

**REFORMA EDUCACIONAL Y CAMBIOS DEL SISTEMA
HOMBRES Y MUJERES JÓVENES EN LA ACTUAL POLÍTICA
EDUCACIONAL: ENTRE LA CULTURA JUVENIL Y LA CULTURA
ESCOLAR**

**Documento elaborado para el Instituto Nacional de la Juventud por CIDPA,
Septiembre de 1999.**

PRESENTACIÓN

Hombres y mujeres jóvenes en la actual política educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar, es el nombre que hemos dado al estudio «Reforma educacional y cambios del sistema», cuyo objetivo central fue conocer el estado del proceso de integración de la cultura juvenil en la cultura escolar.

La investigación se realizó en 31 establecimientos educacionales y 124 cursos de la enseñanza media, ubicados en tres zonas geográficas del país: zona norte, correspondiendo a la I Región, comunas de Arica e Iquique y, II Región, comunas de Antofagasta y Tocopilla; Zona Central, correspondiendo a la V Región, comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quintero y, Región Metropolitana, comunas de Santiago, Lampa, Huechuraba, La Cisterna, La Granja, San Ramón, Lo Espejo; Zona Sur, correspondiente a la IX Región, comunas de Temuco, Villarrica y Nueva Imperial.

El estudio, en su fase cuantitativa, da cuenta de la aplicación de 3.710 cuestionarios dirigidos a la población estudiantil y 448 cuestionarios dirigidos a los docentes de los establecimientos educacionales considerados en la investigación. En su fase cualitativa, se utilizó la aplicación de pautas de entrevistas semi-estructurada, llegando a la realización de 30 entrevistas con un total de 121 participantes.

La información obtenida establece las diferencias según dependencia de la unidad educativa, es decir, liceos particulares subvencionados, municipalizados y corporativizados. La selección de estas unidades refleja la representación que tienen a nivel nacional.

Las variables principales del estudio están relacionadas con una caracterización de la cultura juvenil y el estado de la calidad del proceso de integración de la cultura juvenil en la cultura escolar en el marco del Programa MECE-MEDIA. En ambos casos las variables independientes primarias consideradas son: edad, sexo, residencia, tipo de dependencia del establecimiento educacional, tipo de enseñanza, tamaño de la unidad educativa, años de permanencia de la unidad educativa en el Programa MECE-MEDIA e índice de vulnerabilidad social de los establecimientos educacionales, con el objeto de establecer las diferencias y cercanías de los discursos respecto de las variables indicadas.

El estudio genera como producto un análisis acerca del sujeto juvenil en la actual política educacional, el estado de la calidad del proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar y establece conclusiones acerca de la direccionalidad que debería adquirir este proceso.

Lo que se presenta a continuación corresponde a un resumen del estudio, el cual se encuentra disponible en el Instituto Nacional de la Juventud.

I. LA POLÍTICA DE INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA CHILENA

1. El mundo juvenil y la política social de juventud

Una de las grandes diferencias en el plano de las definiciones programáticas relativas a política social, entre el régimen militar y el régimen democrático, se encuentra en el cambio de prioridad estratégica referido a las áreas, enfoques, sectores y grupos sociales beneficiarios de los programas y recursos del gobierno. Es en este contexto de cambios que el sujeto juvenil popular pasa a convertirse en un «grupo-objetivo»¹ prioritario para el nuevo gobierno. Efectivamente, ya desde mediados de la administración de Patricio Aylwin Azócar es posible observar que la política social de juventud comienza a adquirir perfiles más definidos, entre los cuales, el aspecto educativo, se releva como un eje central de la misma. De esta manera, el ámbito educacional se convierte en el soporte fundamental de la política social juvenil, siendo su contenido la integración de los jóvenes al complejo mundo de las relaciones ciudadanas.

Son múltiples los hechos que permiten explicar la nueva política de gobierno. Algunos de ellos tienen que ver con los profundos cambios económicos, políticos y sociales operados a escala mundial en los últimos veinte años. Entre otros, el reacomodo de las economías de bienestar en Europa del Este, la globalización de los mercados desarrollados, la pérdida de protagonismo del Estado en la regulación de las políticas sociales; en definitiva, la reeducación general del panorama socioeconómico mundial explicaría, en parte, las modificaciones estratégicas del financiamiento para los proyectos sociales a realizarse en los países en desarrollo. Sin embargo, quisiéramos centrarnos, por ahora, solamente en dos razones para pensar estos mismos cambios en Chile.

La primera es que, constatando que el grupo-objetivo prioritario de la política social chilena ha sido históricamente el complejo madre-niño,² el gobierno de la Concertación privilegiará, además, el que las inversiones sociales a temprana edad tengan posibilidades de madurar,³ y por tanto, procurará proteger al estadio juvenil tanto como al de la niñez y la preñez. En este contexto general, el gobierno crea el Instituto Nacional de la Juventud, además de poner en marcha programas en el campo de la educación técnico-profesional y capacitar para el empleo a jóvenes que se encuentran fuera del sistema regular de

¹ De acuerdo con Sergio Molina, «...el concepto de grupo-objetivo, comprende a los niños, los jóvenes, los adultos mayores, las mujeres, las personas con discapacidad y los pueblos indígenas. Ellos representan parte importante de la población que vive en condiciones de pobreza»; en Molina, S.: *Integración al desarrollo*, MIDEPLAN, Santiago, 1994, p. 7.

² Los programas referidos a la infancia y la preñez aparecen íntimamente asociados a la consolidación y desarrollo del Estado de Bienestar en Chile. Al respecto cabe consignar que el Programa de Salud Materna y Perinatal se asienta en una antigua preocupación del Ministerio de Salud por la protección médico y social de la maternidad. Así, en 1939, se creó el Consejo Superior de Protección a la Maternidad, a la Infancia y a la Adolescencia, lo cual derivó en la creación del Departamento Central de la Madre y el Niño del entonces Ministerio de Salubridad, Hurtado, J.: «Programas estatales de salud dirigidos hacia las mujeres: imágenes de mujer y lógicas de acción», en Valdés, T. y M. Bustos (editoras): *Sexualidad y reproducción. Hacia la construcción de derechos*, CORSAPS/FLACSO, Santiago, 1994, p. 7.

³ Raczynski, D. et al.: «Políticas públicas de integración social. El caso chileno», en *Proyecto CLACSO sobre estrategias de gobernabilidad*, Santiago, 1993, pp. 54-55 (sin publicar).

enseñanza.⁴ En palabras del Ministro de Planificación de la época, Sergio Molina,

“(…) la acción pública social del Estado [se dirige a implementar] programas de capacitación, de aprendizaje ligado a las necesidades específicas de las empresas [buscando, a través de todo ello, que] los beneficiarios mejoren sus propias capacidades de generación de ingresos.”⁵

La segunda, es que durante el gobierno de Patricio Aylwin Azócar, y después con más frecuencia aún, en el de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, comienzan a aparecer en el debate público temas como el de la seguridad ciudadana, la apatía política, el rápido descenso en las tasas de inscripción electoral, la violencia en los estadios, el desempleo, el aumento en las tasas de drogadicción y alcoholismo, invadiendo la opinión pública a través de los medios de comunicación. Todos ellos son presentados como asuntos vinculados —directa o indirectamente— con los jóvenes y, en función de ello, a ser percibidos como trabas al proceso de transición a la democracia. En relación con estos fenómenos comienzan también a plantearse cada vez con más fuerza en el debate público, temas como el de la pobreza, la marginalidad, la exclusión, la falta de oportunidades y de expectativas. En definitiva, se pone en jaque el programa de integración de los jóvenes al proyecto social y económico elaborado por el gobierno de la Concertación.

Las dos razones que se han enunciado mantienen un patrón común: la pobreza juvenil. Esta constatación, que deviene en la incorporación de nuevas definiciones estratégicas en relación con los jóvenes (*la deuda social con los jóvenes*), permite realizar, especialmente a partir de la administración de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, un replanteamiento general respecto del tipo de integración y participación que se desea. Pero ello no implica, necesariamente, cuestionar las bases sobre las cuales se asienta el modelo de desarrollo adoptado por el país. Al adscribir a definiciones programáticas, como el «Crecimiento con Equidad», lo que se hace es reconocer que el crecimiento económico no necesariamente va ligado a la equidad, y que la pobreza depende estrictamente de la eficiencia de las políticas sociales, y no así del modelo económico imperante.⁶ En consecuencia la política social diseñada para la década de 1990 se caracteriza por no actuar sobre el conjunto del modelo, sino sólo focalizándolo. En este escenario los jóvenes se transforman en objeto de dicha focalización y, por ende, en potenciales beneficiarios de las políticas y recursos orientados a erradicar la marginalidad y la pobreza.

Pero, no sólo en torno a los grupos-objetivo cambió la nueva política democrática. Conscientes de la magnitud de los problemas estructurales del sistema educativo y de las proyecciones de los mismos, especialmente al abordar las tareas de modernización del país,⁷ las autoridades de Gobierno le otorgaron un rango estratégico a la problemática educativa. Es así como se asienta la idea de que la educación es el principio articulador, por

⁴ Ibídem.

⁵ Molina, S.: op. cit.

⁶ Ibídem.

⁷ Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República, Patricio Aylwin Azócar, Valparaíso, 21 de mayo de 1990, *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1990.

excelencia, del «desarrollo económico con equidad social».

2. La integración juvenil en el marco de una nueva política educativa

Desde los inicios de la historia educacional en América Latina, las orientaciones, objetivos y metas de los sistemas educacionales han variado diametralmente como consecuencia de los cambios que han permeado sus sociedades. Durante el siglo XIX, y en el contexto de la conformación de los Estados Nacionales, la educación se preocupó de la conciencia ciudadana y nacional y, por otro lado, de mantener los valores morales y éticos de la Iglesia y la familia. Era preciso en ese entonces llevar a cabo, exclusivamente a través de la institucionalidad, todo un proceso de homogeneización social para dar forma a una sociedad que se encontraba en vías de construcción.

En los inicios del presente siglo, el rol de la educación se fue ligando cada vez más a los procesos productivos y hacia la formación de recursos humanos para una sociedad que construía su propia industrialización. Hoy día, nuevamente, se incorpora a la educación una variable relacionada con la producción, en esta oportunidad orientada a procurar la inserción de los sujetos en el mundo de la producción. Se privilegia la capacidad de responder a una demanda diversificada y cambiante. Al respecto, el Presidente de la República, Eduardo Frei Ruiz-Tagle, dirigiéndose ante el Congreso Pleno en 1994, señaló:

“Chile necesita no sólo de mejoramientos, sino, además, de una profunda reforma en su educación media.... La modalidad técnico-profesional debe dejar de ser concebida como una de carácter terminal y altamente especializada. Las nuevas formas de producción y la capacidad competitiva de nuestros productos en los mercados internacionales depende cada vez más de la capacidad creadora y de los niveles de capacitación de quienes concurren a la producción de los bienes que se exportan ... nuevas tecnologías cambian a velocidades sin precedentes y en direcciones que no son siempre predecibles y por tanto demandan una calificación del trabajo de nuevo tipo..”⁸

En concordancia con lo anterior, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación diagnosticó un año después,

“La globalización de la economía exige a los países elevar su competitividad, y la educación ha pasado a considerarse uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación. Es por eso que tanto las naciones en vías de desarrollo como las que se encuentran en avanzadas etapas de industrialización, hoy día están revisando y haciendo examen crítico de sus

⁸ Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República, Eduardo Frei Ruiz-Tagle, Valparaíso, 21 de mayo de 1994, *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1994.

*sistemas educativos.*⁹

De esta manera la Reforma Educativa pasa a convertirse en un requerimiento fundamental para lograr la equidad social, considerando, además, el evidente deterioro de este sector luego de más de una década de postergación.¹⁰ Así, se detectan —a lo menos— tres grandes problemas arrastrados desde el Régimen Militar: uno, la disminución de los recursos estatales orientados al sector; dos, las ineficiencias devenidas del proceso de municipalización; y tres, el deterioro de la función docente.¹¹ Los tres, en conjunto, desembocaron en un deterioro de la calidad de la enseñanza y en una profunda desigualdad y fragmentación entre los distintos establecimientos y modalidades educativas.

A mediados de la década de los noventa, se percibe el fuerte incremento de la matrícula de educación media experimentado en los últimos 25 años (la cantidad de alumnos en 1995 es cinco veces superior a la de 1970), lo que puso de manifiesto que la ampliación de la cobertura había sido uno de los principales logros del sistema a través del tiempo.¹² Pese a ello los diagnósticos relativos a la equidad y calidad de la educación continuaban entregando resultados claramente deficitarios.

Al respecto, son particularmente relevantes los indicadores de participación de los estudiantes en establecimientos públicos o privados, de acuerdo al nivel socioeconómico al cual pertenecen. Dichas cifras demuestran que el 82% de la matrícula de los establecimientos municipalizados corresponde a estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos bajos. Estos establecimientos, a su vez, representan un 51% del total de unidades educativas del país. Por su parte, el 100% de la matrícula de los establecimientos particulares pagados es copada por jóvenes provenientes de los estratos socioeconómicos medios altos y altos. Cabe destacar que estos colegios privados sólo representan un 10% del total de las unidades educativas de Chile.¹³

Otros datos, correspondientes al año 1990, establecen que de 700 mil egresados de enseñanza media, entre 18 y 24 años, sólo 300 mil se encontraban con empleo, mientras que 400 mil se encontraban desocupados.¹⁴

⁹ Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*, Editorial Universitaria, Santiago, 1995, p. 11.

¹⁰ Al respecto la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación señalaba, en 1995, que «entre el grupo de países con un desarrollo humano ‘alto’ y ‘medio’, medido según el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, Chile es uno de los países que ostenta un menor gasto público en relación al PGB... Chile es uno de los pocos que invierte menos en educación en 1990 que en 1960», Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, op. cit., p. 53.

¹¹ Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República, Patricio Aylwin Azócar, Valparaíso, 21 de mayo de 1990, *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1990.

¹² Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, op. cit., p. 38.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, op. cit., p. 42.

En correspondencia con esta situación, durante el gobierno de Patricio Aylwin se levanta el lema «Educación para el Trabajo»,¹⁵ y se abre paso, entre 1990 y 1993, a las primeras modificaciones en el ámbito escolar.¹⁶ Se toma conciencia de que es el sistema educativo global y su vinculación con el tema laboral el que se encuentra en crisis. Crisis que se visualiza en torno a tres ámbitos: la eficiencia interna (relación entre esfuerzo educativo y sus resultados), la cobertura (aumento de la deserción escolar a partir de 1988 por razones laborales) y la eficiencia externa (prolongación de estudios, inserción laboral e ingresos).¹⁷ Este cambio de orientación en el sistema educativo fue claramente explicitado en un documento de la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) de 1992,

“(...) el detonante de los procesos de reforma del segundo nivel de los sistemas escolares en casi todos los países del mundo decía relación con los graves desajustes existentes entre las exigencias del mundo del trabajo y la calidad de formación profesional entregada por la escuela media.”¹⁸

En 1992, Ricardo Lagos, en su calidad de Ministro de Educación, también afirmó la relación entre trabajo y educación. El eje del proceso de modernización de la enseñanza media estaba en :

“1º) Enriquecer el concepto de Educación General, incorporando a su contenido la comprensión y la valorización del trabajo y de los procesos productivos, 2º) Entender los estudios técnico-profesionales como una gran diversidad de programas de capacitación, reciclaje y formación profesional, 3º) Insertar la Enseñanza Media profesional dentro de un Sistema Nacional de Educación y Trabajo...”¹⁹

Siempre en concordancia con lo anterior, en 1994, el entonces director del Instituto Nacional de la Juventud, Francisco Estévez, señalaba,

“(...) le compete a la autoridad social focalizar sus políticas pensando en aquellos jóvenes de sectores populares que enfrentan más dificultades. Una sociedad en

¹⁵ En relación con este punto la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, señalaba «Todos los alumnos deben poder tener durante sus estudios una experiencia de la vida de trabajo; agrícola, industrial, comercial o de servicios, y (ser capaces de familiarizarse) con las dinámicas del mundo laboral y de los mercados... (Las) actividades de este tipo ...deben formar parte del núcleo curricular de la enseñanza postobligatoria». Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, op. cit., p. 94.

¹⁶ Un dato esclarecedor de esta tendencia en las políticas educativas, es el gasto público en educación media por alumno según modalidad educativa. Mientras que en la modalidad Científico Humanista (CH) el gasto no alcanzó a subir en un punto, en la modalidad Técnico Profesional (TP) subió en 2 puntos y medio: la CH pasó de 7,1 en 1989 a 7,97 en 1993, mientras que la TP pasó de 9,13 en 1989 a 11,61 en 1993; en Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, op. cit., p. 58.

¹⁷ Ministerio de Educación: *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, 1995-2000. Fundamentos, estrategias y componentes*, Volumen 1, Santiago, 1994, p. 37.

¹⁸ Castro, E.: «La educación media y los retos de la modernidad», *Documento de Trabajo N°56*, CPU, Santiago, 1992, p. 25.

¹⁹ Citado en, Castro, E.: «La educación media...», p. 25.

desarrollo no puede dejar de invertir en sus jóvenes porque se privaría de una alta rentabilidad de futuro; y esa inversión debe canalizarse hacia el mejoramiento del sistema educativo y el perfeccionamiento de las oportunidades laborales.”²⁰

Educación y trabajo aparecen en este momento como las dos grandes palancas del proceso de integración social de los jóvenes y, por ende, como la inversión a largo plazo de un país que accede a la modernidad. Preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo, entonces, cumple una doble función en el proceso de integración social: una económica y otra social. Por un lado, no se descuida la producción de mano de obra necesaria para los nuevos requerimientos del mercado, y por otro, se da paso a la integración de la juventud en el ámbito laboral. No obstante, no faltaron las voces críticas a tal perspectiva del problema. Plantear la integración social del joven excluido únicamente vía ámbito laboral parecía ser insuficiente y urgía mirar el problema integralmente.

Mirado en perspectiva el resultado de este primer ejercicio de readecuación del sistema educacional y, a partir de ello, el proceso de integración de los jóvenes a los cambios impuestos por la sociedad moderna no arrojó los resultados esperados. Los jóvenes no fueron preparados adecuadamente para el mundo del trabajo. Problemas tales como, los bajos resultados en el aprendizaje, la repitencia y deserción, la alta desigualdad social en función de las oportunidades educacionales, la baja eficiencia externa y el deterioro de la motivación docente, continúan manifestándose y su resolución no se vislumbra en el mediano plazo.²¹ Subyace, entonces, la impresión de que la integración de los jóvenes tanto hacia el mundo social como hacia el interior de la cultura escolar no ha finalizado.

Se abrió paso, a partir de ese momento, a un proceso de discusión que desembocó en una radical redefinición de la política social de juventud, reconsiderando el espacio y la función del sistema educativo. Se asienta, especialmente en los documentos que fundamentaron el Programa MECE-MEDIA, la concepción de los jóvenes como co-constructores de la cultura escolar, a partir del reconocimiento de los saberes y quehaceres que identifican su entorno cultural.²²

Pero estas definiciones, generaron, y continúan haciéndolo, nuevas tensiones en el sistema educacional de enseñanza media. Por una parte, exige de las unidades educativas la actualización de sus propuestas de contenido adecuando el curriculum a las realidades y especificidades de los estudiantes. Por otra, amplía el horizonte del quehacer educacional al definir la cultura escolar como el ámbito idóneo, para la corrección de las conductas transgresoras (drogadicción, alcoholismo, delincuencia) que complejizan la estabilidad social del país y, por último, asume la implementación de la Jornada Escolar Completa Diurna (JECD) como ámbito de optimización del tiempo libre de los jóvenes y, con ello,

²⁰ *La Nación*, Santiago, 21 de febrero de 1994.

²¹ Lemaitre, M. J.: «El paso desde mejoramiento a reforma. Educación Media en Chile, 1991-2001», García-Huidobro, J. (editor): *La reforma educacional chilena*, Editorial Popular, Madrid, 1999, pp. 133-134.

²² Ministerio de Educación: *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, 1995-2000. Fundamentos, estrategias y componentes*, Volumen 1, Santiago, 1994, p. 86.

como mecanismo preventivo de eventuales desviaciones conductuales en un medio social que se asume como hostil.

Estos criterios generales, definidos por las autoridades públicas como prioritarios en el quehacer de los establecimientos educacionales, no han sido precisados, ni sistemáticamente discutidos y, por lo tanto, su internalización y operacionalización se muestra deficitaria. Se hace visible, entonces, que a nivel local las unidades educativas aún se plantean contradictoriamente frente a los nuevos desafíos. Así, mientras en algunos liceos se privilegia el disciplinamiento de los futuros ciudadanos intentando neutralizar las conductas desviadas, en otros —los menos— se ha intentado mejorar la calidad de los procedimientos y contenidos pedagógicos incorporando los saberes y quehaceres de los jóvenes.²³ Esto, evidentemente, se convierte en la principal tensión del proceso educativo.

En materia de cultura juvenil el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación presta atención a dos elementos claves: la necesidad de incorporar la realidad juvenil a los establecimientos como estrategia educativa, y el «hacerse cargo» de la existencia de una cultura juvenil propia y autónoma. Para el primer punto, la Comisión considera que es de extrema importancia incorporar el entorno educativo del estudiante e indica la necesidad de que se haga parte de las orientaciones y propuestas de la reforma. El entorno vecinal por un lado, y el grupo de pares por otro, —dice— forman el ambiente natural del estudiante, y el efecto educacional que conlleva la consideración de estos elementos en la educación han sido ya largamente establecidos por la investigación social.²⁴ Para el segundo punto, menciona el deber que tenían los establecimientos educacionales de,

“(...) hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil que tiende a desarrollarse cada vez con más autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos compartidos, lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo.”²⁵

Por último, menciona la necesidad de que el liceo fomente la incorporación de elementos efectivos de esa cultura, o sea vigentes en un momento dado, y

²³ Es interesante observar, en relación con este punto, como uno de los criterios más importantes de los cambios sugeridos por las autoridades de educación, como lo fue el de identidad juvenil ha experimentado reinterpretaciones tan radicales que lo han transformado respecto de su acepción y contenido original. Efectivamente, mientras en documentos tales como el de «Objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la enseñanza general básica y de la enseñanza media» (1992) y en el de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995), se releva este tema desde la perspectiva de los saberes juveniles necesarios para la optimización de los procesos formativos, en otros, como el Decreto 220 de mayo de 1998, no aparece contemplado, mientras que en las percepciones registradas en los Proyectos Educativos Institucionales se presenta asociada con la apropiación, por parte del alumno, de los objetivos del liceo (*ponerse la camiseta*). De esta manera se reemplaza el concepto de identidad por el de pertenencia, despojando el criterio orientador de su contenido original.

²⁴ Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, op. cit., p. 78.

²⁵ Ibid., p. 102.

*“(...) de formas no trivializadas de la cultura, a fin de aprovechar sus virtudes formativas. Experiencias tales como teatro, música, ciencia, etc., deberían organizarse no en términos selectivos, para unos pocos interesados, sino como experiencias colectivas de toda la población estudiantil. Esto se vería facilitado por la existencia de espacios comunitarios y centros de recursos que apoyen estas actividades.”*²⁶

Si bien el informe anterior es el primer documento oficial en que se menciona la problemática de la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, es en el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media 1995-2000,²⁷ (MECE-MEDIA), donde se menciona por primera vez en forma programática, es decir, con el claro objetivo de incorporarla a la reforma del sistema educativo a través de la creación de un componente específico para su operacionalización. La manera de perspectivar la cultura juvenil es mucho más elaborada aquí que en el informe de la Comisión, y esto básicamente porque existe un trabajo prolijo acerca de todos los temas que tienen que ver con el tema educacional en la enseñanza media.

El Programa MECE-MEDIA realiza un balance similar al del Informe de la Comisión acerca de la incorporación de la cultura juvenil a la escolar: señala la existencia de un desconocimiento generalizado de la cultura juvenil y la falta de una clara voluntad de incorporarla en el sistema educacional. La cultura escolar vigente —dice— tiende a considerar escasamente que los alumnos del nivel secundario constituyen un grupo étéreo singular, con sus códigos culturales y desafíos psicosociales específicos. Luego, realiza un examen crítico acerca del comportamiento juvenil popular en la enseñanza media, el que se puede sintetizar de la siguiente forma:²⁸

a) Mal uso del tiempo libre (fuera del liceo)

El mal uso del tiempo libre fuera del liceo es considerado en el documento como un grave problema social, ya que se asocia no sólo con el ocio y la vagancia, sino que también con la conducta tipificada del joven como riesgo social. Se relacionan con el «mal» uso del tiempo libre —llamado aquí también «tiempo muerto»— los siguientes elementos:

- Desarrollo de acciones rutinarias, pasivas y poco creadoras durante su tiempo libre.
- Agrupamiento espontáneo en calles, formando los tipificados «grupos de esquina».
- Altos índices de exposición a la TV.
- Escasa o nula participación en organizaciones y grupos, o bien, de desarrollo sistemático de deportes.
- Aumento de riesgos psicosociales asociados a las drogas, el alcohol y la

²⁶ Ibídem.

²⁷ Ministerio de Educación: *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, 1995-2000. Líneas de acción*, Volumen 2, Santiago, 1995.

²⁸ Ministerio de Educación: *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, 1995-2000. Fundamentos, estrategias y componentes*, Volumen 1, Santiago, 1994, pp. 57-58.

violencia sin buscar el desarrollo personal. Búsqueda «transgresora» de salir de la monotonía, aburrimiento y falta de actividades.

b) Mal uso del tiempo libre (dentro del liceo)

El mal uso del tiempo libre dentro del liceo se asocia a una insuficiencia cuantitativa y cualitativa de actividades extraescolares. Los siguientes problemas se asocian a esta deficiencia del sistema escolar:

- Impera una visión de que las actividades extraescolares son secundarias y marginales.
- La participación de los estudiantes en las actividades que existen es minoritaria.
- Escasa incorporación de los intereses y gustos de los adolescentes y jóvenes.
- De lo anterior resulta una falta de identificación o sentido de pertenencia con el liceo, lo que promueve una desvinculación y desmotivación con la comunidad escolar general.

c) Mal uso de la información entre el liceo y la realidad exterior

El mal uso de la información se asocia a un enclaustramiento del establecimiento y un aislamiento generalizado de los estudiantes con la realidad del mundo externo. Se exponen los elementos relacionados con esta forma de ver el problema de la información:

- Poca fluidez en la relación con diversos actores y sectores externos al sistema escolar.
- Escasez de vínculos con congéneres de otros establecimientos, padres y apoderados.
- Marginación de las problemáticas sociales.
- Creación de falsas expectativas, ya que predomina una orientación mayoritaria hacia la universidad, con una consecuente desvalorización de alternativas de trabajo existentes.

El potencial de riesgo social, la pérdida de identidad con el establecimiento y la creación de falsas expectativas en relación al futuro, constituyen todos ellos elementos que apuntan, hacia un mismo y claro diagnóstico de desconocimiento y no incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar.

Hasta ahora, el problema de la integración juvenil parece reflejar uno de los objetos centrales de la preocupación del Estado y constituye —a lo menos— el eje central de la generalidad de los diagnósticos realizados por las autoridades y el gobierno. En relación con la Reforma Educacional, la premisa básica parte por la aceptación del hecho que la cultura juvenil no se encontraba integrada al sistema educacional hasta antes de la puesta en marcha del programa MECE-MEDIA. La aceptación de este hecho, refleja la apertura del debate acerca de la integración social juvenil hacia una visión que trasciende el ámbito meramente laboral. Con la ayuda de modelos teóricos y corrientes nuevas de las ciencias sociales, se abre el tema de la integración hacia la cotidianidad de los jóvenes, su quehacer diario, sus intereses y visiones de futuro. De este modo, la aproximación oficial al

problema hoy es otra y se aborda el tema de la integración en conjunto con el de la educación.

Ahora bien, la integración del joven al mercado y a la sociedad en general parece ser un tema clave en lo que constituiría una de las premisas de la Reforma Educativa: la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar. Si bien el concepto de *cultura juvenil* no es nuevo en los estudios sociales,²⁹ sí lo es su acuñación en las políticas de Estado en Chile.

Sobre la base de estas definiciones y a partir de la ejecución de un plan de ampliación de la infraestructura y equipamiento educativo se proyectaron una serie de metas a alcanzar.³⁰ La operacionalización de estas metas quedó en manos de 10 componentes específicos del Programa, los que quedaron adscritos a dos niveles de ejecución. Un primer nivel lo constituyen las acciones de construcción y desarrollo institucional del Ministerio y un segundo nivel, corresponde a las acciones directas sobre los liceos. En este segundo caso, el Programa de Modernización contempla dos tipos de acción: los «Programas», cuyo objetivo es mejorar los *procesos* al interior de los liceos (gestión pedagógica y jóvenes) y los «Sistemas de soporte», orientados a la incorporación de *insumos* que apoyen esos procesos (recursos de aprendizaje, informática educativa, infraestructura físico-educativa y asistencialidad).

II. CARACTERIZACIÓN DE LA CULTURA JUVENIL

En la cotidianeidad de la reflexión docente, la cultura juvenil está asociada a manifestaciones coyunturales o situacionales del quehacer y acontecer juvenil que se presentan más bien dispersos, no conformando una integralidad única que en su interior pueden y deben tener diversidad. En esta mirada se pierde o invisibiliza la noción del sujeto, perdiendo dimensiones importantes del tradicional concepto de identidad juvenil que da cuenta de las potencias y carencias, pero también de las tareas de desarrollo que supone cada joven —hombre o mujer— en particular.

Lo observable a tiempos actuales es que se ha producido un quiebre o desorientación en el quehacer de la escuela respecto de los jóvenes. En la tradición escolar, la construcción de identidad —con sus limitaciones— era una tarea formativa del área específica de orientación, que hoy se tiende a desplazar a la tarea de integración de la cultura juvenil sin vincular la dinámica de ambos procesos.

Este nuevo concepto de cultura juvenil, que aparece como una posibilidad de ampliar el de identidad, dotándolo de dinamicidad y de diversidad que tiene la cultura juvenil en cada tiempo, sólo logra instalarse fuera del currículum educacional, desplazando la tarea de formación del ser joven hacia actividades de socialización e interacción entre pares, asociadas fundamentalmente a la variable tiempo libre.

²⁹ Ver Martín Criado, E.: *Producir la juventud*, Istmo, Madrid, 1998, capítulo 1.

³⁰ Ministerio de Educación: *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, 1995-2000. Fundamentos, estrategias y componentes*, Volumen 1, Santiago, 1994, pp. 22-23.

De allí que un objetivo del estudio fue reconstruir este ser joven en su integralidad, haciendo un recorrido desde su espacio escolar hacia su espacio privado y público, con el único sentido de romper la diada joven/estudiante, conscientes de que la cultura escolar sólo reconoce y trabaja con la parcialidad del ser estudiante.

1. Ser jóvenes en la dimensión interna del sistema escolar

Interesante es constatar que al interior de las unidades educativas el ser joven queda generalmente relegado a la condición de ser estudiante. El sujeto tiende a ser invisibilizado en su dimensión instruccional, mientras que las áreas formativas propias de su condición juvenil —identidad— son desplazadas hacia el ámbito extraescolar. En este contexto la relación entre cultura juvenil y cultura escolar tiende a circunscribirse al uso del tiempo libre de los jóvenes. En esta relación lo propiamente juvenil —asociado regularmente a conductas transgresoras— aparece como una amenaza que debe ser prevenida mediante la definición de actividades complementarias y anexas al programa curricular. Estas actividades, cuyo énfasis se sitúa en el ámbito de la prevención, se asientan masivamente en lo recreativo, como una forma de disponer ‘entretenidamente’ del tiempo libre de los jóvenes.

Pero este enfoque no se compadece con la realidad que presenta el mundo juvenil. Los instrumentos aplicados en este estudio nos presentan un mundo juvenil constituido mayoritariamente por sujetos ‘sanos’; es decir jóvenes distantes del consumo de alcohol y drogas y de la práctica de la delincuencia o particularmente propensos al despliegue de conductas violentas. Se trata, además, de jóvenes que poseen un entorno familiar, si bien pauperizado, en absoluto carente de afecto. Jóvenes que, en general, se manifiestan satisfechos con la vida que tienen y desarrollan.

Estas contradicciones se profundizan al momento de reconocer las diferentes percepciones que existen sobre la cultura juvenil. Mientras para los jóvenes ésta aparece asociada con sus propias experiencias de tiempo presente —gustos e identidad—, para los docentes, y en general para los adultos, se asocia con las situaciones de riesgo social. No cabe duda que el riesgo existe, pero ello no tiene que ver con la existencia de sujetos dañados, sino que con la falta de oportunidad en el acceso y la calidad de la integración al mundo del trabajo y la educación. El problema fundamental radica en que la cultura escolar no ha logrado reconocer que la educación media es la educación de los jóvenes. El conflicto, entonces, no se produce entre los jóvenes, sino que entre éstos y una cultura escolar que no les reconoce su condición de tales y que, por el contrario, tiende a reglamentar y normar sus conductas de manera rígida e incluso abusiva.

Lo primero que revelan los datos obtenidos, es que tanto la visión de los alumnos como la de los docentes tienen más bien un valor positivo y activo. Los jóvenes creen que su sistema educacional los ve como jóvenes con capacidades, independientes de la dependencia de su establecimiento educacional. A su vez los docentes los consideran jóvenes participativos, aun cuando es una característica que se presenta con más fuerza en

liceos particulares subvencionados. Por su parte, los jóvenes también reconocen como su mejor potencia el ser jóvenes participativos, característica que se reafirma cuando indican que lo que más les gusta de ser estudiante es compartir con sus compañeros, principalmente en la opinión de estudiantes de liceos municipalizados y particulares subvencionados.

Mirando desde el lado de los conflictos y problemas, los alumnos, independientes del liceo en que estudian, se caracterizan como jóvenes más bien desordenados: chacoteros, buenos para la talla, inquietos, no dejan hacer clases. Esta característica se presenta problemática y contradictoria; problemática porque el ser desordenado es el reverso de la disciplina y el orden para el sistema escolar; contradictorio porque en el sistema escolar son todos jóvenes y presentes diariamente. Observamos entonces, que los jóvenes tienden a caracterizarse en función del lenguaje escolar y que su ser joven estaría atentando permanentemente contra la cultura escolar.

Ellos también identifican que su principal conflicto con el liceo, es el hecho de ser suspendidos de clases por atrasos reiterados, mala conducta, carencia de materiales, no pago de escolaridad, situación más presente en liceos municipalizados; y que lo que no les gusta de ser estudiante es que exista mucha disciplina, restricciones y anotaciones injustas, situaciones que están más presentes en la opinión de los estudiantes de liceos particulares subvencionados y corporativizados.

Cuadro 1

Ser joven en la dimensión interna del sistema escolar, percepción de los alumnos

	Liceos Municipalizados	Liceos Particulares Subvencionados	Liceos Corporativizados
Principal característica: más bien desordenados	X	X	X
Jóvenes con capacidades	X	X	X
Mayor potencia: jóvenes participativos	X	X	
Principal problema: desorientados	X		
En el liceo conversan sólo con sus compañeros de curso	X	X	
Principal conflicto: suspensión de clases	X		
Agresiones verbales entre alumnos	X		X
Lo que más le gusta de ser estudiante, es compartir con los compañeros de curso	X	X	
Lo que menos le gusta de ser estudiante, es que existe mucha disciplina, restricciones y anotaciones injustas		X	X
La expectativa de los jóvenes es seguir estudiando	X	X	X
Es importante que el liceo le ayude a		X	X

los jóvenes aprender a tener habilidades y destrezas para enfrentar el trabajo			
La educación para el trabajo debe ayudar a los jóvenes a manejar diversas habilidades y destrezas laborales	X	X	X

En esta área que hemos denominado de conflicto, también se destaca que las situaciones de violencia entre los alumnos que mayor presencia tienen en el liceo, son las agresiones verbales que se producen entre ellos. En esta percepción coinciden los alumnos y los docentes y lo señalan con más fuerza en los liceos municipalizados. Lo relevante de este indicador, es que las situaciones de violencia entre jóvenes son más bien de baja intensidad a diferencia de la visión que se ha puesto en la opinión pública acerca de este tema, una visión que tiene como efecto el estigmatizar, principalmente, a los jóvenes pobres como violentos y agresivos. Ello ha hecho que se demande más orden y disciplina para este ser joven, el que podría ser desproporcionado ante lo que ocurre realmente en los liceos, reforzando el enfoque normativo y autoritario que posee la cultura escolar.

Cuadro 2

Ser joven en la dimensión interna del sistema escolar, percepción de los docentes

	Liceo Municipalizados	Liceo Particulares Subvencionados	Liceo Corporativizados
Principal característica: más bien participativo		X	
Mayor potencia: joven solidario	X	X	X
Principal problema: falta de apoyo de la familia		X	
El fracaso escolar se debe a la falta de motivación e interés de los jóvenes	X	X	X
Principal problema: el acceso de los alumnos a los recursos e infraestructura del liceo.		X	
Agresiones verbales entre alumnos	X		
El alumno debe seguir estudiando		X	
Es importante que el liceo ayude a sus alumnos a aprender a guiar su vida con valores	X	X	X
La educación para el trabajo debe ayudar a los alumnos a desarrollar la iniciativa personal y capacidad emprendedora			X

Otros problemas que observan los docentes en sus alumnos, son la falta de apoyo de

la familia, principalmente en liceos particulares subvencionados, el acceso de los alumnos a los recursos e infraestructura del liceo, más presente en liceos particulares subvencionados, y la falta de motivación e interés de los jóvenes por estudiar, identificado por los profesores de todos los establecimientos educacionales.

Aquí se establece una primera tensión que fluctúa entre la lógica del liceo y los profesores que busca que el ser joven sólo sea buen estudiante, y los estudiantes que buscan desplegar su ser joven en el sistema escolar. El ser joven concentrado, masivo, espacial y temporalmente en el liceo, desborda el deber ser de estudiante impuesto por la cultura escolar, la contención a esta naturaleza activa del ser joven, se hace por la norma y disciplina, centrando externamente allí el principal conflicto entre los jóvenes alumnos y el liceo.

Otra tensión observada es que los jóvenes tienden a percibir que su principal problema es la desorientación. Desorientación que podría estar asociada a la dimensión académica o al ser joven, situación que se presenta con más fuerza en los liceos municipalizados. Desde nuestro análisis, percibimos más bien, una falta de cercanía y de legitimidad desde el liceo hacia los jóvenes, ya que cuando preguntamos con quiénes conversa sus intereses, inquietudes y problemas juveniles, tienden a indicar que sólo lo conversan entre sus compañeros de curso. Ello hace suponer que este ser joven no logra encontrar soportes en el espacio escolar que permitan orientarlos en aspectos fundamentales de su vida.

Los docentes tienden a percibir a los jóvenes solos, más bien en la dimensión externa del sistema escolar, señalando que el principal problema de los jóvenes está en la falta de apoyo de la familia, suponiendo que la tarea de orientación más integral le corresponde sólo a ella. Por tales motivos, la cultura escolar tiende a requerir con más fuerza el cumplimiento de las tareas asociadas a lo académico y visualiza como los problemas más importantes de los jóvenes los que se vinculan a esta dimensión.

Desde esta perspectiva, el ser joven tienden a estar más solo en el sistema escolar y busca la acogida respecto de sus inquietudes más íntima sólo entre sus pares, lo que no necesariamente estaría resolviendo su problema de desorientación.

Por el lado de sus expectativas, observamos que este tipo de joven ha asimilado una concepción de la integración a la sociedad, más bien parcial y pragmática. Esto se observa cuando ellos y ellas señalan que la educación media y la educación para el trabajo deben enseñarles fundamentalmente habilidades y destrezas para enfrentar el trabajo, orientación que está presente en los tres tipos de establecimientos educacionales. En cambio, los docentes tienden a proponer una visión formativa más integral, la que está asociada al ser «buena persona» (guiar la vida con valores) y a la capacidad creativa y autónoma para integrarse productivamente a la sociedad.

Esta tensión se ubica en el ámbito de las expectativas y proyectos de vida futuro de los alumnos. Ambos actores, alumnos y docentes, coinciden en plantear la expectativa de la continuidad de estudios para sus alumnos, antes que su temprana incorporación al mundo

del trabajo. Sin embargo, percibimos que ello es más bien una aspiración que una expectativa real y concreta, pues la cultura escolar ha terminado de instalar en los jóvenes una concepción de vida distinta a lo que ella se ha propuesto. Ello es producto de una práctica educativa que ha puesto más énfasis en lo académico-instrumental y no en otras funciones formativas de la educación.

2. Ser joven en la dimensión pública y privada

Lo primero relevante resaltar a partir de los datos obtenidos, es que los jóvenes están contentos con la vida que tienen a nivel individual, una característica que se presenta homogénea en las respuestas de los alumnos, independiente del tipo de establecimiento educacional donde estudian. Pero también se observa a nivel colectivo, que ellos y ellas se caracterizan como una generación que tiene la cualidad de ser más bien «buenos amigos»: se perciben como jóvenes alegres, solidarios, auténticos, cariñosos y afectivos.

Lo mismo ocurre en su espacio privado, donde indican en un alto porcentaje, también independiente del tipo de liceo donde estudian, que su «familia los quiere y apoya cuando tienen un problema». El espacio privado de la familia se presenta también favorable para el joven. Sin duda, esto podría estar potenciando el buen estado de ánimo que presentan ellos y ellas.

Son jóvenes que no se sienten demandados socialmente y por eso tienden a considerar que su cultura juvenil se relaciona más bien con sus propias experiencias de tiempo presente, las que están asociadas al arte, la música, la poesía entre otros aspectos; y en segundo plano, con la búsqueda de su identidad.

Lo anteriormente señalado, nos lleva a considerar que esta juventud integrada al sistema escolar, ha tenido la posibilidad de vivir más su juventud que en otras décadas. Su rol de estudiante le ha permitido vivir su moratoria integrando en sus preocupaciones y vivencias aquellos temas asociados vitalmente a la experiencia de ser joven, tales como su sexualidad, su crítica hacia la institucionalidad, los temas relacionados con el consumo, mujer joven y otros, que antes no aparecían en el debate interno del aula.

En la dimensión externa al sistema escolar (pública y privada) se presenta como un joven que no es amenazante para la cultura escolar, aun cuando los docentes puedan percibirlo así. Si recordamos lo expresado en el punto anterior, tampoco es un joven que presente una alta intensidad de daño social y que sigue conservando sus niveles de aspiración en lo relacionado con su continuidad de estudio.

Creemos que la imagen de joven sano, se construye a partir de las vivencias concretas de los sujetos; en cambio una visión negativa, estaría más bien construida e influenciada por el debate público sobre los jóvenes. Por ejemplo, durante la década de los 90 es cuando más la política pública ha tendido a colocar en el debate sólo aquellos temas relacionados con los problemas juveniles (drogas, alcohol, SIDA, embarazo precoz). Esto estaría influenciando fuertemente la percepción que tienen los docentes de sus estudiantes,

la que en más de un cincuenta por ciento considera a la juventud en riesgo social.

Esta percepción proviene de una caracterización del ser joven centrada en los problemas y que tiende a presentar a un ser joven amenazante para la cultura escolar. De ahí que la cultura escolar ponga más atención en la tarea de «normalizar al joven y su cultura», con el propósito más bien de cumplir los objetivos de la escolarización que de la formación más integral de los jóvenes.

Los antecedentes nos hacen preguntarnos si efectivamente los jóvenes que están integrados al sistema escolar se encuentran en una situación de riesgo y vulnerabilidad social. Nuestra respuesta en términos generales es afirmativa, pero que los actores del sistema escolar no estarían poniendo el acento en los mismos aspectos. Pues, en el caso de los jóvenes observamos que las situaciones que sí aparecen altamente conflictivas son otros ámbitos de su integración, aquellos que están más relacionados con su ciudadanía y con variables más bien estructurales, que no tienen que ver necesariamente con su entorno inmediato, sus pares y su familia, sino que más bien con lo público e institucional y con su situación de pobreza. Es decir, tiene directa relación con la falta de oportunidades en el acceso y la calidad de la integración al mundo del trabajo y la educación.

En el ámbito de sus derechos, mayoritariamente los jóvenes indican que en Chile no se les respeta sus derechos y que los jóvenes no tienen igualdad frente a la ley. Cuando preguntamos por las instituciones más relevante en este aspecto, ellos y ellas consideran que la policía y el liceo son las dos instituciones que tienden a no respetar sus derechos y con los cuales tienen los mayores conflictos.

Por otro lado, los jóvenes tanto de liceos municipalizados y de establecimientos particulares subvencionados, opinan que en Chile los jóvenes no tienen igualdad de oportunidades, lo que explica en parte lo señalado acerca de esta imagen de juventud en riesgo social, pero que estaría más relacionada con la capacidad que tienen los jóvenes de hoy y, en especial este tipo de joven, de integrarse en mejores condiciones al mundo laboral.

Cuadro 3
Ser joven en la dimensión pública y privada, percepción de los alumnos

	Liceo Municipalizado	Liceo Particular Subvencionado	Liceo Corporativizado
Principal característica de los jóvenes: más bien buenos amigos	X	X	
Cultura juvenil es tener un gusto propio por la cultura, el arte, la música y la poesía		X	
Están a favor de la igualdad de género	X	X	X
Los jóvenes de los 90 se caracterizan por ser una juventud en riesgo social	X	X	
Los jóvenes sienten que su familia	X	X	X

los quiere			
Los jóvenes reciben ayuda de su familia cuando tienen un problema	X	X	X
El consumo de alcohol en jóvenes es el principal problema de su lugar de residencia	X	X	X
No han sufrido situaciones conflictivas en la vía pública	X		
Son jóvenes contentos con la vida que tienen	X	X	X
Les da mucho optimismo su futuro		X	X
La policía no respeta los derechos de los jóvenes		X	
El liceo no respeta los derechos de los jóvenes			X
Los jóvenes no tienen igualdad de oportunidades	X	X	
A los jóvenes no se les respeta sus derechos	X	X	X
Los jóvenes no tienen igualdad frente a la ley	X	X	
Ser ciudadano en Chile es estar informado y tener una opinión del acontecer nacional			X
Los jóvenes tienen mucha confianza en la Iglesia	X	X	X
No tienen confianza en los senadores y diputados	X	X	X

En cambio en los docentes, se observa que el acento está puesto en el daño social vinculado a conductas sociales (consumo, violencia, sexualidad, anomia y otros), al entorno familiar (la falta de apoyo de la familia) y a la falta de motivación y competencia para el estudio. Es decir, para los docentes el entorno inmediato y las características sociales asociadas a la pobreza es lo que pone al joven en una situación de riesgo social. Este tipo de percepción, más bien desesperanzada en cuanto a las potencias de los jóvenes, hace más inalcanzable las tareas de integración al sistema social.

En la misma percepción que los docentes tienen acerca de las características de los jóvenes y de la cultura juvenil, podrían encontrarse algunos elementos que favorezcan una revalorización de los jóvenes como sujeto y darle mayor sentido al proceso de integración al que se está convocando. Es decir, si los docentes reconocen que cultura juvenil es «búsqueda de la identidad», están más de acuerdo en «mantener la mayoría de edad a los 18 años» y reconocen como principal cualidad de los jóvenes de hoy la de «ser más bien buenos amigos», estaríamos ante un umbral positivo para volver a intentar la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar como elemento que forma parte de la tarea de formación de este sujeto que es estudiante y joven.

Cuadro 4
Ser joven en la dimensión pública y privada, percepción de los docentes

	Liceo Municipalizado	Liceo Particular Subvencionado	Liceo Corporativizado
Principal característica de los jóvenes: más bien buenos amigos		X	
La cultura juvenil es la búsqueda de una identidad propia	X	X	
Están a favor de mantener la mayoría de edad a los 18 años	X	X	X
Los jóvenes de los 90 se caracterizan por ser una juventud en riesgo social	X	X	

Otro umbral que aparece positivo en los antecedentes recopilados, es la desmitificación de que la cultura escolar de hoy aparece más amenazada que en otros tiempos para poder cumplir las tareas enunciadas anteriormente. Volvemos a reafirmar que el sujeto juvenil con el que nos encontramos en este estudio, aparece con escaso daño social, tiene una positiva valoración de su ser joven, una positiva valoración del sistema educacional en general, tiene conciencia de sus demandas en el ámbito de sus derechos y ciudadanía y presenta altos niveles de criticidad hacia el sistema externo e interno donde se desarrolla su ser joven y estudiante. Estos elementos no podrían —a nuestro entender— ser obstáculos, sino potencias interesantes de considerar para reordenar el camino de la formación social en sus tareas más integrales.

El desafío es poder adecuar el sistema educacional en función de estas características de la cultura juvenil, ello podría impactar positivamente en el dinamismo y diversificación que requiere la cultura escolar para asumir los actuales desafíos de la Reforma Educacional. Cultura escolar que en su ser institucional —hasta ahora— ha aparecido más bien estática y resistente ante los cambios, a pesar de su valoración.

III. EL DISCURSO DE LOS ACTORES: ACERCAMIENTOS, COHERENCIAS Y DESENCUENTROS

Las resistencias de directivos docentes y docentes a la integración plena de la cultura juvenil se relacionan, fundamentalmente, con el temor a la transgresión de las normas. Abrirse a la Reforma y abrirse a la cultura juvenil sería desconstruir el andamiaje sobre el cual se sostiene la cultura escolar. Y eso no se quiere. Es por ello, que se asume la incorporación de aquellos aspectos menos conflictivos de la cultura juvenil —los gustos deportivos y recreativos— y, a la vez, se trabaja intensamente con los componentes de soporte del Programa MECE-MEDIA, e incluso, en algunos casos, se han introducido innovaciones en el trabajo de aula; pero introducir cambios relativos a la consideración de los jóvenes como coconstructores del proceso educativo del nuevo liceo es ampliamente resistido por la cultura escolar. Entonces, la participación de los jóvenes al interior de las unidades educativas asume un carácter instrumental, negándose la participación institucional y limitando la participación estudiantil.

Los discursos de los diferentes actores del sistema escolar: equipos regionales ministeriales, directivos docentes, docentes, estudiantes y apoderados, presentan diversas contradicciones en relación con las temáticas propuestas por el proceso de Reforma. Pero estas contradicciones no enfrentan claramente a los diferentes actores entre si, sino que, más bien, estas diferencias es posible advertirlas al interior de cada uno de los grupos. Efectivamente, temas como participación, integración, cultura juvenil o cultura escolar, son percibidos y valorados de manera distinta al interior de cada uno de los grupos. Es por ello que nos parece pertinente hablar de acercamientos, coherencias y desencuentros, debido a que esos conceptos son los que mejor reflejan el estado actual de la discusión y de la ejecución de las orientaciones devenidas de la actual Reforma.

Pero pese a la disparidad de juicios que es posible encontrar en las ‘*voces*’ de los actores, no es menos efectivo que predominan determinadas percepciones en cada actor y, en general, también es posible observar la existencia de una tendencia más global. En ese sentido, los equipos regionales ministeriales si bien ofrecen una imagen más comprometida con los cambios, no han logrado intervenir adecuadamente en los establecimientos educacionales a objeto de precipitar o hacer avanzar dicho proceso. En muchos casos no logran resolver las contradicciones surgidas al interior de las unidades educativas debido a la instalación del nuevo escenario institucional. Incluso, se les dificulta regular dicho proceso a partir del manejo racional de los recursos materiales que ofrece la Reforma. Llama la atención, por ejemplo, que algunos establecimientos particular subvencionados se nieguen a ejecutar o limiten los cambios demandados en torno a la integración de la cultura juvenil e incluso que arbitren medidas de discriminación (como la cancelación de matriculas a estudiantes embarazadas).

De la misma manera sorprende que en muchos casos se manifieste con absoluta soltura que no existen definiciones claras y categóricas respecto de los contenidos y de los alcances de la Reforma. Ello especialmente en uno de los temas más sensibles de la misma: la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar. Lo anterior, si bien es posible, en la medida que se trata de orientaciones políticas, no es menos preocupante, porque al tratarse de una Reforma impulsada desde la cúpula del Estado hacia las bases del sistema se hace necesario orientar la discusión hacia quienes protagonizaran el proceso (las unidades educativas).

En el caso de los directivos docentes y de los docentes es posible observar mayores contradicciones en su discurso. Un primer aspecto de orden general es la existencia no sólo de una gran desinformación respecto de los contenidos de la actual Reforma, sino que, además, una gran incertidumbre frente a las proyecciones que pueden derivarse del proceso de cambios. En el caso de muchos directivos docentes esto se explica por la falta de experticia para asumir un programa de cambios que involucra necesariamente asumir crecientes responsabilidades y conflictos al interior de las unidades educativas. En ese sentido se opta por evitar el conflicto y administrar los establecimientos con criterios tradicionales. De esta manera se insinúa discursivamente el compromiso con los cambios pero al momento de evaluar los mismos es posible observar que ellos o no se han verificado o lo han hecho muy parcialmente.

Para el caso específico de los docentes se puede asumir que se han constituido en el principal obstáculo para la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Reconociendo, en todo caso, que existe una franja reducida de docentes, fundamentalmente aquellos que operan con el “componente jóvenes”, que han motorizado la experiencia. Lo anterior es posible validarlo refiriendo los siguientes antecedentes:

- Se niegan sistemáticamente a asumir la existencia de una cultura juvenil y si lo hacen tienden a identificarla con situaciones de transgresión conductual (alcoholismo, drogadicción, violencia, etc.).
- Tienden a suponer que su cultura generacional (de origen escolar) es cualitativamente superior; por lo tanto lo que corresponde es que los jóvenes la acepten o, a lo menos, se adecuen a ella.
- Privilegian una relación docente-alumno, fundada en la vigilancia y la punición.
- Patrocinan mecanismos y ámbitos de participación juvenil de carácter instrumental, negando la incorporación de los jóvenes a los espacios de toma de decisiones.

Es evidente, en consecuencia, que los cambios orientados desde el Ministerio de Educación encuentran a este nivel uno de sus problemas más importantes. Ello porque las resistencias docentes afectan el núcleo básico de la relación educacional, aquella que se produce por más tiempo y de manera más significativa: la relación profesor-alumno. De ahí que, en la medida que dicha relación se mantenga asentada en los criterios y fundamentos de la cultura escolar es imposible suponer un mayor dinamismo para el proceso de cambios.

Por su parte las voces juveniles si bien explicitan las demandas más radicales respecto de la necesidad de integrar la cultura juvenil al ámbito escolar, lo hacen más desde la intuición que desde la institucionalidad. Ello porque, los jóvenes son quienes menos información manejan respecto de los contenidos del proceso de cambios. La información se les entrega a destiempo, regularmente incompleta y, en muchos casos, reinterpretada por las autoridades de las unidades educacionales. Debido a ello los jóvenes desconocen los alcances de la propuesta del Ministerio y, por lo tanto, no han logrado construir una posición homogénea frente a la cultura escolar.

En ese mismo sentido, un segundo orden de problemas se encuentra en la débil relación institucional que existe entre los centros de alumnos (CCAA) y las bases estudiantiles. Los jóvenes tienden a alejarse de los CCAA, a los cuales identifican como una extensión de las direcciones de los establecimientos. De ahí, entonces, que la voz de la dirigencia estudiantil, pese a su carácter crítico, se nos presenta como un pálido reflejo de las negativas percepciones del mundo juvenil.

Los apoderados son probablemente los actores del sistema escolar menos comprometidos con la Reforma. Y ello no sólo, debido a la falta de información, sino que, fundamentalmente, porque hace mucho tiempo que se alejaron de los liceos y colegios. Entre otras causas que también inciden de manera importante en este alejamiento de los apoderados de los establecimientos en los cuales se forman sus hijos, están los cambios operados en el empleo popular. Efectivamente la cada vez más creciente incorporación de

madres populares al empleo formal e informal tiende a alejarlas de aquel ámbito de participación social que se les suponía propio: la escuela.

De ahí que quienes asumen la voz de los padres y apoderados sean, en general, personas que se plantean de manera muy crítica respecto de sus pares (los restantes padres y apoderados) y los alumnos, y asuman, consecuentemente, la defensa de la cultura escolar.

No es extraño, entonces, reconocer que el desconocimiento o la falta de claridad respecto de los contenidos de la Reforma y la hegemonía de una visión más bien instrumental respecto de sus potencialidades, se conviertan en los aspectos más recurrentes del discurso articulado por los diferentes actores del proceso educativo.

IV. ESTADO DE LA CALIDAD DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LA CULTURA JUVENIL A LA CULTURA ESCOLAR

1. Pertinencia social de las líneas del Programa MECE-MEDIA que relacionan el binomio cultura juvenil/cultura escolar

Al mirar los datos buscando la pertinencia de las líneas del Programa MECE-MEDIA, en función de favorecer los procesos de integración, nos damos cuenta que en el centro del quehacer del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que constituyen los contenidos de los diálogos en el aula, están ausentes los temas de interés o más vitales que cruzan la vivencia de los y las jóvenes.

Los temas indicados como los nunca conversados en el aula, son el servicio militar obligatorio, señalado por liceos particulares subvencionados y discriminación de la mujer, con mayor presencia en liceos corporativizados, que podremos caracterizar como temas emergentes y vitales en la experiencia de ser joven. El tema mayormente demandado es el de los derechos juveniles, señalado por todos los tipos de dependencia del establecimiento, como una reivindicación muy sensible de todos los jóvenes.

Un aspecto que refuerza la débil presencia de la orientación integrativa de la cultura de los jóvenes, en los procesos de enseñanza aprendizaje, es la constatación por parte de los docentes de que no han sido capacitados en temáticas asociadas a la realidad juvenil. Los que han asistido a este tipo de capacitación, lo han hecho en temas asociados al consumo de drogas, situación señalada por establecimientos municipalizados.

Habría que añadir que algunas temáticas no tienen presencia en la formación de los docentes, como la tolerancia y discriminación, la pobreza y los jóvenes, la maternidad y paternidad juvenil, entre otros. Pensamos que si bien los profesores podrían generar más intervenciones educativas asociadas a la prevención, siempre ubicadas al margen de su asignatura, no podrían incorporar habilidades, saberes o intereses de los jóvenes, en su quehacer cotidiano en el aula. La mayoría de los docentes indica que participa en los GPT (Gestión pedagógica), esto ocurre en todos los tipos de liceos, espacio de reflexión sistemático de los docentes, que debería reorientar la reflexión pedagógica en función de la integración en la cotidianidad de la enseñanza, sin embargo pareciera que la integración

de la cultura juvenil no está presente en estos debates.

Ya hemos señalado que esta situación puede deberse a que la oferta formativa institucional hacia los docentes (Ministerio de Educación o universidades) en materia de cultura juvenil tiene un sesgo preventivo, más cercano al posicionamiento de algunos temas relacionado con los jóvenes en el debate público, particularmente relacionado al daño social. O también podría deberse, a la escasa visibilidad que el sistema educativo tiene respecto a la cultura juvenil.

En todo caso existe de parte de los docentes una valoración positiva del proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, porque permitiría una mejor comprensión de la vida juvenil, esto es coincidente en todos los docentes independiente de la dependencia del liceo en que trabajan.

Si analizamos el desempeño de los componentes en su implementación, se constata que la mayoría de los llamados componentes, tanto de programa como de soportes y recursos están funcionando. El análisis lo haremos en dos niveles: un nivel primario será en cuanto a su implementación, como espacio de trabajo; otro será en cuanto a ser parte de una orientación más integral, en los cuales se van influyendo mutuamente, en este caso, en función de la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar.

En relación al primer nivel de análisis, el CRA (Centro de recursos para el aprendizaje), es el componente que tiene una mayor aceptación o acogida por parte de los alumnos, lo que indica que está más cerca de los intereses y necesidades de los alumnos. Cabe destacar que se usa no sólo como materiales asociados a intereses más lúdicos o recreativos de los jóvenes, sino que también para sus quehaceres escolares, lo que indica la directa proporcionalidad entre la oferta variada de recursos, en este caso educativos, con las motivaciones hacia el aprendizaje.

El otro componente de soporte, la RED ENLACES de apoyo informático, presenta un 50.2% de uso en la opinión de los alumnos. Uso que fluctúa entre todos los días porque está disponible cuando lo necesitan hasta una vez al mes. En el otro extremo, nos encontramos con jóvenes que indican en un 49.8% que no usan los computadores de su liceo. La razón principal, en este caso, es que el liceo suele no prestarles los computadores para su uso.

Como se aprecia, este también es un componente que se encuentra operando en los liceos considerados en este estudio, pero su uso estaría dificultado por la falta de confianza que tiene el liceo en sus estudiantes respecto del cuidado de estos instrumentos, como también por la excesiva normativa que suele colocar el liceo al uso de los recursos e infraestructura disponible. Esto se relaciona, en concreto, con que la RED ENLACE representa en el actual contexto del sistema educacional, la modernización llevada al aula. Es la democratización de la tecnología que llega a todos, pero a su vez, en el micro espacio del liceo, aún no todos la pueden usar libremente.

Con respecto al ACLE (Alternativas curriculares de libre elección), se observa una alta participación y motivación de los estudiantes, ya que como es sabido la realización de

este tipo de actividades tiene dos criterios, es en jornada alterna a la escolar o durante el día sábado y es voluntaria la adscripción de los jóvenes a los talleres. Este dato refleja que los jóvenes acogen y necesitan la oferta de su liceo, la que se ubica principalmente en la dimensión de reforzar la interacción y socialización entre pares. Las actividades que responden a esta característica son el deporte, talleres asociados al arte y a la música, con más de un 40 % de las preferencias de los alumnos.

Sin embargo, los talleres asociados al desarrollo personal y a la formación social que requieren de procesos de conversación y reflexión por parte de los alumnos, presentan un bajo porcentaje de participación. En conjunto los talleres relacionados con el medio ambiente, la droga, la sexualidad, comunicación y líderes estudiantiles, sólo llegan a poco más del catorce por ciento. Una explicación podría ser que la oferta en esta dimensión es más escasa y requiere más preparación de los agentes educativos para el desarrollo de los mismos. Otra pista podría estar en la concepción de que las actividades ACLE, deben centrarse en el ámbito del tiempo libre y la recreación.

Un dato relevante es aquel de los alumnos que no participan y que manifiestan su falta de interés en estas actividades o su falta de tiempo como explicación.

Un aspecto significativo en la perspectiva de la pertinencia de este componente es aquel que se relaciona con la preferencia del horario de desarrollo de estas actividades. Más de un 40% de los jóvenes tiene interés de desarrollar este tipo de actividades durante la jornada escolar, es decir incorporarla al currículum. La significancia de esta afirmación podría estar fuertemente ligada a la jornada escolar completa, y como efecto incluir más claramente su cultura juvenil en el espacio del aula y no fuera de él.

Por último, respecto del componente GPT (Gestión pedagógica), se observa que si bien es cierto que adquiere el mayor porcentaje de participación en las respuestas de los docentes encuestados, también es cierto que este es uno de los componentes que debería tener un cien por ciento de participación de los mismos, porque es en este espacio donde deberían desarrollarse los procesos de reflexión pedagógica, cubriendo todas las asignaturas que recorren el currículum. Pero además, porque éste no es un espacio de participación voluntaria, es un espacio de trabajo profesional con un tiempo asignado institucionalmente en la jornada laboral de los docentes.

Respecto al ámbito que debería ser competencia del componente EDL (Gestión directiva), en tanto tiene como una de sus finalidades el potenciar la participación más institucional de los alumnos y docentes, se aprecia lo siguiente. Si bien los alumnos consideran, homogéneamente, que el liceo los considera en la toma de decisiones para las situaciones que afectan su vida estudiantil, los docentes opinan lo contrario. Habría que relacionar la percepción de los alumnos con la que tienen respecto de la buena convivencia y relación con sus docentes, con el espíritu de los liceos de invitar e incluir a sus alumnos en algunas actividades más relacionadas con la convivencia, más que con invitarlo a realizar reflexiones, propuestas o cambios en torno a la institucionalidad educativa. Esto queda más claro cuando los estudiantes indican que una de las cosas que cambiaría en su liceo es que el reglamento estudiantil no sea elaborado sólo por los directivos. Además, si

se consideran que los mismos estudiantes creen que la razón principal que tiene su liceo para no tomar decisiones en conjunto es que no les corresponde, se refuerza el sentido de exclusión que sienten los jóvenes respecto a ámbitos de la institucionalidad.

Los docentes en cambio opinan que el liceo no considera los jóvenes para tomar decisiones en conjunto porque no están capacitados para intervenir en materias de decisión institucionales educativas. A pesar de lo anterior se observa que existe valoración a que los jóvenes se incorporen en un proceso de toma de decisiones en conjunto en su liceo, pero, nuevamente los actores se diferencian en el sentido que podría tener esta experiencia. Los alumnos le dan un sentido más global asociado a su formación, no sólo como estudiante, sino como persona y joven; en cambio, los docentes la centran como una experiencia que podría mejorar la convivencia escolar, más en un sentido de bajar la intensidad de los conflictos en el sistema escolar. Se destaca en este cruce de opiniones de actores, que los estudiantes se ven a sí mismo como un actor que puede potenciar los procesos formativos, si participa más protagónicamente en el quehacer institucional y pedagógico, a diferencia de los docentes que ven el impacto de la participación de los alumnos en aspecto más relacionales, que no necesariamente involucra, para ellos, un efecto positivo en la formación integral de sus alumnos. A nuestro entender esto tiene que ver con la valoración que se tiene del sujeto juvenil, respecto a los aportes que puede hacer al proceso educativo.

Esta imagen vuelve a aparecer cuando las valoraciones que tienen estos actores sobre la jornada escolar única presentan distintos énfasis. El de los estudiantes más centrado en el mejoramiento de su rendimiento escolar y el de los docentes más centrado en un mejor uso del tiempo libre. La diferencia se establece en que la percepción de los docentes es que los alumnos lo que necesitan es ocupar mejor su tiempo libre.

El segundo nivel de análisis, se relaciona con una visión de conjunto de estos componente, como expresión de líneas de acción y su vinculación con la necesidad de incorporar las demandas de los sujetos, en particular de los alumnos. Esta reflexión se orienta a relacionar la demanda y oferta existente, específicamente en los componentes de procesos: pedagogía, que en su definición original incluye EDL (Gestión directiva), GPT (Gestión pedagógica), jóvenes, ACLE (Alternativas curriculares de libre elección).

En primer lugar los jóvenes hacen presente que desean el ACLE (Alternativas curriculares de libre elección), durante la jornada escolar y que su principal demanda es tener más tiempo libre en el liceo para la recreación, ello puede ser congruente con que los alumnos sienten que su curriculum escolar pudiese estar sobre cargado, sólo con actividades académicas. La debilidad de la pertinencia del ACLE estaría en que su espacio de implementación inicial se estableció, como modalidad general al margen del curriculum. La falta de pertinencia está centrada en que este componente sólo se ha preocupado de cubrir y subsidiar la oferta de tiempo libre en los liceos y no de satisfacer la demanda que lo pide dentro del curriculum. Por ello su perfil sigue siendo una oferta extraprogramática.

Otra demanda que pareciera estar pendiente en el sistema escolar y que no logra ser absorbida por algunos de los componentes de procesos, es que los estudiantes reclaman más respeto a sus derechos como joven y estudiante. En este tema los docentes coinciden en su necesidad. El componente EDL (Gestión directiva) en su definición se propone valorar

y promover la participación de todos los actores de la comunidad escolar incluida los jóvenes, es decir, es una orientación de inclusión. Sin embargo, se observa que los liceos no han generado un espacio que haga efectiva esa orientación y que por lo tanto acoja la demanda de los estudiantes. Este desencuentro entre la oferta existente y la demanda planteada, podría deberse a que la cultura escolar subvalora a sus estudiantes en cuanto a su capacidad de potenciar procesos formativos, sólo los ve como destinatarios de acciones educativas que sólo pueden ser guiadas por sus docentes.

Así mismo, aún cuando los docentes tienen una estrategia de trabajo colectivo donde deberían tomar en cuenta la diversidad de sus estudiantes para analizar sus modos de enseñanza, se aprecia que los intereses juveniles, al no ser conversados en el aula, no logran convertirse en insumo de la reflexión pedagógica en los GPT (Gestión pedagógica), que orienten las innovaciones en función de las competencias y motivaciones de los estudiantes.

Cuadro 5

Pertinencia social de las líneas del Programa MECE-MEDIA que relaciona el binomio cultura juvenil y cultura escolar, percepción de los alumnos

	Liceo Municipalizado	Liceo Particular Subvencionado	Liceo Corporativizado
Lo que mas conversan los alumnos en el aula es de rendimiento escolar, conducta y disciplina			X
Lo que menos conversan los alumnos en el aula es de discriminación de la mujer			X
Los jóvenes desean conversar en el aula de derechos juveniles	X	X	X
Los jóvenes no desean conversar en el aula de religión	X		
Los estudiantes usan la RED ENLACE en su liceo	X		
Los estudiantes no usan la RED ENLACE en su liceo		X	
Los estudiantes participan en alguna actividad del ACLE		X	

Los estudiantes no participan en actividades del ACLE	X		
Los estudiantes desean que el ACLE se desarrolle en la jornada escolar, durante el horario de clases	X	X	X
Los estudiantes usan diarios y revistas de interés juvenil en su biblioteca	X	X	X
Los estudiantes usan los libros de lectura general en su biblioteca	X	X	X
Los estudiantes usan los libros para sus asignaturas que existen en su biblioteca	X	X	X
Los estudiantes usan el material audiovisual que existe en su biblioteca	X	X	X
Los estudiantes consideran que el reglamento estudiantil no debe ser elaborado sólo por los directivos de su liceo	X	X	X
Los estudiantes indican que directivos, docentes y alumnos se reúnen para tomar en conjunto las decisiones que afectan la vida estudiantil	X	X	X
Los estudiantes creen que la razón principal que tiene el liceo para no tomar decisiones en conjunto, es que no les corresponde	X	X	X
Los estudiantes creen que tomar decisiones en conjunto ayudaría a mejorar su formación como joven, estudiantes y persona	X	X	X
Los estudiantes están de acuerdo con que la jornada escolar única mejoraría su rendimiento escolar	X	X	X
Los estudiantes señalan como principal demanda, tener más tiempo libre en el liceo para la recreación	X	X	X
Los estudiantes señalan como segunda demanda, más respeto a sus derechos como joven y estudiante	X	X	X

Cuadro 6

Pertinencia social de las líneas del Programa MECE-MEDIA que relaciona el binomio cultura juvenil y cultura escolar, docentes

	Liceo Municipalizado	Liceo Particular Subvencionado	Liceo Corporativizado
Los docentes no han realizado cursos en temáticas juveniles		X	X

Los docentes se han capacitado en temas de consumo de drogas (alcohol, marihuana, pasta base y otros)	X		
Los docentes participan en el GPT	X	X	X
Los docentes consideran que la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar, permite una mejor comprensión de la vida juvenil	X	X	X
Los docentes consideran que la sala de clases no debería tener más de 35 alumnos	X	X	X
Los docentes indican que directivos, docentes y alumnos no se reúnen para tomar en conjunto las decisiones que afectan la vida estudiantil	X	X	X
Los docentes creen que la razón principal que tiene el liceo para no tomar decisiones en conjunto, es que los alumnos no están capacitados	X	X	X
Los docentes creen que tomar decisiones en conjunto ayudaría a mejorar la convivencia escolar	X		X
Los docentes están de acuerdo con que la jornada escolar única permitiría que los jóvenes ocupen mejor su tiempo libre	X	X	X
Los docentes opinan que la principal demanda de sus estudiantes es más respeto a sus derechos como joven y estudiante	X		
La principal demanda de los docentes en el contexto de la reforma educativa es mayores recursos económicos y materiales para cumplir sus objetivos	X	X	X

En el caso de los docentes su principal demanda esta relacionada con tener mayores recursos económicos y materiales para poder cumplir los objetivos de la actual Reforma, y con aspectos relacionados con sus condiciones de trabajo, por ejemplo tener menos de 35 alumnos por sala de clases. Se podría decir que esta demanda ha sido acogida por el Ministerio de Educación, pues lo que más se ha hecho durante estos últimos años ha sido justamente, el dotar de mayores recursos a los liceos del país, con el objeto de absorber sus carencias y facilitar la reflexión docente en función de los cambios que se le ha estado demandando. Se constata entonces, una sintonía entre lo que ha ofertado el Programa MECE-MEDIA y la demanda de los docentes.

Lo que se concluye es que la oferta en el ámbito de los soportes y recursos, en términos generales ha coincidido con las expectativas de los liceos, percibiéndose mayor

satisfacción con la implementación de los componentes relacionados con los recursos. Sin embargo, en el ámbito de los procesos, se advierte una no inclusión de las demandas de los actores juveniles más relacionadas con aspectos cualitativos que inciden en los sentidos de la formación, tales como participación, convivencia, integración de sus temas juveniles.

Podemos señalar que los modos en que se están implementando las líneas del MECE MEDIA, pueden no estar apuntando en la dirección de los cambios deseados, sobre todo en materia de la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, en la medida que se está valorando más los recursos y soportes, y no los procesos en los modos de ser y hacer la educación.

Los recursos y herramientas por sí mismas no necesariamente generan cambios, aún más, si la metodología con que se está operando actualmente en los liceos aparece muy compartimentada y fragmentada, sin la necesaria e íntima ligazón con que fueron diseñadas. La demanda principal de los estudiantes es que el liceo pueda acoger y asumir su ser joven y estudiante, mientras que el liceo, potencia y valora aquellas intervenciones que puedan hacer más productivo el ser estudiante, es esta contradicción la que aún no aparece con suficiente visibilidad en los sentidos que tienen los cambios que pretende favorecer el Programa MECE-MEDIA.

2. Percepción evaluativa de la comunidad educativa y efectos de las líneas del Programa MECE-MEDIA que relacionan el binomio cultura juvenil/cultura escolar

El primer dato con el que deseamos comenzar el análisis de esta dimensión, está referido a la percepción evaluativa que tienen los actores de la calidad de la educación que reciben y que se entrega en su liceo. Y con ello establecer el contexto en el cual se realiza la evaluación y efectos de los componentes de las líneas del Programa MECE-MEDIA. Ambos actores coinciden en una evaluación que califican de «buena». La diferencia está en que mientras los alumnos presentan una evaluación que es independiente del tipo de establecimiento educacional, en los docentes la mayor fuerza de esta evaluación se ubica en liceos particulares subvencionados.

El segundo dato de contexto está vinculado a la calidad de la convivencia y relación entre alumnos y docentes, la que también es calificada de «buena» por ambos actores del sistema escolar. Sin embargo, esta evaluación es más alta en la percepción de los docentes respecto de los alumnos y se verifica mucho más en establecimientos particulares subvencionados.

Estos dos antecedentes están influenciados por dos variables que hacen fluctuar estas percepciones. Tanto en el caso de la calidad de la educación como en la calidad de la convivencia, se observa que son los estudiantes de menor edad los que tienden a expresar esta valoración. Sin embargo, en la medida que la edad aumenta, los jóvenes comienzan a

bajar su valoración de buena a regular, en ambos casos. Esto se observa particularmente en los liceos de dependencia municipal. Es decir, liceos en que la pobreza tiene una mayor presencia.

La percepción de la calidad de la educación y de la convivencia podría estar determinada por criterios institucionales de los establecimientos. Mientras los liceos particulares subvencionados pueden establecer criterios de selección vía el rendimiento académico y perfil de personalidad de los alumnos, los liceos municipalizados están obligados a aceptar a cualquier alumno independiente de su condición social, académica y personal.

En el caso del liceo particular subvencionado la comunidad escolar tiende a mantener la convivencia escolar asumiendo criterios normativos preestablecidos, como requisito de ingreso al establecimiento.³¹ Este mismo criterio se aplica para la variable calidad de la enseñanza, indicador que suele reflejarse externamente a través de los resultados de las pruebas SIMCE, que muestran las ventajas de los liceos particulares subvencionados respecto de los municipalizados.

Al analizar si los componentes del Programa MECE-MEDIA están favoreciendo o no la incorporación de la cultura juvenil a la escolar, hemos preguntado en primer lugar si los componentes han cumplido o no sus objetivos propuestos, particularmente en el impacto que deberían producir en los procesos educativos más integrales.

Al respecto, el componente mejor evaluado corresponde al CRA, en el sentido que ha aportado nuevas herramientas y materiales para potenciar innovaciones en las prácticas docentes, especialmente en los liceos municipalizados y particulares subvencionados. En cambio, el componente que en la opinión de los docentes menos ha logrado sus objetivos en el proceso educativo, ha sido el ACLE. Es decir, los docentes consideran que los alumnos no estarían ocupando creativa y educativamente su tiempo libre y no se sensibiliza a los docentes respecto de las características del mundo de los jóvenes. Esta situación está más presente en los liceos municipalizados.

En relación a los cambios observados por los actores a propósito de la instalación de los componentes del Programa MECE-MEDIA, tanto los docentes como los alumnos, coinciden en que el mayor cambio está relacionado con que tienen acceso a nuevas publicaciones y materiales de su interés en las bibliotecas de sus liceos, en ambos casos esta percepción se presenta más significativa en los liceos particulares subvencionados. Esto puede ser porque la instalación de recursos económicos y materiales en los liceos ha sido significativa respecto del estado de situación en la que se encontraban los liceos del país antes de la existencia del Programa MECE-MEDIA. Nuevamente, la tendencia más fuerte está ubicada más bien en los componentes de soporte que de proceso.

³¹ Ver antecedentes cualitativos del estudio.

Luego, respecto de los objetivos, se aprecia que los componentes de soporte (CRA, RED ENLACES, ATE) son los mejores evaluados y, los componentes de proceso, particularmente GPT y ACLE son los que estarían más distantes de impactar en los procesos educativos más significativos. La percepción de los docentes puede estar condicionada por una mayor valoración o visibilidad que tienen los recursos en el proceso educativo y no los cambios del proceso educativo. Aquí hay dos elementos significativos en juego, el primero más asociado a la tradicional cultura escolar que suele plantear que a mayores recursos mayores cambios en el proceso educativo, mirándolo de una forma automática. Y, el segundo, que efectivamente los componentes de soporte tienen una mayor fuerza en su implementación y también en su metodología de instalación, a diferencia de los de proceso, aún entendiendo la complejidad que supone su instalación.

Ahora, respecto del proceso de incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar —propósito que viene planteando el Programa MECE-MEDIA hace cinco años—, dos tercios de los docentes indican que esta integración se ha producido parcialmente en su liceo, estos se verifica en los tres tipos de dependencia de los establecimientos. La integración más plena también es una percepción de los liceos particulares subvencionados y, la no incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar aparece claramente en el liceo municipalizado. La razón principal del por qué creen que esta integración ha sido parcial, está relacionada con la escasa preparación que dicen tener para asumir la realidad juvenil al interior del aula.

El componente mejor evaluado por los docentes en función de favorecer la incorporación de la cultura juvenil en la cultura escolar, es el ACLE, especialmente en los liceos particulares subvencionados.

A su vez, el principal logro del proceso de incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar, es que se han creado nuevos espacios de participación para los jóvenes, esta también es una percepción de los docentes de liceos particulares subvencionados. Los docentes consideran que el componente que mejor favorece la participación conjunta entre alumnos y docentes, es el ACLE.

Desde el punto de vista del contexto podría decirse en primera instancia, que la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar se ve favorecida, en general, por las percepciones positivas vinculadas a la enseñanza y la convivencia que tienen tanto alumnos como docentes. Sin embargo, hemos constatado que existe una diferencia entre los modos de concebir la educación y la relación con otros procesos subordinados como es la integración de los jóvenes en uno y otro establecimiento educacional.³²

En el caso de los liceos particulares subvencionados se aprecia una mayor cantidad de evaluaciones positivas respecto del proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar y la implementación de los componentes del Programa MECE-MEDIA, a diferencia de los liceos municipalizados.

Durante el desarrollo de este estudio, se ha observado que el liceo particular

³²

Ver datos cualitativos de este estudio.

subvencionado plantea un fuerte énfasis en el objetivo calidad de su enseñanza, más asociado a la obtención de óptimos resultados académicos de sus alumnos; un fin deseado por cualquier institución educativa. Sin embargo, en la concepción de este tipo de liceos aparece como requisito fundamental establecer procesos que los acerquen a un tipo más homogéneo de joven/estudiante, entre los que destaca la selección de los alumnos y la aplicación de una normativa previamente aceptada por todos los actores. Este tipo de joven/estudiante tiene un potencial integrativo a la cultura escolar pues, tiene más competencia para la actividad académica, porque cree en que la oferta educativa de este tipo de liceo potencia su movilidad y ascenso social y, por tanto, él y su familia tienen mayor disposición a involucrarse en la normativa y convivencia propuesta por estos establecimientos educacionales.

Establecido este modo de ser y sus procedimientos, la llegada del Programa MECE-MEDIA vino a fortalecer, fundamentalmente, la perspectiva de calidad, pero de calidad de sus resultados en la enseñanza de sus alumnos. Por ello es posible entender que los componentes de soporte aparezcan con más fuerza en sus evaluaciones, en tanto no vienen a alterar su concepción de enseñanza en el aula. De este modo, este tipo de liceo no estaría estableciendo una diferencia entre los componentes de soporte y de proceso, sino que más bien, los concebiría a todos en un mismo nivel y con una misma orientación, cual es, la de ser instrumentales a sus modos de hacer la pedagogía en el aula. Esto explicaría que el componente ACLE, también aparezca positivamente evaluado en la medida que es asimilado a las actividades extracurriculares que ya tiene como oferta, ampliando la participación de sus alumnos.

En el caso de los liceos municipalizados se observa que sus evaluaciones acerca de los mismos indicadores tienden a ser más negativas. La calidad de la enseñanza y la convivencia escolar se ven como dos objetivos regularmente alcanzados. En este tipo de liceo el ser joven/estudiante no tiene la misma homogeneidad, que en el particular subvencionado, dado que no se pueden aplicar criterios de selección al ingreso de los alumnos. Este tipo de joven/estudiante tiene menos potencial integrativo a una cultura escolar rígida, sus competencias académicas son menos homogéneas, también creen que la oferta educativa de este tipo de liceo es buena, pero no necesariamente potencia su movilidad y ascenso social y, su familia si bien tienen una disposición a involucrarse en la normativa y convivencia propuesta por el liceo, aparecen más ausentes.

Cuadro 7

Percepción evaluativa y efectos de las líneas del Programa MECE-MEDIA que relacionan el binomio cultura juvenil y cultura escolar, percepción de los alumnos

	Liceo Municipalizado	Liceo Particular Subvencionado	Liceo Corporativizado
La calidad de enseñanza que recibo en mi colegio es buena	X	X	X
La convivencia y relación entre alumnos y docentes es buena		X	
El principal cambio observado en su liceo es que tiene acceso a nuevas		X	

publicaciones y materiales de su interés en la biblioteca de su liceo			
-----------------------------------------------------------------------	--	--	--

En el liceo municipalizado, la llegada del Programa MECE-MEDIA debía cubrir orientaciones fundamentales: una asociada a la calidad de la educación y la otra a la convivencia y la equidad. Esto tiene que ver con mayores recursos, cambios en los modos de hacer la pedagogía y un desafío mayor en la integración de su alumnos, fundamentalmente demandada por el tipo de jóvenes que congrega, donde la variable pobreza cruza vitalmente este tipo de liceo.

En una mirada evaluativa, los mayores logros del Programa MECE-MEDIA en el liceo municipalizado, se perciben en el campo de los recursos. En el ámbito de la integración los docentes y alumnos perciben que donde hay mayores avances es en la convivencia y participación, porque aún existiendo las normas que regulan la convivencia, éstas han tenido que adaptarse en función de las características que presenta su alumnado. Sin embargo, es en el ámbito de la pedagogía en donde menos han podido impactar los componentes del Programa MECE-MEDIA. Los docentes no han adaptado sus modos de hacer la pedagogía en función de las características de su alumnado.

Ello explica que los docentes de los liceos municipalizados afirmen que la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar no se ha producido en su liceo porque los docentes no están preparados para asumir la realidad juvenil al interior del aula. De este modo el liceo municipalizado estaría necesitando mucho más de los componentes de proceso.

El ACLE, tiene entre sus mayores logros y potencialidad el haber dado mayor visibilidad y legitimidad al tema joven en el ámbito de la educación media, lo que se ha alcanzado a través de la generación de un espacio de participación que acerca a alumnos y docentes, la promoción de los intereses juveniles y en poner en el debate institucional la necesidad del proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Sin embargo, existen distintos tipos de resultados según el tipo de liceo que se trate. En el caso del particular subvencionado esta integración ha tenido un sentido más instrumental, y en el caso del municipalizado, su efecto principal se da en el ámbito de la convivencia.

Cuadro 8

Percepción evaluativa y efectos de las líneas del Programa MECE-MEDIA que relacionan el binomio cultura juvenil y cultura escolar, percepción de los docentes

	Liceo Municipalizado	Liceo Particular Subvencionado	Liceo Corporativizado
La calidad de enseñanza que entrega el liceo a sus alumnos es buena		X	
La convivencia y relación entre alumnos y docentes es buena		X	
El componente que mejor ha logrado el cumplimiento de sus objetivos es el CRA	X	X	

El componente que no ha logrado el cumplimiento de sus objetivos es el ACLE	X		
El principal cambio que ha observado en su liceo es, que tienen acceso a nuevas publicaciones y materiales de su interés en la biblioteca de liceo.		X	
La incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar se ha producido parcialmente en su liceo	X	X	X
La razón principal de la no incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar, es que los docentes no están preparados para asumir la realidad juvenil al interior del aula	X		X
El componente mejor evaluado en función de favorecer la incorporación de la cultura juvenil en la cultura escolar es el ACLE		X	
El principal logro del proceso de incorporación de la cultura juvenil a la escolar es que se han creado nuevos espacios de participación para los jóvenes		X	
El componente que favorece la participación conjunta entre alumnos y docentes es el ACLE		X	

De este modo, si bien existen resultados que podría evaluarse positivamente, es necesario indicar que este proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, debería entenderse como un proceso transversalmente instalado en el aula y la institucionalidad educativa. Es decir, se espera que la cultura juvenil esté integrada en los procesos pedagógicos, en la convivencia escolar y en la participación institucional. Por ahora, el ACLE ha sido el componente que ha llevado este proceso, pero no puede ser el único que lo considere, si efectivamente se espera que la calidad y equidad de la educación se realice para los sujetos de la educación, es decir, los propios jóvenes.

V. CONCLUSIÓN: PARA AVANZAR EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LA CULTURA JUVENIL A LA CULTURA ESCOLAR

El propósito del texto es analizar y discutir las orientaciones que dieron origen al proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar en el marco de la política educacional y en concreto del Programa MECE-MEDIA y contrastarla con el diagnóstico de este estudio y con la propuesta que emana de nuestra reflexión.

Esta reflexión se construye fundamentalmente a partir de la representación social

que emerge de los distintos actores del sistema educacional respecto del sujeto juvenil, en donde se pone de manifiesto la existencia de una serie de tensiones que arrancan de un conflicto permanente entre la cultura juvenil y la cultura escolar, sustentadas por un lado, por la lógica de la política con la que se aborda este conflicto y, por otro lado, en las percepciones y construcciones que se tienen del sujeto juvenil en el sistema escolar.

Estas tensiones están básicamente relacionadas con las orientaciones que dieron origen o perfilaron el proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar y se presentan como desencuentros respecto de los indicadores que develan el estado actual del proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar versus nuestra propuesta de orientación de este mismo proceso. Cabe destacar que aún cuando se habla de proceso, este trabajo investigativo en el tema que nos ocupa, no logra encontrar en el marco de la política educacional un diseño concreto y coherente que de cuenta de tal proceso. Más bien, nos hemos encontrado con una serie de componentes que intentan dar cuenta de la inclusión de los jóvenes en algunas instancias significativas del quehacer educacional, tanto para efectos de los componentes de proceso como de soporte.

Luego, teniendo en cuenta, las insuficiencias y falencias de la política educacional observadas en este tema, el esfuerzo de este texto se centra en presentar las orientaciones, que a nuestro juicio, sustentan este proceso y las que de acuerdo a nuestra reflexión investigativa e institucional deberían proyectarse en un nuevo escenario de trabajo con el mundo juvenil del sistema escolar.

La intención, entonces, ha sido determinar si los procesos de construcción de cultura juvenil y el sujeto que se configura en el estudio, sirve o es congruente con el tipo de integración que ha propuesto la política educacional hasta ahora.

i) Sobre el diagnóstico: joven dañado v/s joven sano

Los resultados de este estudio nos entregan un diagnóstico de sujeto juvenil que se presenta con un alto potencial para abordar procesos de integración de su cultura juvenil a la cultura escolar. El estudio devela la imagen de un joven sano, cuyo ser y cultura no resultan amenazantes para la cultura escolar.

Son jóvenes que no viven situaciones de vida asociadas a conductas anómicas y agresivas, ello si consideramos que al interior del liceo la situación de violencia que tiene mayor presencia es la agresión verbal que se produce entre pares. Habría que destacar, además, que en la vía pública mayoritariamente no han sufrido situaciones conflictivas, lo cual contradice las imágenes divulgadas por la opinión pública respecto a la violencia juvenil. Por el contrario, como señalan los datos, estos jóvenes se sienten contentos con la vida que tienen, con su entorno inmediato, su espacio privado y sus expectativas. Son jóvenes que tienen conciencia de sus demandas en el ámbito de sus derechos y ciudadanía y presentan altos niveles de criticidad hacia el sistema interno y externo donde se desarrolla su ser joven y estudiante.

En cambio, el diagnóstico con el cual se maneja la política social, la política

educacional e incluso los propios docentes y alumnos, está íntimamente asociado a los diagnósticos que se realizan fundamentalmente para caracterizar a la población juvenil excluida en nuestro país, es decir, aquella que deviene de un joven que presenta alto daño social, altos niveles de riesgo y vulnerabilidad social y altos niveles de pobreza, fundamentalmente jóvenes sin actividad social, no integrados al sistema social.

Luego, la tensión que se verifica, es que la matriz de diagnóstico utilizada para levantar la política social juvenil, ha sido traspasada a la política educacional para realizar una lectura de los jóvenes estudiantes de los años '90.

ii) Sobre los enfoques: psicosocial v/s sociocultural

El enfoque psicosocial, ha sido la base con la que se han construido las actuales políticas sociales para jóvenes, o por lo menos, ha servido para construir la mayoría de los programas de intervención para jóvenes en la última década. Si bien este estudio no logra establecer en los documentos del Programa MECE-MEDIA ni en las entrevistas realizadas, cuál es el enfoque que estaría sustentando este proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, en la práctica lo que se observa es que sus intervenciones se orientan a prevenir o contrarrestar determinadas conductas asociadas al consumo de alcohol y drogas, o de violencia, o al mejor uso del tiempo libre de los jóvenes, en el entendido de que su mal uso se asocia a un grave problema social que se tipifica al del joven como riesgo social.

Esta política ha llegado al sistema educacional, pero lamentablemente, dada su escasa reflexión, la transferencia hacia el espacio se ha hecho sin filtros, ni traducciones, ni criterios diferenciados, enfatizando orientaciones que podrían ir en dirección contraria a la deseada por la política educacional en el tema que nos ocupa.

Este proceso al cual invita el Ministerio de Educación a los establecimientos educacionales del país y que es de incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar, requiere de un enfoque que incluya a la totalidad de la población juvenil estudiantil. Un diagnóstico de lo juvenil que se asocia al daño social y un enfoque que se centra en lo psicosocial, sólo puede ser un proceso que se realice con una población objetivo, que seguramente es minoritaria en el sistema escolar —los dañados— y con una metodología de trabajo que es más individual que colectiva, dado que los objetivos se adecuan a las características de los potenciales participantes de este tipo de lógica.

La principal orientación de los establecimientos educacionales privilegia, por un lado un enfoque disciplinario, normativo y autoritario. Refuerza esta imagen que lo que más se conversa en el aula está asociado a la conducta, la disciplina y el rendimiento escolar. Y, por otro lado, que las intervenciones asociadas a la prevención y al uso creativo del tiempo libre, son las más valoradas y las más puestas en práctica en el espacio liceano. Refuerza esta imagen el que, en relación con temas de realidad juvenil, en la mayoría de los casos los docentes tienden a capacitarse en consumo de drogas y alcohol.

Esta percepción respecto de los jóvenes se traslada hacia lo que se empieza a asumir como cultura juvenil, posesionando el esfuerzo de los docentes en una perspectiva más bien rehabilitadora. De este modo, los jóvenes, sus modos de ser, su cultura y entorno

inmediato, se perciben amenazantes para el quehacer educativo, en especial el quehacer de los jóvenes pobres, que aparecen desde el debate público como violentos, agresivos, anómicos.

Ello, a pesar de que en la percepción tanto de docentes como de los propios estudiantes, se observa que cultura juvenil es un concepto que en ningún caso se asocia a la caracterología antes enunciada, y que más bien tiene que ver con la construcción de una identidad. Desde este punto de vista, observamos que la ausencia de discusión y definición de un enfoque que direccionara este proceso terminó por instalar un enfoque que está lejos de potenciar la integración de la cultura juvenil a la escolar.

Nuestra propuesta en este caso, está más por privilegiar un enfoque sociocultural, es decir, un enfoque dependiente a la vez de este grupo social específico —los jóvenes— y de la cultura de éstos. Es decir, un enfoque, una manera de tratar o de considerar a los jóvenes en forma inclusiva e integrativa que tienda a la consolidación de la identidad personal, a la estructuración de una imagen de sí mismo, a la adopción de roles sexuales y sociales definidos, a la autoestima e independencia y al definirse vocacionalmente en cuanto a intereses, aptitudes y posibilidades

iii) Sobre el sujeto juvenil: cultura juvenil v/s condición juvenil

Una tercera tensión observada en el proceso que nos ocupa, dice relación con aclarar lo que se está entendiendo por cultura juvenil y, más claramente por integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Ello pasa necesariamente por realizar una conceptualización explícita de lo que se está entendiendo en términos generales por juventud.

Es claramente perceptible el desencuentro que se produce entre una visión del joven como potencia y otra que lo define como objeto de problemas. En la primera de ellas se le reconoce a los jóvenes capacidades y roles de protagonismo sustantivamente superiores a lo comúnmente asignados, al plantear que los jóvenes no son meros receptores del mundo que se les presenta —dentro o fuera del liceo—, sino que son *co-constructores* de ese mundo. Esta visión, que arranca de una tradición pedagógica asentada en lo formativo, le otorga al alumno un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el que incluso se quiere proyectar hacia todo el quehacer educativo. Pero esta orientación contrasta con la visión del joven construida desde la política social, con un claro enfoque psicosocial —también presente en los establecimientos educacionales—, que asocia las características del joven actual, y particularmente del joven pobre, con el daño o conductas consideradas socialmente anómalas. Evidentemente, esta visión tiende a asignarle al liceo un rol más importante que otros espacios sociales, para corregir esas conductas. Ambas visiones han estado estrechamente vinculadas en el acontecer educativo en los últimos 5 años.

La concepción de joven que tiene la política social es una concepción de sujeto-problema, que podría asociarse a un número minoritario de jóvenes en el sistema educacional. Pese a ello, la mirada de la política social se ha hecho dominante en el espacio escolar, al punto que la mayoría de los docentes, e incluso de los alumnos, consideran que

los jóvenes de los '90 constituyen un grupo social en riesgo social, vulnerable, desprotegido, sin oportunidades de estudio y trabajo. Habría que considerar, además, que la política social alimenta y a su vez se alimenta, del debate público respecto a los jóvenes, el cual enfatiza la imagen de joven apático y anómico. Se ha hecho entonces universal una categorización que identifica o describe a una pequeña parte de los jóvenes, aún de los jóvenes pobres.

Las señales que se han entregado a través del Programa MECE-MEDIA y de la reforma educativa, en relación a los principios de identidad y participación, demuestran que han quedado fuera del currículum escolar, del espacio institucional y del liceo. La cultura juvenil en la práctica, tal cual se nos presenta ha sido acogida por las actividades extraprogramáticas y no por los procesos formativos intra aula, ello a pesar de la propuesta de los objetivos transversales, que por su transversalidad podría estar y no estar en los procesos educativos de los jóvenes.

De este modo, en la cotidianeidad de la reflexión docente la cultura juvenil ha quedado más asociada a manifestaciones coyunturales o situacionales del quehacer y acontecer juvenil que se presentan más bien dispersos. En esta mirada se pierde o invisibiliza la noción del sujeto perdiendo dimensiones importantes del tradicional concepto de identidad juvenil que da cuenta de las potencias y las carencias, pero también de las tareas de desarrollo que supone cada joven —hombre o mujer— en particular.

Lo observable actualmente es que se ha producido un quiebre o desorientación en el quehacer de la escuela respecto de los jóvenes. En la tradición escolar la construcción de identidad —con sus limitaciones—, era una tarea formativa del área específica de orientación, que hoy se tiende a desplazar a la tarea de integración de la cultura juvenil sin vincular la dinámica de ambos procesos.

Por su parte, este nuevo concepto de cultura juvenil, que aparece como una posibilidad de ampliar el de identidad, dotándolo de dinamicidad y de diversidad, sólo logra instalarse fuera del currículum educacional, desplazando la tarea de formación del ser joven sólo hacia actividades de socialización e interacción entre pares, asociadas fundamentalmente a la variable tiempo libre.

Efectivamente, la diada *joven/estudiante*, se ha instalado en la política educacional chilena y en la cotidianeidad del aula. Eso ha sido una interesante señal, pero no ha habido espacio en el aula para discutir y reflexionar el sentido más profundo que hay detrás de este tipo de orientación/demanda.

El concepto de cultura juvenil no aclara necesariamente el tipo de joven que se quiere formar para la vida social ni aclara los nuevos roles que se espera cumplan los jóvenes en la cotidianeidad de la vida del liceo. Más bien tiende a dejarlos fuera de él, reduciendo su protagonismo a una participación meramente instrumental y funcional a la interacción y socialización entre pares pero no con el resto de los actores del sistema escolar. Ello, involucra negar la existencia de una condición juvenil, que se asienta en el considerar a los jóvenes en el conjunto de estatutos que asumen y de funciones sociales que

desempeñan en la sociedad, como un instrumento válido para mejorar la calidad y equidad de los procesos educativos.

De ahí que nos parece más pertinente asumir la condición juvenil en el sistema escolar, la que nuevamente tiene una perspectiva inclusiva y, entender por adolescencia-juventud el ámbito (tiempo vital) donde confluyen todos los conflictos sociales de valores, normas, estilos de vida, desigualdades sociales, etc, y confluye porque el sujeto empieza a ser consciente (toma de conciencia reflexiva) de su posición y lugar social respecto a todos ellos. Antes estaba en el mismo lugar social, pero no era consciente explícitamente y no se preguntaba racionalmente por ello; por lo que no necesitaba armonizar tan agudamente sentimiento y razonamiento. Al mismo tiempo el sujeto se siente impulsado a actuar, es decir, a tomar decisiones desde esa posición (sus posibilidades y limitantes), en su contexto (lugar social) y con unas expectativas de futuro.³³

iv) *Las unidades de tiempo: tiempo futuro v/s tiempo presente*

La utilización de una matriz de comprensión del sujeto juvenil estudiantil que privilegie un enfoque psicosocial, coloca al sujeto en una perspectiva futura y no en una situación de tiempo presente al establecer situaciones de riesgo que no se tiene la certeza que vayan a ocurrir. También se puede sustentar en el convencimiento de que los jóvenes a la salida del sistema educacional tienen precarias posibilidades de integración, lo que ubica el accionar en una perspectiva de carácter preventivo. Frente a ello cabe entonces, validar un enfoque que coloque el acento en las situaciones de tiempo presente a objeto de centrar la integración en su condición juvenil. De esta manera, el rol protagónico del quehacer educacional se traspa efectivamente a los jóvenes convirtiendo el ejercicio de la ciudadanía juvenil, no en un objetivo terminal, sino que en un contenido y una práctica de proceso, que ayuda al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

v) *Tareas de desarrollo: interacción v/s integración*

En el contexto del estudio, hemos querido observar cuál es la tarea de desarrollo que se persigue en función del proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Por ello, tanto en los instrumentos cuantitativos como cualitativos hemos profundizado en dicha materia. La tensión observada es que más que potenciar la tarea de la integración, lo que se ha logrado hasta ahora es potenciar tareas de interacción. En este sentido nos preocupa que puedan estarse mezclando propósitos diversos en este tipo de proceso y, más aún procesos distintos, que pueden no necesariamente ser excluyentes, pero que distorsionan los resultados al momento de medir efectividad.

Es decir, a nuestro juicio interacción e integración son conceptos que pueden unirse en un mismo proceso, pero en ningún caso son lo mismo. Menos aún cuando la interacción

³³ Redondo, Jesús - La condición juvenil: entre la educación y el empleo. Conferencia presentada en: Seminario Políticas locales de juventud, Concepción, 1999.

la estamos centrando en el sujeto juvenil, una dimensión que es connatural en esta etapa de vida. De este punto de vista, nada de extraño tiene que sean muchos y diversos los jóvenes interesados en interactuar con sus pares o grupos de iguales. Se comparten experiencias, un lenguaje, símbolos, una forma determinada de relacionarse. Son situaciones de cooperación que duran o se mantienen mientras el hecho, situación o actividad permite esa interacción. Generalmente son procesos «cara a cara», en donde el grupo tiende a influirse mutuamente, a favorecer la modificación de conductas a través de diversos estímulos como lo es el deporte, la recreación, lo artístico, pero también las drogas y el alcohol. Esta influencia por lo tanto, puede ser positiva o negativa para quien accede a la interacción.

Sin embargo, los procesos de integración social nos trasladan a un proceso más complejo. Bajo este concepto se está suponiendo que un segmento de personas —en este caso de jóvenes— no está incorporada al sistema educacional. Está fuera de ella, excluida o no beneficiada con las oportunidades que un sistema educacional podría ampliamente ofrecer. Es decir, un mundo de relaciones sociales capaz de acogerlo e integrarlo a la construcción de un proyecto educativo para la nueva escuela.

Creemos que los procesos de integración en el sistema educativo deben asumir una dimensión formativa, relevando la totalidad de los sentidos del quehacer educacional, hacia afuera, en la proyección de sujetos capaces de incorporarse plenamente a la vida moderna; pero también hacia adentro del sistema educacional: posicionándolos como co-construtores de la realidad educacional que les toca vivir.

vi) *Los contenidos: identidad con el liceo v/s identidad juvenil*

La tensión observada en este ámbito está relacionada con establecer cuáles son los contenidos que deben cruzar este proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. De acuerdo a la información disponible, se observa que en general, los contenidos de este proceso han estado más cercanos a resolver el proceso de identificación de los jóvenes con su liceo y a aumentar la permanencia de los mismos en su espacio, más que favorecer la construcción de la identidad juvenil. Ejemplos significativos de esta situación lo son la RED ENLACES, el CRA y fundamentalmente las ACLES. Todas estas actividades, que si bien pueden tener un carácter formativo, están más asociadas a la interacción entre pares y a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, los contenidos que suelen conversarse en el aula, en la percepción de los alumnos, están asociados fundamentalmente a aspectos relacionados con el rendimiento escolar, la conducta y la disciplina y a temas asociados al deporte. En tercer lugar, más de un tercio de los docentes entrevistados indica que no ha asistido nunca a cursos de perfeccionamiento o de actualización del conocimiento en temáticas de realidad juvenil. Además, los jóvenes indican, en más de un sesenta por ciento de los casos, que aspectos relacionados con sus problemas, preocupaciones e intereses, suelen conversarse sólo entre pares, sólo el 1.5% de estos jóvenes recurre al apoyo del sistema de orientación del liceo.

Por otro lado, al preguntar a los jóvenes por los temas que no se conversan en su liceo y que si deberían estar presentes, aparecen los temas relacionados con el servicio militar, la discriminación de la mujer, ciudadanía y participación social, derechos juveniles, proyectos de vida y aspiraciones de los jóvenes y consumo de drogas y alcohol.

Luego, proponemos que el contenido que debe alimentar este proceso de integración de la cultura juvenil y, que asumimos como de integración de la condición juvenil, implica retomar la tarea de fortalecer los procesos de construcción de la identidad personal, social y generacional. Para ello se hace necesario explicitar más claramente cuáles pueden ser los contenidos que deben ponerse en el aula. Luego, la matriz de contenido que nos parece más propicia para ir abordando este proceso de integración esta relacionado con tres ámbitos:

- *Contenidos situacionales.*
Principalmente aquellos que se desprenden de la ubicación de los jóvenes en la estructura social y que los califica como sujetos con mejores o menores ventajas. Entre sus contenidos específicos están: la educación, el trabajo, la familia, la pobreza, entre otras.
- *Contenidos de identidad cultural.*
Referido a variables de carácter más subjetivo y de construcción del propio sujeto. La cultura y la historia local, los valores y las actitudes culturales, las relaciones humanas y el crecimiento personal, la sexualidad y la afectividad.
- *Contenidos emergentes.*
Temas que dado los cambios sociales que se van produciendo en nuestra sociedad, adquieren una visibilidad y relevancia tanto para los propios sujetos que los plantean como para el conjunto de la sociedad, son temas que entran en la discusión y en el diálogo público. Entre otros, los derechos juveniles, la visibilidad de los géneros, las manifestaciones y expresiones culturales diversas.

vii) *Los instrumentos: Participación instrumental v/s participación institucional-estudiantil*

La herramienta que a nuestro juicio —y en esto coincidimos con las orientaciones del Programa MECE-MEDIA— debe colaborar en el proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, es la participación. Tradicional herramienta que ha probado siempre su efectividad en los procesos de formación social. Sin embargo, actualmente, es evidente que el desarrollo de este concepto, establece sus distinciones y precisiones necesarias de tener en cuenta.

La tensión que se verifica al interior de esta orientación que estamos presentando, es que, por un lado, aunque existe un claro llamado a la participación de los jóvenes, no queda claro el propósito de ella. Ahora, lo observable en la práctica es que ésta ha tenido más que ver con propósitos instrumentales a la escolarización de los estudiantes que con propósitos formativos relacionados con los derechos y deberes de los jóvenes en el espacio institucional y estudiantil.

La participación en aula a tiempos actuales debe asumir una actitud y comportamiento de libre expresión que recoja los diferentes estados de ánimos que viven los estudiantes; es decir, de logro, de crítica, de disgusto, de satisfacción con lo que les ocurre en la vida del liceo, en el entendido que la participación se valida en la medida en que la tolerancia, la diversidad de opiniones y la autenticidad tienen lugar en ella.

Por lo tanto, se plantea en su dimensión más integral, no sólo desde el punto de vista de la socialización y de un mejor uso del tiempo libre. Desde un punto de vista integrativo, no sólo desde un punto de vista de asimilar normas que impone el liceo sino también de proponer, crear y ser respetado en sus proposiciones. La participación estudiantil debe incluirse más explícitamente en la elaboración los proyectos educativos, reglamentos disciplinarios, calendarios de pruebas, evaluación de profesores, construcción de proyectos de mejoramiento educativo, entre otros. Ello está en el espíritu de la nueva Reforma, cuando propone: «Un sistema adecuado de disciplina en el liceo que promueva el ejercicio de la libertad responsable y la capacidad de autogobierno, con plena participación de las alumnas y alumnos en la definición de normas de convivencia, y de su protagonismo en la vida liceana, constituye una dimensión crucial de la formación ética y el desarrollo personal definidos en los objetivos fundamentales transversales».³⁴

Desde esta perspectiva nos parece más interesante poder distinguir entre una participación más instrumental, más referida a los procesos de socialización e interacción juvenil, cuya lógica de intervención es más bien masiva y que se utiliza principalmente para abrir y dar a conocer iniciativas juveniles o para momentos de síntesis de un camino que se ha recorrido para mostrar productos alcanzados. Su cualidad, suele ser el poder influir e impactar las relaciones entre los jóvenes y otros actores del sistema escolar. Podría trabajar fundamentalmente con contenidos de identidad cultural.

Una participación más institucional referida a la creación de oportunidades y posibilidades de tomar decisiones en conjunto a otros actores del sistema escolar, su nivel de intervención es más bien de carácter grupal o colectivo, está más asociada al ámbito de los derechos y deberes de quienes comparten un mismo proyecto y a la generación de los contenidos de un quehacer conjunto, en este caso respecto del proyecto de escuela. Su cualidad es el aprendizaje y ejercicio de habilidades formativas y sociales. Debería trabajar con contenidos situacionales, de identidad cultural y temas emergentes.

Una participación más gremial o estudiantil, referido al fortalecimiento de las propias instancias de organización en el sistema escolar, nos estamos refiriendo fundamentalmente al espacio del consejo de curso y al espacio de los centros de alumnos y otras asociadas a los colectivos estudiantiles. Luego, sus niveles de intervención pueden ser individuales, colectivos e incluso masivos, dependiendo del tipo de contenidos que se deseen asumir: situacionales, culturales o emergentes.

Una función formativa clave es proveer los aprendizajes favorecedores de la

³⁴

Ministerio de Educación: «Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media», Decreto N°220, Ministerio de Educación, Santiago, 1998, p.25.

capacidad de expresar (decir y hacer), más específicamente que los y las jóvenes estudiantes puedan llegar a tener un propio discurso sobre todos aquellos aspectos que les conciernen y puedan por esa vía afirmar y construir su propia identidad y cultura juvenil. Ellos son objetivos más estratégicos de la educación que pueden y deben colaborar en derribar el muro divisorio entre la cotidianidad de la escuela y la cotidianidad extramuros.

viii) Factores organizacionales: ser v/s quehacer

No cabe duda que el proceso de integración de la cultura juvenil se juega actualmente al interior de las unidades educativas. Como lo hemos señalado insistentemente el liceo es el ámbito por excelencia de concentración y formación de los jóvenes, de ahí entonces que el énfasis integrativo de la política pública se oriente hacia estos espacios. Adquieren relevancia, de esta manera, todas las situaciones, propias de la vida escolar, que facilitan u obstaculizan la consecución de dicho objetivo. Mirado entonces desde esa perspectiva corresponde evaluar el rol que cumplen al respecto los factores organizacionales.

En un sentido amplio la tensión se manifiesta, en este caso, en la explicitación, a través de los Proyectos Educativos Institucionales —visiones antropológicas, misión, objetivos, etc.—, de una percepción potenciadora de los jóvenes en cuanto sujetos y protagonistas del proceso educativo —sujetos de derechos y deberes, co-constructores de la experiencia educativa, etc.—, la cual tiende a ser revertida al momento de diseñar y aplicar los reglamentos estudiantiles.

En este punto es importante destacar que los Reglamentos Estudiantiles emergen y se nutren de un diagnóstico (FODA) más bien negativo de la realidad juvenil. En ese sentido el FODA, que opera relevando las dificultades y las amenazas que son propias de la cultura juvenil y del entorno social y potenciando las fortalezas y oportunidades que emanan de la cultura escolar, del entramado institucional y de los soportes del sistema, viene a construir una imagen de los jóvenes que deprecia los contenidos y formas de su cultura, desvaloriza sus entornos y los inhabilita en cuanto sujetos y actores.

De esta manera, las orientaciones generales que sostienen que el joven posee potencias susceptibles de ser integradas al quehacer educativo tienden a anularse en el quehacer escolar, cuando los diagnósticos sugieren una intervención orientada a prevenir las situaciones de conflicto que devienen de la condición de joven dañado. Lo paradójico es que en muchos casos las conductas que se pretenden erradicar y hacia las cuales se orienta el control y la sanción, tienen que ver con aspectos propios de la condición juvenil: presentación personal y formas de sociabilización. Ello, entonces, propicia un quehacer cotidiano que, al operar con los instrumentos de la disciplina y la punición como forma de corregir las conductas ‘peligrosas’, cierra los espacios a la integración.

Esta tensión se hace claramente visible al observar las precariedades que rodean la participación de los jóvenes en los establecimientos secundarios. Es evidente que dicha participación opera exclusivamente en función de aquellos aspectos que a la cultura escolar

le parecen relevantes y pertinentes para la situación de los jóvenes; es decir, sólo aquello que se relaciona con la recreación, el deporte, el mejoramiento de la infraestructura y estética de los establecimientos y la práctica de asistencialismo. Pero no se considera la necesidad de integrar a los jóvenes a la toma de decisiones respecto de la política educacional del colegio, a la definición de contenidos o instrumentos metodológicos, a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje o a la coelaboración de los Reglamentos Estudiantiles. En ese sentido los factores organizacionales se presentan impermeables a la integración de los jóvenes.

Creemos imprescindible construir una matriz de análisis, susceptible de ser aplicada al conjunto de los establecimientos educacionales del país, que permita evaluar rigurosamente las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que intervienen en el proceso de educación. Dicha matriz de análisis debe privilegiar la recopilación de información de manera objetiva, a objeto de evitar las intuiciones y generalizaciones que predominan actualmente. De la misma manera creemos pertinente que la misma sea aplicada y analizada por profesionales vinculados al mundo de la educación que, además, posean experticia en temas juveniles. De la misma manera, las planificaciones anuales devenidas de dichos diagnósticos debieran ser evaluados de manera permanente en sus objetivos operativos y con una periodicidad no inferior al año en sus objetivos generales y terminales.

Solamente la aplicación de instrumentos de diagnóstico rigurosos y debidamente cotejados y evaluados, garantiza el que las planificaciones operativas, que enmarcan el quehacer escolar, respondan a los objetivos generales y a la misión que se propone la unidad educativa. En consecuencia la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar deviene en factible en la medida que los factores organizacionales operan en sintonía con las definiciones que la comunidad educativa se da a si misma.

ix) Discursos sobre la integración: extrasistema v/s intrasistema

Un primer aspecto que es necesario destacar tiene que ver con que las contradicciones que afectan al discurso sobre la integración entre los diferentes actores del proceso educativo —equipos ministeriales regionales de educación, directivos docentes, docentes, alumnos y apoderados— no se develan como contradicciones entre actores, sino que más bien de manera horizontal al interior de cada uno de dichos grupos. Debido a lo anterior el discurso tiende ser heterogéneo pero, a pesar de ello, es posible observar algunas tendencias generales que permiten establecer que la percepción de integración tiene que ver, para la mayoría de los actores, con un objetivo terminal que se relaciona con la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo y de la ciudadanía, a momento de egresar del sistema educacional.

En consecuencia la mayoría de los actores no asume la dimensión intrasistema que posee la integración de la cultura juvenil y cuando lo hacen se plantean con temores y resguardos frente a la misma. La preeminencia que posee al interior de la cultura escolar el enfoque psicosocial determina que los actores institucionales, especialmente los docentes, se nieguen a reconocer las potencialidades formativas que emanan de la cultura juvenil. De

esta manera las posibilidades de convertir la integración en una dimensión activa de co-creación de escuela se ven frustradas.

En función de ello se tiende a integrar aquellos aspectos de la cultura juvenil, como sus gustos, actividades recreativas y formas de participación instrumental, que contribuyen a legitimar la cultura escolar ante los jóvenes. Se trata por lo tanto de acoger las externalidades del mundo juvenil y, de esta manera, privilegiar la reidentificación del joven con su establecimiento. En ese sentido lo que tiende a predominar es la cultura escolar, sólo que, en esta oportunidad, asentada parcialmente en los intereses de los jóvenes.

En consecuencia los ámbitos en los cuales es factible considerar esta integración son aquellos que no alteran ni el funcionamiento ni los contenidos de la cultura escolar. No se integra por lo tanto al trabajo de aula, ni a los contenidos del programa curricular, ni a la metodología, ni a la evaluación y mucho menos a la toma de decisiones respecto a la política educacional o del quehacer escolar. Solo cabe entonces asumirla en el tiempo libre de los jóvenes, es decir en aquel tiempo de ocio en el cual el joven aparece como más expuesto a la comisión de conductas transgresoras. De esta manera la integración se convierte en una herramienta eficaz para mejorar el uso del tiempo libre y disminuir las situaciones de riesgo social.

Evidentemente estamos en presencia de una forma de percibir la integración no sólo incompleta, sino que abiertamente contradictoria con las orientaciones más amplias que la sostienen. El ámbito específico de la integración es la cultura escolar, por lo tanto resulta imprescindible que los actores del proceso educativo, particularmente los actores institucionales —directivos docente y docentes— reflexionen y se comprometan con dicho proceso. Situación que hoy día no está ocurriendo. Ello pasa, necesariamente, por asumir que la cultura juvenil es una construcción social que dota a los jóvenes de saberes y valores, que se explicitan en quehaceres, que resultan fundamentales para construir un nuevo sistema educativo.

x) El producto: coreproductores v/s constructores de sujeto

El proceso de integración y su contraparte —la exclusión— constituyen una realidad vigente en el análisis de la condición juvenil al interior del sistema escolar. Los jóvenes efectivamente no están integrados ni son considerados en este espacio de sociabilidad, que supuestamente produce juventud. Ello, a pesar de que tanto los docentes como los equipos directivos, reconocen la importancia que tendría, incluso para el logro de sus propios procesos formativos, la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar. Ello, creemos tiene que ver, básicamente, con que los procesos de integración de los jóvenes siguen siendo vistos —en la óptica educacional— como un producto que se verifica sólo a la salida del sistema escolar y frente al cual se desliga de toda responsabilidad.

Ello, ha hecho que los esfuerzos de la política educacional estén más centrados en una educación más cercana al principio de modernización que exige el actual modelo, que a la demanda de participación y de identidad que exigen y requieren los propios sujetos

juveniles, para completar su proceso integración al sistema social como ciudadano.

La mayoría de edad, en nuestro país, se ha establecido en los 18 años y su objetivo ha sido el de dotar a los jóvenes de la facultad de ejercer los derechos civiles, políticos, laborales y comerciales que la ley confiere al otorgar la ciudadanía. Preparar en el aula el ejercicio de la ciudadanía es parte también del encuentro entre estas culturas, hasta ahora disociadas. En tal sentido, se deben reconocer y tomar en cuenta no sólo los deberes de los jóvenes sino que también sus derechos. Esto es una exigencia a propósito de que no sólo egresan del sistema educacional con un cartón de 4° año medio sino que también con un cartón de ciudadano o ciudadana. En este sentido, creemos que el liceo puede y debe dialogar en torno a los derechos culturales de los jóvenes, en torno a la igualdad en el ejercicio de sus derechos civiles y políticos y debe reconocer la especificidad juvenil al interior de los derechos humanos genéricos.

Esto obliga al sistema escolar a abrirse a la posibilidad de establecer un nuevo tipo de relacionamiento con los jóvenes, en donde, nuevamente, el liceo como institución formadora tiene la ventaja de hacer práctica estas facultades, precisamente por su rol formador.

Retomando las señales explicitadas en los contenidos originales del Programa MECE-MEDIA y de la Reforma Educativa, es decir, aquella que sugiere como orientación fundamental que los jóvenes son coconstructores de la totalidad de los procesos educativos, es un buen acercamiento en la lógica de acercarse al tipo de joven que se quisiera formar en torno al proceso de integración. Esta conceptualización potenciaría la totalidad de las dimensiones del ser joven, es decir, el ser estudiante, pero también el ser portadores de saberes, quehaceres y valores que los poseen como eje articulador de la construcción del liceo.

Sin embargo, en la práctica, el concepto de cultura juvenil no aclara necesariamente el tipo de joven que se quiere formar para la vida social, ni aclara los nuevos roles que se espera cumplan los jóvenes en la cotidianeidad de la vida del liceo. Más bien tiende a dejarlos fuera de él, reduciendo su protagonismo a una participación funcional a la interacción y socialización entre pares, pero no con el resto de los actores del sistema escolar. Se hace necesario recrear el rol que los alumnos tendrán en la nueva educación, no sólo en el sentido de lo que aprenden y cómo van a aprender, sino también como productor y decididor en su aula y en el liceo. El aprendizaje, sobre todo de roles sociales, se aprende haciéndolos y ejerciéndolos.

Desde este punto de vista, la tensión que se hace presente en esta orientación es que no se indica ni se orienta ni se acompaña a los docentes y a los propios jóvenes en el ejercicio de este rol de coconstructores. Y, por otro lado, no se explicita los sentidos formativos que este ejercicio tiene en el espacio educativo para la vida social, sentido, que desde nuestra reflexión, debe estar encaminado a producir ciudadanos y ciudadanas.

Circunscribir el ser juvenil exclusivamente a su dimensión de ser estudiante, y por ende objeto o beneficiario del proceso educativo, implica sólo reproducir los modos de ser

de la cultura escolar, es decir, un sujeto disciplinado, capaz de introyectar los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje y funcional a formas de participación instrumental que potencian la cultura escolar. Por esta vía, los procesos de integración que se potencian desde la institución escolar, siguen siendo una construcción incompleta.

Síntesis final

No ha habido antes una década en la historia de nuestro país, en que los jóvenes hayan sido uno de los objetos de más *interés* de las distintas disciplinas del conocimiento. Ello se explica, por un lado, por lo nuevo del tema; efectivamente, los jóvenes en Chile comienzan a tener relevancia social, desde la década de los '70 en adelante. Pero también porque, durante buena parte de la década de los '80 y toda la década de los '90 se han caracterizado los jóvenes por hacerle *ruido* al sistema social, porque no logra ajustarse a los requerimientos que de él se esperan. Estamos hablando específicamente, de la capacidad de los jóvenes de integrarse al sistema social.

Pero además, porque ha sido en esta década, en donde más ha existido la posibilidad de levantar una política social especialmente para este sector, a propósito de la reestructuración de la política misma. Esto, ha tenido ciertamente sus ventajas y desventajas, después de casi diez años de intento.

Estos tres elementos, es decir, lo nuevo de lo joven como tema, la existencia de una —aunque precaria— institucionalidad de juventud y la visibilidad de los jóvenes mismos como actores en tensión con el sistema social, sin duda ha generado a lo menos algunas preocupaciones.

Efectivamente, hoy día podríamos decir que conocemos más de los jóvenes, pero no podríamos decir que se hace más por los jóvenes. La política social juvenil aún no logra construirse como tal y, una perspectiva más centrada en el riesgo social no visibiliza las capacidades del sujeto juvenil y no responde a los requerimientos que los jóvenes están realizando respecto de su integración en la vida social.

En el ámbito de la política educacional, los y las jóvenes se han hecho presentes. Aproximadamente el 21.0% de la totalidad de los jóvenes de nuestro país está en el sistema escolar y más del 80.0% de la matrícula de enseñanza media está en los liceos municipalizados y particulares subvencionados. Hacia allá se ha encaminado buena parte de esta precaria política social juvenil. Esto, sin duda, ha tenido sus potencias pero también sus limitantes, tal cual lo hemos venido expresando.

En el ámbito de la potencias, está el que efectivamente los y las jóvenes tienen una mayor visibilidad en las unidades educativas, es decir, se comienza a reconocer su ser joven, y esto ha ido de alguna manera, rompiendo con esta diada de tensión, que también caracterizó a la década de los '90 en el sistema escolar: joven o estudiante. También ha sido una potencia la creación de un componente de jóvenes y el instrumento de las ACLES, como una manera de hacer presente a los jóvenes en el sistema escolar.

Pero la matriz que se utilizó para provocar un proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar fue de corto alcance y débil como construcción metodológica e instrumental en el marco del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media. A poco andar, el sujeto de la educación se ha ido desplazando nuevamente hacia los márgenes del sistema escolar en donde su rol de *co-constructor* ha quedado reducido a sus tradicionales espacios de sociabilidad e interacción, no logrando impactar en el aula con sus saberes y sus quehaceres.

Si bien la resistencia de integrar la cultura juvenil a la cultura escolar observada en los propios docentes y equipos directivos de las unidades educativas, es un dato de la realidad, no es menos cierto que las propias formas de trabajo de los componentes del Programa MECE-MEDIA, que han operado con escasa articulación e integración, han contribuido también a desperfilar los sentidos originales del proceso planteado.

Hoy en día, lo observable es que —materialmente— en el liceo existen dos espacios claramente diferenciados. Uno el que genera el componente de jóvenes con sus actividades curriculares de libre elección, protagonizado fundamentalmente por los y las jóvenes. Y, el otro, el que genera la institucionalidad liceana: el espacio de las decisiones, de la misión educativa, del currículum, protagonizado fundamentalmente por los docentes y equipos directivos.

Aún así, creemos que es de absoluta necesidad volver a direccionar este proceso si efectivamente se cree que el objetivo fundamental del proceso de Reforma Educativa, es lograr el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación de los jóvenes, especialmente de los más pobres. Porque, en definitiva, de lo que estamos hablando, es justamente, de potenciar mejores procesos de integración social en la estructura social y en el mundo de las relaciones sociales.

Desde nuestro punto de vista, esto pasa necesariamente por reconstruir primero, una nueva matriz que oriente la incorporación de la cultura juvenil a la cultura escolar pero, desde la lógica de los sujetos de la educación, los propios jóvenes, a partir de la propuesta enunciada anteriormente. Y, segundo, cambiar las lógicas actuales y recrear los propios sentidos culturales que acerca de los jóvenes tienen aquellos que diseñan este tipo de políticas.

Por ahora, el liceo se sigue moviendo en medio de diversas contradicciones, entre la cultura escolar, fuerte, portentosa, llena de miedos y medios, antigua y disciplinadora; y la cultura juvenil, vigorosa y ambigua, viva, impertinente, que se realiza en los márgenes de la escolaridad, también con miedos, pero con menos medios. La cultura juvenil, se ha hecho secundaria, sabe que el liceo puede ser su casa, pero aún es una allegada.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Documentos Editados, Artículos y Libros

AYLWIN AZÓCAR, P. (1990): «Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la

- República». Valparaíso, 21 de mayo. *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1990.
- AYLWIN AZÓCAR, P. (1991): «Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República». Valparaíso, 21 de mayo. *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1991.
- AYLWIN AZÓCAR, P. (1992): «Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República». Valparaíso, 21 de mayo. *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1992.
- AYLWIN AZÓCAR, P. (1993): «Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República». Valparaíso, 21 de mayo. *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1993.
- BELLEI, C. (1998): *Estado de avance del MECE-MEDIA en los liceos. Análisis preliminar de la encuesta de seguimiento*. Programa MECE-MEDIA, Ministerio de Educación. Santiago: MINEDUC.
- BELLEI, C. (1998): *Opinión de docentes y alumnos sobre el Programa MECE-MEDIA*. Santiago: MINEDUC. (USO INTERNO)
- y L.M. PÉREZ (1999): *Financiamiento de la educación: Implicancia sobre la equidad*. Santiago: UNICEF.
- CASTRO, E. (1992): «La educación media y los retos de la modernidad». *Documento de Trabajo* N°56. Santiago: CPU.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN POBLACIONAL DE ACHUPALLAS (1998): «Reforma educacional y cambios del sistema». *Guía de presentación de las propuestas*, Estudios 1998, Valparaíso, noviembre de 1998, código BIP 20127353-0, Instituto Nacional de la Juventud.
- COHEN, E. (EDITOR) (1998): *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago: CEPAL, OEA, SUR.
- COLLAO, O.; R. IRRAZAVAL y A. OYARZÚN (1998): «‘Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles’. Los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas». *Documento de Trabajo* N°4. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (1995): *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA (1996): *La pobreza en Chile: Un desafío de equidad e integración social. Informe del Consejo Nacional para la Superación de la Pobreza*. Santiago: Consejo Nacional para la Superación de la Pobreza.
- CONTRERAS, D. (1996): «Sujeto juvenil y espacios rituales de identidad: Comentarios sobre el caso del carrete». *Última Década* N° 5. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- CONTRERAS, D. y R. DONOSO (1997): *Jóvenes de los ‘90 en el quehacer de las organizaciones no gubernamentales*. Santiago: Vicaría de la Pastoral Social.
- CORTÉS, F. (1994): «Fundamentos, características e institucionalidad de la política social juvenil en Chile». *Primer informe nacional de juventud*. Santiago: INJ.
- COTTET, P. (1994): «Los cambiantes discursos sobre la juventud». *Proposiciones* N°24. Santiago: Ediciones SUR.
- DÁVILA, O. (1998): «Juventud popular: Transitando por el trapecio. ¿Con red o sin ella?». En: *Sectores populares. Entre los claroscuros de la integración y la humanización*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- ; I. GOICOVIC y A. OYARZÚN (1996): «‘Si tú quieres que tu jardín se llene de abejas tienes que tener flores’. Formas de participación juvenil en las casas de la juventud III y V Región». *Documento de Trabajo* N°3. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- y A. OYARZÚN (1997): *Caracterización de juventud V Región*. Viña del Mar:

- Instituto Nacional de la Juventud.
- y J.C. SILVA (1999): *Política de juventud y su expresión en lo local*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- DUARTE, C. (1994): *Juventud popular. El rollo entre ser lo que somos o ser lo que nos imponen*. Santiago: Colectivo de Educación Popular Juvenil Newence.
- EDUCACIÓN Y COMUNICACIONES (ECO) (1997): *Sistematización de la experiencia ACLE en 10 establecimientos de la Región Metropolitana: Informe final*. Santiago: ECO.
- ESPIÑOZA, V. (1998): *Análisis y difusión de la segunda encuesta nacional de juventud*. Santiago: INJUV.
- EDWARDS, V. ET AL. (1995): *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: MINEDUC.
- FREI RUIZ-TAGLE, E. (1994): «Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República». Valparaíso, 21 de mayo. *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1994.
- FREI RUIZ-TAGLE, E. (1995): «Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República». Valparaíso, 21 de mayo. *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1995.
- FREI RUIZ-TAGLE, E. (1996): «Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República». Valparaíso, 21 de mayo. *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1995.
- FREI RUIZ-TAGLE, E. (1997): «Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República». Valparaíso, 21 de mayo. *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1997.
- FREI RUIZ-TAGLE, E. (1998): «Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República». Valparaíso, 21 de mayo. *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1998.
- FREI RUIZ-TAGLE, E. (1999): «Mensaje Presidencial de su Excelencia el Presidente de la República». Valparaíso, 21 de mayo. *El Mercurio*, Santiago, 22 de mayo de 1999.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (Editor) (1999): *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- y C. COX (1999), «La reforma educacional chilena 1990-1998. Una visión de conjunto». En *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- GOBIERNO DE CHILE (1996): «Mensaje de su Excelencia el Presidente de la República. Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación». *Boletín de Sesiones de la Cámara de Diputados* N° 1906-04. Santiago: Congreso nacional.
- HURTADO, J. (1994): «Programas estatales de salud dirigidos hacia las mujeres: imágenes de mujer y lógicas de acción». En T. VALDÉS y M. BUSTOS (editoras): *Sexualidad y reproducción. Hacia la construcción de derechos*. Santiago: CORSAP/FLACSO.
- ILLANES, M. A. (1991): 'Ausente señorita'. *El niño chileno. La escuela para pobres y el auxilio. Chile 1890-1990. (Hacia una historia social del siglo XX en Chile)*. Santiago: JUNAEB.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ) (1992): «Programas INJ». Santiago: INJ.
- (1994): *Primer informe nacional de juventud*. Santiago: INJ.
- (1995): «Diagnóstico de programas del INJ a nivel regional». Santiago: INJ.
- (1998): «Educación y trabajo». *Cuadernillo Temático* N°1. Santiago: INJUV.
- (1999): «La participación social y política de los jóvenes». *Cuadernillo Temático* N° 3. Santiago: INJUV.
- IRRAZABAL, R. (1997): «Una cultura del diálogo y el respeto a la persona para una pedagogía de los derechos humanos». En O. DÁVILA (editor): *(Pre)textos y (con)textos del derechos de ser jóvenes*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.

- MAGENDZO, A. ET AL. (1997): *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998): *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- MARX, I. y A. M. DÍAZ (1997): «Los códigos conversacionales implícitos en la educación media de los sectores populares». Santiago: INJUV.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE (1992): *Propuesta. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la enseñanza general básica y de la enseñanza media*. Santiago: MINEDUC.
- (1993): *Criterios para elaborar el Reglamento Interno del establecimiento educacional*, Santiago: MINEDUC.
- (1994): *Llevemos a la práctica la estrategia del proyecto*. Santiago: MINEDUC.
- (1994): *Programa MECE-MEDIA, 1995-2000. Fundamentos, estrategias y componentes*. Vol. 1. Santiago: MINEDUC.
- (1995): *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Media, 1995-2000*. Santiago: MINEDUC.
- (1995): *Programa MECE-MEDIA, 1995-2000. Líneas de acción*. Vol.2. Santiago: MINEDUC.
- (1995): *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Media, MECE-EM. Informe de estado de avance*, Santiago: MINEDUC.
- (1995): *Manual de proyectos de mejoramiento educativo*. Santiago: MINEDUC.
- (1996): *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Media, MECE-EM. Informe de estado de avance*, Santiago: MINEDUC.
- (1997): *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Santiago: MINEDUC.
- (1997): *Resultados por región del Estado de avance Programa MECE-MEDIA. Resultados de encuesta de seguimiento*. Santiago: MINEDUC.
- (1998): *Información estadística. Proyectos de mejoramiento educativo enseñanza básica y media, 1992-1997*. Santiago: MINEDUC.
- (1998): *La edad y sus implicancias legales. Derechos y obligaciones*. Santiago: MINEDUC.
- (1998): *Manual para la Educación Media. Proyecto de mejoramiento educativo*. Santiago: MINEDUC.
- (1998): *Orientaciones programa MECE-MEDIA*, Santiago: MINEDUC.
- (1998): «Sugerencias para la formulación del proyecto pedagógico de jornada escolar completa del establecimiento educacional». *El Reloj* septiembre. Santiago: MINEDUC..
- (1998): *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Santiago: MINEDUC.
- (1998): *Componentes del MECE-MEDIA. Agenda, 1998*. Santiago: MINEDUC.
- (1998): *La biblioteca como centro de recursos para el aprendizaje. Manual para el coordinador pedagógico*. Santiago: MINEDUC.
- (1998): *Enlaces. Red educacional N°16*. Santiago: MINEDUC.
- (1999): *Enlaces. Red educacional N°17*. Santiago: MINEDUC.
- (1999): *Evaluación de asistencia técnica*. Santiago: MINEDUC.
- (1999): *Programa MECE-MEDIA. Componente gestión directiva. Líneas programáticas, 1999*. Santiago: MINEDUC.

- (1999): *Agenda liceos. Programa MECE-MEDIA*. Santiago: MINEDUC.
- (1999): *Fondo de proyectos de mejoramiento educativo para educación básica y media*. Santiago: MINEDUC.
- (S/F): *Centro de recursos para el aprendizaje. Programa MECE-MEDIA, 1995-2000*. Santiago: MINEDUC.
- (S/F): *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Media. Podemos soñar con confianza*. Santiago: MINEDUC.
- (S/F): *La Reforma. Un cambio sin precedentes para la vida de los estudiantes. Jornada completa para todos*. Santiago: MINEDUC.
- MINISTERIO DE HACIENDA, CHILE (1995): *Decreto Supremo N° 613. Autoriza contratación de crédito externo con el BIRF hasta por US\$ 35.000.000*. Santiago: MINISTERIO DE HACIENDA.
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y COOPERACIÓN (1991): *Evolución de las políticas sociales en Chile, 1920-1991*. Santiago: MIDEPLAN.
- MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES, CHILE (1990): *Decreto Supremo N° 830. Promulga convención sobre derechos del niño*. Santiago: MIN. RREE.
- OYARZÚN, A. (1993): «El modo urbano y moderno de vivir la experiencia juvenil». *Última Década* N° 1. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- (1994): «Perspectivas de integración social en jóvenes de escasos recursos. Evaluación de programas juveniles, comuna de Viña del Mar (1991-1992)». *Documento de Trabajo* N°1. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- PÉREZ, L.M. y P. MECKLENBURG (1999): «Componente jóvenes Programa MECE-MEDIA». En *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN (PIIE) (1997): *Evaluación del componentes jóvenes del Programa MECE-MEDIA. Informe final*. Santiago: PIIE.
- RACZYNSKI, D. ET AL. (1993): «Políticas públicas de integración social. El caso chileno». En *Proyecto CLACSO sobre estrategias de gobernabilidad*. Santiago: inédito.
- , P. VERGARA y C. VERGARA (1993): *Políticas sociales. Una agenda de prioridades de investigación y capacitación para Chile*. Santiago: CIEPLAN, FLACSO y SUR.
- ROMERO, L. A. (1987): «Los sectores populares en las ciudades latinoamericanas del siglo XIX. La cuestión de la identidad». *Desarrollo Económico* N°6, Vol. 27. Santiago: CIEPLAN.
- SALAZAR, G. (1995): *Los pobres, los intelectuales y el poder. Chile, 1989-1995*. Santiago: PAS.
- (1996): «Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana». *Última Década* N°4. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- SÁNCHEZ, X.; F. FERNÁNDEZ y C. AMTMANN (Editores) (1995): *Educación y pobreza*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- SILVA, J. C. (1994): «Educación Media: La esquizofrenia de un sistema». *Última Década* N° 2. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- (1999): *Noventas. De maratones, vértigo y sospecha. De vuelta a casa... para salir de nuevo*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- WEINSTEIN, J. (1991): «Jóvenes de los '90: ¿'Inmorales', 'incultos', 'apolíticos' o... 'nuevos ciudadanos'?». *Documento de Discusión* N°3. Santiago: CIDE.
- (1990): «Todos los jóvenes pobres en América Latina son jóvenes en riesgo».

Documento de Discusión N°12. Santiago: CIDE.
—— (1990): *Los jóvenes pobladores y el Estado. Una relación difícil.* Santiago: CIDE.