación de la memoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos teóricos y conocimientos generales • No considera contexto y realidad de alumnos • Respuestas convergentes y divergentes • Alumnos receptivos y pasivos • No considera uso de recursos • Evaluación sumativa centrada en conocimientos

Si siguiendo este esquema, el conjunto de prácticas que se ubica en el cuadrante III (valor negativo en los dos ejes), corresponden al tipo tradicional y se caracterizan por la reproducción mecánica de los contenidos tratados por el profesor en la clase, y en ella se observa preferentemente el dictado y la copia de lo que realiza el profesor en el pizarrón. Este conjunto de prácticas resultan ser altamente ineficientes para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad.

Por el contrario, las prácticas del cuadrante

I, (valor positivo en ambos ejes) se consideran innovadoras, por cuanto se orientan hacia el desarrollo de competencias superiores en los alumnos y se observa el uso de recursos didácticos con finalidad pedagógica al servicio de los objetivos del aprendizaje y competencias de nivel superior (por ejemplo contextualización- trabajo cooperativo). Estas prácticas aparecen como las más adecuadas y eficientes para lograr procesos de enseñanza de calidad.

En relación con la efectividad de las prácticas pedagógicas, se estima que las que se

ubican en el cuadrante II se encuentran en una situación de Transición, ya que se encuentra en una situación intermedia respecto de las dos anteriores. Para los investigadores del CIDE, esta sería una práctica que está cambiando desde un estilo tradicional a otro innovador. En ellas se aprecia una innovación sólo en la relación pedagógica, pero no ha habido cambio en la intencionalidad educativa. Ella se dirige hacia la estimulación del aprendizaje en los alumnos y es posible apreciar el uso de variados materiales didácticos, pero con un fin meramente motivacional o lúdico. Se promueve el trabajo en grupo, pero el producto casi siempre es individual. (CIDE 1999, 2000, 2001, 2002).

Por último y siguiendo el mismo razonamiento, las prácticas posibles de ubicar en el cuadrante IV, serían también del tipo transición, pero de muy difícil ocurrencia en espacios escolares. De acuerdo a sus focos, corresponde más bien a un estilo más cercano a la enseñanza superior.

6. La importancia del rol mediador del profesor en el proceso pedagógico en el aula

Nuestra experiencia en escuelas vulnerables, muestra y releva cada vez con mayor fuerza, que la calidad del proceso pedagógico que se instala en la sala escolar, queda fuertemente determinada por el *tipo de mediación* que realice el docente. Aspecto que alude a la articulación e integración entre el *habitus* primario (propio del niño/a y su familia) y el *habitus* secundario (propio de la escuela y sus docentes), en función de desarrollar aquellas competencias y habilidades que permitan a cada niño y niña, alcanzar aprendizajes significativos y perdurables. Refiere así, a la intencionalidad explícita y

planificada del docente para disponer y ofrecer de las condiciones y recursos que permitan a todos y cada uno de sus alumnos, la apropiación y manejo de conocimientos para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se busca. Desde este eje, el docente debe hacerse cargo de la diversidad cultural del grupo curso y de las diferencias individuales de los sujetos que aprenden.

Desde esta perspectiva, y cuando la mediación se realiza efectivamente, el docente se pone a disposición del aprendizaje de los niños y niñas como un recurso más. Así, orienta, dosifica, pregunta, pone señales, construye y reconstruye con los alumnos, evalúa y se autoevalúa de manera permanente; señala dónde está el error, pide al alumno que lo descubra, revisa el avance de manera explícita o implícita, e incorpora los recursos didácticos en función de la apropiación y utilización de las nuevas informaciones, por tanto, de un aprendizaje que conduce a otros nuevos⁶.

La importancia de la mediación, hace necesario que ésta sea considerado como *un tercer eje para definir y clasificar las prácticas pedagógicas*. Al incorporar esta nueva dimensión, el acento se pone en la capacidad pedagógica del docente para manejar la heterogeneidad cultural del grupo curso al que debe conducir hacia una meta común, pero a través de caminos y en tiempos diferentes. Desde esta perspectiva, las clases que se orientan al desarrollo de competencias y habilidades superiores, sólo hablarán de procesos pedagógicos efectivos, cuando se realice la mediación, desde y en el sentido descrito.

Algunos elementos que permitirían reconocer una clase con mediación pedagógica pertinente y efectiva son⁷:

⁶ Entre los años 2000 y 2002, en diversos estudios en escuelas rurales y urbanas marginales, fue posible constatar como la mediación ejercida por el docente posibilita o no procesos de aprendizaje significativos para los alumnos. (Román, M. y C. Cardemil. et al.

2000, 2001, 2002).

⁷ Sistematización a partir de diversos estudios realizados por equipos de investigadores CIDE, durante la década de los 90 y principios de los 2000.

* Sostenerse en una planificación y organización orientada a la apropiación de conocimientos,

* Incorporación de la aplicación del conocimiento y lo aprendido a nuevas situaciones y contextos. Planificación y ejecución de actividades que implican aplicación y transferencia a una nueva situación.

* Clases con secuencia y coherencia intra y extra clase.

* Apoyo y supervisión del profesor son orientadores del camino a la respuesta adecuada

* Conducción por un docente que guía de manera colectiva y particular la marcha del aprendizaje en todos sus alumnos. (Apoyo a quienes presentan más dificultades, en función del aprendizaje esperado para todos)

* Retroalimentación a los niños en función de sus capacidades y exigencias de mejores logros.

* Espacios para el desarrollo de la expresión oral y la argumentación de los niños.

* Actitud de colaboración del docente con los alumnos

* Clima de trabajo intenso y concentrado por parte de los niños y niñas

* Uso pertinente y variado de los materiales educativos. Materiales cumplen con su papel de mediadores entre la información, la experiencia y la acción.

Así en ellas, el trabajo desarrollado por los profesores en el aula, implica el manejo de un currículo, metodologías, estrategias y formas de organización apropiadas al proceso que se quiere desarrollar. Por consiguiente, dichos profesores desempeñan un rol de mediador efectivo entre el orden de significados que busca transmitir la escuela y el código de que disponen los niños para deconstruirlo, incorporarlo, reelaborarlo y significarlo. Proceso en el cual, es aceptado este

código o conjunto de disposiciones por el docente, y desde ahí se fortalece e incorporan nuevos elementos necesarios para la apropiación del conocimiento y aprendizajes deseados. En consecuencia, estos profesores tienden a valorizan y profesionalizar su trabajo, porque implica suplir carencias, guiar y acompañar a sus estudiantes en la apropiación y resignificación de los nuevos elementos. Cuando este se logra, hay un auto reconocimiento y valoración de los docentes de su rol y responsabilidad, dado que perciben – simultáneamente- como efectivos y necesarios (Román, M., 2000).

7. ¿Cómo son y que distingue las prácticas pedagógicas en escuelas vulnerables?

De acuerdo con la tipología señalada, es posible suponer que en los procesos de enseñanza aprendizaje que se instalan en el aula de las escuelas básicas más vulnerables del país, predominan prácticas pedagógicas de los tipos III y IV. Lo anterior, ha sido constatado en diversos estudios cualitativos de tipo etnográfico que se han podido desarrollar, desde el CIDE, a partir de evaluaciones y/o investigaciones mayores. Desde ellos, se constata la poca efectividad para que los alumnos se apropien de aprendizajes significativos y desarrollen competencias de niveles superiores⁸. Desde la mediación establecida, estaríamos casi en ausencia de un rol mediador del formador.

A pesar de las limitaciones metodológicas propias de las observaciones de aula, que dificultan extrapolar los hallazgos sobre 'práctica pedagógica' al sistema en general, las constantes encontradas cuando se trata de escuelas pobres y marginadas, hacen posible sostener que estamos frente a un 'estilo de práctica pedagógica' en dichos contextos. Así, ya sea en escuelas urbano

⁸ Para mayor información se recomienda revisar una sistematización de prácticas pedagógicas en escuelas subvencionadas, de fines de los 80' hasta el año 2001,

realizada por Cecilia Cardemil, experta en formación continua y perfeccionamiento docente. Documento de Circulación Interna CIDE, 2001.

marginales, rurales, de extrema ruralidad o en establecimientos que atienden fundamentalmente población étnica, los estudios cualitativos muestran mayoritariamente procesos pedagógicos inefectivos (los que obviamente se ven reflejados en los bajos logros escolares de los alumnos), los que se pueden caracterizar como sigue ⁹:

* Clases con finalidad de aprendizaje reproductivo

* Rol del profesor

- Da las indicaciones para realizar la actividad, entrega el material y supervisa (controla) la puesta en marcha y ejecución de la misma.
- No propone relaciones con otras situaciones de aprendizaje ya efectuadas.
- No introduce la situación de aprendizaje ni la función del material en ella.

* No se corrigen errores en función del aprendizaje.

* Los alumnos no saben que se espera de ellos. Se van de la clase sin saber de sus habilidades, capacidades puestas en juego, de sus dificultades y sus logros.

* Si se usa material didáctico, estos materiales pierden su potencial de apoyo a la comprensión de conceptos, procedimientos y técnicas para enfrentar situaciones diversas y estimular el desarrollo de capacidades y competencias. Quedan relegados a un rol de manipulación o juego.

* La organización en grupos no garantiza un trabajo diferenciado según las necesidades de los alumnos.

* Habitualmente los alumnos y alumnas están distribuidos en grupos, los que pueden estar ejecutando actividades diferentes o la misma. En ambas disposiciones lo que se organiza, es un trabajo individual.

* Por lo general los niños con mayor dificultad trabajan en grupo aparte del resto y en activida-

des aún más reproductivas de contenidos.

8. ¿Cuál es el tipo de representación social asociada a las prácticas de enseñanza de escuelas pobres y marginadas?

Para poder acercarnos a identificar los elementos más profundos que, al interior de las representaciones sociales de los profesores, hacen muy difícil la renovación de las prácticas pedagógicas debemos analizar detenidamente los elementos que la componen. Para ello, es necesario contar con una técnica de análisis que así lo permita, considerando los siguientes aspectos:

- Solo es posible comprender la producción de significados en el uso social del lenguaje.
- Las representaciones sociales no aparecen en un vacío socio-lingüístico, sino que por el contrario, adquieren sentido y se estructuran dentro de un discurso social.¹⁰

Así, y mediante el análisis de los discursos contruidos, es posible comprender el proceso y estructura de la *visión subjetiva* y el *comportamiento objetivo* del grupo cultural al que pertenecen los individuos que producen dichos discursos sociales. (Ibáñez, J. 1986). En otras palabras, las representaciones sociales se reflejan y estructuran en los discursos, y es en ellos donde se deben recoger y analizar. El acceso a los fundamentos culturales de los modelos que orientan la conducta, requiere de técnica que los haga emerger.

Para estudiar las representaciones que organizan la práctica docente en contextos vulnerables, resulta adecuado el análisis estructural. Es un método de inspiración lingüística que tiene por objeto la descripción e interpretación de los principios simbólicos y reglas de composición que subyacen en el habla producida por los

⁹ A partir de: CIDE 2000; CIDE 200, CIDE, 2002.

¹⁰ De acuerdo a J. Ibáñez, el discurso social refiere a los

textos producidos por los sujetos, en comunicación interpersonal.

sujetos¹². Este procedimiento de análisis consiste en reconstruir la lógica del grupo cultural que subyace a las opiniones de los sujetos particulares. El resultado final de este tipo de análisis es la definición de estructuras simbólicas y de las reglas presentes dentro de un sistema interpretativo o lógica cultural. (Hiernaux, J.P. 1972; Martinic, S. 1995)

En otras palabras, este método ha sido elaborado para comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos, a la vez que permitir la descripción de la lógica propia de lo cultural presente en los sujetos y su actuar cotidiano. Para ello, reconstruye la lógica del pensamiento de los sujetos a partir de categorías de oposiciones dicotómicas que, ubicadas e integradas lógicamente sobre ejes de sentido, constituyen la representación de la totalidad analizada. Su propósito es revelar las estructuras típicas subyacentes a todo discurso, a través de su 'modelización'.

A continuación, se presenta el resultado de un estudio sobre las representaciones sociales de docentes de escuelas críticas de la Región Metropolitana. El acceso a las representaciones sociales de los docentes, fue posible mediante la realización de grupos focales con la totalidad de los profesores del primer ciclo básico de cada escuela considerada, para lo cual se elaboró una pauta guía que recoge los discursos y percepciones de los docentes, respecto a las características atribuidas a los niños y niñas.

A partir de la selección del tema (potencialidades académicas de los alumnos), se seleccionaron las citas (textuales) del discurso de los actores hablantes, que aluden a dicho tema. Luego y a través de un proceso de condensación se extrajeron los términos centrales que, en los discursos contribuyen a calificar y dar sentido al tema identificado, en todos sus aspectos. Finalmente se construyen las oposiciones que los constituyen y lo completan, para descubrir el *núcleo central de su representación*.

Los ejes de sentido en la Representación

Seis son las principales dimensiones que configuran la organización de las representaciones de los docentes de las escuelas estudiadas, respecto de sus alumnos. Cuatro de ellas referidas a aspectos propios de los niños y niñas, en tanto sujetos que aprenden y dos que aluden a las familias de dichos niños, en tanto condiciones y posibilidades de desarrollar sus capacidades. Así, los docentes sustentan la representación sobre el alumno en dos ejes mayores o ejes semánticos, en cuyo interior es posible identificar un conjunto de dimensiones que los estructuran: *Capacidades Cognitivas y Expresivas del niño/a* y *Características Estructurales y Culturales de las Familias*.

a. *Capacidades cognitivas y expresivas de los niños*

Este eje incluye las condiciones y disposiciones biológicas, mentales, sociales y motivacionales que de acuerdo a los profesores, los alumnos poseen en menor y mayor grado y que les permiten conocer y aprender. El análisis realizado permitió identificar una serie de dimensiones (códigos de base), que lo configuran en su totalidad. Entre ellas sobresalen la *capacidad y velocidad para aprender* o 'inteligencia'; la *disposición y actitud hacia el aprendizaje*; las *habilidades sociales* (autonomía escolar, comportamiento y valores); *desarrollo psicológico* (madurez y concepto de sí mismos) y las *expectativas de escolaridad* (horizonte de posibilidades educativas).

b. *Características estructurales y culturales de las familias*

Este eje se constituye con aspectos relativos a la estructura familiar y el tipo de relaciones y de ambiente familiar en que se desarrollan los niños y niñas. Reúne un conjunto de dimensiones

¹¹ Para una lectura descriptiva del *Método de Análisis Estructural*, ver S. Martinic, 1992.

tales como *la escolaridad de los padres; tipo de familia* (presencia /ausencias de los progenitores), *el grado de vulnerabilidad social* (recursos disponibles y presencia de factores de riesgo) *la valoración por la educación y la escuela, la interacción al interior* de las familias (forma de relación y normas predominantes) y el tipo de *códigos culturales* manejados al interior de ellas (actitudes, acciones y expectativas sobre sus hijos). Las características que se consignan definen y posicionan a las familias en un determinado estatus sociocultural que condiciona las posibilidades que tendrán sus hijos.

Cada extremo de los ejes, queda definido por un atributo con distinta valoración (positiva – negativa), según lo deseable(+) y lo no deseable(-) por los docentes, conformándose un *'campo de representaciones sociales'*, al combinarse dichos ejes y sus valoraciones. Cada sector de dicho campo define un tipo de representación o imagen sobre los alumnos, según se acerque o

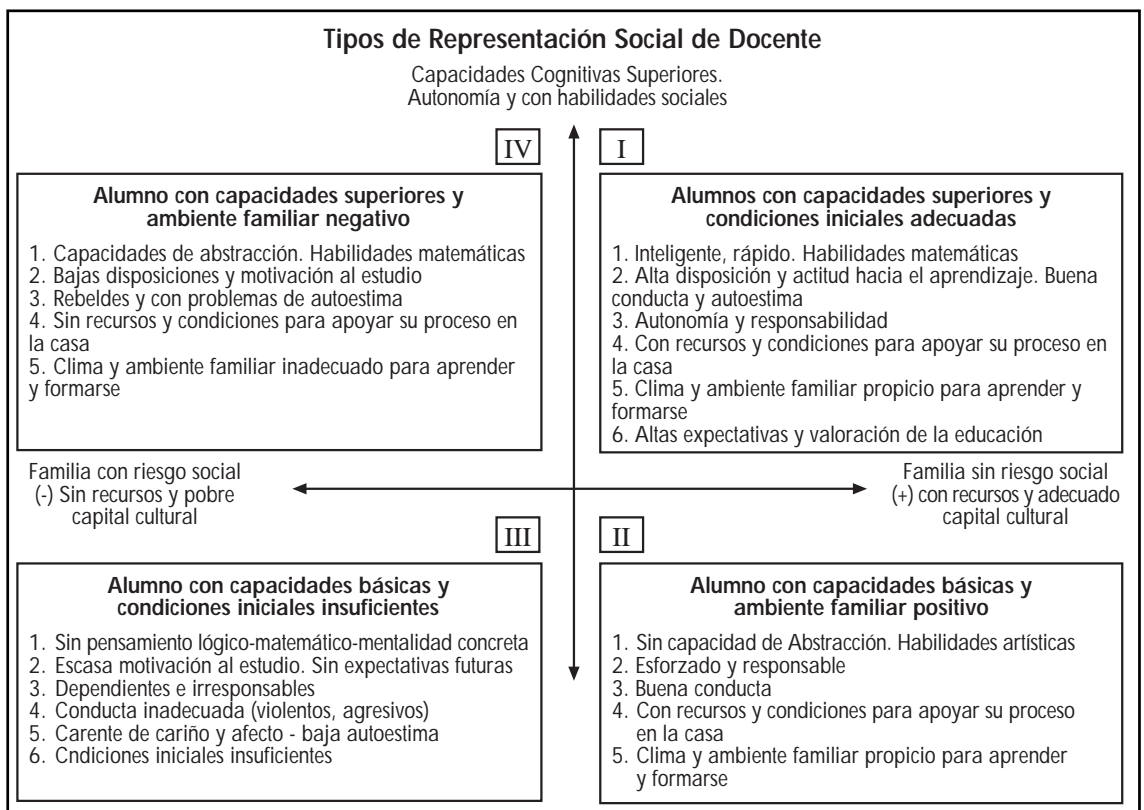
aleje de los extremos de ambos ejes.

Los valores positivos para los extremos de cada eje, se han definido en función de la capacidad y condiciones con que cuentan los alumnos para desarrollar procesos de aprendizajes de calidad.

Así, el eje correspondiente a las *capacidades cognitivas y expresivas del niño/a*, se constituye a partir de las polaridades: *Capacidades cognitivas superiores-Capacidades cognitivas básicas*. Siendo las superiores las deseados y por tanto signadas por el signo +.

El eje referido a las *características estructurales y culturales de las familias* queda contenido entre los polos: *Familias sin Riesgo Social-Familias con Riesgo Social*. El tipo de familia sin riesgo social, (no vulnerable) es el atributo deseado y por tanto se señala como positivo (+).

El esquema a continuación, muestra los tipos de representación social posibles y sus principales características.



Respecto de las capacidades cognitivas y expresivas, los profesores de estas escuelas estiman que la generalidad de sus alumnos muestran condiciones iniciales insuficientes, bajo nivel de aprendizaje, escasa motivación por aprender y falta de concentración. Todo lo anterior los hace ser lentos en la adquisición de conceptos y procedimientos. Estas limitaciones concebidas como factores externos no son a juicio de los profesores, superables o modificables por su trabajo pedagógico, con lo cual serán siempre alumnos con desventajas frente a otros que cuentan con la estimulación social y familiar adecuada. Sólo ven en sus alumnos algunas habilidades artísticas que se manifiestan en el interés por actuar y dibujar.

En cuanto a sus habilidades sociales, les reconocen capacidad para cumplir con ciertas actividades sin la supervisión del profesor y consideran que no son persistentes para enfrentar y superar dificultades. No obstante destacan y valoran la capacidad de supervivencia en el medio social lo que los ha llevado a adoptar roles de adulto dentro del ámbito familiar y que los constituyen como sujetos aptos y eficientes en su medio.

En cuanto al desarrollo psicológico destacan la carencia de una autoestima positiva en la generalidad de sus alumnos y los describen como inseguros e influenciados por terceros.

Respecto de las expectativas de escolaridad, sus alumnos difícilmente terminarán la enseñanza media dada la necesidad de trabajo remunerado y su falta de interés por los estudios y la educación en sí misma. En consecuencia, los profesores declaran que ellos tratan de orientar su quehacer a hacerles agradable el tránsito por la escuela, al aprendizaje de ciertas normas de comportamiento social y a mejorar la imagen de sí mismos.

Desde la socialización y dinámica familiar, no ven a los padres ni interesados ni comprometidos con el proceso educativo de sus hijos, más bien afirman que la familia utiliza la escuela como un medio de suplir carencias materiales y usufructuar de sus beneficios. Los niños carecen de hábitos sociales básicos ya que no se les transmiten al interior de las familias por contar con

otros códigos que las rigen. Por otra parte, señalan que la interacción en el hogar se caracteriza por una violencia en distintas formas y escasa comunicación con los hijos.

Respecto a las características estructurales, las familias son descritas con padres con baja escolaridad, incapaces de apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos, con escasos recursos económicos, ausencia fundamentalmente del padre y delegación del rol de crianza y educación de la madre. Además consignan en dichas familias, la presencia de factores de riesgo y vulnerabilidad social. A su juicio el entorno social y comunitario es igualmente deficitario y conflictivo, lo que en conjunto a las características de las familias condiciona y determina una escasa estimulación y motivación hacia el aprendizaje en los niños y explica los bajos rendimientos logrados.

Desde la teoría de la representación, para estos profesores, el núcleo duro o central de ella, es el conjunto de condiciones y características del sector social al que pertenecen los niños y de sus familias. Tales condiciones invisibilizan al alumno como sujeto de aprendizaje y de interacciones sociales potenciadoras de un desarrollo adecuado y eficiente. En la periferia de esta representación, se encuentran las potenciales y capacidades que reconocen en los niños, las que a su vez también las perciben limitadas e insuficientes para iniciar y desarrollar un proceso de escolarización exitoso. En consecuencia, es posible postular que en las relaciones pedagógicas que ellos establecen con sus alumnos no les ofrecerán las posibilidades cognitivas y sociales para remontar y superar las carencias y lograr así un proceso escolar exitoso, puesto que no distinguen ni valoran las diferentes potencialidades y capacidades en los niños y niñas de sus cursos, sino que los construyen y tratan como un todo deficitario homogéneo.

Para los docentes de estas escuelas, los niños son consecuencia del medio y la familia y su genuina individualidad no tiene un peso determinante para constituirse en sujetos susceptibles de aprender. Por tanto estas desventajas no

puedan ser revertidas por la acción pedagógica de la escuela y su futuro queda aún más limitado respecto de las posibilidades de alcanzar mayores niveles de escolaridad y lograr un buen desempeño social y laboral.

Se hace visible y de manera dramática, la tensión que se produce entre los códigos culturales familiares y los códigos culturales escolares. En el juego de poder y control, el código escolar descalifica y/o ignora el código manejado por el niño pobre, dificultando y contradiciendo su propia misión.

10. Comentarios Finales

Tal como es posible apreciar, el problema es muy complejo y por su naturaleza, de difícil solución. En el sistema escolar y, fundamentalmente en las escuelas más pobres del país, tendríamos un cuerpo profesional de educadores que 'siente' y cree que no es posible lograr calidad educativa con los niños y niñas que ahí se educan. Ellos con total transparencia, señalan que hagan lo que hagan y se esfuercen al máximo, no lograrán mejores resultados escolares, porque el 'obstáculo' no son ellos ni sus prácticas, sino que los niños, sus familias y el entorno. Estos esquemas de percepción y construcción del otro (el alumno pobre y vulnerable), estructuran la *Representación Social de los Profesores*, y como tal se valida y legitima cada vez que un docente comparte sus experiencias con otros, y cada vez que un profesor o profesora nueva se incorpora a uno de estos establecimientos.

Así, y mientras no ocurra un cambio significativo en el ámbito de las representaciones, difícilmente podremos ver instalados en las aulas de escuelas vulnerables, procesos de enseñanza de calidad y por ende, niños y niñas con buenos estándares en su rendimiento y un desarrollo integral de sus capacidades y competencia de niveles superiores.

De esta manera, y formando parte de esta representación social, se observa un tipo de acción pedagógica que se limita a ofrecer a sus alumnos algunos elementos de socialización

y regulación de la conducta. En otras palabras, *las interacciones sociales y pedagógicas que estos docentes instalan en el aula, son pobres y están destinadas a una socialización mínima de carácter regulativo*. Dicha acción no considera la mediación propia del docente, por cuanto se parte del supuesto legitimado socialmente, que los niños igualmente no lograrán procesos cognitivos superiores.

Desde tal referente, rara vez habrá -de parte de sus profesores- desafíos cognitivos y sociales para los niños y niñas en estas clases, ya que el horizonte de posibilidades académicas es pequeño y casi restringido a que 'egresen' del sistema escolar. En consecuencia, los profesores orientan su quehacer hacia aspectos relaciones y actitudinales: mejorar la imagen de sí mismos, hacerles agradable el tránsito por la escuela y a establecer en ellos aprendizaje de ciertas normas de comportamiento social.

La pregunta entonces, no es cómo cambiar las prácticas docentes en escuelas vulnerables o críticas para que éstas sean efectivas, sino que: ¿cómo se cambian las representaciones sociales de los docentes en estos contextos?. Pregunta que siendo muy válida, requiere de un sustento anterior: conocer y comprender profundamente la estructura e implicancias de las representaciones de los profesores de escuelas vulnerables. Llegar al núcleo de ellas, recorrer el proceso mediante el cual se produce el anclaje, que las integra y arraiga poderosamente en los sistemas interpretativos y orientadores del hacer y sentir de los profesores, en tanto individuos y por cierto en tanto colectivo.

Sólo a partir de ello, tendrá sentido reevaluar o revisar si los recursos de que disponen estos docentes son los más adecuados, o si la capacitación debe versar sobre materiales educativos o sobre el currículum. Todo ello por cierto es relevante, pero cae en un terreno infértil, mirado desde la efectividad del proceso educativo, si no se trabaja previamente en identificar y proporcionar los recursos y condiciones que permitan la 'innovación' de la Representación Social del alumno pobre y excluido.

BIBLIOGRAFÍA

- ARELLANO, José P., (2000). **Reforma Educacional. Prioridad que se consolida** Santiago, Editorial Los Andes.
- BASTHES, R., (1971). **"Significado y significante"**. En: Barthes, R. 1971, **Elementos de semiología**. Madrid. Ed. A. Corazón Comunicación
- BELLEI, Cristián, (2001). **¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa Chilena?**. Santiago, BID.
- BERNSTEIN, Basil., (1988). **Poder, Educación y Conciencia: sociología de la transmisión cultural**. Santiago, CIDE Ediciones.
- BERNSTEIN, Basil, (1990). **La Construcción Social del Discurso Pedagógico**, Bogotá Editorial El Griot.
- BOURDIEU, Pierre. (1975). **«Le langage autorisé»**. En: **Actes de recherche sciences sociales en Paris, 1975**. - (1980). **Clases, reproducción cultural y transmisión escolar**. Editorial Gedisa. - (1988). **La Distinción**. Barcelona, Editorial Taurus. - (1988). **Cosas dichas**, Editorial Gedisa.
- CARDEMIL, Cecilia (2001). **Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile**, Santiago, CIDE.
- CIDE, (1999). **Evaluación Intermedia Programa Mece Media**. Santiago, Informe final para el Ministerio de Educación.
- CIDE, (2001). **Evaluación Factores Asociados al Bajo Rendimiento Escolar en Escuelas Focalizadas Región Metropolitana**. Santiago, Informe Final para el Ministerio de Educación.
- CIDE (2001). **Estudio Acceso y Uso Materiales Educativos, Programa Básico Rural**. Santiago. Informe para el Ministerio de Educación.
- CIDE, (2002). **Estudio Acceso y Uso Materiales Educativos, Programa Básico Rural**. Santiago. Informe.
- COX, Cristián. (2001). **El Esfuerzo de Reforma del Sistema Educativo Escolar: Siete Puntos para una Reflexión Docente**. MINEDUC, Santiago.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. E., (1999). **La Reforma Educacional Chilena**. Editorial Popular, Madrid.
- GEERTZ, Clifford, (2000). **La Interpretación de las Culturas**, Editorial Gedisa, Barcelona.
- GREIMAS, Algirdas, (1986). **Sémantique structurale**, PUF, París.
- HIERNEAUX, Jean-Pierre, (1972). **L'institution culturelle, Systématisation théorique méthodologique**. Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- HIERNEAUX, Jean-Pierre, (1994). **Analyse structurale de contenus et modeles culturels Comment traiter des matériaux volumineux**, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- IBÁÑEZ, Jesús, (1986). **Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica**. Editado por Siglo XXI, Madrid.
- JODELET, Dense, (1986). **«La representación social: Fenómenos, concepto y teoría»**, en **Psicología social**. Editorial Paidós. Barcelona.
- MARTINIC, Sergio, (1992). **Análisis Estructural: Presentación de un Método para el Estudio de Lógicas Culturales**. CIDE, Santiago.
- MONTERO, Patricio (1991). **Autopercepciones Académicas y Calidad de la Educación**. Editorial EDU, Santiago.
- MOSCOVICI, Serge, (1976). **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, PUF, 1976.
- MOSCOVICI, Serge, (1986). **Psicología Social**. Editorial Paidós, Barcelona.
- REMY, J. et VOYÉ, L. (1980). **¿Produire ou Reproduire? une sociologie de la vie quotidienne**, Bruxelles, Ed. Vie Ouvrière.
- ROMÁN, Marcela, (2001). **Análisis de Discurso y Análisis Estructural. Dos ejemplos para su aplicación**, **Documento de Trabajo**, Serie Apoyo a la docencia, CIDE, Santiago.
- (2000), **Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar**. Tesis de grado Magister Antropología y Desarrollo Universidad de Chile, 2000.
- (2002), **Política Educativa para grupos vulnerables. Chile 1990-2000**. CIDE.
- (2002), **Estrategias Sistémicas de Atención a la Repitencia, la Deserción y la Sobre edad en contextos desfavorables**. El Caso Chile. Buenos Aires, OEA.
- ROMÁN, M. et al., (2002). **Estudio Uso y distribución de Recursos Pedagógicos Programa Básico Rural**. MINEDUC 2002.
- SWOP, John. S.J., (1997). (Editor) **Escuela, Mercado y Nuevas Identidades Pedagógicas**. Basil Bernstein. Santiago, **Documento de Trabajo N°13**, CIDE.