

RODOLFO GOMEZ CERDA

EL LICEO MUNICIPAL
Crisis del orden educativo y del modo pedagógico.

1998

... Un Falconeri debe estar a nuestro lado, por el rey.

Los ojos volvieron a sonreír.

- Por el rey, es verdad, pero ¿por qué rey ?

*El muchacho tuvo uno de sus accesos de seriedad que lo hacían
Impenetrable y querido.*

-Si allí no estamos también nosotros –añadió- esos te endilgan la república.

Si queremos que todo siga como está, es preciso que todo cambie. ¿Me explico ?

Giuseppe Tomasi de Lampedusa.

INTRODUCCIÓN

Cuando se analizan los problemas de la educación, a menudo se agrupan en torno a tres grandes ejes: uno exógeno, relacionado con la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al mundo productivo. Es decir, el para qué de la educación, en su contexto socioeconómico.

El segundo eje, ya propiamente educativo, se refiere a los procesos pedagógicos al interior de la institución escolar, así como al espacio simbólico en que ellos se generan y que dan cuenta de las relaciones sociales materiales entre los distintos actores de dichos procesos. En este eje participan las prácticas o el quehacer diario en el aula, la interacción docente-estudiante; la relación autoridad - dependencia y disciplina - obediencia. Es decir, quiénes enseñan, a quiénes y cómo se enseña.

El qué y dónde se enseña, ya como espacio concreto, constituye el tercer eje propiamente educativo. Es el concepto de currículo, de plan de estudios, de programa, de lo que aparece como pertinente y relevante. Es la materialización en el proceso didáctico de las propuestas curriculares que buscan ser coherentes, modernas y adecuadas a las exigencias que formula el desarrollo tecnocientífico. De igual manera, el espacio concreto no se reduce tan sólo a la infraestructura: salas de clases, patios, laboratorios, talleres, sino que debemos relacionarlo con el sistema de control de los cuerpos que funcionalmente posee la estructura arquitectónica tradicional: vigilancia y prevención.

En realidad, los tres ejes tienen puntos en los cuales se traslapan y que hacen posible ver a la educación como un todo orgánico, donde las acciones emprendidas en un aspecto influyen, necesariamente, en los otros.

De ello se desprenden connotaciones que sin limitar el campo de análisis, nos permiten enfatizar algunos aspectos sistémicos. Así, es importante analizar de qué manera se ha ido construyendo históricamente el Liceo Chileno y de cómo el “qué” y el “para qué” han sido adecuados a los intereses de la autoridad económica. Al mismo tiempo, es relevante, en este análisis, describir las relaciones sociales materiales que se dan en su interior (incluyendo en ellas las simbólicas), con los componentes autoritarismo y disciplinamiento que configuran los supuestos culturales más acendrados en las prácticas educativas escolares. Es la concatenación entre la función asignada al Liceo, desde su origen, y de los mecanismos que se utilizan para darle cumplimiento; con los contenidos curriculares, con la normatividad que lo rige y con las demandas sociales que se le formulan. Se trata de explicar las causas de la inadecuación del Liceo con respecto al mundo social en el que se inserta, de las formas en que se dan las relaciones con el mundo del conocimiento y del trabajo; de su rol de transmisor de un saber. En algún momento, todo ello ha sido estigmatizado como mero mecanismo reproductor de ideología de la clase gobernante, como una superestructura propia del modelo capitalista y, por lo tanto, reflejo mecánico del modelo económico imperante.

Nuestro trabajo intenta demostrar que las contradicciones sociales en el interior del Liceo son producto de una larga búsqueda de adecuación entre sus fines y la composición social de su matrícula, que sin estar en lo absoluto al margen de la contingencia, como proceso aún no ha finalizado. Por el contrario, los intentos gubernamentales históricamente dan cuenta de resultados no siempre exitosos, aunque hayan modificado o producido cambios en la configuración educativa: no han cambiado de sistema, sino que lo han tratado de habilitar a los fines programáticos gubernamentales. En realidad, las reformas que se han llevado a cabo lo que han producido es una fuerte inadecuación entre la institucionalidad educativa que representa el Liceo y las demandas de la población. Sin embargo, tratamos de demostrar que a partir de esas contradicciones es posible producir cambios que beneficien a los jóvenes que en él se educan y que, necesariamente, ello debe pasar tanto por el cambio curricular como por las maneras de darse las relaciones autoridad-poder desde el aula hacia toda la unidad educativa, pero, fundamentalmente, por la apropiación por parte de los docentes de una conciencia de trabajador diferente a la actual; que sea capaz de aceptar que los jóvenes de hoy, los que transitan más que permanecen en las aulas, obedecen a motivaciones diferentes a las de los adultos e, incluso, muy diferentes a las de ellos cuando eran adolescentes.

Cómo es la inserción de los estudiantes y su percepción del proceso educativo en que están inmersos; la situación de los docentes en ese proceso y la visión de su función formadora, tanto didáctica como metodológica y, por último, las demandas de padres y apoderados, son partes de la dinámica educativa. En el mundo escolar, y como parte de él, las relaciones entre los actores del proceso, el aspecto conductual y disciplinario, las particulares percepciones de estudiantes y docentes, sus críticas al modelo, estableciendo los parámetros que definen la “normalidad adaptativa” y su correlato “desadaptación”, como categoría pedagógica de análisis que se inserta en el aula, son parte de la preocupación de este libro.

Intentamos demostrar que el espacio educativo no entrega a los adolescentes, de manera general y mayoritaria, una formación adecuada, tanto desde el punto de vista intelectual como social y laboral, puesto que por una parte, la conjugación de los elementos curriculares, axiológicos y metodológicos lo impiden y por otra, porque los actores estudiantes, docentes y padres hacen demandas a la institución escolar que no concuerdan con lo que el modelo educativo pretende del Liceo ni con la dinámica social que se vive al interior de él, generando procesos contradictorios que no se plasman en un proyecto educativo consensuado.

Lo que pretendemos no es simple. Sin embargo, contamos con lo que ahora se llama “experticia” y que nosotros señalamos, simplemente, como experiencia en el trabajo como educador de adolescentes apoyada, por cierto, en dominios teóricos que permiten afirmar la construcción de nuestras hipótesis. Quizás desde aquí es posible encontrar algunas diferencias con los trabajos similares que se han realizado, especialmente a partir de los análisis de la educación en el período de la dictadura militar y con posterioridad a ella, de aquellos que sustentan las propuestas gubernamentales desde 1990.

Existen diferencias cualitativas entre las visiones teóricas de la sociología y de la psicología educacionales, con las que resultan de la praxis pedagógica. Es decir, la mirada del académico no siempre coincide con la de quienes hacen la vida en el aula o en el establecimiento. Quizás la vieja discusión entre teoría y práctica no resuelva el problema, porque es claro que la percepción de los estudiosos no siempre reconoce la validez de la práctica docente; es más, en muchas oportunidades la descalifica y, a la inversa, los docentes son reacios a aceptar que además de su conocimiento y dominio de determinados saberes es posible modificar las prácticas, a partir del conocimiento de otros mundos teóricos.

Lo cierto es que, para algunos, pudieran parecer certezas nacidas de convicciones; es decir, convencimientos anteriores a la realidad misma y que están relacionadas más con patrones ideológicos que con un análisis “objetivo” de la realidad. Para otros, pueden ser situaciones reales y concretas a las que se les busca explicación ideológica para hacer coherente el discurso. Cómo hacer que las convicciones y las certezas no sean un impedimento para avanzar, pareciera ser el desafío no sólo de la educación, sino que de todo el proceso de transición desde la dictadura hacia formas democráticas de convivencia. El problema está en que para quienes manejan las estructuras del poder (o son sus corifeos), es legítimo que sus convicciones adquieran el carácter de verdad y las certezas se transforman en las únicas realidades válidas. En el caso de la actual propuesta gubernamental de cambios educativos, ocurre ésto.

Como decimos más adelante, nuestra educación ha sido y es, fundamentalmente, discurso. El problema es que las convicciones con que se ha nutrido ese discurso no han sido, justamente, las de los educadores y las certezas que da el trabajo diario se han obviado por ser, justamente, tan obvias. Y ni estas convicciones ni estas certezas han sido recogidas como parte de la realidad. Mucho menos como esbozos de verdad.

Mis agradecimientos a quienes posibilitaron este proyecto personal: en primer lugar, a la Dirección de Educación Municipal de Santiago. Más allá de las diferencias de percepción del hecho educativo que pudieran existir con el autor, la institución brindó un apoyo que sin él, a no dudarlo, habría impedido pensar en llevarlo a cabo. Pero como las instituciones las dirigen personas, mi reconocimiento al profesor Mario Vargas Gutiérrez, su Director.

En este camino, debo agradecer las críticas y aportes que desde la Sociología me hiciera Alejandro Tsukame, cuya experiencia en el trabajo con jóvenes socialmente conflictuados, me permitió ampliar la visión del mundo juvenil más allá de las puertas del Liceo.

En la lista, por las discusiones, conversaciones, apoyos y discrepancias, a mis compañeros Luis Vicencio, Mario Fuentes, Juan Carlos Llanos, Jorge Sir, a las profesoras y profesores que permitieron entrevistas y, además, ser encuestados, aceptando que aún temerosos y desconfiados, sus reticencias también me fueron útiles.

Finalmente, a los estudiantes que me confiaron sus dudas, desconfianzas, demandas y reclamos. Pero también sus esperanzas, que son tanto o más desconocidas que sus gustos.

CAPITULO 1

EL LICEO CHILENO: AYER FISCAL, HOY MUNICIPAL.

1. De Sus Objetivos Y Funciones Referidos A Su Historia De Dos Siglos.

En la historia de la educación secundaria en Chile, el desarrollo del modelo educativo está relacionado directamente con la búsqueda de la adecuación entre sus fines y objetivos con las necesidades productivas nacionales, apuntando siempre a un currículo pertinente que asegure a los egresados la continuación de estudios superiores o su incorporación al mundo laboral.

Tal visión, aparentemente reduccionista de un problema que evidentemente es más amplio, se da en sus mismos orígenes, que pasan necesariamente por el Instituto Nacional. Fundado en 1813 por la Junta de Gobierno que subrogó a Carrera, nace de la fusión de los tres colegios que había en Santiago a fines de la Colonia: el Convictorio Carolino, la Academia de San Luis y el Seminario Conciliar, a los que se sumó la Universidad de San Felipe.

Se le entregó una labor amplísima, desde la enseñanza de las primeras letras hasta la universitaria, pasando por la preparación del clero; pero dadas las condiciones políticas y la situación que vivía la naciente república, con el peligro de la guerra entre las fuerzas colonialistas españolas y las patriotas, tan ambiciosa realización no fue posible sacar adelante.

Pero a partir de 1823, durante el gobierno del general Friere, tuvo la misión de servir

“como de regla jeneral en la enseñanza pública i de modelo de todas las demás instituciones de instrucción que se iban a fundar”. Si bien es cierto que “quedaba colocado como centro universitario, estaba dividido en tres secciones; una de instrucción científica, la segunda de instrucción industrial, i la tercera de un museo de instrumentos para el estudio de las ciencias experimentales; y su reglamento especial, obra de don Juan Egaña, sometía su régimen a la santa tutela del principio religioso. Además, un decreto de 10 de diciembre del mismo año creó la Academia Chilena, la cual, como parte principal del Instituto, tenía también tres secciones, la de ciencias morales y políticas, la de ciencias físicas i matemáticas, i la de literatura i artes”. (Lastarria, 12).

Al año de 1826, no hubo, según Lastarria, avance alguno en la enseñanza nacional, transformándose el Instituto en una escuela de derecho y la Academia Chilena en una Academia de práctica forense. Pero Dn. José Miguel Infante, como reemplazante del general Friere en la suprema magistratura, nombra como director del Instituto al francés Charles Lozier, ocupado a la sazón en levantar el mapa geográfico de Chile (Lastarria, id.).

El francés impulsa con fuerza el positivismo, “planteando un curso completo de ciencias matemáticas y físicas, obligatorio para todos los estudiantes, incluyendo los de leyes”. Propone una profunda reforma al plan y método de enseñanza de las humanidades y del derecho, que fracasa debido a la reacción que provoca la “modernización” de la educación. No obstante ello, las ideas de reforma de Lozier fueron sistematizadas por José Joaquín de Mora, en el plan de estudios del Liceo de Chile, el cual, además, fue utilizado en el Colegio de Santiago, fundado en 1830. Es importante destacar que por primera vez aparecen los estudios de humanidades divididos en cinco años, con materias como gramática española y latina, geografía, historia, literatura francesa y española, filosofía, aritmética, cálculo diferencial e integral, física, óptica, química, astronomía.

Toda esta labor de J.J. de Mora, según Lastarria, fue destruida por la contrarrevolución literaria y cultural que encabezara Andrés Bello. En 1835, cuando se fundó el Seminario de Santiago, la educación secundaria nuevamente estaba en manos de la “férula clerical” y el país bajo el silencio del terror portaliano. Ya existían colegios particulares que seguían el modelo oficial y, por lo mismo,

“estaban mui lejos de servir a la ilustración de un pueblo democrático, i como la instrucción primaria estaba limitada a enseñar lectura y escritura en los centros de población más acomodados, no es exagerado asegurar que entónces la educación de la juventud no solo era insuficiente, sino incapaz de todo punto para producir hombres ilustrados, ni aun para encaminar por senda segura a los que aspirasen a completar su instrucción”.(Lastarria, id.)

Hacia 1843, con posterioridad a la inauguración de la Sociedad Literaria (1842), la educación secundaria entendida como elemental o preparatoria de las profesiones científicas, se daba en seis años con las siguientes asignaturas: lenguas latina, castellana, inglesa y francesa; dibujo; aritmética, álgebra, geometría y trigonometría; religión; cosmografía, geografía e historia; elementos de historia natural, física y química; retórica y filosofía. Se establecía, además, una academia de ejercicios literarios para los alumnos de sexto año, que debían cursar literatura latina con ejercicios por escrito, filosofía mental y moral, e historia de América y en especial, de Chile (Lastarria, id.).

Lo que interesa para nuestro propósito, es lo que analiza Lastarria de este plan de asignaturas, que aunque parezca increíble, difiere muy poco del actual. En efecto, este plan de estudios que había sido analizado por los profesores del Instituto, tenía por finalidad preparar adecuadamente a quienes proseguirían estudios superiores y, también, instruir de manera extensa y práctica a quienes no siguieran profesiones científicas. Esto último estaba relacionado directamente con la metodología y el carácter que se le atribuyó al plan, limitando los estudios teóricos a lo esencialmente necesario, restringiendo el aprendizaje de memoria, y dando todo el desarrollo posible a los ejercicios y aplicaciones prácticas de los conocimientos científicos.

Pero ello no aconteció, pues se alargaron de manera innecesaria los estudios memorísticos y a los ramos científicos se los convirtió en aprendizaje de teorías sin aplicación práctica. Lastarria señala taxativamente que

“la instrucción que se adquiere en el curso preparatorio casi no prepara para nada, ni al que se dedica a una profesión científica, ni al ciudadano que limita su instrucción a las humanidades, creyendo que con ellas se habilita para vivir en la sociedad moderna”.

En la década del veinte, luego de la hecatombe de la Primera Guerra Mundial, la desgarradora visión de la realidad, la traición a tantos principios del humanismo, la fiereza con que se destruyó parte de la humanidad y la pérdida de la creencia en los valores de la cultura occidental y cristiana, se busca en la educación la herramienta que forme al hombre nuevo en la paz y solidaridad con otros hombres, transformando al mundo de la decadencia.

La Escuela Nueva de fines de siglo se retoma con fuerza en Chile, postulando la educación integral formadora de buenos ciudadanos y trabajadores responsables, insertos positivamente en la familia y en la sociedad. La reforma total de la educación implicaba reasignarle la unión natural entre escuela y vida, en la cual el rol del profesor era vital. La riqueza de planteamientos en torno a lo que debía ser la educación nacional atravesó, evidentemente, la sociedad toda. Frente a la Escuela Nueva se levantaron propuestas que venían de la experiencia soviética, que construía la suya y en la cual la relación escuela - mundo productivo era uno de sus pilares. Evidentemente, también se plantearon en nuestro país las tendencias que buscaban relacionar estudio y trabajo, en el anhelo de encontrar en ambos el progreso y la felicidad:

“Pensar ahora en sus ventajas. Cada hombre sería un productor, cada hombre estaría en su lugar rindiendo el máximo de beneficio social. El trabajo sería agradable porque cada cual estaría ejercitando su habilidad dentro del círculo de sus capacidades” (Martner, 86).

El período histórico del Frente Popular y de los gobiernos radicales, a partir de 1938, también asume la necesidad de adecuar la educación a la actividad productiva nacional, perfeccionando los planes de estudio y mejorando las escuelas industriales, comerciales, de artes y oficios y de minería, como parte del proceso de desarrollo de la producción. Pero ello destinado a los hijos de la “clase trabajadora”, por cuanto el Liceo continuaba como la institución educativa de las clases medias acomodadas o de la burguesía, con su enseñanza desligada de la producción y del trabajo, produciendo sólo egresados que se integrarían a los estudios superiores o al mundo laboral burocrático de las oficinas públicas.

La realización de lo que se pudiera considerar el proyecto educativo nacional, ha cruzado por distintos momentos que no necesariamente han seguido una línea de continuidad y desarrollo. Más bien han sido sucesiones de concepciones educativas, productos de visiones político-partidistas cuyos intereses eran más ideológicos que sociales, en el sentido de hacer prevalecer sus visiones de la sociedad más que de privilegiar los intereses de quienes eran los usuarios del sistema educativo, y por lo tanto, instrumentalizar la educación para los fines que planteaba su propia racionalidad partidaria.

Por eso cuando se analiza el currículo escolar como el componente material transmisor de conocimiento y de ideología, y dentro de él los contenidos programáticos, no cabe duda de que en ellos, por sobre todo, han primado las concepciones de quienes son, en cada momento, los que gobiernan.

Lo cierto es que la historia educacional de los últimos 30 años nos da una información que permite aseverar que el país tiene la educación que sus gobernantes creen que necesita, a partir de teorizaciones no siempre coincidentes con la realidad de las escuelas y liceos. Es decir, integran la educación dentro de la percepción del proyecto político que tienen para la nación, más que en las relaciones intraeducativas; parten de supuestos macroeconómicos o macrosociales, sin intentar reconocer las características propias del sector y al margen de la dinámica social específica que el proceso educativo encierra. Mucho menos se precaven de que hay elementos que independientemente de las contingencias políticas, actúan de manera estable como reguladoras de los procesos educativos, como el rol y constitución del grupo familiar, su nivel socioeconómico, los sesgos valóricos de los padres y apoderados, las condicionantes económicas de los trabajadores de la enseñanza, los componentes metodológicos, etc.

Esta afirmación es aplicable con mayor razón a lo que son los planes y programas, que en términos generales se han definido como la materialización de los objetivos que se formulan para cada uno de los niveles de la enseñanza, así como la puesta en práctica de lo que se entiende como necesario enseñar para el cumplimiento de esos objetivos, dentro de una temporalidad y gradualidad determinadas.

Son, por lo tanto, la objetivación de las políticas educativas, desde el punto de vista de la concepción de la educación y de los fines a los cuales debe servir. Ello ha significado que a medida que se han sucedido los regímenes, las propuestas de transformaciones han tenido objetivos que, independientemente del sello de cada gobierno, apuntaron a lo mismo: adecuar la enseñanza a una determinada concepción del Hombre, del Estado y del desarrollo socioeconómico.

En efecto, las transformaciones en el gobierno del Presidente Frei Montalva permitieron una nueva estructura educacional y una nueva formulación curricular que pretendiendo superar la concepción sistémica de la educación chilena, se quedó en el sistema mismo, terminando en un aumento significativo de la cobertura escolar, pero sin modificar en absoluto el carácter de clase que mantiene hasta ahora, exacerbado luego por el gobierno militar.

Los planes y programas sufrieron profundas reformas, tratando de poner fin a una enseñanza enciclopedista, como se dijo en su momento, lo que no dejó de ser un intento más para adecuarlos a "los requerimientos que plantea el desarrollo científico y técnico".

"La crítica generalizada que se dirige a los programas de estudio tradicionales apunta al enciclopedismo que suele limitar el proceso educativo casi exclusivamente a la información cultural. Este énfasis impide al maestro el manejo flexible de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, rutiniza su labor docente y frena toda iniciativa creadora. Así se explica la prioridad injustificable que ha gozado el método expositivo por largos años y el verbalismo de que adoleció la enseñanza tradicional..."

En síntesis, ante los programas de estudio, el maestro debe sentirse responsablemente libre, consciente de que su misión no se expresa dignamente en tareas repetitivas, sino en la promoción original de las oportunidades de aprendizaje..." "Frente a un mundo que cambia con portentosa velocidad, no hay otra alternativa que no sea incorporar al curriculum aquellos principios, esquemas conceptuales, valores y técnicas que dinamizan a la civilización contemporánea. Se entenderá, por tanto, que un programa de estudios moderno está muy lejos de reducirse a una forma más o menos exhaustiva de informaciones sistemáticas". (Leyton, 68).

Para los planificadores de la década de los 60, el auge en aumentar la cobertura escolar, subiendo los límites de la enseñanza obligatoria con la consiguiente demanda posterior para estudios post-secundarios, se hace sobre la base de que a mayores oportunidades, superiores serían las posibilidades de acceder a una educación que ayudaría a ascender social y económicamente, con el consiguiente éxito personal. La estratificación social, consustancial al sistema económico, tiene una forma de ser superada y la educación cumple con ese objetivo. El desarrollo de las potencialidades personales permitirá que democratizando las oportunidades, la movilidad social se dé permitiendo, por lo tanto, que todos puedan acceder a los sitios de privilegio en esa sociedad. Los teóricos y gobernantes de la época postulan la falacia de que la igualdad de oportunidades escolares, es decir, la “democratización” de la educación, lleva de manera mecánica a una democratización de la sociedad, le otorga a todos las posibilidades de ascenso porque ello depende de los resultados y condicionamientos escolares.

Estas referencias a nuevos planes y programas, así como a la ahora llamada "metodología frontal" y a "la enseñanza individualizada" (hoy "personalizada"), son parte de la fundamentación teórica que sustentó, en este ámbito, la reforma educacional promulgada en 1968. Es decir, es parte de esta historia de treinta años.

La propuesta del gobierno del Presidente Allende, la Escuela Nacional Unificada (ENU), fue un proyecto que abortado por la violenta ruptura del proceso de construcción de una nueva democracia, también proponía un cambio sustancial en la concepción de la educación media y de su currículo, tendiente a la formación de un nuevo tipo de estudiante y de ser humano, en la perspectiva del ideal de hombre que construiría una nueva sociedad, acorde con el proyecto político popular y en la plenitud de la concepción liberadora del trabajo, integrándolo a la educación.

El golpe militar de 1973 destruye todo intento de democratizar la sociedad y, por ende, la educación. En un proceso que se inicia casi de inmediato, el gobierno establece nuevas formas de relación educativa, que implican censura, persecuciones y cambios curriculares destinados a borrar las huellas del reciente pasado democrático. Al cabo de seis años, la dictadura logra dar organicidad a todas las medidas que había ido tomando en educación, para configurar el modelo en la Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional y en el Discurso de inauguración del año escolar 1979. A propósito de la educación media, ya al inicio de la nueva política educacional que inaugurara el régimen militar y que es el antecedente inmediato de la vigente, se dijo:

“En este nivel de educación, se intensificará enérgicamente el nivel de exigencia, en forma de desviar hacia otras alternativas educacionales a quienes no tengan la vocación ni /o la capacidad de trabajo compatibles con ese nivel de exigencia”... “La mala preparación básica repercute en la educación media y se prolonga en ella...Y así, finalmente, se produce el espectáculo que presenciamos a diario: licenciados de la educación media que postulan a la universidad y aun ingresan a ésta, y cuya ignorancia de la aritmética, la ortografía y los datos culturales más indispensables se demuestra vergonzosa, no para ellos, sino para la sociedad que pretende haberlos educado” (Pinochet, 79).

En este mismo discurso, el dictador señalaba, además,

“...os invito a todos...a iniciar la guerra contra la ignorancia, contra el subdesarrollo de la mente y del alma, contra la falta de oportunidades para saber, para conocer la verdad y la belleza, para progresar”.

“La realidad se encargó de demostrar que tales palabras fueron un discurso de intenciones que a poco andar, el mismo puño que las escribió se encargó de borrar. La dictación del Decreto N° 300, de 1981, del Ministerio de Educación, que fijó los nuevos planes y programas sacó, en un solo acto, las asignaturas de Física y Química del plan de estudios dejándolos como electivos. Disminuyó las horas de clases de Matemáticas y Biología, para trasladar lo que era obligatorio al grupo de lo electivo. Esta educación que se llama científico-humanista, no enseña ciencias básicas, como tampoco lo hace en las asignaturas humanísticas, en que Castellano e Historia de Chile conservan sólo tres horas, dejando otras tantas como electivas. Se elimina un idioma extranjero y las asignaturas artísticas pierden su sentido formador estético y vital, al dejarlas como electivas. En general, todo se reduce para lograr “una formación especializada de acuerdo con los intereses y aptitudes de los estudiantes”.

En una edad en que el ser humano aprende mejor y está plenamente receptivos a los valores que la humanidad ha forjado a través de toda su existencia, nuestra educación amputa, parcializa y excluye áreas del conocimiento, cambiando contenidos por conductas, planteando que los objetivos educativos básicos de la lecto-escritura y de las cuatro operaciones aritméticas son suficientes para quienes no pueden acceder a “conocimientos más complejos”.

La reforma introducida por la dictadura define, de manera rigurosa, la dualidad de clase de nuestra educación: la educación gratuita, municipal o particular, que se maneja con fondos estatales, y la pagada y exclusiva, a la cual se le ha asignado el rol de formar los cuadros intelectuales y políticos de una minoría que se ve como depositaria de la cultura y del gobierno en todas sus instancias; al contrario, de los establecimientos municipalizados y particulares subvencionados surgen mayoritariamente quienes servirán como el gran contingente medianamente calificado, en el mejor de los casos, que servirá de apoyo a aquella minoría que se ha arrogado la conducción política, económica, jurídica, tecnológica, científica y cultural. Todo ello corresponde de manera consecuente con el fundamento ideológico en el cual se basa el actual sistema.

Hay una pirámide social cuya sustentación se encuentra en la discriminación de una gran mayoría de nuestra juventud: mandos superiores a cargo del aparato productivo y administrativo de la nación, que compone la cúspide piramidal; un sector que forma los mandos medios técnicamente calificados y la gran mayoría como fuerza de trabajo o mano de obra no especializada.

El sector municipalizado satisface, en gran medida, los requerimientos humanos de la última parte de esta pirámide laboral, frustrando las expectativas de la inmensa mayoría de la juventud de nuestro país” (Gómez, 88).

El gobierno del Presidente Aylwin propone, por imperativo de la Ley Orgánica Constitucional de Educación, promulgada al expirar el régimen militar, la estructuración curricular a partir de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de todas las modalidades de enseñanza. Su primera formulación, hecha en 1992, fue rechazada; pero recientemente se ha concretado la referida a parte de la Enseñanza Básica y se discute en el momento la destinada a la Enseñanza Media.

La propuesta contiene dos elementos que el gobierno asume como basamentos teóricos esenciales: flexibilidad y libertad curriculares. Ello significa que cada establecimiento podrá estructurar sus propios planes y programas, en la secuencia que estime conveniente y según las especificaciones de su propio proyecto educativo. Puede darse, por lo tanto, que la nación tenga tantos planes y programas como escuelas y liceos haya y ninguno utilice los que el Ministerio debe crear.

Según la legislación vigente, (Decreto Supremo N° 27.952 de 1965, que estructura el sistema educativo en cuatro niveles: Educación Parvularia, Educación General Básica, Educación Media y Educación Superior) la Educación Media "continúa e intensifica la educación general de nivel básico, hasta completar 12 años de estudios, procura que se prepare a los alumnos que deseen ingresar a estudios de nivel superior". La Técnico-Profesional, en cambio, tiene como objetivo "capacitar al alumno para que se desempeñe en los distintos oficios y funciones técnicas que requiere el desarrollo económico, social y cultural del país".

Y esta estructura educacional se refuerza con los principios establecidos en 1974, en la declaración de la junta militar, que señala cuál es la concepción del hombre y del estado que rige a la nación y, por lo tanto, a la educación. En esta línea se insertan los Decretos Supremos 971 del 77 y 2203 del 81, ambos del Ministerio del Interior, que norman las políticas de largo plazo para los diversos sectores que conforman el sistema jurídico-administrativo. Todo ello reforzado con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE).

Es decir, existe una continuidad y una congruencia entre lo que había como resultado de la reforma del 65 y las modificaciones que introduce el régimen militar, y que permanecen hasta la fecha. Lo que se ha estado realizando, por lo tanto, es una adecuación intrasistémica y no un cambio de sistema. En tal sentido, razón tenía el profesor Sr. Mario Leyton Soto, cuando en las fundamentaciones de la reforma del 65 ya señaladas anteriormente, aseguraba que ella era un "movimiento histórico irreversible" que no se cerraba en una etapa determinada.

Por ello no es extraño que se planteen reformas a los planes y programas que lejos de separarse del modelo político, económico y social, pretenden darle a este una configuración educativa. No pueden ser entendidas de otra manera las propuestas de adecuar el currículo escolar a los requerimientos del mercado, entendiendo que la calidad de la educación debe mejorar para hacer que nuestros productos puedan ser competitivos a nivel internacional porque tendrán el valor agregado del conocimiento. En el mismo sentido debe comprenderse el llamado a transformar liceos científico-humanistas en técnico-profesionales.

Es cierto que más allá de los problemas que generó el desarrollo de la enseñanza media y que hizo entrar en crisis el sistema superior, debido al exceso de demanda producido por el aumento de la cobertura, el mayor de ellos fue la producción de una gran cantidad de "jóvenes ilustrados cesantes" o "personas instruidas sin empleo", que ahora son igualmente cesantes aunque difícilmente podamos hablar de ilustración.

De igual manera, se ha demostrado que estudiantes egresados de las escuelas técnico-profesionales, en una gran medida están imposibilitados de asumir los nuevos procesos tecnológicos porque su formación es deficitaria: carencia de talleres y laboratorios, maquinarias didácticas obsoletas, herramientas que sirven más a los procesos productivos artesanales que industriales, ausencia de una adecuada relación entre la demanda de mano de obra calificada y la oferta educativa, falta de planificación en la formación de los recursos humanos, etc.

En este punto, es preciso señalar que nadie ni ningún organismo ha establecido previsiones respecto a la mano de obra, a la relación de los objetivos sociales y profesionales con las ocupaciones, y éstas con la educación y la capacitación profesional y técnica, de tal manera que se puedan determinar las reales necesidades educativas y laborales. Se intentan desarrollar modelos que apuntan más a solucionar los problemas de una economía neoliberal que de la educación; se busca ampliar el marco de las competencias, habilidades e intereses para solucionar problemas productivos puntuales, más que diseñar un camino a mediano y largo plazo que posibilite la inserción de los egresados en un mundo productivo en condiciones laborales superiores a las que en este momento les posibilita su débil formación.

Plantearse la solución desde la perspectiva de la reconversión de los establecimientos, es aplicar una medida que no da soluciones educativas. Es decir, no se trata de atender las necesidades de los jóvenes sino que del mercado; de generar mano de obra medianamente calificada para insertarla en los procesos productivos que requiere la empresa, sin interesar que esos estudiantes, junto con ser capacitados como mano de obra, requieren una formación cultural que les permita enfrentarse críticamente al proceso productivo, como trabajadores creadores de riqueza. Es decir, no podemos aceptar una educación técnica que sólo apunte a lo productivo inmediato, sin reparar en lo humano, en lo social y en lo cultural; y que más allá de las necesidades que tiene el desarrollo, la enseñanza debe estar ligada a los intereses, habilidades, capacidades, proyectos de vida y decisiones personales y familiares de los sujetos que se educan. No se puede asumir que sea la educación media la que decida, recién al término de los cuatro años (o dos como se postula ahora), el camino que elija el estudiante, sin un proceso de búsqueda vocacional que debiera comenzar en el período superior de la escuela básica y sobre la base de estructuras curriculares previamente definidas.

El problema de los planes y programas no es, por lo tanto, una cuestión secundaria. Siendo parte integrante de un todo, los instrumentos curriculares son el sector más relevante porque en ellos se centran las posibilidades de los cambios cualitativos, que junto con las metodologías adecuadas y la implementación material, permitirán renovar, realmente, la educación.

2. *Dónde Estamos.*

Hoy, a más de cien años de Lastarria y a más de medio siglo de la Asociación Gremial de Profesores (AGP), se dice que en la educación media *“es necesario reexaminar las verdaderas connotaciones que tiene la formación general o integral para la eficaz vida relacional de las personas en el mundo social, así como la verdadera proyección que tiene la formación especializada para su rol productivo”* (Errázuriz, 94).

En definitiva, se vuelve a formular el viejo dilema de que la enseñanza no prepara a los estudiantes para los estudios superiores y su inserción social, como tampoco para el mundo del trabajo.

La historia educativa nacional nos muestra que durante muchos años nuestros egresados de la educación media, carentes de cualificación laboral, pugnaron por encontrar una ocupación “intelectual”, concebida como mejor remunerada y de mayor prestigio que una actividad u oficio manual. Fruto de ello es la gran demanda por cargos burocráticos que se le hizo al Estado, a través de distintos gobiernos, y cómo sirvió para ir componiendo una clase media cada vez más numerosa y decisoria en los momentos electorales. No hay duda que la administración pública se nutrió de este personal sin cualificación laboral que emprendió su capacitación oficinesca en los mismos puestos de trabajo y que se constituyó en el “clientelismo político”.

Las expectativas de escalar posiciones en el mundo fiscal fue siempre uno de los alicientes para incorporarse a la burocracia estatal, y para ello no sólo se recurría a los apoyos extralaborales, sino que se confiaba en “las capacidades individuales” que desarrolló la escuela. Así se fue perfeccionando una “talentocracia”, que de manera ingenua se veía a sí misma como fruto de una educación democrática que a todos les permitía ascender, según sus capacidades y méritos, dándole a cada uno la oportunidad de demostrar su valía.

Esto no era sino conformar a ciertos estratos de la sociedad, básicamente los medios, con la idea de que a través de ese camino podía ascenderse socialmente; que el sistema era parte de una sociedad abierta y democrática y que a todos les daba las mismas oportunidades para “surgir y llegar a ser algo”:

“La aspiración a la “promoción individual”, a través de la educación y una buena inserción en el mercado de trabajo, constituye un rasgo compartido entre los jóvenes de sectores populares urbanos. Los jóvenes desean acceder a niveles de consumo y valoración social propios de la llamada “clase media” (aspiración mesocrática), defendiendo la validez del esfuerzo y el mérito personal (aspiración meritocrática).” (Tsukame, 96).

Pero es sabido que el egresado del Liceo carece de las competencias necesarias para incorporarse al mundo laboral, porque la educación recibida insiste en separar los contenidos de las asignaturas del desarrollo de las habilidades y capacidades manuales, desde el inicio mismo del proceso educativo.

Se trata de asegurar al joven que su esfuerzo de años no se verá destruido por la imposibilidad de acceder a estudios superiores o a una posibilidad laboral concreta, sintiéndose capacitado para enfrentarse a la vida del trabajo con algunas herramientas culturales sólidas, basadas en el dominio de conocimientos, en el desarrollo de conductas, hábitos y habilidades. En tal sentido, la escuela media requiere de una profunda reforma que a la par con el aspecto curricular, se ligue con la concepción de un ser humano que aprecie el trabajo y el esfuerzo; solidario con el prójimo que lo rodea, respetuoso de su entorno. Por supuesto más cargado de valores que de visiones de la realidad parceladas desde un yo autárquico, que se queda en las vitrinas comerciales, aspirando a ser el próximo adquiriente de tal o cual producto de marca internacional que da status.

Lo cierto es que la fuerte tendencia a asignar a la educación una función de integración, nivelación y movilidad sociales, está enraizada en las visiones ideológicas de las clases medias, las cuales, por razones que no vienen al caso puntualizar, pretenden enmascarar sus intereses tratando de hacerlos válidos también para otros sectores de la sociedad. Pero basta constatar el hecho de que los puestos y cargos de decisión económica, social y política no están ejercidos en función del nivel educacional de quienes los detentan, sino que en relación con el compromiso de mantener las relaciones de producción y, fundamentalmente, el modelo económico neocapitalista.

Quizá el consenso más extendido en la sociedad chilena sea la visión de un sistema educacional público que vive un profundo período de crisis. Más que el privado, que siempre se ha protegido con leyes y decretos excepcionales, el sector de la educación gratuita es el que con mayor fuerza sufre los avatares de una política que la transforma en subvencionada (y que en algunos casos la privatiza) y que, según los parámetros utilizados para medir su calidad, no está adecuada a las necesidades de conocimiento de los jóvenes ni, mucho menos, a las características del actual modelo de desarrollo socio-económico.

A partir de esta realidad, el diagnóstico primero que se puede hacer de la educación chilena, es que está inmersa en un proceso de cambios y que ellos, sin lugar a dudas, son parte del cambio social. Sectorialmente, para la autoridad son parte del

“proceso de desarrollo y de modernización, en virtud del cual en las últimas décadas se ha cumplido en gran medida la tarea histórica de abrir el acceso a la educación en sus diversos niveles, de prácticamente universalizar la enseñanza básica, de ensayar diversas formas de mejoramiento y actualización de los contenidos y las prácticas educacionales y de reestructurar la gestión institucional”. (Mineduc, 93)

Esta afirmación, recoge “las últimas décadas” de manera global, sin diferenciar lo acontecido, a lo menos, durante las dos últimas, es decir, la de los 70 y de los 80, de las cuales la del 80 marca un hito fundamental en la concepción educativa, por cuanto se adopta, como política de estado, el cambio del rol de éste y el paso de un sistema educativo centralizado a uno descentralizado, caracterizado por el fuerte impulso privatizador como resultado de la imposición de la economía de mercado. A partir de esto, es posible distinguir dos momentos o estadios educativos en Chile: el nacido con la Independencia y desarrollado bajo una fuerte supervisión, control y gestión estatal ; y el que surge como resultado del golpe de estado, imponiendo la privatización, autofinanciamiento y subsidiariedad. Como resultado de este cambio en la concepción del estado, la educación ha sufrido transformaciones tales que desapareció el Sistema Nacional de Educación, el Ministerio del ramo dejó de gestionar establecimientos educacionales y se inició un profundo proceso de privatización que aún no concluye. En este marco, no es de extrañar que a dos días del cambio de gobierno, la dictadura promulgara la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), amarrando todavía más la educación chilena al modelo económico y político que dejó como herencia, y que hoy, el Ministerio se encuentre abocado a la formulación de la llamada “Reforma de la Educación Media”, bajo los términos que esa misma ley le obliga.

Por lo tanto, cuando hablamos de un proceso, estamos refiriéndonos a una política de estado iniciada antes de la transición democrática y que esta profundizó y continúa desarrollando, generando lecturas diversas, tanto desde los actores educativos como desde los sectores políticos y de gobierno, muchos de los cuales son evidentemente contrapuestos si no antagónicos.

En esta política de estado, está inmersa la transformación de las modalidades de financiamiento y administración educativa, que es parte del proceso de descentralización y desconcentración llevado a cabo por la dictadura. No hay duda que existe una relación directa entre la imposición del modelo neocapitalista y problemas tales como la característica del currículo, las prácticas educativas docentes, la inequidad en la calidad de la enseñanza, la asignación de recursos financieros, las dificultades en la gestión de los establecimientos, el fracaso del sistema municipalizado, derivados todos ellos de ese proceso que iniciado con las Directivas Presidenciales del régimen en 1979, continuó en 1981 al dictarse las leyes y reglamentos que transformaron todo el sistema.

Desde 1990 se han ido creando programas focalizados, para llegar a un Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), tanto para enseñanza básica como para la media, con una duración de seis años y con un costo global de US \$ 242 millones, de los cuales el Banco Mundial aporta US \$ 170 millones, a través de un crédito a quince años con cinco de gracia, y el Estado chileno US \$ 73 millones. Sumado a ello el aumento en el presupuesto nacional, refleja una fuerte inversión y una preocupación seria por entregar al sector los recursos necesarios para su superación.

Sin embargo, la administración gubernativa es renuente a aceptar que junto con una mayor inversión debe intervenir en cuanto a la gestión, evaluando el actual modelo administrativo y financiero; de la misma manera, no asume que la participación efectiva y democrática se ha quedado en el formalismo y en el enunciado, y que los actores del proceso educativo tienen mucho más que decir que lo que creen los diseñadores de políticas.

Por ello decimos que los actuales cambios parecieran reflejar sólo los intereses de un sector socio-político y económico, dejando de lado a quienes no coinciden con las propuestas, desmintiendo con ello los llamados consensos nacionales. Baste recordar que las formuladas en el gobierno del Presidente Aylwin, por el entonces Ministro de Educación Sr. Ricardo Lagos, con relación a una determinada formulación curricular que debía levantar el Ministerio de Educación para cumplir con el mandato legal, fueron rechazadas por quienes en el Gobierno del Dr. Salvador Allende se opusieron a la reestructuración de la Educación Chilena.

Es importante destacar que en el proceso de descentralización confluye una misma “ideología industrial” que aspira a transformar la educación y el conocimiento científico en instrumento eficiente para los procesos productivos. Es claro que tal opción no es por sí misma negativa (la educación en el socialismo no hizo sino lo mismo); lo que podemos reprocharle es que su racionalidad, su eficacia, el crecimiento económico que produce, está referido a quienes son propietarios de la riqueza económica y que su relación con el bienestar de los seres humanos descansa en la división del trabajo, que genera la explotación capitalista, característica esencial del sistema. Como resultante de esta racionalidad económica, de este racionalismo instrumental capitalista, se produce el correlato de la división del trabajo en las modalidades científico-humanista y técnico-profesional de la escuela media. Pero, además, en la fragmentación y aislamiento del conocimiento; frente a ello, las propuestas de cambios curriculares representarían una interesante alternativa si no fueran absolutamente contradictorios a la ideología industrial de quienes, hoy por hoy, tienen un peso importante en las decisiones educacionales: los empresarios y la Iglesia Católica.

Y al aplicar la división del trabajo con criterios industriales, se formula la propuesta organizacional de la escuela media: copiar las formas de gestión de personal, la disciplina laboral y el orden jerárquico autoritario y vertical, uno de los aspectos críticos en la actual situación de la educación en el Liceo Municipal.

Su estructura actual es propia del modelo capitalista y, por lo tanto, se pretende construir su función determinada por el modelo económico imperante. Pero las contradicciones sociales en su interior pueden producir cambios que beneficien a los jóvenes que en él se educan y que, necesariamente, ello debe pasar tanto por el cambio curricular como por las maneras de darse las relaciones autoridad-poder desde el aula hacia toda la unidad educativa, pero, fundamentalmente, por la apropiación por parte de los docentes de una conciencia de trabajador diferente a la actual; que sea capaz de aceptar que los jóvenes de hoy, los que transitan más que permanecen en las aulas, obecen a motivaciones diferentes a las de los adultos e, incluso, muy diferentes a las de ellos cuando eran adolescentes.

Lo cierto es que lo que acontece hoy en el sector educación media no es en nada diferente a lo que nos muestra la historia. Porque si consideramos las críticas que se le formulan a la enseñanza secundaria desde el siglo pasado, hasta llegar a hoy, veremos que los tópicos recurrentes son, a los menos, tres:

- Está distribuida de manera clasista, en el sentido de que hay una educación media particular pagada, que se entrega a los futuros cuadros dirigentes de la vida social, política y económica, y otras dos, la municipal y la particular subvencionada, que se dirige especialmente a los sectores populares de menores ingresos, así como hacia los jóvenes que muestran algún tipo de dificultad en su trayectoria educativa.

- Falta de adecuación curricular para que los egresados de la educación pública gratuita puedan incorporarse a los estudios científicos superiores.

- El Liceo es incapaz de preparar a sus egresados para insertarse en la vida social y laboral.

Estos tres aspectos son la constante que caracteriza los casi dos siglos de enseñanza secundaria en Chile, tal como lo atestiguan los escritos de Lastarria y el acucioso estudio de Vial Correa (Vial, 87). Para mayor abundamiento, señalemos tan sólo que personajes como Valentín Letelier o Barros Borgoño, célebres por sus aportes a la educación y política nacionales, postularon una educación absolutamente clasista, en que la enseñanza postprimaria estaba dirigida a “la flor de la sociedad”, hacia la “sola clase ...que tarde o temprano ha de gobernar el Estado”. *“Había un pueblo y para él la instrucción primaria. Había luego una clase media y para ella la enseñanza especial o técnica. Y había por último una capa dirigente: su fortuna le permitía “perfeccionar la cultura”; necesitaba este perfeccionamiento con el fin de gobernar, y lo recibía mediante la educación secundaria y superior”...* Para Letelier *“Es grave error de las clases inferiores creer que no aprovechan la educación superior porque no la reciben”*, porque efectivamente el bajo pueblo se beneficia con ella, toda vez que son las clases superiores que tienen acceso a esa educación la que les proporciona abogados, médicos, ingenieros, arquitectos. (Vial)

Barros Borgoño no se le queda en zaga: debía existir una “jerarquía social basada en la ciencia y en la virtud, únicas aristocracias respetables y respetadas” que nacen de la educación y de la formación de quienes tienen por función el dirigir la sociedad (Vial).

Las propuestas curriculares que buscan, siempre, adaptar la educación y la escuela a las necesidades de un momento histórico definido, hacer sincronía entre lo que se enseña y para qué se enseña, son parte de esa adecuación entre lo explícito cultural y lo implícito ideológico. Porque no es ajeno al ser social, político y económico el elemento cultural que se transmite, por muy rudimentario que pudiera aparecer.

No es gratuito que en la concepción educacional se hayan establecido ciertas similitudes entre las relaciones sociales de la educación y las relaciones sociales de la producción, que sin ser necesariamente de una simetría absoluta, reflejan la ideología de quienes establecieron y conservan el paradigma educativo. En este sentido, las formas de organización escolar que subsisten son las que mejor se adecuan a las exigencias del modo de producción, a la ideología dominante y copian las formas de organización más exitosa de las empresas capitalistas (Fernández). En un breve recuento, señalamos, por ejemplo:

- a) La lógica administrativa, formal y burocrática; jerarquizada y dependiente; verticalista y autoritaria, como uno de los rasgos que se mantienen, a pesar de los avances en los procesos de democratización y participación impulsados desde los sectores docentes.
- b) El modo de gestión económico de la educación, a partir de la formulación de proyectos sociales de inversión, de diseños de políticas productivas, de evaluación costo-impacto y costo-beneficio de las inversiones en el sector, de la aplicación de técnicas del modo de producción a la formulación de objetivos y fines educacionales, etc.

c) La reglamentación disciplinaria y de control de los cuerpos; la imposición de una normatividad tendiente al “rescate de las buenas costumbres y de la decencia”, como forma de asegurar una buena oferta educativa y que responda a la demanda de los “valores” de urbanidad que reclama el sistema, que no es otra cosa que manejarse en términos de marketing para aumentar la matrícula y obtener rindes económicos en cuanto a los ingresos y financiamiento. Esto no es sino una adecuación a los mecanismos competitivos del mercado, haciendo que el sistema educativo busque las formas de luchar por la demanda de escolaridad y en las cuales el estudiante tiene un valor económico, que permite financiar los costos de inversión y de gastos. Y en esta competitividad evidentemente pierde y quiebra quien realiza la peor gestión económico-financiera por su falta de adecuación a los requerimientos del mercado.

Sin lugar a dudas, todo lo anterior llevaría a asumir que la construcción escolar, tanto en su organización como en su funcionamiento, está referida sólo a la estructura capitalista de la producción como fundante del orden social. Por lo tanto, si se quisiera modificar el sistema escolar para hacerlo más eficaz y eficiente, lo que se estaría haciendo sería mejorar la institución para hacerla más efectiva para el logro de los objetivos del orden productivo capitalista. Dicho de otra manera, la escuela prepara para la explotación y el sometimiento del sistema.

Pero tales afirmaciones recogidas como verdades absolutas o dogmas de fe, no dan cuenta de las contradicciones entre el orden y formas de producción capitalista actuales, la formación del aparato social y la escuela. En un primer acercamiento, es bueno recordar que para el gobierno y el sector empresarial, la llamada crisis de la educación justamente no se centra en los términos axiológicos o éticos, sino que en la absoluta falta de adecuación entre lo que se quiere de ella y el sistema productivo. La inadecuación curricular, por ejemplo, se plantea desde la perspectiva de lo que ahora se precisa para hacer competitiva nuestra economía a nivel internacional, buscando las formas que debe adoptar la educación para aportar el valor agregado del conocimiento a los productos que entran a competir en el mercado internacional. Mejoremos la educación, se dice, para elevar su productividad. No para hacer mejores seres humanos, sino que para mejorar la producción ¹.

Por otra parte, no existe una “escuela capitalista”, en el sentido de un arquetipo o modelo establecido. Al contrario, ni siquiera en los países capitalistas desarrollados hay un modelo o paradigma curricular que defina la adecuación del sistema educativo al sistema productivo, a tal punto que en la llamada crisis de la escuela en los Estados Unidos o en Gran Bretaña también se han buscado los medios para allegar la enseñanza formal al trabajo, creando políticas oficiales e invirtiendo en programas nacionales para hacer que la educación sea uno de los componentes en la lucha contra la pobreza.

Ya en 1970, y a propósito de la educación norteamericana, John Holt escribió:

¹ Quizás la declaración del Presidente Frei pudiera ser más clarificadora, cuando dice: “Tras ello hay una concepción de la transformación y adecuación de los sistemas educativos a las cambiantes condiciones de la sociedad...” que echa por tierra aquella vieja idea, que no por antigua deja de ser aún manejada por el sistema, que es la educación la fuente de todo cambio y de toda transformación.

“Nuestra sociedad demanda tres cosas a la escuela: comunicar a los niños las tradiciones y los más altos valores de nuestra cultura; familiarizarlos con el mundo en el cual ellos viven, prepararlos para un empleo y, si es posible, al éxito en él. Todas estas tareas han sido cumplidas tradicionalmente por la sociedad, la comunidad misma. Ninguna ha sido bien cumplida por la escuela” (Holt, 70).

El problema de la pertinencia, por lo tanto, no es una cuestión que sólo atañe al currículo de los países pobres. En tal sentido, los países capitalistas desarrollados han dado diferentes respuestas a los problemas de adecuación curricular, cobertura y equidad. De la misma manera, siguen cruzados por el problema de la democratización del sistema y de los modos de hacerlo igualitario y participativo, cuestiones que evidentemente escapan a la empresa o industria, como formas productivas.

El Liceo Chileno no escapa a ninguno de los enunciados anteriores, sino que al contrario, su historia es un ejemplo claro de cómo se ha ido construyendo una educación en función de los grupos y clases dominantes y de qué manera la sociedad en su conjunto fue respondiendo a los modelos educativos que ese Liceo transmitió, en un proceso dialéctico que logró que durante mucho tiempo la enseñanza secundaria fuera la meta de las clases medias, que vieron en ella el medio de igualitarismo social, de ascenso de clases y de reconocimiento de los méritos personales.

Ahora la opinión de los técnicos y las propuestas de readecuación educativa, apuntan esencialmente a los otros dos tópicos, dejando el problema social sólo en el enunciado. Es decir, cuando se proponen las formulaciones curriculares, estas se toman fuera de la dinámica social en que están inmersas, continuando con la ya gastada propuesta de que es el Liceo la institución que por sí misma genera movilidad social, apoyado por una meritocracia que pretende hacer creer que todos los estudiantes son iguales, y que basta con darles algunas garantías democráticas para que puedan competir en las mismas condiciones, cualesquiera sean los establecimientos donde se eduquen. Y este es el sentido de “equidad” que prima en las actuales políticas.

Para los sectores de gobierno y los empresariales, la escuela debe desarrollar los conocimientos y las actitudes que requiere el trabajo y, por lo mismo, para adecuarlo constantemente al mercado laboral. Eufemísticamente se habla de “preparar a los jóvenes para una vida de trabajo y no para un puesto de trabajo”, para lo cual establecen un patrón curricular cuyo sentido es mantener en la educación la misma división que existe en el mundo del trabajo, entendiendo la cualificación sólo como la capacitación de mano de obra para el mercado: dos años de enseñanza escolar para luego dar paso a la calificación en la industria o en la empresa.

Quizás lo que mejor demuestra las contradicciones del sistema y de las modificaciones que se impulsan para superarlas, sin que representen un cambio substancial y real hacia su interior, sean las propuestas de levantar una nueva educación media a partir de la educación basada en las competencias. La categorización de ellas se establece en el documento del Ministerio de Educación que formula los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para la Educación Media, de tal manera que es parte de la política oficial.

A nadie escapará que esta división de las competencias no es sino una nueva manera de formular la división del trabajo entre los que piensan, desarrollan ingenios, dirigen y crean, frente a los que hacen. Es la división entre los que trabajan con la inteligencia y los que trabajan con las manos, entre trabajo intelectual y trabajo manual.

Por otra parte, es claro que en el caso de la enseñanza técnico-profesional no hay un traspaso de sus competencias hacia la científico-humanista, es decir las competencias de la vida laboral no se formulan para el Liceo tradicional:

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA EDUCACIÓN DEL ESTUDIANTE CHILENO EN EL LICEO.

De la formación común científico- humanista:

Competencias cognitivas, prácticas y morales que sean efectivas para el desarrollo integral de las personas en el mundo que viene:

- Capacidades fundamentales: en lenguaje, en comunicación, en cálculo.
- Disposiciones personales y sociales: autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual.
- Aptitudes cognitivas: abstracción, pensar en sistemas, aprender a innovar, crear.
- Conocimientos básicos: medio natural y social, artes, de la trascendencia y de sí mismo.

De la formación diferenciada técnico – profesional:

Aquellas que posibilitan generar una capacidad permanente de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes alcancen un cierto nivel de preparación técnica que haga factible tanto el acceso a una primera ocupación productiva (donde comenzarán a perfilarse realmente las necesidades de especialización) como la continuidad de estudios sistemáticos. Es un enfoque de formación general para una vida de trabajo:

- Conocer y aplicar principios básicos de gestión micro-empresarial.
- Manejar tecnología computacional a nivel usuario conforme a los requerimientos de una especialización.
- Preservar y respetar el medio ambiente.
- Ejercitar el acondicionamiento físico y el cuidado de la salud.
- Aplicar normas de prevención de riesgos para resguardar la vida propia y ajena.
- Comprender y aplicar la legislación laboral.

Es el mantenimiento y perfeccionamiento de la división de la sociedad en clases, ahora a partir de una nueva formulación simbólica: las competencias.

No es posible esconder las similitudes estructurales entre la educación escolar y el sistema productivo : jerarquización, dependencia, reproducción ; pero es necesario puntualizar que a pesar de ello, en la escuela se dan posibilidades de una interacción de mayor democracia que en el mundo del trabajo, que está generada contradictoriamente por el mismo sentido que adopta como transmisora : es la que inculca valores y normas a los miembros más jóvenes de la sociedad y, a la vez, produce los conocimientos y crea la división del trabajo necesarios para la producción de una economía cambiante. (Carnoy, 86).

El Liceo, dentro del mundo social nacional, conformó los intereses de ciertos estratos de la sociedad, básicamente los medios, con la idea de que a través de este camino podía ascenderse socialmente, porque el sistema era parte de una sociedad abierta y democrática, que a todos les daba las mismas oportunidades para “surgir y llegar a ser algo”.

Ahora la situación tiene caracterizaciones diferentes, pero en cuanto a las expectativas laborales es la misma: el egresado del Liceo carece de las competencias necesarias para incorporarse al mundo laboral, porque la educación recibida insiste en separar los contenidos de las asignaturas del desarrollo de las habilidades y capacidades manuales, desde el inicio mismo del proceso educativo.

Pareciera necesario retomar uno de los aspectos que se ha perdido y que pertenecía a la llamada "educación tradicional", cual era la instrucción formadora, más que capacitadora, que tenía el currículo anterior a la reforma de Frei Montalva. Es decir, que junto con tratar de poner al estudiante a la altura de los niveles del avance científico y tecnológico, se le lleve descubrir las posibilidades del hacer, del producir, como se hacía en los talleres, que además de la exploración vocacional lograban el desarrollo de las habilidades y destrezas mínimas a partir de las manualidades.

Es más que evidente, considerando el desarrollo del conocimiento tecno-científico, que ya no puede hablarse de lo mismo ni plantearse esas manualidades desde la perspectiva lúdica o productivas, como podría ser el artesanado. Se trata de llegar al campo de lo concreto, sin que signifique la formación laboral en la producción de bienes o servicios. Al igual que la enseñanza de determinados aspectos de la tecnología (como la computación, por ejemplo), el aprendizaje de técnicas en el tratamiento de materias primas, como cobre, madera, papel o cuero, puede ser tan valioso en la formación escolar como lo puramente intelectual reflexivo.

Es preciso que en la Enseñanza Media Científico-Humanista, y muy especialmente en los dos últimos niveles, se incorpore al currículo la capacitación formativa del estudiante. Al respecto, entre los argumentos que se esgrimen para oponerse a una propuesta semejante, hay unos que transforman el tema y lo plantean en términos de una discusión ideologizada, que rechaza la enseñanza de técnicas productivas porque sería "preparar mano de obra barata, que luego será sometida a la explotación del empresario, cumpliéndose así la inexorable ley de la plusvalía".

En ello hay una evidente contradicción, pues negarse a abrir la posibilidad de capacitación en la escuela media, por lo que tiene de social y económicamente injusto, da lugar a que ella sea realizada como educación post-secundaria, a través de los componentes juveniles de los programas de lucha contra la pobreza, realizados por entes privados que funcionan con fondos estatales y a cargo del Ministerio del Trabajo. Tal incongruencia sólo puede ser justificada por ese mismo ideologismo.

Esta salida que ha encontrado el sistema, cuyo ejemplo son los programas del FOSIS o de Chile Joven, es absolutamente concordante con las políticas sociales del neoliberalismo, explicitadas de manera cabal en el primero de los objetivos para la Formación Diferenciada de la Educación Técnico-Profesional diseñada por el Ministerio de Educación: "Preparar y aplicar principios básicos de gestión micro-empresarial".

"La acción pública social del Estado" se dirige a implementar "programas de capacitación, de aprendizaje ligado a las necesidades de las empresas". Todo ello "sin perder de vista el objetivo de estabilidad... sin crear presiones inflacionarias... sin alterar el equilibrio presupuestario", buscando, a través de todo ello, que "los beneficiarios mejoren sus propias capacidades de generación de ingresos... asumiéndose como actores de su propio desarrollo".

Es más que evidente: la estrategia de focalización de la pobreza marginal no consiste en una reforma del mercado para que ofrezca más y mejores oportunidades de empleo para los más pobres, sino en capacitar a los más pobres para que, por sí mismos, intenten de nuevo integrarse al mismo mercado que los excluyó. Porque la falta de eficiencia está, según este enfoque, no en el mercado en sí, sino en el poco potencial competitivo de los pobres y en la insuficiente provisión de capacidades mercantiles por parte del Estado”.(Salazar, 95).

66

Hay otros que no aceptan la posibilidad de entregar cierto nivel de capacitación, porque el Liceo no está facultado legalmente para entregar diplomas, certificados ni títulos. Se dice que de nada les serviría la capacitación sin el respaldo que dé fe de ella, ante la posibilidad de contratación en una empresa o industria. Es decir, se antepone la certificación a la capacitación, porque para ser buen trabajador pareciera necesitarse certificación documental. En este fetichismo de los diplomas y títulos, a los cuales se les atribuyen poderes mágicos, se espera que el acceso al mundo del trabajo se inicie con el documento, sin preocuparse en lo esencial que es la calidad de la instrucción y formación recibidas, así como de la necesidad social de ella.

El eje que articula una formación o capacitación laboral en este sentido, no es la forma de desarrollar planes y programas de carreras, en el sentido de la estructura curricular técnico-profesional, sino que la creación de asignaturas electivas, con el carácter de talleres o de otra modalidad, pero que incidan en la promoción y que se asuman como parte del desarrollo y orientación vocacionales. Se trata de incorporar en la formación del joven la comprensión de los mecanismos de la producción, de tal manera que sea un mecanismo más de socialización y permita, efectivamente, una educación polivalente más que unilateral y sujeta a la división del trabajo.

Es la superación de la dicotomía existente entre la enseñanza clásica-intelectual, que tiende a formar alumnos para trabajos de abstracción, dirección y creación y la enseñanza técnico-profesional, orientada hacia la simple ejecución de actividades manuales y operativas muy precisas.

Este es el sentido que le atribuimos a una real modificación curricular y de los planes y programas, en que además, debe estar encaminada a buscar lo propio, en el sentido personal, social y nacional, acercando los contenidos y la problemática cultural a las vivencias históricas y culturalmente cercanas. El término "utilidad cultural" debe ir en el camino de resolver el encuentro del estudiante con lo propio, definido como tal por docentes y estudiantes, más que por razones coyunturales.

La creación de planes y programas nacionales, con las eventuales caracterizaciones locales y regionales, resultaría más beneficioso para una identidad cultural nacional que el establecerlos a nivel de establecimiento educacional. Recordemos que en la actualidad, y desde hace mucho tiempo, existe la facultad para que determinados colegios privados tengan un régimen de estudios diferente a los fijados por el Ministerio de Educación. Ello los ha desagregado del sistema, creando un sector de élite cuyos resultados no hacen sino reflejar una situación de privilegio.

Por lo tanto, lo dictaminado por la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), en el sentido de establecer los llamados Objetivo Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media, otorgando una flexibilización superior al 50 % en el currículo escolar, de tal manera que cada establecimiento pueda fijar sus propios planes y programas, aunque respetando los marcos fijados por el Estado, consolida la actual situación de desmembramiento de lo que fuera el Sistema Nacional de Educación, bajo el amparo de la llamada descentralización o desconcentración administrativa. La libertad de enseñanza, objetivizada en la formulación posible de tantos planes y programas como establecimientos educacionales haya, desperfila la necesaria unicidad que debe tener la formación de los recursos humanos en un país subdesarrollado.

Las políticas desarrollistas han intentado convencer a la sociedad que todo éxito económico y social depende del mejoramiento de la calidad educativa. Las propuestas de reformas apuntan siempre a lo mismo pero no ha sido posible, por muchos esfuerzos emprendidos, lograr un acercamiento entre calidad de la educación y mejoramiento de las condiciones de vida ni demostrar que efectivamente la educación da iguales resultados educativos en los distintos niveles sociales y que, por lo mismo, esa igualdad produce equidad social y económica.

Los defensores de las teorías “mayor educación, mayores logros”, prefieren, para justificar ideológicamente la falta de “éxito social”, explicarla a partir de una buena o mala educación, olvidando que factores tan importantes como el origen social, la herencia patrimonial, las posiciones de privilegio heredadas, las relaciones familiares y su pertenencia de clase, juegan un rol esencial en la estructuración de los cargos de dirección de la sociedad. Bastaría dibujar el mapa de las relaciones familiares entre funcionarios de primer rango, partiendo desde la Presidencia de la República, pasando por los Ministerios y llegando al Parlamento, para percatarse de cómo la llamada “clase política” no es sino la misma clase social, que aúna en esas concomitancias intrafamiliares a oficialismo y oposición. Situación que se da en los directorios de las sociedades anónimas e, incluso, entre políticos y jefes de las fuerzas armadas.

Entonces no podemos identificar el progreso económico de una minoría con el desarrollo educacional de la nación entera, en el que la educación continúa siendo el instrumento de segregación a pesar del diagnóstico:

“La marginación de los pobres de los sistemas y códigos de la cultura de una sociedad es, sin duda, el principal factor de reproducción de la situación de pobreza. El no saber un oficio, el no conocer el acceso a las tecnologías, el no poseer el instrumental básico utilizado por la sociedad global, es por una parte una carencia, pero por la otra implica una enorme dificultad para superar la propia condición de pobre”. (CNSP, 95).

Es más, afirmar que “la educación es el único medio eficaz contra la pobreza”, como lo postula J.J. Brünner o que la solución a todos los problemas sociales (alcoholismo, prostitución, delincuencia, drogadicción, etc.) es la educación, como lo pretende J. Vial, no es sino asegurar que los pobres, los alcohólicos, las prostitutas, los delincuentes, los drogadictos lo son, porque su educación es poca o porque no la tienen. Mirada así, la educación aparece como causa y la pobreza como efecto, lo que es desmentido por la realidad ² (Dieterich,96). Lo cierto es que las condiciones de vida material, la capacidad económica de la familia, es la generadora de las posibilidades educativas de sus miembros y, evidentemente, los que poseen más tendrán acceso a formas superiores de cultura y educación e inversamente, mientras más pobres, más metidos en el círculo de la ignorancia.

El Liceo Municipal, producto del traspaso de las responsabilidades que tenía el Ministerio de Educación hacia la Municipalidades, no ha variado en sus fines y objetivos :

“La educación media, cuyo fin general es atender a la población escolar que ha finalizado el nivel de educación general básica, tiene los siguientes fines específicos:

...Formar personas que alcancen los aprendizajes fundamentales que faciliten la continuación de estudios superiores y su incorporación en el mundo del trabajo”. ³

De lo anterior, podemos fácilmente desprender que el Liceo, adjetivado como Científico-Humanista para diferenciarlo de aquella educación secundaria que entrega capacitación o especialización (Técnico-Profesional), pretende ser el antecedente escolar inmediato a los estudios superiores, que “media” entre la básica y la universitaria; “secundaria” porque viene luego de la primaria y antes de la terciaria. Por lo tanto, es una educación de tránsito para quienes acceden a los estudios superiores: pero la realidad nos muestra que de la cantidad de egresados, menos de un tercio continúa estudios universitarios o profesionales superiores. El resto intenta incorporarse al mundo del trabajo en el sector de servicios: oficinistas, vendedores, etc. Es un hecho que los objetivos de la enseñanza media, específicamente del Liceo Municipal, no se cumplen.

Los estudiantes que egresan del Liceo no están preparados para enfrentarse al mundo post-secundario, porque cultural y laboralmente no encuentran cabida. En la universidad, los que llegan, demuestran claras deficiencias para el trabajo intelectual riguroso: incapacidad para lecturas largas y complejas, por sus limitadas habilidades de comprensión; dificultades en los procesos de síntesis; inadecuación para las exigencias académicas; mala ortografía, etc. Para el mundo de la producción, no poseen ninguna capacitación, son inhábiles manualmente, carecen de competencias mínimas para el trabajo productivo, “no saben hacer nada”.

² “ Es ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente educación del subcontinente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia, como son: la deuda externa; la corrupción de las élites; el proteccionismo del Primer Mundo que le brinda diez veces más de lo que da en términos de “ayuda”; los *terms of trade*; la falta de ahorro interno; la fuga de capitales; la pobreza absoluta y la distribución extremadamente desigual del ingreso; los gastos militares; el impedimento de cualquier proceso de reforma profunda en pos de los intereses populares -como en Nicaragua y Cuba- por parte de Estados Unidos y sus aliados...”

³ Decreto Supremo exento N° 300 del 30 de diciembre de 1981.

Por otra parte, la antigua creencia en la movilidad social que generaba la igualdad de oportunidades a que era merecedor el egresado y, por ende, al ascenso social, a “ser alguien”, ya es una ilusión. “Si hasta para ser junior en una empresa se exige cuarto medio”, es la frase más socorrida por los padres que quieren, de esta manera, obligar a estudiar a los más renuentes. Refleja el saber popular que nace de la experiencia en la búsqueda de mejores oportunidades laborales o para salir de la cesantía: la constatación de las exigencias de los empleadores aparecidas en los avisos económicos.

Esto se manifiesta, además, en la propia percepción de los estudiantes, cuyo interés en finalizar la educación media está en la posibilidad de continuar estudios superiores, vistos como una perspectiva para una vida mejor. En esta percepción, el trabajo no es considerado como una alternativa relevante, a tal punto que ven sus propias capacidades laborales como disminuidas frente a la posibilidad de los estudios : un 90.41 % se inclina por continuar estudios superiores, en tanto que un 9.59 % lo ve como un medio para conseguir empleo.

Tal percepción está ligada estrechamente a la visión que tienen de la educación que reciben, tanto desde el punto de vista de sus intereses como de la formación y conocimientos que entrega. Es decir, asumiendo la necesidad de los estudios para su futuro, encuentran que ésta no se adecua a los requerimientos de su vida presente ni, mucho menos, a las exigencias de la vida laboral, coincidiendo con el diagnóstico oficial :

“ Para una proporción mayoritaria de los alumnos, lo que la educación media humanístico-científica les propone estudiar no tiene significado ni valor para sus vidas. El curriculum no les resulta significativo y está desconectado de la complejidad y velocidad de transformación de los mundos del trabajo, de la cultura y de las comunicaciones, a los que están expuestos o aspiran integrar los jóvenes. Con ello, la EM se priva de una base importante de motivación para el aprendizaje en alumnos y profesores.” (Mineduc, 97).

Nada de ello es nuevo para los docentes, y a pesar de que la información a nivel de aula es clara y categórica, el tecnocratismo burocrático de los funcionarios ministeriales jamás ha reconocido que para las propuestas curriculares las mejores y más objetivas opiniones debían encontrarse a nivel del aula. Y a pesar de todos los discursos descentralizadores, la tendencia a construir desde la teoría persiste hasta en las nuevas propuestas “modernizadoras”.

Lo cierto es que los diagnósticos que se hacen del Liceo y del cumplimiento de sus funciones y objetivos son coincidentes. Al respecto, la opinión oficial del Ministerio del Educación apunta a lo que ya comprobamos:

“Si bien la educación media provee una Licencia habilitante para el ingreso a la educación superior, en los hechos es un ciclo terminal para la mayoría de los estudiantes que lo cumplen y especialmente para aquellos provenientes de hogares de bajos ingresos. Ello, porque la formación recibida no permite alcanzar las exigencias académicas de ingreso a la educación superior o porque ésta debe ser financiada total o parcialmente por los estudiantes o sus familias, con costos que no pueden ser cubiertos por amplios sectores de la población que potencialmente la demandarían...”

Por otra parte, en la estructura de la educación media, la modalidad científico-humanista no prepara suficientemente para la continuidad de estudios de nivel superior, ni tampoco califica para una rápida y apropiada incorporación a la vida del trabajo. La naturaleza tradicional de esta enseñanza la hace ajena a la preparación ocupacional” (Mineduc, 93).

Frente a esta realidad, que como diagnóstico compartimos plenamente, la solución propuesta por las instancias gubernamentales parte de una premisa errada: como los pobres no pueden acceder a la educación superior, tanto por la calidad de la enseñanza recibida como por las razones económicas, los liceos científico-humanistas hay que transformarlos en técnico-profesionales.

Es la propuesta de “reconversión” que no soluciona el grave problema de la inserción laboral de los jóvenes, toda vez que la caracterización de esa modalidad es tanto o más catastrófica que la analizada, puesto que las inversiones que se requieren en infraestructura, en maquinaria, en máquinas-herramientas, en herramientas y máquinas didácticas, en laboratorios, etc., son muy superiores a la de los liceos científico-humanistas, y, obviamente, no existe interés en destinar parte del Presupuesto Nacional para invertir en este sector. Por lo tanto, la solución que se ve es la ya empleada por el gobierno militar: entregar los liceos técnicos e industriales a la empresa privada, bajo condiciones diferentes a las que regularon el traspaso a las municipalidades, asegurándoles una forma de financiamiento anual que se diferencia de la otorgada al sector subvencionado, basada en la asistencia promedio mensual por alumno.

Ante esta realidad, es evidente que la definición de objetivos educacionales para la escuela media ha sido formulada unilateralmente desde el poder político, sin considerar la experiencia acumulada y continuando la tradición histórica-cultural que dio origen al Liceo, como viéramos anteriormente. Lo cierto es que en ese origen estaba claro que el acceso a la educación secundaria centrada en las humanidades y en las ciencias, estaba limitado a un determinado sector social y que los que no pudieran acceder a ella, debían incorporarse a la enseñanza manual o al mundo del trabajo. Asumir esta visión implicó aceptar que los mejor preparados debían acceder a los puestos de dirección y control, en tanto que aquellos que sin poseer las capacidades ni las cualificaciones necesarias, debían hacerse cargo del hacer concreto. Por lo tanto, algunos podían acceder a determinados estudios en tanto que otros, dados sus “condicionamientos individuales”, debían aceptar el ser trabajadores manuales y permanecer siempre en sus labores u oficios. Sus posibilidades de movilidad social estaban circunscritas al sistema de división horizontal del trabajo, que comprendía el ser maestro, oficial o aprendiz; en cambio para los otros, el ejercicio intelectual les permitía un movimiento vertical, que los llevaba dentro de su clase a escalar posiciones de dirección y gobierno.

La finalidad del desarrollo económico no es el agotarse en sí mismo, sino que incrementar el bienestar de aquellos a quienes se dirige y, fundamentalmente, mejorar la calidad de la vida humana. El aumento de la productividad debería elevar el nivel de ingreso de los trabajadores, como una justa distribución de la riqueza y consecuentemente, permitir que los índices de mejoramiento social sean relevantes en los sectores más postergados. Pero sabemos que las necesidades educacionales de los niños y jóvenes no son automáticamente atendidas por el progreso económico y que requieren de una atención sistemática y permanente.

Este Liceo hijo de la modernidad decimonónica que nos describe a través del siglo pasado don José Victorino Lastarria, tiene puntos de contacto muy claros con el actual. Considerando la distancia temporal, tenemos que decir que la misma inadecuación que existía ayer la tenemos hoy, con el agravante que todos los diagnósticos hechos en distintos momentos de este siglo han apuntado a lo mismo, sin que se haya superado el problema. Entonces, es válida aún la opinión de Lastarria, ya formulada en 1878:

“La instrucción que se adquiere en el curso preparatorio (de seis años) casi no prepara para nada, ni al que se dedica a una profesión científica, ni al ciudadano que limita su instrucción a las humanidades, creyendo que con ella se habilita para vivir en la sociedad moderna”.

3. Los Of/Cmo Del Decreto 220/98

En la “Introducción”⁴ del anexo que acompaña al Decreto Supremo N° 220, que el 18 de mayo de 1998 promulga la reforma curricular, se establece que fueron cuatro los “pilares” que se consideraron para sustentar esta construcción: a) el diagnóstico ministerial realizado a comienzos de la década del 90, a través de estudios especializados; b) el diagnóstico de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación y de su Comité Técnico Asesor (“Informe Brünner”), de 1994; c) marcos curriculares de otros países y d) “criterios y sugerencias derivadas del proceso de Consulta Nacional”, realizada entre mayo y agosto de 1997, cuyo texto fue profusamente difundido y que sirvió de base para todos los documentos que en su momento se escribieron⁵.

El basamento ideológico explicitado por el Gobierno en el Decreto, tiene sus raíces en el Informe Brünner, que en el punto 3.5 señala que

⁴ Las referencias textuales estarán referidas al libro “Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media” Ministerio de Educación. República de Chile, mayo de 1998.

⁵ Para diferenciar este texto del definitivo, en su oportunidad lo mencionaremos como “la propuesta inicial”.

“El principal desafío de Chile es llegar a un estadio de desarrollo donde pueda asegurar una efectiva igualdad de oportunidades a todos los miembros de la comunidad nacional. Para ello, la condición esencial es superar lo más rápido posible la extrema pobreza y avanzar hacia una sociedad más integrada, con crecientes niveles de equidad...Sólo hay una vía efectiva para alcanzarlo: un crecimiento económico sostenido, que genera nuevos empleos, y una educación de calidad para las personas de menores recursos, que les permita acceder a esos empleos y salir adelante mejorando sus condiciones de vida y la de sus hijos”. Tal expresión se reafirma en la aseveración “Ellos saben que, a mayor y mejor educación, aumentan las posibilidades de percibir remuneraciones más altas”.

En realidad, el reducir el problema del desarrollo y de la superación de los crecientes niveles de pobreza a partir de lograr equidad en lo educacional, es utilizar la palabra "equidad" como sinónimo del concepto "igualdad de oportunidades". Con ello, se pretende escamotear la lucha por la justicia social. No se trata de sostener que una sociedad es justa en la medida que todos tienen las mismas oportunidades de acceder a los bienes sociales, sino que la distribución de esos bienes sea justa, es decir, que esté expresamente establecido el principio ético-político de la justicia social.

La propuesta de una nueva formulación curricular basada en tal igualitarismo, insiste en la concepción de una educación que haría que ésta, por sí misma, promovería la movilidad social al hacer creer que todos los estudiantes están en las mismas condiciones de aprender, y que bastaría con darles algunas garantías democráticas para que pudieran competir con las mismas oportunidades, cualesquiera sean los establecimientos donde se eduquen. Este es el sentido de equidad que prima en las actuales políticas. Es una falacia sostener que la igualdad de oportunidades escolares, es decir, la “democratización” de la educación, lleva de manera mecánica a una democratización de la sociedad, otorgándoles a todos las posibilidades de ascenso porque ello depende de los méritos y condicionamientos personales.

Esta “meritocracia”, la “talentocracia” y la confianza en las capacidades individuales que desarrolla la escuela, hacen ver el éxito escolar de una manera ingenua, como fruto de una educación democrática, que a todos permite demostrar sus capacidades y méritos. Así, la propaganda oficial ha comenzado a encarnar en los jóvenes y en las familias la idea que la “promoción individual” se logra a través de la educación y de una buena inserción en el mercado de trabajo, en la medida que el esfuerzo y el mérito personal se demuestren y se sea capaz de asumir la igualdad de oportunidades que da el sistema. Entonces los jóvenes populares, que nutren las aulas de la educación pública gratuita, aspiran a llegar a los niveles de consumo y a la valoración social propios de la clase media.

Hay un evidente intento de convencer a la sociedad de que todo éxito económico y social depende del mejoramiento de la calidad educativa. Lo cierto es que las condiciones de vida material, la capacidad económica de la familia, es la generadora de las posibilidades educativas de sus miembros y, evidentemente, los que poseen más tendrán acceso a formas superiores de cultura y educación e, inversamente, mientras más pobres, más metidos en el círculo de la ignorancia.

Por lo mismo, la aspiración mesocrática no se reproduce en los establecimientos privados de alto costo. Los estudiantes pertenecen a la clase que gobierna y poseen los medios para gozar de la mejor educación, haciendo uso de todas las igualdades de oportunidades que se dan en su medio. Las condiciones de estudio, los medios didácticos de los establecimientos, los medios culturales que están a su alcance, difieren de la pobreza de la educación pública.

En la línea de este concepto de “igualdad de oportunidades”, entre la propuesta inicial que se sometió a consulta y el Decreto Supremo, hay que establecer diferencias que, sin embargo, no modifican substancialmente el sentido fundacional que el Ministerio pretende darle al nuevo currículo. Por ejemplo, dice que

“se inaugura en el caso de la Educación media Humanístico- Científica... la pluralidad de opciones curriculares, basada en proyectos educativos definidos en los propios establecimientos... Este procedimiento es consistente con las políticas educacionales en desarrollo, que se orientan a resolver los problemas de calidad de los aprendizajes y de igualdad de oportunidades...”

Nos parece de especial importancia esta aseveración, porque de ella se desprenden los siguientes elementos de juicio:

1. En la educación chilena, los colegios particulares pagados siempre han tenido la facultad y el privilegio de establecer sus propios planes y programas, manteniendo un margen o un espacio para los planes y programas estatales. Así era, incluso, en el tiempo en que comisiones de docentes fiscales examinaban al alumnado de los establecimientos privados.
2. En 1991, el establecimiento Saint George’s College, de la Congregación de Santa Cruz, presenta su nuevo Proyecto Curricular creado por “una Comisión Interna formada por profesores especialistas del Colegio, una Comisión Externa integrada por consultores especialistas y se trabajó con la participación directa de los profesores, alumnos y padres de familia”.

Para el análisis que realizamos, es relevante destacar que la Comisión Externa de consultores especialistas estaba integrada, entre otros, por quien fuera el responsable del Informe que en 1994 da inicio al proceso de reforma, Sr. José Joaquín Brünner Ried, a la sazón con altas responsabilidades en el Gobierno de la República, así como por el Sr. Cristian Cox Donoso, hoy la máxima autoridad del Programa MECE y de la reforma impulsada desde el Ministerio. Además, formó parte de la consultora el Sr. Ernesto Schiefelbein, ex Ministro de Educación.

El Proyecto del St. George's College se nutre de lo que el Ministerio de Educación llama eufemísticamente “evidencia internacional disponible sobre marcos curriculares nacionales”. Es así como en la bibliografía de ese Proyecto, aparecen profusas menciones a trabajos escritos por especialistas españoles, pero por sobre todo, los tres documentos centrales de la reforma española, editados en 1989 por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Además, se emplearon en lo relativo a las ciencias el programa oficial inglés, aplicándose sin mayores modificaciones en los 10 años de estudios anteriores al 3º y 4º medios tradicionales. En este sentido, vale la pena destacar que, además, se consideraron los planes de estudio de trece de los colegios más caros de nuestro país ⁶.

3. Ya en 1991, por lo tanto, los establecimientos particulares pagados tenían sus propios planes y programas. Pero lo nuevo en el Proyecto Curricular del St. George's, es que debe ser considerado el antecedente inmediato de la reforma curricular promulgada por el Gobierno, siete años más tarde, cuando un asesor es el Ministro Secretario General de Gobierno y otro el jefe del MECE Media.

Al señalar lo anterior, tenemos claro que entre el Proyecto y el Decreto Supremo existen diferencias obvias, pero *mutatis mutandi*, ellas no son fundamentales. Para el establecimiento educacional, las áreas de aprendizaje son Teología y Formación Etico Moral (es un colegio confesional); Educación Física, Expresión Artística, Tecnologías, Estudio de las Ciencias Sociales y del Medio, Estudios Científicos y su aplicación, Estudios Matemáticos y su aplicación, Lenguaje y Comunicación, cuya enumeración está hecha de manera inversa al orden de los reglamentos oficiales.

Estas áreas (sectores curriculares para la Reforma), se agrupan en un Plan Común (Formación General), Plan Opcional (Formación Diferenciada) y en los “Elementos que permean el sistema” (Objetivos Fundamentales Transversales).

Para acentuar aún más la similitud, en ambos “los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes”.

4. En lo referido a los objetivos y contenidos de cada área, en muchas de ellas el Decreto Supremo Nº 220/98 no hace sino desarrollar en profundidad lo que aparece sólo mencionado en el Proyecto escolar. Así, en Lenguaje y Comunicación no hay un subsector Idioma Extranjero, pero en el desarrollo de lo que correspondería a Lengua Castellana y Comunicación, está explicitado ya el trabajo en teoría de la comunicación, que se trabaja paralelamente con Ciencias Sociales, donde está el objetivo de “Descubrir la importancia de los medios de comunicación escrita en la propaganda ideológica”, por ejemplo.

En el caso de Tecnología, en uno y otro se dice textualmente que el objetivo está centrado en el “saber hacer”, así como en el “conocimiento y aplicación de los lenguajes y sistemas de codificación tecnológicos”.

⁶ Toda la información se basa en el texto “Proyecto Curricular. Documento de Trabajo”. St. George's College. 1991.

Desde la perspectiva del arte, esta forma del quehacer humano también se ve desde el prisma del “lenguaje artístico” y de los “códigos” que deben ser develados por el estudiante cuando se trate “de un simple proceso de comunicación”; se formula el trabajo con “tecnologías contemporáneas o emergentes, como el video, fotografía, fonogramas, sistemas electrónicos digitales”, además de los “medios clásicos”.

5. Analizar exhaustivamente cada uno de los sectores ampliaría aún más la gran similitud entre el Proyecto Curricular del St.George’s y los OF/CMO recientemente promulgados. Lo cierto es que uno es el antecedente de los otros y, con las especificidades propias del establecimiento educacional, no es extraño que se diga que los objetivos mínimos establecidos sean más bien los máximos para la educación pública.

El Ministerio comparte, dice el texto, aquello que la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación señala como principio ético:

“ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos...El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas impone al Estado el deber de garantizar una Educación Media de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo”.

En este sentido, el Proyecto del St. George’s agrega que

“El Colegio incentiva a los alumnos/as a desarrollar al máximo sus capacidades para que puedan servir con excelencia en el campo nacional e internacional”.

La declaración de principios de fe democrática que hace el documento ministerial, no resuelve los problemas de fondo que entraban el desarrollo del estudiantado de los establecimientos públicos gratuitos. En efecto, la polaridad resultante de la “Declaración de Principios del Gobierno de Chile”, seguida por la Directiva Presidencial sobre educación nacional, continuando con la Constitución de 1980 y culminando con la LOCE, en 1990, es una demostración del rol que el sistema económico, social y político le confiere a la educación pagada: ella es la que forma los cuadros intelectuales y políticos de una minoría que se ve como depositaria de la cultura y del gobierno en todas sus instancias. Al contrario, de los establecimientos públicos y subvencionados surgen mayoritariamente quienes servirán como el gran contingente medianamente calificado, en el mejor de los casos, que servirá de apoyo a aquella minoría que se ha arrogado la conducción política, económica, jurídica, tecnológica, científica y cultural.

No cabe duda que la discriminación educativa que sufre la gran mayoría de nuestra juventud es producto del sistema heredado y que los gobiernos posteriores no han sido capaces de superar. Más aún, se mantiene plenamente vigente lo que Pinochet dijo en 1979: “La selectividad de la educación media y universitaria será exclusivamente en cuanto al esfuerzo de trabajo exigido de quienes tengan esa oportunidad. No habrá ninguna selectividad económica”.

No es extraño que el dictador haya postulado la igualdad basada en el esfuerzo individual, en los méritos personales. De esta idea se hace cargo el Ministerio de Educación, cuando establece que con la nueva formulación curricular se estarían resolviendo “la calidad de los aprendizajes y la igualdad de oportunidades”. Este enunciado pretende esconder en la llamada “igualdad de oportunidades”, la exigencia de algo que es mucho más definitivo en nuestra sociedad: la justicia social.

Dentro de los Considerandos del Decreto Supremo N° 220/98, textualmente se señala que los OF/CMO se inscriben “en el contexto de las exigencias que emanan del ejercicio de la libertad de enseñanza y para garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades”, pero a la vez, se plantea la posibilidad de “situaciones de excepción”. En efecto, el artículo 7° reconoce el derecho a “establecimientos de especial singularidad...que cumplan con los estándares de alta calidad y/o equidad” a tener planes y programas con una organización temporal y secuencial diferente a la que se decreta.

Es decir, nuevamente la excepción para la “igualdad de oportunidades”.

Entonces, no es el derecho de la educación pagada a tener sus propios proyectos educativos, de acuerdo con los intereses ideológicos, económicos, religiosos, etc., lo que se contrapone al enunciado gubernamental de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. El problema educativo central es esta concepción de educación democrática, en la cual el modelo educativo que pretende imponerse sobre la educación pública y gratuita, que carece, que carece de los medios financieros para responder a los desafíos de otro tipo de formación educativa, es el de la educación privada.

Por ello es que resulta particularmente llamativo que sean miembros del equipo que generó el Proyecto Educativo del St. George’s College quienes aún tengan el poder decisorio en la reforma gubernamental. Porque está subyacente (y en algunos momentos omnipresente), la concepción de una educación pública copia mecánica del modelo privado, obviando las diferencias, las posibilidades y condiciones que las hacen diferentes y casi contrapuestas.

CAPITULO 2

EL MODELO AUTORITARIO.

1. El Orden Educativo Y El Modo Pedagógico.

Nadie podría negar que la crisis del Liceo es sistémica. Nosotros afirmamos que se relaciona con el orden educativo y el modo pedagógico, en los cuales los elementos curriculares y las prácticas en el aula son parte de un aspecto mayor y más sustantivo, porque la educación como transmisión de conocimientos, la autoridad y el disciplinamiento y la participación de los actores en el proceso educacional, tienen que ver más con el paradigma que con las relaciones comunicacionales y afectivas que se dan a nivel de la clase, aisladas de la estructura del sistema educativo. De esta manera, entonces, es posible analizar la situación de la educación sin soslayar los problemas de financiamiento ni de gestión, pero asumiéndolos desde la perspectiva de la enseñanza más que desde la economía o de la administración de empresas.

En la dinámica cotidiana del trabajo escolar, existe un conjunto de elementos que configuran el “orden educativo”, que definimos como parte de las relaciones sociales que dan cuenta de las formas de adaptación a modelos y paradigmas culturales, y que determinan la dependencia de quien no sabe o sabe menos, del que sabe más; de rituales de urbanidad y respeto sociales que implican manejo del poder y, en definitiva, una correspondencia en parte antinómica entre el saber - experiencia - dominio adulto, frente a la ignorancia - inmadurez - sujeción infantil o juvenil. Es decir, es la relación entre enseñante y enseñado que se resuelve en el medio educativo escolar (no necesariamente sólo en el aula), *como control formal de los profesores sobre los estudiantes, como elemento esencial del paradigma educacional.*

A este orden educativo pertenecen las llamadas “prácticas pedagógicas”, que dan cuenta del tipo de relaciones entre unos y otros, y de las maneras que adopta el proceso de enseñar. Sea sólo la transmisión de conocimientos o una forma de utilizar los contenidos como intermediación activa, así como de los componentes transversales del proceso de formación ética, la práctica pedagógica es, por sobre todo, un proceso comunicativo y afectivo. *Cuando se alude a que los docentes enseñan de la misma manera como fueron enseñados, y que modificando esta práctica pasiva, repetitiva y frontal es posible cambiar el sello del paradigma, decimos que no es lo esencial. Importante sí, pero no lo esencial.*

Es nuestra visión que los problemas de la educación, están, por sobre todo, relacionados con el conjunto de relaciones sociales materiales que forman el “modo pedagógico”, en el que consideramos las formas de producción, reproducción y transmisión del conocimiento; de la estructuración orgánica de la institucionalidad escolar; de los contenidos curriculares; de las relaciones e interacciones entre pares y de cada estamento escolar con los otros; de éstos con los procesos de enseñanza-aprendizaje; con los métodos y los instrumentos normativos y disciplinarios. Y en este modo pedagógico se insertan, como una parte del complejo dominio de esas relaciones sociales, las llamadas prácticas educativas (“pedagógicas”).

Por lo tanto, ponemos el centro en las relaciones sociales materiales más que en el contenido de las interacciones o interrelaciones de comunicación (Fernández, 86), cualesquiera sean las características que ellas adopten. Para nosotros el problema es sistémico y no de los docentes como entidades individuales que actúan de una manera común.

La construcción de un modo pedagógico distinto no parte sólo de la constatación de una determinada praxis educativa, como se pretende hacer con las “prácticas pedagógicas”. Apunta hacia el paradigma, al modo de producción del conocimiento pedagógico, a sus manifestaciones dentro del orden educativo, es decir, a la teoría y praxis del sistema, a sus basamentos ideológicos.

No hay duda alguna que los constructos curriculares no consideran en su formulación el orden educativo ni el modo pedagógico, dando por sentado que las prácticas pedagógicas deben resolverse desde la individualidad. Pero ello no es así, sino que al contrario, ellas están directamente ligadas con la concepción de la autoridad y del poder.

Al respecto, es preciso señalar que la autoridad escolar, en todos los tiempos del Liceo, ha forjado una forma de comportamiento que se demanda del estudiante, cual es la adscripción a determinadas formas de relación social, más relacionadas con la urbanidad y las buenas costumbres que con valores. En efecto, si nos situamos en el plano de las relaciones profesor-alumno, joven-adulto, el que enseña-el que aprende y las analizamos desde la visión de el que ordena-el que obedece, es decir como las relaciones de poder con las que crecen los estudiantes desde que inician su escolarización, vemos que repiten la jerarquía de mando que se da en la casa, por lo que no es de extrañar que la disciplina se vea como el componente esencial de toda enseñanza.

En este punto, es preciso detenerse para señalar que históricamente la familia popular o de clase media chilena ha mostrado una fuerte tendencia a aceptar los cambios educacionales que nacen desde la autoridad. El respeto y la aceptación de las decisiones gubernamentales en materia de educación, a pesar de los conflictos que pudieran generarse desde el mundo de los actores docentes, terminan siendo aceptados por la sociedad en su conjunto sin que el gobierno, como ocurrió durante el período militar, tenga que recurrir a la fuerza para imponerlos. No corresponde en este trabajo hacer un análisis del origen sicosocial del fenómeno autoridad ⁷, de sus implicancias y de la forma de reproducción en el seno de la sociedad y cultura capitalistas; sin embargo, es un hecho claro que en el campo de las relaciones sociales materiales, el respeto a la autoridad en el seno familiar se traslada a la escuela desde la más temprana infancia, siguiendo un camino ascendente que termina por transformarse en la ideología de la dependencia y del autoritarismo escolar.

Y es en este aspecto donde la educación formal está integrada a la ideología de la autoridad y del poder, que se desarrolla como prolongación del hogar, en que las relaciones de la familia nuclear están sustentadas por, justamente, la verticalidad del mando y de la orden, ejercida por el proveedor, es decir, de quien hace el aporte económico fundamental para el sustento.

Si se analiza el comportamiento de los estudiantes como sujetos sometidos a procesos de enseñanza e instrucción en un esquema de pertenencia a un sistema de cánones, socialmente impuesto y basados en los conceptos de orden y disciplina, resulta notorio que en el quehacer escolar no existe un proceso de construcción de contenidos normativos y valóricos, que surjan de un diálogo entre el mundo adulto y el mundo juvenil escolar. Tanto es así, que al sector juvenil que se educa en la escuela media se le deja sometido al régimen de la escuela misma, y al buscar soluciones a los problemas estructurales de la educación, calidad y equidad, no intentan modificar la situación del joven como sujeto educativo o agente de educación. No se le toma como actor social con un mundo propio, sino que se le adscribe a la categoría etaria de "menor", al cual hay que darle las normas y situarlo en el plano de la obediencia a las mismas. En un análisis detenido del carácter de las relaciones sociales en el interior del proceso educativo, se perciben contradicciones evidentes, claras, expresadas en las personas que participan en él: profesores, alumnos y padres, para quienes el objetivo y fin de la educación dependerá no de un sistema abstracto y distante, sino que de intereses concretos, reales y que están en contacto inmediato con las demandas y los objetivos que los componentes del proceso le quieren dar.

⁷ Para un desarrollo del tema, véase MENDEL, GÉRARD Y VOGT,CHRISTAN.

Para algunos teóricos y críticos, uno de los mejores ejemplos que demuestran la dependencia ideológica de la escuela con respecto al sistema económico-político, es el interés de los padres en que los jóvenes “salgan sabiendo algo que les permita ganarse la vida”, o bien, que los reclamos por una mejor disciplina y comportamiento escolares reproducen los efectos represivos de un modo de producción y de una ideología de la dominación, ya incorporados a la conciencia de los padres y de los jóvenes. Para descubrir hasta qué punto tales aseveraciones se corresponden exactamente con la realidad, hay que analizarlas al calor de la práctica en el aula y con los propios actores; pero además, es necesario entrar a discutir que si el proceso educativo requiere de una necesaria formulación conductual y disciplinaria, así como de hábitos de atención y participación, tanto como producto de las motivaciones metodológicas de los docentes como de los intereses propios y personales de los estudiantes, el modelo educativo realmente procura que estos elementos puedan lograrse de manera pedagógica y conforme a una lógica didáctica. Si estamos contestes en que el proceso de enseñanza-aprendizaje está marcado por determinadas relaciones simbólicas al interior del aula, es bueno definir si el modelo permite que esas relaciones puedan construirse conforme a los intereses mutuos de los actores.

Es cierto que la educación, genéricamente, obedece a lineamientos ideológicos generales de la sociedad en que está inmersa, pero por muy reproductora del sistema que aparecieran sus formas curriculares, es fácil comprender que la visión de mundo que tienen los estudiantes y sus apoderados en el colegio Nido de Águilas o en el Grange es muy diferente a la que poseen estos mismos actores educativos en los establecimientos de la población José María Caro, por poner ejemplos extremos.

Lo que decimos es que en la educación escolar existen contradicciones con las formas ideológicas que impone el poder. Incluso, podemos afirmar que en la escuela puede haber mayores espacios democráticos que en el resto de la sociedad, a pesar del sello autoritario y de poder que la caracteriza. Afirmar que la educación sólo reproduce el modelo del aparato productivo, el conocimiento acumulado por las clases dirigentes y la concepción del mundo de quienes detentan el poder, es negar el carácter dialéctico de las relaciones sociales y, por lo tanto, de las contradicciones que los mismos sistemas sociales van generando en su interior. De no ser así, es indudable que la defensa del socialismo en la ex Unión Soviética y en el ex R.D.A. debiera haber sido obra de las generaciones que fueron formadas en el espíritu del “hombre socialista”, cuya principal fuente educativa fue la formal, la escuela primaria y la secundaria.

La escuela no ha ejercido nunca, por sí misma y al margen del mundo que la rodea, el poder transformador de las relaciones sociales. Primero, porque resultaría imposible que un sistema aceptara que su educación se levantara sobre premisas, axiomas y paradigmas opuestos y en abierta contradicción con él. En segundo lugar, porque su función social no es provocar los cambios económicos ni políticos, por mucho que se quiera idealmente transformarla en productora de “hombres nuevos”, separadamente del cambio estructural.

Un modo pedagógico que establece una normatividad escolar que soslaya la diferencia generacional, distancia en intereses y edades, adopta en el aula expresiones que suelen ser conflictivas, por el carácter confrontacional que asumen los estudiantes frente a esa normatividad, pero también por los docentes, cuando persisten en su actitud de afirmar a ultranza la legitimidad de las normas. De allí se desprenden connotaciones muy definidas del tipo de Liceo autoritario y disciplinador, como espacio pedagógico y de socialización, en el cual se ve la carencia de objetivos que contengan una adecuada visión de la realidad y de las relaciones que se dan en su interior y de las cuales la reglamentación y normatividad no dan cuenta.

2. La Participación Democrática Y El Rito Formal.

De las tantas ilusiones y perspectivas de vida democrática que abrió la Transición, la participación en la toma de las decisiones escolares fue, quizás, una de las que más esperanzas daba a los docentes, que esperaban con ella terminar con el autoritarismo de los directivos, con la arbitrariedad y el temor. Se esperaba el fin de los despidos, de las listas negras, de las acusaciones, de las persecuciones, de la inestabilidad laboral. Es decir, se esperaba que la democracia instaurara un nuevo régimen escolar.

Sin embargo, tales esperanzas se vieron frustradas a medida que transcurrieron los meses y los años: los directivos más obsecuentes con el gobierno militar fueron confirmados en sus cargos; otros decidieron asumir militancias políticas en los ahora partidos de gobierno y, en general, los mismos continuaron haciendo lo mismo, actuando como si nada hubiera cambiado en el país. Lo cierto es que al final, se promulgaron leyes y se modificaron otras que bajo la llamada “política de los consensos”, mantienen hasta hoy a directivos que ya asegurados en sus cargos, no han asumido los “cambios”.

Algunas de las situaciones más claras de lo que ha acontecido, están tanto en la ley que se promulga para “favorecer” al personal docente, como en una modificación posterior. En efecto, en la ley que crea las normas para el sector, llamada “Estatuto Docente” y promulgada en 1991, al Consejo de Profesores se le da el carácter de resolutivo sólo en materias técnico-pedagógicas y expresamente delimitado al ámbito municipal, sin que se aclare qué se entiende por ello

La Ley 19.410, que modifica la anterior, establece la realización anual de la formulación de un Plan de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), que consulta la participación de docentes, padres y apoderados, estudiantes, funcionarios no docentes, vecinos, etc. Es claro que ello pudiera iniciar una forma de participación más amplia y acotada que lo existente hasta este momento, que resigne los procesos de toma de decisiones, democratizándolos y haciendo desaparecer el verticalismo y la jerarquización en el trabajo escolar.

Tal apertura a la participación que formula la legislación, analizada desde la unidad educativa y de las formas que adoptan los procesos de discusión en su seno, tiene relación directa con los modos de gestión administrativa, con los cauces que generan los directivos y con los espacios que ganan los docentes de aula. Para los dirigentes sociales, miembros de los Consejos Gremiales de establecimientos municipales de la Comuna de Santiago, con relación a la creación de los Proyectos Educativos escolares y a su trabajo en la formulación del Plan Anual de Desarrollo Educativo 1997, menos del 50 % de ellos tuvo participación en la planificación anual.

Otro índice más que desdice el ejercicio democrático, es la parcial o escasa participación de los apoderados en la planificación anual, que a juicio de los actores gremiales no llegó más allá del 10 %.

La planificación anual da por establecida la existencia de un proyecto educativo, sobre el cual descansa el desarrollo del proceso de enseñanza. Este proyecto, al contener elementos como la misión, los objetivos, el marco curricular, los reglamentos internos y manuales de procedimientos, se supone orienta todo el quehacer. No obstante ello, no todos los establecimientos lo tienen y en aquellos en los cuales existe, tampoco aparece como relevante la participación de los docentes en su formulación.

En los dos casos (la formulación del Proyecto Educativo y del PADEM), la ley señala cierta imperatividad en la participación de los docentes. Pero esta “obligatoriedad” no es siempre asumida por los directores y directoras, y llegado el momento, deciden en un pequeño consejo llamado “Grupo de Gestión” lo que serán sus planes y proyectos.

Otra cuestión preocupante es que los docentes no tengan ingerencia en las decisiones relacionadas con la dotación docente o con el presupuesto, dejando estas materias reservadas al manejo de la autoridad. Quizás sea este uno de los temas más controvertidos, por cuanto al asegurarle a la Municipalidad el manejo de su dotación comunal y no por establecimiento y que el Departamento Provincial del Ministerio conserve la atribución de observar la planta docente municipal, deja el proceso de descentralización y de otorgamiento de poderes decisorios a las unidades educativas en un mero formulismo.

Si en el caso de la participación de los adultos aún no se logra una inserción que realmente permita colegiar democráticamente las decisiones, menos positiva es la situación de los estudiantes, sujetos pasivos que deben aceptar sumisamente la normatividad que se supone le protege y preserva, incluso de ellos mismos.

Todo esto implica que en vez de abrirse como espacio de libertad y participación, el Liceo se mantenga como un reproductor ideológico del autoritarismo. Esto hace, por lo tanto, que las demandas que se le formulan a la institución escolar no solamente sean curriculares en el sentido de la adecuación de los contenidos, sino que asuma un nuevo rol en un mundo democrático que se reconstruye.

Su manifestación es la carencia de autonomía en el trabajo profesional y la ausencia de participación real en las decisiones y en la marcha cotidiana del establecimiento. Es práctica común que las autoridades formulen llamados dirigidos a los docentes, para que tomen parte en los organismos que trabajan en educación y que en ellos expongan sus puntos de vista. Sin embargo, tal participación está limitada a lo formal, es decir, la sola presencia se asume participativa, aunque en el momento de las decisiones no tenga relevancia alguna.

Así, las opiniones de los docentes en torno a este problema son coincidentes:

“Qué sacamos con proponer algo, si el Director hace lo que él quiere y no toma en cuenta para nada nuestra opinión. Sólo la pide cuando se encuentra en un problema serio y quiere el apoyo ante la Corporación, como cuando echó a unos alumnos por escribir en las paredes del baño”.

“En los consejos de profesores, habla y habla, casi siempre de lo que le interesa a él, y nos tiene más de dos horas clavados escuchándolo y haciendo propuestas que no da tiempo a discutir. Para luego decir que esas son decisiones de los profesores. Y cuando uno da una opinión contraria, dice que se atornilla al revés y que no tiene la ayuda de nadie, porque los profesores “no se ponen la camiseta”.

“Yo quiero todo para ayer -dice una Directora- y si no son capaces de trabajar a mi ritmo, es mejor que pidan el traslado o yo informaré a la Dirección de Educación que no son aptos para el trabajo que YO requiero para mejorar la calidad de la educación de este Liceo”.

“Estoy cansado de pelear con mi Director. Y eso que somos del mismo Partido y nos encontramos en las reuniones; no logro que entienda que a los colegas hay que tratarlos de manera diferente. Pero no entiende y es un pequeño dictador.”

Las opiniones apuntan a un estilo de trabajo que no es nuevo en la educación chilena. El autoritarismo es parte del sistema y corresponde a la tradición verticalista que, sin lugar a dudas, se exacerbó en el gobierno militar y que no se erradica de los Liceos. Más que un mero estilo enquistado en la gestión administrativa, es la negación consciente de los saberes profesionales de los docentes y, por lo tanto, provoca una falta de compromiso y de responsabilidad frente al quehacer global del proceso educativo. El desapego frente a la gestión directiva, no sólo coloca a los docentes en un plano crítico y de oposición muchas veces confrontacional con la dirección del Liceo, sino que los aparta de cualquier aporte positivo en la marcha institucional, provocando relaciones negativas en el seno institucional.

El Director o la Directora reciben la correspondencia del establecimiento y la tamizan: aquello que les sirve como medio de control o le confiere refuerzo a su autoridad, es rápidamente comunicado; en cambio, lo que podría significar ceder parte de la decisión, incluir a otros en el trabajo de conducción, es retenido, demorado e, incluso, ocultado.

De la misma manera, el poder es manejado con pequeñas concesiones o delegaciones en los subalternos inmediatos: subdirectores e inspectores generales. Sin embargo, esas cesiones de un mínimo de poder también son controladas y manejadas de acuerdo al interés personal. Todo con tal de no perder prerrogativas ni dejar margen a que otros se hagan con la autoridad.

El poder se guarda celosamente y se muestra: el temor a la sanción, a las calificaciones, a perder el trabajo, son las mejores armas que entregan los docentes a los directores. Y la autoridad las maneja discrecionalmente.

En todo caso, tenemos el convencimiento de que en la institución escolar, al igual que en el sistema educativo en su conjunto, confluyen contradictoriamente una educación para la vida libre, responsable, participativa y democrática, y su opuesta: una rígida, verticalista, establecida para la dominación y el sometimiento, para la obediencia acrítica y la manipulación ideológica. Y ésto, no es una invención del pasado reciente o de la continuación del modelo impuesto por la dictadura: el carácter verticalista, autoritario y disciplinador ha sido consubstancial al modelo pedagógico nacional, quizás producto del modelo económico basado en una forma de división del trabajo, clasista y jerarquizada, que se impuso como modo pedagógico dentro del sistema capitalista de los países dependientes.

Sin embargo, los cambios sistémicos dicen más relación con el quehacer diario que con la formulación programática ideal. Es decir, la educación se construye desde y hacia el aula, en un proceso de relaciones sociales concretas, en las cuales las simbólicas (participantes del currículo oculto), son parte de las relaciones materiales que se construyen socialmente. No puede verse a la educación como ese *demiourgós* que hace y deshace en la sociedad, al margen de lo concreto, y del cual depende todo el sistema de relaciones sociales. Como lo decimos en su momento, los pobres no lo son por el hecho de carecer de educación, sino que a la inversa, no tienen educación porque, justamente, son pobres.

A nuestro juicio, parte de la crisis pedagógica a que se ve enfrentada nuestra educación, está relacionada directamente con los problemas que se viven en el aula, y que son parte del paradigma educativo rígido y normativo que ve en el mantenimiento de un determinado tipo de disciplina el camino expedito para el logro educativo. Pero, insistimos, no se trata de asumir el problema sólo como una cuestión metodológica o comunicacional, producto de una manera equivocada de enfrentar la interrelación docente-estudiante, o de una forma errada de darse la intermediación de estos dos actores a través de los contenidos o materias.

El paradigma del Liceo Municipal, y en general el de la educación chilena, se mide en términos de productividad por los niveles de promoción y en las estadísticas evaluativas del sistema, en los porcentajes de notas entre 4.0 y 4.9; 5.0 y 5.9; entre 6.0 y 7.0. Todo rendimiento que esté por debajo del primer rango, es insuficiente y se entiende como "fracaso escolar". Al asignarle a la educación un rol decisivo en el proceso de desarrollo económico, en el sentido de "valor agregado" necesario para ingresar al mundo de la competitividad del mercado internacional, se asume que los estudiantes deben lograr los aprendizajes necesarios que les permitan insertarse en el desarrollo económico y social. De no ser así, se entiende como fracaso escolar, en el cual la responsabilidad es individual, tanto porque el alumno no tiene o no reúne los requisitos intelectuales para el estudio o porque los docentes no han utilizado la metodología requerida o el reforzamiento necesario.

Tal fracaso se mide en términos de repitencia, deserción o de calificaciones insertas en una medición global y nacional, que marca un ranking de los mejores establecimientos según parámetros que no diferencian entre un establecimiento y otro ni, mucho menos, entre las condiciones objetivas en que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se empiezan a perfilar establecimientos educacionales con buenos y malos resultados, con mayor o menor porcentaje de logros, con "mejor o peor calidad educativa", con mayor o menor cantidad de promovidos.

Si consideramos que la forma corriente que adopta la enseñanza es la transmisión de contenidos, y como resultado de ella la repetición memorística y acrítica por parte del estudiante, la evaluación del "estudioso", "buen alumno" y "responsable" será el que no cuestiona lo enseñado y cumple con las exigencias de cada asignatura, en los términos que señala e impone el profesor. Y si, además, no crea conflictos disciplinarios en la clase, será "ordenado".

Es decir, el paradigma ha construido un arquetipo de estudiante, por el cual se miden los demás y que fija la norma, lo normal, la media.

3. *La Autoridad.*

En 1968, el informe preparatorio de la XV Conferencia General de la UNESCO señaló con meridiana claridad, que

“Aun cuando los adultos se muestren comprensivos con los niños como individuos, suelen negarse bastante a menudo a admitir que puedan gozar de una existencia colectiva, entre ellos y para ellos, y, en vez de facilitar la creación de una sociedad joven, se oponen a ésta por medios diversos: la disciplina, los castigos, la competición, el amor propio y otros tantos medios cuyo objetivo no es otro que obligar al niño a someterse a la sociedad adulta.”

Esta constatación del organismo mundial hace treinta años, no ha sido superada por nuestra educación (formal y familiar), continúa vigente y, en parte, con mayor intensidad. Paradojalmente, pareciera que se ha ido produciendo una inversión en la democratización de los establecimientos educacionales, pues logrado el triunfo sobre el autoritarismo, la juventud esperaba el paso de formas opresivas a la apertura democrática, creyendo que el tránsito (Transición sería el término acuñado), abriría de manera mecánica el cambio de actitud del Estado hacia los sectores excluidos del bienestar social. Pero ya había desaparecido el Estado Benefactor y el neo-liberalismo había impuesto sus condiciones. Así, los jóvenes secundarios comprueban que del autoritarismo quedaron las estructuras más cercanas a ellos: las de la educación, que no sufrieron modificación alguna permaneciendo inalteradas hasta hoy.

Cuando definimos lo que es el “orden pedagógico” y su inserción en él de las llamadas “prácticas pedagógicas”, una de las formas más notorias en que se manifiesta ese orden es en la utilización del concepto de autoridad, como la relación vertical desde el docente hacia el alumno, en el sentido de poder por sobre un subordinado eliminando la coacción física para imponerse, pero entendiendo que la potestad es legítima y, por lo mismo, no recusable.

Por lo tanto, para el caso del orden pedagógico, la autoridad se caracteriza por : primero, su legitimidad por sobre la arbitrariedad. De ser arbitraria, pierde la legitimidad y, por lo mismo, es susceptible de ser cambiada. Como condición esencial, esta legitimidad se impone jerárquica y verticalmente, del superior al inferior. Segundo, tiende a imponerse y a provocar la sumisión sin intervención de la fuerza física, pero sí mediante dispositivos disciplinarios que actúan, tanto por el control de los cuerpos, como por el de las mentes. Por último, que toda autoridad tiene formas de castigar las transgresiones, aún ahorrándose el uso de la fuerza y de la violencia (Mendel, 77).

La forma que adquiere la organización escolar, como resultado de la intervención de “delegados” militares en liceos y escuelas, delimita el tipo de relaciones sociales que se establecerán en las comunidades educativas. Es decir, crea los patrones que regirán la conducta y el comportamiento individual y la manera en que sus miembros se interrelacionan e interactúan, a partir de la asunción de una autoridad con poderes absolutos : un Rector, Directora o Director, asume la totalidad de la conducción del establecimiento. Desde la gestión administrativo-financiera hasta la técnico-pedagógica y, obviamente la curricular, el poder de decisión del jefe de servicio es omnímodo; sus resoluciones sólo son explicadas o justificadas ante el Director de Educación Municipal o el Gerente de la Corporación. Puede disponer del personal, arbitrariamente autorizar o negar permisos reconocidos por la ley, calificar o llamar la atención, independientemente de que exista o no un reglamento que lo posibilite.

La función del docente directivo “conlleva tuición y responsabilidades adicionales directas sobre el personal...y respecto de los alumnos” . Ya la palabra “tuición” tiene evidentes connotaciones autoritarias: ‘Acción y efecto de guardar y defender’, que ubica al resto de las personas bajo la potestad del jefe.

Pero lo que mejor caracteriza las modalidades de gestión escolar, es el autoritarismo, es decir, el uso indiscriminado del poder y la búsqueda, por lo tanto, de sumisión y obediencia al superior jerárquico: del Sub-Director al Director; del Inspector General a estos dos; de los docentes al anterior y de los alumnos a los profesores; todo pasando por una gama de alternativas, de delegación de pequeños poderes, de retazos de la autoridad que el jefe comparte con sus subalternos.

“...Dentro de la escala jerárquica que va desde una trascendencia cualquiera a la autoridad paterna...o a la tutela del mayor sobre el menor, y por debajo de este último nivel, sólo queda el niño, sobre el que todo el mundo tiene autoridad -Dios, el Estado, los padres, los adultos profesores, incluso el transeúnte que se arroga “por autoridad” el derecho de reprenderlo-, mientras que él, de por sí, no tiene autoridad sobre nada, ni siquiera sobre sí mismo” (Mendel).

El modelo que se utiliza para la aplicación de la autoridad no es otro que el del control, de la vigilancia y de la disciplina. Si bien es cierto que la estructura arquitectónica de los establecimientos es extendida, de bloques yuxtapuestos o paralelos, el sentido que adquiere la arquitectura del control podemos asimilarla a ese “mecanismo de poder referido a su forma ideal”, de la cual nos habla Foucault cuando hace referencia al panóptico de Bentham (Foucault, 87). Porque desde la cúpula de la autoridad es posible distinguir a quienes realizan o no sus funciones; controlar las tareas encomendadas; disciplinar, sancionar y supervisar.

La delegación de funciones no es sino la demostración del poder de la autoridad para asignar tareas o labores que ella no quiere o no puede llevar adelante, sin que nadie le exija el cumplimiento de la tarea, a menos que tenga sobre sí una autoridad superior. Lo cierto es que en este sentido, se reduce la cantidad de quienes ejercen el poder y se aumenta la de sujetos sometidos a la autoridad, permitiendo “intervenir a cada instante y la presión constante actúa aun antes de que las faltas, los errores, los delitos se cometan...” el accionar no necesariamente se hace como acto presencial, sino como simple amenaza de la presencia o extensión de ella, mediante los procedimientos de delegación del poder.

Siguiendo a Foucault, podemos decir que también es posible controlar democráticamente a quienes ejerzan el poder escolar, toda vez que cualquier miembro de la comunidad educativa puede comprobar su funcionamiento, “impidiendo que la máquina panóptica pueda degenerar en una tiranía”. Es decir, es posible un control externo que a su vez sea un sujeto vigilante que participe en una serie de controles laterales como forma de ejercer la autoridad y el poder supremo.

Todo esto no es sino parte de una sociedad policial, en que cada cual juega un papel de control con respecto al otro, desde el banco de la escuela hasta el gabinete del encargado de seguridad de gobierno. En términos actuales, desde la sala de clases hasta “la Oficina”.

En realidad, el problema del control del poder y de la autoridad en el Liceo es consubstancial a la concepción de la educación y a la filosofía educativa que reconoce el saber como una forma del poder. Dicho de otra manera, todo saber se transforma en poder cuando grupos, estratos o clases asumen la representación de los valores de quienes detentan la conducción económica y política de una sociedad. Para quienes la educación es sólo transmisión, tal visión se ajusta a esa concepción comunicacional del proceso; pero también hay elementos transformadores de la realidad social, de creación de conocimientos, que van más allá de esa relación de entrega de información cultural de quien sabe hacia quien es ignorante. Por lo tanto, el “panoptismo”, como forma estructurada del autoritarismo que se da en nuestros liceos, es una forma más de extensión del poder y del control social a que están sometidos nuestros alumnos y los docentes.

La vigilancia es la forma de control de profesores y alumnos, que se inserta como práctica común, tanto desde la perspectiva del “disciplinar” y de “enseñar sus responsabilidades” a los estudiantes, como para regular el cumplimiento de las funciones administrativas de los docentes : la puntualidad, el pasar lista, el controlar la asistencia escolar, etc.

“Es un engranaje especificado del poder disciplinario...(que) se inscribe en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia”. (Foucault).

La estructura de control descansa en la Inspectoría General, a cargo de un Inspector General (o Inspectora General), que se apoya en el trabajo de los Inspectores de patio o Paradoctentes, funcionarios administrativos para la vigilancia, prevención, represión y sanción hacia los alumnos, y, muchas veces, de control y denuncia de los docentes. Es el cuerpo que organiza los sistemas disciplinarios y los pone en práctica, no siempre con personal ideóneo o preparado para el trabajo de relación directa con adolescentes. De ahí, entonces, que el personal asuma el rol de gendarme frente a los estudiantes, provocando grados de temor en los estudiantes y desconfianza en los docentes.

No obstante ello, son reconocidos como parte integrante necesaria del quehacer educativo, toda vez que en este cuerpo de vigilancia descansa la disciplina escolar, tanto fuera como dentro del aula, a pesar de los reclamos de los docentes que ven en ello una ingerencia indebida que sobrepasa su autoridad frente a los alumnos.

El sentido de la vigilancia preventiva no se da en el sentido de protección hacia los alumnos (en este aspecto, la prevención protectora se acepta en las escuelas básicas o especiales, con el objeto de impedir que los pequeños pudieran hacerse daño o sufrir accidentes), sino que es la comunidad escolar la que se protege de ellos. En efecto, se cierran las puertas con llaves o cadenas para evitar que salgan del Liceo sin autorización, evitando con ello que se vaya “a cualquier parte a hacer de las suyas”, componente inseparable de la salida clandestina. Se les prohíbe que se asomen por las ventanas, porque le causan daño a los transeúntes; no pueden quedar solos en una sala de clases porque “pueden hacer algo”; no pueden tomar el libro de clases porque se pueden poner notas en determinadas asignaturas.

Es decir, la práctica cotidiana es de desconfianza hacia el estudiante, suponiéndole actitudes o conductas negativas a priori. Por lo tanto, se crean normativas destinadas a prevenir los “malos comportamientos” que, en muchos casos, adoptan el carácter de códigos comunales. como ocurre con el “Reglamento para los estudiantes de los establecimientos educacionales administrados por la Dirección de Educación de la Municipalidad de Santiago”, desconociendo las particularidades de los estudiantes de cada establecimiento. .

Tales situaciones han ido generando que el juicio de los adolescentes se haga cada vez más crítico y, en muchos caos, confrontacional. La opinión de los jóvenes es clara en cuanto consideran las normas de comportamiento y de conducta establecidas por la institución Liceo como inadecuadas, lo que significa que no se recogen en toda su complejidad las nuevas maneras en que se dan las relaciones con ellos, toda vez que su opinión no está referida a la severidad de las normas, sino que a su inadecuación. Es decir, se percibe que la aplicación de sanciones está referida a problemas sin importancia y que, de igual modo, las normas que se imponen son inadecuadas y no reconocen las dinámicas propias de los jóvenes.

Es así como la práctica del aula se inscribe dentro del registro de los espacios que requieren de mayor control en cuanto al comportamiento de los estudiantes, a tal punto que difícilmente se puede comenzar la clase sin dedicar unos cuantos minutos al logro de una disposición a escuchar en silencio y en orden, cualquiera sea la metodología de trabajo que se vaya a emplear. Pero además, es un espacio en el cual se manifiestan comportamientos que tienden a considerarse como “mala conducta”, y son calificados como tales en los registros de observaciones de los estudiantes, pero que, sin embargo, están más ligados a lo que se entiende como “buena educación” o urbanidad. Aunque aparece como extemporáneo el que los estudiantes deban levantarse de sus sillas ante el ingreso de los docentes, tal práctica es común cuando a la sala de clases entran adultos ajenos a la comunidad escolar, como inspectores ministeriales, supervisores u otro tipo de funcionario. Lo que se produce tanto por la actitud del adulto que ingresa, como del adulto docente, que con un gesto, palabra u orden, intenta que se levante el curso completo, en silencio, orden y colectivamente respondiendo al saludo que le formula el o la visitante.

La práctica de la manera en que el joven formula las preguntas o los modos de responder a la pregunta formulada por el o la docente, ilustra claramente esta percepción diferente de las actitudes, tanto por los adultos como por los adolescentes. Los primeros, ven que responder de manera displicente o altanera es parte de un comportamiento irrespetuoso, así como es claramente rechazada con desagrado el tono en que les son formuladas las preguntas por los estudiantes. Es decir, las formas de establecer la comunicación oral y de cómo se relacionan verbalmente, en gran parte se dan incorporadas a conceptualizaciones conductuales sociales más que individuales, asumiéndose que “así están los jóvenes hoy: no respetan nada ni a nadie”. Lo cierto es que el responder mal tiene una connotación de irrespeto del joven hacia el adulto, más que un hábito de urbanidad, cuestión que es reclamada por todos los padres y apoderados: “no sé por qué contesta tan mal”; “todo eso lo aprendí de las juntas”; “antes nunca me había faltado el respeto”; “ya no se le puede decir nada, porque supiera usted como contesta”; son las más comunes y corrientes observaciones de padres y apoderados cuando se les hace mención de la agresividad en las respuestas.

Las formas que la autoridad establece como reglamento, como ley y como “reglas del juego”, deben aceptarse aun sin conocerlas y los apoderados deben firmar su aceptación en el momento de la matrícula, sin posibilidad alguna a cuestionarlas. “Si no le gustan, no matricule a su pupilo”, es la respuesta a una posible observación.

El código que recoge estas normas es un resumen de condicionantes que van desde lo sancionable de manera leve hasta aquello que merece la expulsión o cancelación de matrícula, pasando por una gama de “condicionalidades” que colocan al sancionado bajo una espada, con la amenaza de que “a la próxima, se va del Liceo”. En este juego de respetar o violar las normas, de escapar a la sanción, se van generando liderazgos de los que tienen mayor destreza o son más temerarios en realizar los hechos punibles, que terminan por ser rotulados como incorregibles y son sancionados reiteradamente hasta salir del establecimiento. Es claro que la reiteración de las faltas a las normas van a provocar una reacción de los docentes frente al desafío constante de algunos estudiantes, lo que paulatinamente irá creando un clima de confrontación entre el curso, si el estudiante ha asumido en plenitud su rol de líder, con los docentes que se encontrarán en un clima hostil para el cumplimiento de sus funciones.

El que sea la sala de clases el lugar donde se dan los conflictos no es casual ni gratuito. Es claro que el estudiantado ve a sus docentes como los representantes de la autoridad, de las normas y de la arbitrariedad; son quienes aplican formas de comportamiento que no tienen mayor racionalidad, si no es el orden por el orden. De esta manera, el problema se traduce a términos de relación afectivo-comunicacional, que son superados en la medida que se racionalizan las normas, se explicitan sus objetivos y se demuestre su utilidad en términos de rendimiento.

Por otra parte, no cabe duda que las actitudes que adoptan los jóvenes y que se reflejan en falta de concentración o desmotivación, están relacionadas directamente con el proceso educativo en sí, es decir, frente a la enseñanza como transmisión de conocimientos. Si consideramos que a juicio del 58. % de los propios estudiantes que han repetido uno o más años, ya sea en educación básica como en media, ello se debió a su desinterés en el estudio, es posible comprender lo que sucede en el aula.

4. La Normatividad Y La Reglamentación.

Un ejemplo de cómo se establecen las prácticas de control es el Reglamento Interno de uno de los liceos de la muestra, que regula el uso de los “lockers” o casilleros en los cuales los estudiantes guardan sus pertenencias durante la jornada. En la normativa, fuera de los aspectos administrativo-comerciales como el costo del arriendo, lugar de pago, mantenimiento y aseo del casillero, se regulan aspectos que evidencian flagrantes violaciones al espacio individual y privado, so pretexto de la seguridad:

- exigencia de copia de la llave del candado con el cual se cerrará el casillero, la cual quedará en Inspectoría General;
- revisión de los casilleros por Inspectoría General, en el momento que ella juzgue necesario;
- prohibición absoluta de guardar en ellos elementos u objetos que no sean los escolares o la colación;
- uso de los casilleros sólo en recreos;
- obligación de vaciarlos al término de la jornada, para que en la noche permanezcan vacíos.
- obligatoriedad de dar cuenta a la autoridad si “se observare cualquier conducta inadecuada”.

Si se busca una explicación que justifique todo este cúmulo de arbitrariedades, la autoridad no duda en señalar que ello es un método para prevenir la mala utilización de los casilleros, evitando que sean usados para guardar drogas o alcohol. Es decir, el espacio privado deja de serlo como imperativo de la seguridad.

No es en absoluto antojadizo o gratuito el asumir que este criterio es el mismo utilizado por los aparatos gubernamentales, cuyos mecanismos de control social van desde la creación de aparatos de vigilancia hasta la delación compensada, y en los cuales la privacidad, la intimidad y la vida personal son avasalladas por las políticas de seguridad del estado. El pretexto de combatir el tráfico de drogas o la “delincuencia subversiva” ha servido para que la práctica del control policial de los ciudadanos sea hecha de manera funcional al modelo económico, por cuanto ello ha posibilitado que, incluso, los antecedentes civiles y comerciales sean motivo de transacción y de espionaje.

Por lo tanto, la imitación de tales prácticas por parte de la autoridad educativa no hace sino ponerles “un sello pedagógico” y encauzar a los estudiantes en la aceptación de ellas, toda vez que se les hace firmar un documento en el cual se aceptan las normas y se asume la responsabilidad de su cumplimiento.

Las exigencias que la institucionalidad escolar hace a sus estudiantes están circunscritas a dos ámbitos: el del rendimiento y el del comportamiento. Tener buenas notas y "portarse bien", como alternativas no excluyentes son los supuestos para conformar al "buen alumno", que en definitiva es lo que se busca como resultado final del proceso de aprendizaje.

Así, se producen situaciones como la de estudiantes que sin tener un buen rendimiento escolar, asumen la normatividad sin entrar en conflicto con la institución escolar. Y a la inversa, otros que con rendimiento meritorio se enfrentan a las normas y chocan con la institucionalidad fijada por los reglamentos internos.

Pero también existen los que están en constante conflicto con la autoridad sobrepasando las normas y generando una respuesta del sistema, más que educativa, cargada de una represividad que pretende ser correctiva o ejemplarizadora. Para ello, los sistemas reglamentarios enmarcan el comportamiento estudiantil dentro de ciertos parámetros, fijados por los docentes, por la autoridad, sin que sean del todo aceptados por los estudiantes.

La sanción surge, por lo tanto, cuando los estudiantes transgreden aquellas normas que se dan por entendidas y aceptadas, debiendo asumirlas, además, de manera silenciosa como signo de respeto y acatamiento:

- expulsar de la sala o enviar a Inspectoría;
- recriminar o amonestar verbalmente;
- hacer una tarea y / o revisar cuadernos;
- castigo con calificación;
- cambiar de puesto al estudiante;
- anotar en el libro de clases;
- utilizar la burla e ironía (Edwards, 95).

Pero además, queda el expediente de citar al apoderado si se es reiterativo en las faltas o éstas revisten cierto nivel de gravedad. En todo caso, el poder disciplinador nace de una actitud docente que está respaldada por un reglamento, tras del cual se justifican las decisiones que individual o colectivamente se adoptan respecto a la aplicación de sanciones.

El “Reglamento Interno para los alumnos” de un liceo, señala que las alumnas deben usar determinado tipo de traje, que tienen prohibido usar pantalones, a menos que se les autorice expresamente y sólo en invierno, que no pueden usar aros ni anillos y que el pelo largo debe ir tomado con una cinta del color del uniforme.

En el caso de los varones, es el uso del pelo corto, de tal manera que se vea el cuello de la camisa. No obstante lo anterior, el Reglamento tiene un artículo transitorio que señala, a la letra:

”Excepcionalmente a partir del Segundo Semestre de 1997, los jóvenes que acrediten en Inspectoría General, buena conducta y promedio sobre 6.0, podrán usar el pelo relativamente largo (tomado) y absolutamente limpio. La falta de alguno de estos requisitos será motivo para que el joven dé término de la presente excepción”.

Cuando en este mismo reglamento es “buen liceano” el estudiante que se presenta con uniforme, la sola formulación de tal aserto confluye hacia formas de asumir lo axiológico desde la mera formalidad, porque el uniforme, el pelo corto, la carencia de maquillaje en las niñas, así como la ausencia de accesorios como aros o anillos, reducen absolutamente la formación valórica a los aspectos del “bien vestido, bien recibido”.

Sin embargo, el sistema educativo llega a generar situaciones contradictorias con él mismo, toda vez que la carencia de medios de financiamiento para determinadas obras lleva a los establecimientos a generar acciones que son, a no dudarlo, desafíos para la búsqueda de una mejor educación a partir desde el aula:

“Los acuerdos de financiamiento determinados por profesores y representantes de alumnos de cada curso fueron los siguientes:

a) Colaborar con \$ 500 por derecho de venir sin uniforme un día a la semana “...

Ambas situaciones tienen en común la condicionalidad para eximirse de la norma, lo que refleja que la reglamentación no tiene sentido alguno si es posible sobrepasarla con privilegios que pueden ser ganados o pagados. En la primera, se destruye toda la argumentación formalista, machista y “de orden” con que se justifica la exclusión de los “pelucones”. Es más. Toda la segregación que se produce y que ha sido motivo de controversias entre los estudiantes y la autoridad educativa, queda demostrada como arbitraria y carente de rigor pedagógico y, al contrario, da la razón a los estudiantes que ven en las medidas de los directivos sólo autoritarismo y falta de comprensión de los fenómenos sociales que cruzan a la juventud.

Porque el cabello largo no es, en estricto sentido, un problema pedagógico; lo transforma en tal la actitud jerárquica, verticalista y disciplinadora que asume la imposición de la norma. Esto deslegitima la autoridad, al hacerla arbitraria; le quita rigor a la norma al hacerla transable y la hace irracional cuando vale sólo para algunos.

Por otra parte, el pago para tener derecho a sobrepasar la norma es una práctica que no refleja valor axiológico alguno, por cuanto de la misma manera como se acepta para asistir sin uniforme por un día, podría asumirse como la posibilidad de pagar, también, para eximirse del pago de otras obligaciones reglamentarias o legales, como el pagar para poder contaminar, por ejemplo.

“La forma concreta en que se manifiesta esta apariencia alternativa es determinada por influencias externas, especialmente modas que circulan por el amplio sistema simbólico de la cultura juvenil...Sea cual sea la manera de vestirse, nunca coincidirá con el uniforme escolar, prácticamente nunca incluye una corbata (que sigue en importancia a los ojos de los directores al uniforme, en los casos en que no puede imponerse éste), y explota colores calculados para proporcionar la máxima diferenciación de la monotonía y conformismo institucionales...No es casual el que una gran parte del conflicto que existe entre el profesorado y los alumnos se plantee en relación con la vestimenta. Para el que lo ve desde fuera puede parecer una tontería. Los profesores y alumnos saben que se trata de uno de los campos que han elegido para desarrollar la lucha contra la autoridad. Es una de las formas típicas de lucha entre culturas, que puede resolverse finalmente en un cuestionamiento de la legitimidad de la escuela como institución” (Willis, 88).

Contradictoriamente, la reglamentación impuesta como parte del proyecto escolar es un sistema de obligaciones que todos deben respetar, que en caso de no hacerse, aparecen de inmediato las sanciones. Tanto en lo del pelo como en lo relativo al uniforme, el alumno o la alumna que cometa una falta a esta norma, no se le deja entrar al Liceo, se le llama al apoderado o es estigmatizado con la exclusión. Del mismo modo, los atrasos y las inasistencias son sancionadas por lo que significan para la “imagen de Liceo”. El control disciplinario, incluso, va más allá de sus aulas: está en las menciones que se hacen del comportamiento escolar en el trayecto del domicilio al establecimiento, durante el cual se prohíbe, incluso, el fumar, normando la forma de transitar por la calle, que debe ser “ordenada y tranquila”.

Otro de los aspectos relevantes de este código disciplinario, está en el listado de las faltas y la categorización de ellas:

1.- Faltas leves:

Presentarse sin corbata, con maquillaje, con la camisa afuera del pantalón, con adornos, con gorro; llegar o retirarse con el buzo oficial si no se tiene por horario clase de Educación Física; masticar chicle en clases; no reconocer los errores; no darse por aludido (a) cuando un funcionario se dirige al o la estudiante; usar aparatos de radio de carácter personal y con audífonos, etc.

Para estas “faltas”, la sanción es la amonestación verbal y escrita. Pero, además y en el colmo de la confusión axiológica, el reglamento interno de este Liceo castiga con trabajos obligatorios, como barrer u otras acciones, bajo el nombre de “actividades de servicio con la Comunidad Escolar”, u obligándolos a asistir a “jornadas de estudio especiales”. Es decir, el trabajo y el estudio considerados como sanción.

2.- Faltas graves:

Reiterar una falta leve; no tener la libreta de comunicaciones; escupir; vocabulario soez; fugarse de clases o del liceo; no presentarse a evaluaciones; lanzar útiles escolares en la sala de clases; atropellar a alguien con gestos, palabras o actitudes; entregar pruebas en blanco; fumar en los alrededores del Liceo usando uniforme escolar; “toda conducta que esté reñida con el buen comportamiento que debe mantener un educado (sic)”.

Estas faltas son sancionadas con la citación al apoderado, con la suspensión de clases y con la condicionalidad.

3.- Faltas muy graves:

La reiteración de una falta grave; quedarse fuera de la sala durante una clase; desorden en actos cívicos, culturales o académicos; hurtar o robar; fugarse del Liceo o ingresar a él sin autorización de un directivo; adulterar notas; introducir drogas, alcohol o tabaco; escupir a otra persona; participar en riñas; agredir sexualmente a otra persona; no integrarse a la comunidad escolar, sea por el rendimiento o por la conducta; destruir el mobiliario y portar elementos cortopunzantes o contundentes.

Tales faltas generan una “estricta condicionalidad”, se solicitará el retiro del Liceo o el Director le cancelará la matrícula.

Es notoria la mezcla de componentes en la agrupación de faltas, en que junto a los puramente formales, de vestimenta o presentación personal, de carácter académico-administrativo, aparecen los legales. La fuga o el ingreso sin autorización están junto a la agresión sexual y al hurto, dimensionados de la misma manera, sin racionalidad escolar alguna.

Además, la definición de las responsabilidades se sitúan en los estudiantes, luego en su familia (los apoderados), pero jamás en el propio establecimiento. Con respecto a la función de apoderado, no hay duda que ella está referida a la de tuición sobre el educando, pero, además, de responsable económico de él. Se llega al punto de obligarlos a la colaboración en actividades de recolección de fondos. Si junto a todo lo anterior se considera que los apoderados deben ser mayores de 21 años, a pesar de que la mayoría de edad es a los 18, que muchos estudiantes de tercero y cuarto medio son legalmente mayores de edad, es fácil entender el desfase que existe entre la normativa escolar y la realidad social.

Tanto es así, que la reglamentación coercitiva hace que el padre o la madre se comprometan a tomar medidas que atentan contra los derechos elementales de sus propios hijos e hijas: retirarlo “voluntariamente”, no matricularlo o, simplemente, asumir una actitud obsecuente con la dirección y “abstenerse de manifestar desagrado por el Colegio”. Está, incluso, prohibido criticar o manifestar oposición a las normas impuestas por el propio reglamento interno.

En este reglamento draconiano, se establece la potestad de la Dirección para decidir acerca de la permanencia de estudiantes que estén sometidos a tratamientos médicos especiales o que padezcan de alguna enfermedad de tipo infecciosa.

Si bien es cierto el reglamento anterior es de un establecimiento, la forma en que se establecen las faltas y las sanciones, pero por sobre todo, la manera en que se mezclan indiscriminadamente elementos propios de la urbanidad, con aquellos más bien penales o de abierta violación a los códigos morales generales, es de absoluta arbitrariedad. En función de estos reglamentos es que los Consejos de Profesores se transforman en verdaderos tribunales, que a partir de los libros de clases, de las hojas de vida o de otros instrumentos de registros de observaciones y anotaciones, se decide la suerte y el futuro de los estudiantes.

La decisión que tanto el Consejo como la Dirección del Liceo asumen con respecto a la expulsión de un estudiante, por ejemplo, intenta prevenir a los otros estudiantes “de los malos ejemplos” y al establecimiento, “evitar el desprestigio y la mala fama”. Pero este problema sigue siendo discutido por la comunidad escolar, pues existen detractores a este tipo de sanción, argumentando que ella violaría el derecho a la educación que tiene todo niño y todo joven, y que no sería sino la demostración más cabal de una manera de ver la educación como represión, reproductora de ideología, incompetente, etc. Autoridades ministeriales, teóricos de la enseñanza, sicólogos, educadores, en fin, muchas opiniones que, además, argumentan contra el profesorado, acusándolo de "limpiar" antes que "enderezar", de "irse por el camino fácil" en vez de "esforzarse por modificar las conductas del sancionado".

Para otros, la medida extrema sólo puede tener plena justificación para ser aplicada, si se cautela que el niño o joven no queden sin escolaridad. Ello significa, por lo tanto, que la sanción debe considerar el traslado de establecimiento, cuando efectivamente sea el resultado de un comportamiento irreductible o que altere gravemente la rutina escolar, como acontece con el tráfico de drogas; la agresión a docentes y estudiantes, arriesgando su integridad personal; las actuaciones delictivas, los hurtos, en fin, comportamientos disociados que requieren de una acción de resguardo de la comunidad escolar y de las mediaciones axiológicas que deben generarse en una sala de clases y en un establecimiento educacional.

Como resultado de situaciones como las descritas anteriormente y que han merecido la atención de la opinión pública y pronunciamiento de las comunidades educativas, como han sido las acciones de violencia sexual, de agresión física con elementos cortopunzantes a estudiantes y docentes o de venta de drogas al interior de los establecimientos, es claro que desde sus perspectivas la disciplina y el control conductual obedecen a pautas y a una dinámica diferente a las que corrientemente se aplican en el aula, porque según esos pronunciamientos, existe una diferencia evidente entre los comportamientos corrientes en ésta, algunos de los descritos como “faltas”, de aquellos que son claramente disociados de la normalidad social. El resultado de la expulsión, por lo tanto, es descrito por los colectivos escolares como una manera que tiene la institución para precaverse de quienes, con su accionar, arriesgan el derecho a la educación de otros y que ponen en riesgo la convivencia social.

No obstante estas situaciones excepcionales, y a partir de la reglamentación como la explicitada anteriormente, las acciones que emprende la autoridad con respecto a los comportamientos estudiantiles, están enmarcados dentro de normas que deben ser asumidos por los jóvenes más que entendidos o discutidos y, por lo mismo, la reacción frente a ellos no siempre es de respeto o aceptación. En las estadísticas con respecto a los niveles de repitencia, deserción escolar, traslados de establecimientos, cancelación de matrículas o expulsiones al finalizar el año escolar, se puede apreciar que existe un alto índice de estudiantes que transita de un establecimiento a otro, rotulado como "escolar desadaptado", ya sea por una repitencia o, en la mayoría de los casos, porque se conjuga con ella además del problema disciplinario, un bajo rendimiento académico .

Por ejemplo, de cinco Liceos Municipales de Santiago, un 55 % del alumnado no ha repetido nunca, en tanto que el 45 % sí repitió algún año en básica o en media ; y de este universo, un 17 % se retiró antes o se cambió de establecimiento como efecto de esa repitencia. Este último porcentaje es coincidente, de manera absoluta, con el origen de la matrícula, que señala que el 83 % durante al año anterior estudió en el mismo Liceo en tanto que el 17 % proviene de otro.

CAPITULO 3

La Pedagogía De La Decencia Y El Disciplinamiento Del Joven.

En algún momento señalamos que el Liceo Fiscal acogió en sus aulas a un componente social proveniente básicamente de los sectores medios, por cuanto su origen y función fue, justamente, ese. Las capas acomodadas tenían y tienen sus colegios exclusivos (la gran mayoría confesionales) a los cuales el ingreso de los hijos de empleados y obreros era, evidentemente, imposible. De esta manera la ideología que encauza el quehacer escolar es la de la clase media, con todo lo que ello encierra y, en el caso de la educación, con arraigada creencia en la promoción social gracias al talento y a la enseñanza.

En este marco se insertan las connotaciones axiológicas de la decencia, referidas a la honradez, a la temperancia, al respeto a lo ganado con esfuerzo, al honor, al pudor. Una persona decente es quien vive con decoro y recato y genera respetabilidad por ese comportamiento. La decencia, por lo tanto, está referida en términos sociales a la manera de relacionarse una persona con los demás y de cómo esa relación está mediatizada por valores.

Junto con ello, en el mundo pedagógico liceano la decencia se extiende y se privilegia más la formalidad y la urbanidad, al “respeto exterior a las buenas costumbres o a las conveniencias sociales” que a la internalización de los valores sociales que se presumen, por la institucionalidad escolar, como necesarios para la convivencia social. Por ejemplo, es persistente en la autoridad escolar el control de las paredes, con el fin de evitar rayados que pudieran poner una nota de desprestigio en la calidad escolar: un liceo con los muros impecables es prestigioso,

Pero donde se extrema el sentido externo de la decencia es en la presentación personal de los estudiantes: “con limpieza y aseo”. Prácticas como zapatos brillantes, uñas cortas y limpias, la camisa al interior del pantalón, la corbata bien puesta por sobre el cuello abrochado de la camisa, son exigencias comunes para los varones, en tanto que para las niñas es la ausencia de maquillaje y adornos; pelo largo tomado con cintillos del mismo color del uniforme, faldas de un largo que no sea muy arriba de las rodillas, etc. Estas exigencias hacen que los estudiantes asuman la asistencia al Liceo como cargada de elementos negativos, a tal punto que un 30,05 % señala que no le gusta asistir al Liceo por el uso del uniforme escolar.

“Es notorio que belleza, limpieza y orden ocupan un lugar particular entre los requisitos de la cultura. Nadie afirmará que poseen igual importancia vital que el dominio de las fuerzas naturales y otros factores que aún habremos de considerar; no obstante, nadie los relegará a un segundo plano como cosas accesorias...La utilidad del orden es evidentísima; en cuanto a la limpieza, tengamos en cuenta que también la requiere la higiene, y podemos conjeturar que su relación con ella no era del todo desconocida ni siquiera en épocas anteriores a la profilaxis científica” (Freud, 76).

Frente al valor de la higiene y de la limpieza, se levanta la formalidad de que todos anden igual, uniformes y homogéneos, como si fuera el vestuario lo que pudiera terminar con la heterogeneidad. En realidad, la búsqueda de identidad de los estudiantes con sus respectivos establecimientos, impuesta por el uniforme escolar, el buzo para educación física, la corbata con un diseño propio, no hace sino formular este problema desde otra perspectiva. Y tan claro es esto, que en uno de los Liceos parte del este trabajo, el Director resuelve el cambio del uniforme de las jóvenes de azul marino a otro con falda escocesa y blusa, a la usanza de los colegios particulares pagados y buscando, evidentemente, diferenciarse de los otros establecimientos municipales, tratando de encontrar una “identidad propia”.

Cuando se relaciona la decencia con las actitudes estudiantiles frente a la sexualidad, el acercamiento a formas de comportamiento sexual serias, responsables y sanas no es uno de los éxitos de nuestra pedagogía de la decencia, sino que al contrario: no se educa sexualmente en la familia, la Iglesia Católica se opone a que lo haga el Liceo y la reacción política conservadora lleva a la autoridad gubernamental a tomar posiciones conciliadoras que terminan por hacer fracasar cualquier intento de educar, desde el espacio educativo por excelencia, a las masas juveniles en lo que debe ser una vida sexualmente sana e higiénica. Lo que se les exige es mantener las formas de comportamiento dentro de las esferas de la “buena educación”, sin exabruptos ni, mucho menos, demostraciones o exteriorizaciones de afectos entre niñas y jóvenes. Recato y pudor parecieran ser las connotaciones propias del “ser decente” de las niñas, independientemente de la influencia que en los comportamientos sociales tiene la televisión. La sociedad en su conjunto, y muy especialmente el sistema educativo, da cuenta de esta polaridad y se señala, abiertamente, que la liberalidad en las conductas sexuales de los jóvenes está relacionada directamente con los modelos que la televisión ha importado desde los países desarrollados.

Y en esta realidad objetiva, pareciera que los sectores más conservadores quisieran que los jóvenes no tuvieran sexualidad, para así evitar, por ejemplo, los engorrosos problemas que se le generan a la normativa escolar derivados de un embarazo adolescente, en el cual el establecimiento “no tiene nada que ver”. Al respecto, la construcción de una pedagogía de la decencia está relacionada directamente con la concepción que de la sexualidad y de la educación sexual tenga el aparato político de gobierno, y las intermediaciones que en torno a este problema tenga con el mundo político y las confesiones religiosas.

En este punto, vale la pena recordar que el Ministerio de Educación, en 1991, pretendió regular el problema de las expulsiones de las alumnas embarazadas de los Liceos, “instruyendo” mediante una “circular” “sobre asistencia a clases y calidad de alumno regular de escolares que cambian de estado civil y de alumnas que asumen responsabilidades de maternidad”. La circular reconoce a la adolescente el derecho a continuar estudiando en el mismo establecimiento, pero deja abierta la puerta para que se cambie a otro Liceo diurno, vespertino o nocturno. Sólo si en la localidad no hubiere otros similares, el de origen “deberá mantener al educando en su calidad de alumno regular y hasta que termine su escolaridad” (Nótese que se refiere en masculino: al alumno que cambia su estado civil).

A pesar de lo ambiguo y poco decidido de la circular ministerial, contra ella reaccionó la Iglesia Católica y la derecha política, de tal manera que hoy se insiste en marginar a las estudiantes embarazadas no sólo de los colegios confesionales, sino que de muchos municipales. Pero la autoridad ministerial no reacciona frente a este atropello al derecho de seguir estudiando, aun en estado de gravedad. En cambio, el mismo Ministerio es taxativo en impedir que salgan los estudiantes que demuestran comportamientos irreductibles o sean un peligro para la seguridad de condiscípulos y docentes, como es frecuente que ocurra con jóvenes que atacan a sus compañeros o golpean a docentes.

Dentro de este ámbito, las medidas paliativas dieron paso a una verdadera preocupación por la educación sexual a nivel educativo, de tal manera que los problemas suscitados por la ignorancia manifiesta de los estudiantes pasaran a ser los ejes motivadores de un programa nacional, que en el seno de la comunidad educativa, abarcara a estudiantes, docentes y apoderados. No obstante ello, nuevamente se levantaron las airadas protestas de los sectores más conservadores de la sociedad, argumentando que corresponde a la familia el entregar este conocimiento, pero por sobre todo, lo importante en este tipo de enseñanza eran los valores tradicionales que conforman una especial “conciencia moral”, por sobre la realidad que a diario vive la juventud.

Por lo tanto, el programa ministerial debió adecuarse a las exigencias religiosas y a asumir que la única posibilidad real de educación sexual, es aquella que tiene como filtro axiológico lo definido por la Iglesia Católica.

Entonces, el concepto de decencia manejado por la pedagogía oficial se queda en la formalidad de las relaciones sociales, en los aspectos comunicacionales afectivos entre los y las jóvenes, sin asumir la complejidad ni la integralidad de ellas. Se queda, así, en un modelo de joven que respete las normas, no las cuestione ni las ponga en interdicción colectiva. Que asuma la formalidad en el vestir que lo identifica con el Liceo, que es parte de la búsqueda de una mística colectiva e institucional; que no use el pelo largo ni, mucho menos, aretes, de tal manera que se identifique claramente el género, para que no haya ambigüedad de ninguna especie. En definitiva, se confunden los términos de las relaciones sociales con su urbanidad y los intereses de los jóvenes con los de determinados sectores ideológicos. La libertad a que con tanto énfasis se recurre cuando se trata de la libertad de enseñanza, se transforma en “valores eternos y de validez universal”, aunque ellos sean tan sólo una manera sesgada de ver el mundo y una particular forma de asumir los comportamientos sociales.

Cuando se trata de reconocer la diversidad de personas que cruza los establecimientos, el Liceo tiende a homogeneizar a los alumnos, tratando de buscar un marco referencial de comportamientos en el cual todos quepan, principalmente con parámetros de la clase media, que no siempre son asumidos por los sectores populares. Y es aquí donde se producen gran parte de los conflictos con los estudiantes o de éstos con la institucionalidad educativa.

La tradición del sistema educacional chileno, descansa en el verticalismo propio del "Magister dixit", que conlleva respeto a la palabra del profesor y que le mira como modelo y autoridad difícilmente cuestionada. Hasta hace poco, tal autoridad docente se asumía sin que se cuestionara en profundidad el carácter poco democrático de la práctica educativa y pocos esfuerzos se hacían para modificar tal situación, toda vez que los docentes aún mantenían cierto prestigio social, reflejado en el respeto y la consideración con que eran tratados por el conjunto de la sociedad, especialmente en los sectores populares. Por lo tanto, la función pedagógica se veía (y en ciertos sectores aún se ve) con el componente autoridad-autoritarismo como consustancial a ella, exacerbado a partir de la intervención militar en escuelas y liceos fiscales, que dejó su impronta hasta hoy, en parte gracias a una legislación que permitió mantener en los cargos directivos a quienes fueron designados por las autoridades de la dictadura.

En propiedad, la carencia de una pedagogía participativa y democrática es intrínseca al modelo educativo, el cual se sustenta en un esquema de verticalismo y de dominación. No es sino eso la relación jerárquica en la cual el estudiante es un objeto educativo, pasivo y receptivo, al que se le debe enseñar; el docente es el adulto que sabe y entrega el conocimiento y la autoridad, que el alumno debe recibir y respetar.

Ello implica que las relaciones jerárquicas deben darse en un espacio de "respeto" y sumisión a determinadas normas de comportamiento social, entendidas bajo el concepto de "buena conducta". La socialización se logra, por lo tanto, a partir del respeto a las imposiciones que devienen formas únicas de convivencia social y que transforma al que las respeta en un "buen alumno".

Para lograr el control de la norma y encauzar a los estudiantes en la "normalidad", el sistema educativo ha generado mecanismos de control estructurales que van desde la autoridad ministerial hasta el aula, pasando por la verticalidad de un mando administrativo, burocrático y técnico que se ejerce en parcelas de poder que terminan, irremediablemente, en el estudiante.

Desde su ingreso a la educación formal, el niño se ve enfrentado a exigencias de comportamiento que merman su espontaneidad, refrenan su biológica y natural inclinación al movimiento y a la expresión emocional, y, por sobre todo, lo obligan a aceptar una forma de dominación y respeto que terminan con su sumisión y enajenación. Por lo tanto, si por cualesquiera razones el estudiante protesta, contesta, llora, reclama, se queja o acusa, se le rotula como "indisciplinado, díscolo, contestatario, atípico, difícil, problemático, desordenado, etc.", con la sanción correspondiente.

Como los comportamientos "no adecuados" son inaceptables en la sala de clases, se inicia el ciclo de observaciones, llamadas al apoderado, presentaciones a los Consejos de Profesores, condicionalidades y expulsiones o cancelaciones de matrícula. Incluso a despecho de las propias normas del Ministerio de Educación, que dictamina comportamientos de los docentes y de la institución educativa, sin analizar el fondo del problema y, mucho menos, sin cuestionarse las causas de este tipo de conflictos.

Desde la perspectiva del estudiante (y de algunos docentes), se trata de explicar los comportamientos como una respuesta al nivel de interés que le despiertan los contenidos programáticos, y, por lo tanto, medir desde esta dimensión su grado de compromiso con el proceso educativo. Porque uno de los reclamos más reiterados es la escasa relación entre lo que se enseña y la vida real de los jóvenes. Así, a un 32,13 % de docentes de cinco establecimientos de Santiago, les parece que una de las causas más comunes de los problemas en la sala de clases dicen relación con el cuestionamiento que hacen los estudiantes de los contenidos de las asignaturas, señalando que "no les sirven para nada"; en tanto que a un 30.12 % de los alumnos "le pasan materias sin interés para ellos".

Si consideramos el diseño del proyecto educativo nacional, centrado en el mejoramiento de la calidad de la educación en la perspectiva modernizadora y tecnocrática que caracteriza la formulación teórica gubernamental, podremos ampliar los conceptos enunciados, a partir de los resultados escolares. Así, se sacan cuentas y se analizan, en términos de costo para “el país”, lo que se pierde por cada estudiante que repite año, postulando que la repitencia escolar es un problema que se centra en las prácticas de enseñanza, y que cambiando éstas, no deberían existir alumnos rezagados, repitentes o de mal rendimiento. En realidad, el problema de la repitencia escolar, en términos educacionales, no es anormal ni ajeno a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo cierto es que los éxitos de las políticas educativas gubernamentales tienden a confundirse con los resultados escolares en términos de promoción, repitencia y deserción escolares, así como la eficiencia del gasto en educación por el promedio de años de escolaridad, entre el ingreso y el egreso, que estadísticamente muestra la educación media.

Para mejorar la imagen de esas políticas, se tiende a disminuir los índices de rendimiento o a modificar los indicadores de él, llegando a proponer, por ejemplo, la promoción automática en determinados niveles, sin considerar para nada la dinámica al interior del aula o del proceso que se produce en la transmisión de cualquier saber. Es posible cuestionar la metodología evaluativa o los parámetros con los cuales se miden los niveles de adquisición de conocimientos, de logros en la comprensión o aplicación de ellos. Lo que no se puede plantear es la eliminación o la desaparición de sistemas o procesos de evaluación escolar, como pretenden algunos teóricos del aprendizaje, al afirmar que no importa la cantidad de conocimientos que se adquieren, sino que la relevancia de ellos. Es decir, calidad por sobre la cantidad. Pero cómo se establecen los criterios para clasificar la calidad y evaluarla, es un problema que ellos mismos no resuelven.

Entonces se extreman las medidas para que establecimientos y estudiantes se inserten en el mundo del éxito, aumentando los niveles de exigencias disciplinarias y académicas. Aquellos que tradicionalmente han sido reputados como "de buen rendimiento", se desprenden de los estudiantes que no responden a los cánones cognitivos ni conductuales. Se establecen rangos de pertinencia para los comportamientos y los contenidos, se tecnifica la evaluación y la formulación de objetivos educacionales, el currículo se estructura sobre la base de condiciones necesarias para un futuro económico promisorio y se amplían las perspectivas de éxito para quienes se inserten en el sistema educativo en y con las condiciones que éste establezca: estudiar para que cada uno pueda competir en el mercado laboral del mañana.

Se dice que el país crecerá y saldrá del subdesarrollo en la medida que nuestra educación pueda entregar al mercado egresados que aporten con el “valor agregado” del conocimiento, para así poder competir exitosamente en el comercio internacional de importaciones y exportaciones. Entonces, el conocimiento pasa a ser fundamental en los planes de gobierno y la educación la nueva “viga maestra”:

“Y cuando los discursos dominantes anuncian que será con la ayuda de la industria cognitiva que se erradicará la pobreza en el país, sin, a la vez, modificar ninguno de los soportes fundamentales del modelo económico y político neoliberal” (Salazar, 95).

La tendencia a hacer desaparecer los Liceos Científico-Humanistas y reemplazarlos por Técnico-Profesionales, no es sino la plasmación de un proyecto que ve en este camino la erradicación de la pobreza en los sectores populares-juveniles. De igual manera, los cursos de capacitación, organizados y auspiciados por el Ministerio del Trabajo, a través del SENCE, dirigidos a los jóvenes egresados de la Media que no lograron insertarse a la vida del trabajo o continuar sus estudios post-secundarios, pretenden solucionar el problema de las necesidades de la empresa más que de los propios jóvenes.

Incluso se tiende a que los estudiantes de Educación Media salgan preparados para iniciarse en los avatares de la libre empresa, aprendiendo oficios que los conduzcan a la creación de micro-empresas, como solución a su falta de alternativas académicas. De esta manera se crea el paradigma educativo que sólo ve en la inserción laboral el objetivo único de la educación. En los términos del mercado, sólo pueden competir aquellos que tienen una formación pertinente, que se hayan calificado o capacitado, que estén habilitados para enfrentar los requerimientos de la empresa.

Los programas de mejoramiento de la calidad de la educación tienen en su formulación el pecado original de la exclusión. Se continúa viendo a los estudiantes como sujetos educativos básicamente productivos y al proceso educativo como elemento esencial en el proceso de crecimiento y desarrollo económicos. Por lo tanto, a los jóvenes de la escuela media se les deja sometidos al régimen de la escuela misma, buscando solucionar los problemas estructurales de la educación, de su calidad y equidad, pero no la situación del joven como agente de educación. No se lo toma como actor social perteneciente a un universo propio y dinámico, que genera otros tipos de relaciones sociales y que también provoca el nacimiento de formas culturales diferentes a las escolares.

El mundo de los jóvenes estudiantes continúa sometido a las decisiones que en su nombre adopta el sistema político, al margen de sus intereses, necesidades y potencialidades. El ve que todo continúa igual y que las cosas se siguen haciendo más fáciles para los ricos y más difíciles para los pobres. Que tanto en su casa como en su "segundo hogar" la situación es la misma y que no es considerado para nada. Que da lo mismo ir al Liceo que estar parado en las esquinas, jugar una "pichanga" o irse de "carrete", puesto que el futuro no lo considera a él como uno de los elegidos.

Y a pesar de los dichos de la autoridad, los estudiantes son claros al señalar que ni siquiera en su propio Liceo son considerados sus intereses de manera real. De ahí que para ellos no tienen sentido los llamados a participar que hacen las autoridades, porque los jóvenes entienden que pretenden darles no lo que quieren o les interesa, sino que lo que de arriba imponen creyendo que "es lo mejor para ellos".

Hay un sentimiento de desconfianza porque el Liceo dice hacer lo mejor por los adolescentes, pero sigue enseñándoles lo mismo, la relación con los docentes continúa en un plano de superioridad y mando, y se les insiste en que deben mantener un tipo de conducta social acorde con los estereotipos normativos y reglamentarios.

Si bien es cierto que los modos de disciplinar continúan utilizando las formas de transmisión de contenidos, y que son manifestaciones de la tradición pedagógica, no lo es menos el hecho de que las críticas que se les hacen están respaldadas por fórmulas alternativas que, en muchos casos, son sólo teorizaciones de quienes no tienen o han perdido la práctica del aula. Porque plantear que el dictado de materias debe ser reemplazado por el tomar apuntes, o utilizar un texto escolar (muchas veces inexistente) de manera activa, es de un idealismo que no llega al hecho concreto de la sala de clases.

Por otra parte, la alternativa del trabajo grulla es un medio de socializar el conocimiento y permite, más que otros, el participar en la construcción y desarrollo de uno nuevo. Pero también requiere de un disciplinamiento social y de un encauzamiento pedagógico, por cuanto el producto que resulte del trabajo colectivo debe representar, efectivamente, el esfuerzo compartido de todos los miembros del grupo y no sólo el de los más aventajados, como ocurre tradicionalmente. El lograr un trabajo cooperativo, común, de responsabilidad colectiva es, sin lugar a dudas, un objetivo que tiene valor en sí como parte del proceso de socialización, pero como resultado, también, del proceso de adquisición de conocimientos.

Los docentes no sólo son responsables del proceso de transmisión individual, o sea, de que cada estudiante adquiera conocimientos según su propio ritmo de aprendizaje, sino, también, que ese proceso sea social a partir de la institución y formalidad escolares. Al exigir el apego a determinadas normas y el respeto a valores no siempre aceptados ni asumidos por los jóvenes, aparecen como antagónicos a ellos, imponiendo más que construyendo, en un proceso que va perdiendo su carácter formativo para quedarse en el normativismo.

La norma es el fin en sí, en tanto que su respeto el instrumento para validarla. De allí la importancia que le asignan los docentes al carácter socializador de los reglamentos. En ello está explicitada la sanción en la visión conductista de “premio-castigo”, “estímulo-respuesta”, y difícilmente se considera la posibilidad de que haya una normatividad o una regulación que no sancione, incluyendo en esto a los propios estudiantes. Como queda dicho, se asume que frente a determinados estímulos, el estudiante reaccionará según patrones previamente establecidos y su respuesta será la esperada y no otra, lo que a priori requiere de una categorización de la sanción que produzca una corrección del comportamiento.

Los docentes articulan un sistema reglamentario que pretende ser encauzador del adolescente, pero que se transforma en letra muerta porque su aplicación se torna casi imposible ante la dinámica juvenil, a menos que se asuma de manera inflexible, como es la opinión de los directores. Por ejemplo, el artículo relativo a la presentación personal señala que los alumnos deben usar el pelo corto de tal manera que deje ver el cuello de la camisa. Cuando ello no ocurre, el estudiante es sancionado y no se le permite el ingreso al Liceo mientras no cumpla con la norma. Sin embargo, el Ministerio de Educación “recomienda” no hacer del pelo largo motivo de exclusión ni de conflicto en el interior de los liceos. Por lo tanto, la normatividad escolar choca con los intereses oficiales de aparecer “comprensivos” con los estudiantes, mientras que por otra parte los mismos jóvenes son detenidos “por sospecha” y sometidos a la represión policial por ser, justamente, jóvenes.

Situaciones como ésta han llevado al descrédito de la función normativa del docente, rasgo esencial en el proceso pedagógico, que se asimiló quizás con plena justicia, al modelo autoritario. La crisis educativa desde la perspectiva de la función docente, no está resuelta ni se encamina a su superación, toda vez que los proyectos de reforma apuntan más al cambio de contenidos, a los métodos y a la didáctica en el aula, a la evaluación, etc. Al contrario, se busca afirmar lo sistémico y perfeccionar su relación con el mundo social y productivo.

El docente se ve a diario enfrentado a una alteración en la convivencia que no es sino un intento de los estudiantes, no siempre fallido, de correr los límites, desdibujarlos, desplazarlos y encontrar las fisuras o resquicios por donde obtener las satisfacciones a sus intereses inmediatos. Independientemente de que existan alumnos que de manera individual o como grupo presenten problemas muy definidos, lo cierto es que no se da un enfrentamiento con el docente que implique su descalificación absoluta. A lo más se quedarán en el desinterés utilizando su tiempo en otra cosa, negándose a la interacción ya sea porque no le gusta el profesor o porque la materia le “aburre”.

(La agresión anómica, en estos casos, proviene de estudiantes que han resuelto rebasar los márgenes de la relación normal, llegando a la agresión verbal y de hecho contra los docentes. Pero estos no son los más sino que, como queda dicho, problemas que deben ser analizados desde una perspectiva sicopatológica más que pedagógica, toda vez que en numerosos casos muestran evidentes síntomas neuróticos).

Para los docentes, el mantenimiento de la disciplina y el respeto a las normas es la condición sine qua non para que se produzca una situación educativa que arroje resultados positivos. De hecho, lograr un ambiente de silencio, orden y de actitud receptiva es esencial al iniciar una clase, a tal punto que en muchos casos debe destinarse más tiempo a las prácticas disciplinarias que a la entrega de contenidos o materias.

El clima de la clase, sin embargo, es siempre el mismo: el o la docente intentan iniciar una actividad tratando de imponerse al “sonido ambiental” del murmullo o de la “banda sonora” de gritos y carcajadas, mezclados con insultos y denuestos. Rebajada la intensidad, queda el constante y crónico ruido que afecta el proceso comunicativo e impide que se pueda realizar la transmisión del conocimiento. Cualquiera sea la metodología, frontal o grupal, el esfuerzo inicial del docente es la búsqueda de un silencio y de una atención que se rompen con facilidad.

Por ejemplo, en este registro de observación de una clase, es notorio lo anterior:

“El profesor ingresa a la sala de clases y se para al lado de su mesa. Mira en silencio a los alumnos. Espera que se callen y éstos que se encuentran de pie, conversan en forma normal y en la sala hay un murmullo que no es tan alto como en otras oportunidades. El profesor continúa mirando en silencio, el ruido comienza lentamente a bajar hasta que desaparece. Hay un completo silencio en la sala. Al lograrlo, se dirige a los alumnos:

- *No olviden las buenas costumbres. Antes de sentarse recojan los papeles. Buenos días y que tengan una buena semana.*

Mientras realiza las actividades administrativas (contar a los estudiantes y llenar el libro de asistencia), los alumnos reinician sus conversaciones, una alumna se maquilla, otra se encrespa las pestañas. Luego continúa:

- *A ver, jóvenes...*

El ruido de las conversaciones en voz alta no lo deja continuar; hay mucho ruido en la sala. Una alumna hace callar a sus compañeros y compañeras, gritando. El profesor también le llama la atención al curso:

- *¡ Cállense !*

- *¡ Necesito que se callen. Jóvenes. Mario, Waldo !*

El profesor no puede comenzar la clase; el ruido no disminuye y los estudiantes continúan conversando. Al fondo de la sala, en el último banco de la fila del medio, Michel y Paola se encuentran con las dos manos tomadas y conversando físicamente en cercanía; se sonríen y apoyan sus cabezas en el banco, quedando aún más cerca..."

Un breve análisis de la situación nos permite destacar los siguientes rasgos:

- a) la práctica del “respeto”, al obligar a los estudiantes a levantarse cuando ingresa el docente, a guardar silencio y a saludarlo o responder a su saludo;
- b) el uso del silencio y de la observación distante por parte del docente;
- c) el inicio del trabajo docente a través de una actividad que no guarda relación alguna con el interés de los estudiantes, como es llenar el libro de clases;
- d) el grito o la llamada de atención en voz alta, tratando de imponerse por sobre el ruido;
- e) el manifiesto desinterés de muchos estudiantes por la presencia del docente en la sala.

Ante estas situaciones, la reacción común es la autoritaria y la imposición de la sanción, que conlleva la respuesta estudiantil y, como consecuencia, una sucesión de palabras que culminan con el deterioro de la relación y de las posibilidades de realizar un proceso educativo con algún nivel de logro. Si pensamos que tal situación es reiterativa, independiente del docente y de la asignatura, no es extraño que la ruptura del clima armónico en el aula sea el producto esperado. Del mismo modo, se va constituyendo en una acción concertada del grupo curso, o de una parte de él, que termina por ser la actitud permanente frente a determinados profesores.

En el extremo opuesto, hay quienes aceptan esta dinámica y orientan su quehacer sólo “a quienes quieren poner atención”, tratando de no entrar en conflicto ni asumir actitudes que pudieran generar reacciones adversas por parte de los estudiantes. Tal permisividad pretende ser un camino para ganar la confianza, imponiendo sus propias normas al interior del aula, apareciendo como más comprensivo que sus colegas y “de mejor onda” para los alumnos. En esta dinámica, la calificación será el medio por el cual impone la diferencia, discriminando entre “los que se portan bien y los otros”, resolviendo todo en términos de notas y no de conocimientos o logros, lo que termina siendo aceptado, incluso, por los propios alumnos.

Es evidente que tal mecanismo incide en la descalificación de los docentes exigentes y de las autoridades encargadas de la disciplina, provocando innecesariamente una arbitraria distinción entre pares.

Lo cierto es que en términos generales los docentes se enfrentan al problema disciplinario con fórmulas personales más que de equipo, haciendo difícil la construcción de los límites necesarios para llevar a cabo un proceso comunicativo, de transmisión y de construcción que produzca logros. Es un hecho que la carencia de marcos claros y definidos, con flexibilidades que permiten actuaciones que no todos validan, hacen aumentar las reacciones descontroladas y agresivas. Ello implica, por otra parte, que sean los mismos estudiantes quienes pidan la imposición de límites y el establecimiento de los encuadres necesarios.

Ya hemos dicho y reiterado que la estructura y organización escolares descansan en el modelo autoritario, el que se transmite a todas las instancias del Liceo. En el aula, no obstante, tal autoritarismo no es absoluto como queda dicho y se da referido a algunos docentes y según la actitud personal, la formación profesional y los años de servicio. Pero tampoco la heterogeneidad del actuar docente da pautas para superar ese autoritarismo, sino que al contrario, aunque se tenga conciencia de ello, no se asume un comportamiento de oposición a él. En realidad, se acepta como parte de las reglas del juego y no se intenta revertirlo.

CAPITULO 4

LOS ACTORES EDUCATIVOS.

1. El Estudiante Liceano.

A través de lo expuesto anteriormente, hemos ido dejando en claro que toda la normatividad del Liceo ha sido creada más que para la educación, para la sumisión y el adiestramiento; que ignora al individuo, inhibe el diálogo y la cooperación, sujeta al joven al Liceo y lo hace apto para sujeciones futuras. Las necesidades de la vigilancia predominan sobre las educativas. Esto en la disciplina formal así como en la relación profesor alumno: uno sabe y el otro no; uno enseña y el otro aprende; uno manda y el otro obedece. Es decir, se continúa con el modelo de dominación y de discriminación en cuanto a la producción del saber.

Por lo tanto, la interrelación profesor-alumno se mantiene en dos campos separados, muchas veces antagónicos, que dificultan el proceso de aprendizaje con el consiguiente perjuicio para el estudiante.

En tal sentido, nuestros escolares de la enseñanza media forman parte del gran contingente social que creció escuchando de los adultos (padres y escuela, sectores políticos que han asumido la "conducción moral y política" del país, incluyendo a los eclesiásticos, cualesquiera sean sus denominaciones), que el paso de la dictadura a la democracia sería una transición desde el terror y la angustia a la paz, a la vida tranquila, al trabajo y a la superación de los problemas de educación, salud y vivienda. Que las decisiones que les afectan serían tomadas con su participación y que la juventud, como un componente fundamental de la vida nacional, sería considerada en su justa valía.

Y así fueron pasando los años y la institucionalización de la exclusión se demostró como una de las partes inmodificables del paradigma educativo. La llamada participación es sólo la aceptación acrítica de lo que otros piensan que es bueno para los jóvenes, que obliga a ese contingente social de desencantados a interactuar fuera de sus establecimientos educacionales, en las esquinas, en los juegos de video, en las "tocatas" barriales de grupos "alternativos" a los del mercado, en las barras bravas e, incluso, en algunos organismos juveniles de ciertas iglesias, buscando algún nivel de expresión de su disconformidad no recogida en su lugar natural: el Liceo.

Y tal actitud de verticalismo en las decisiones de lo que "se le debe dar a los jóvenes" está en la concepción paradigmática. Explícitamente, el Ministerio de Educación lo dice:

*"...es necesario cambiar la relación actual de los jóvenes con el liceo y su trabajo, haciéndola pasar del aburrimiento al entusiasmo con su propio crecimiento. El componente "Jóvenes" del Programa MECE ofrece a estos un conjunto de talleres con actividades atractivas para ellos y a la vez educativamente ricas...Los talleres son de libre elección y se llevan a cabo los sábados y en tiempo de vacaciones. El resultado de esta línea de acción...es de mayoritaria participación y creatividad juvenil enmarcada educacionalmente, redescubrimiento de ella por sus profesores y cambio de la relación de los jóvenes con la institución, **al apreciarla como preocupada y facilitadora de actividades que les interesan vitalmente**, y no sólo como institución disciplinaria que trabaja con contenidos que se perciben distantes..." (Lo destacado es nuestro).*

Lo que resalta más, es el hecho que desde una oficina se haya resuelto qué es "lo atractivo para ellos" y que se diga que en esa línea los jóvenes ven al liceo de una manera diferente a como lo aprecian comúnmente. Es decir, burocráticamente se resuelve el éxito o fracaso de un Programa, se le dice a los jóvenes lo que deben hacer y se evalúa la visión que parecieran tener en torno al proceso educativo. Y a todo ello se le llama participación.

Sin lugar a dudas, el sistema no puede pensar al joven como un sujeto social capaz de construir e intervenir en sus propios aprendizajes, ni de asumir que al estar inserto en un contexto histórico posee un conocimiento y un saber anterior al de las estructuras administrativas. De hacerlo, entraría a negar su propia estructura de poder, toda vez que los términos de la interacción no pueden cambiar, puesto que de hacerlo habría cierto grado de poder que se estaría dejando en manos de actores "inmaduros, irresponsables y lábiles".

Al respecto, el notable análisis que realiza Mendel de la situación del niño y del adolescente en la sociedad capitalista, como sujeto sometido a las decisiones y al poder del adulto, deja en claro que el conflicto con la Autoridad adulta es un conflicto político:

"La separación de los niños y de los adolescentes de la esfera de actividad de los adultos y su agrupamiento masivo, debido a la escolaridad prolongada, en un clase determinada por la edad que pasa a ser una clase social, destinada, muy probablemente, a transformarse progresivamente en una clase política" (Mendel, 77).

"Actualmente, el tercero inesperado iría ligado a las consecuencias de la revolución tecnológica, que ha llevado la lucha de clases más allá de sus límites tradicionales.

Ya no se trata tan sólo de la lucha "clase burguesa contra clase obrera", sino de la lucha "clase de edad de la infancia-adolescencia contra la clase de edad adulta", "individuo contra Estado", "Tercer mundo contra países económicamente desarrollados" y, sin duda, "lucha de clases sexuales". (Mendel, 77).

La forma en que la autoridad asume su relación con la juventud no se ha modificado históricamente, y sigue considerándola “inmadura, irresponsable, inadaptada”, a pesar de los “gloriosos” ejemplos que utiliza para la propaganda oficial y así influir a través de una fracasada campaña publicitaria sobre los jóvenes de 18 años o más, que se niegan a firmar los registros electorales para no participar en las elecciones parlamentarias o presidenciales, mostrando una visión desencantada de la realidad política.

Pero la historia de los veinte años anteriores al golpe de estado no puede escribirse sin los capítulos que redactaron los estudiantes secundarios, en los cuales adquirieron práctica en la lucha contra el sistema. Los liceanos eran parte del movimiento político nacional y los partidos sabían de su potencialidad electoral y movilizadora. Y esto era altamente considerado, a tal punto que todos, desde la izquierda hasta la derecha, tenían un departamento, seccional, comité local, cualquiera fuera el nombre que le diera la orgánica partidaria, destinado a ellos. Y si bien es cierto los problemas de la juventud se levantaban como banderas de lucha, estaban insertos en el mundo macro y no se apuntaba a ellos como desgajados de la totalidad social y como parte exclusiva de la preocupación etaria. El problema, se decía, no era generacional sino de clases.

Y ahora la situación difiere en torno a la participación de los jóvenes en el accionar político activo, a tal punto que reviste mayor relevancia su auto-exclusión que su participación: la cantidad de jóvenes que no están inscritos en los registros electorales es suficiente como para dirimir la elección de un Presidente de la República o modificar substancialmente la composición del Parlamento. Es decir, se ha transformado en un poder de clase: la clase de edad de la que habla Mendel.

Hay desconfianza de los jóvenes en lo que hacen los adultos, y muy especialmente de aquellos a quienes la tradición política nacional les confirió niveles de relevancia. La sistemática campaña contra los partidos, la política y los políticos, desatada por el régimen militar, genera en los jóvenes la desconfianza que a poco transitar, se afirma ante la imagen negativa que la misma élite política adulta proyecta desde el Parlamento y las Municipalidades. La corrupción, las prebendas, los privilegios, la demostración de opulencia y la falta de mesura, hacen posible el desencanto juvenil y la gran fuerza electoral oculta que tiene.

Es así como el autoritarismo produce, como se ha afirmado, el efecto contrario al orden impuesto y la juventud comienza a reaccionar de manera dispersa y con poco disciplinamiento social. Se autoperciben, con toda razón, ajenos a toda participación en los organismos e instituciones sociales y, como acción o actividad gregaria, se incorpora a "espacios normativamente poco estructurados, de escasa solidaridad y comunicación colectiva" (Calderón, 86).

El extrañamiento, la desintegración cultural, poca capacidad de comunicación y creación cultural propia, son los rasgos que apuntan a caracterizar a los grupos juveniles escolares. La ninguna autonomía heredada de la dictadura y los intentos de los gobiernos para prohijarlos a través de instituciones creadas ad hoc, choca con la desconfianza de los jóvenes.

El Liceo, evidentemente, no ayuda a modificar la situación: el espacio físico está constreñido a determinadas zonas de la arquitectura escolar, porque hay otras que les están vedadas. No pueden pasar al “patio de los profesores”; ni pueden acceder libremente a las oficinas de la Dirección; la Sala de Profesores es un reducto prohibido y la permanencia de estudiantes en ella puede significar más de algún desaguisado; las puertas están con cadenas o candados; no pueden asomarse a las ventanas. Mucho menos pueden acercarse al espacio en que los docentes estacionan sus automóviles. Es el reino de la desconfianza en el cual la superioridad del mundo adulto y docente es obvia.

Para muchos, quizás para casi todos, estos son requerimientos necesarios para mantener determinado nivel de respeto y disciplina en el establecimiento, dado que abrir las fronteras de la confianza significaría la pérdida del control y la salida de madre de los estudiantes. Por lo tanto, antes que arriesgarse a lo nuevo, es preferible continuar con la tradición de la exclusión y de la desconfianza.

Entonces el mundo juvenil, y muy especialmente el de los jóvenes secundarios, se muestra como un espacio desarticulado, muchas veces con conductas y comportamientos socialmente desorganizadas y en una profunda crisis de identidad (personal y de grupo), actuando de manera contestataria, reproduciendo las conductas que la enseñanza quiere eliminar, pero que se acentúan con la represión escolar: hedonismo, gregarismo en el sentido estricto, agresiones al mundo escolar, tanto en las personas como en las cosas materiales, etc.

Los liceos son espacios cerrados que no posibilitan una interacción generalizada de los jóvenes con sus docentes, sino que siempre está limitada a determinados grupos, que son fácilmente identificables y de los cuales es fácil tener una perspectiva colectiva: los estudiantes conformistas, que asumen la autoridad docente y no la cuestionan; que difícilmente participan en desórdenes o en acciones antireglamentarias, pero que no siempre son los mejores en rendimiento. Son los que asumen la normatividad y su actitud general es la de no comprometerse con los demás.

Hay otros que manteniéndose al margen de las situaciones conflictivas, son capaces de asumir una posición crítica, de expresarla y defenderla, sin que por ello dejen de aceptar la autoridad. Pueden cuestionarla, incluso actuar de manera contestataria, pero se encuadran dentro de los modelos que da la norma; llegan en su criticidad a justificar las acciones de otros, aunque no participen en los hechos que pudieran significar alguna sanción. Incluso, llegan a tener buenos logros académicos y a destacarse en múltiples actividades.

Pero por sobre éstos, y aunque en menor número, están aquellos que no aceptan la normatividad y frente a ella son irreductibles. Portadores de una actitud contestataria a todo lo institucional, crean modos de comportamiento antagónicos a la cultura escolar y que se manifiestan, las más de las veces, en formas de agresión a todo lo que pueda parecer significativo para lo escolar institucional.

En estos estudiantes, es posible encontrar rasgos resultantes de una crisis de integración a las normas comunes, reglas o valores que son propias del mundo social y que pertenecen a la convivencia generalizada y en las cuales no hay una negociación para socializarlas, porque están ahí y son parte de la estructura cultural y axiológica. Entonces las acciones de estos jóvenes liceanos llegan a quebrar los más elementales nexos de pertenencia a lo que se afirma como propio del mundo escolar: relaciones privadas de escasa duración, entorno familiar y amical poco estructurados; la vagancia y la recreación no siempre ajena a las drogas y al alcohol; el mundo de las calles como globalidad más que como sitio de reunión, muestra un síndrome de dispersión que el Liceo no es capaz, aún, de contrarrestar.

Si la clase es el espacio comunicativo propio del sistema, los grupos de estudiantes que manifiestan mayor complejidad en su relación con el proceso educativo lo emplean, justamente, para dar una demostración de su poder disociador: hacen el ruido necesario para impedir el inicio de la actividad lectiva; botan sillas o mesas; golpean a los más débiles o se dan de golpes entre sí; si el curso es mixto, se dedican a decirles obscenidades a las muchachas o palabras en doble sentido; se acuestan en las mesas, dicen palabrotas a media voz o generan alborotos entre ellos por algún chiste o algún hecho al cual le dan connotaciones festivas. El sexo y todo aquello que pudiera tener tal sentido, se transforma en el inicio de una batahola descomunal, en la cual se gritan, gesticulan y representan acciones connotativamente groseras.

Parte de su accionar contraescolar se manifiesta en las arremetidas contra los bienes escolares, destruyéndolos a pesar de ser nuevos (y quizás por eso mismo), constante de todos los establecimientos analizados. No obstante ello, es importante destacar que a tales situaciones los docentes dan una interpretación social más que individual, por cuanto asumen que ello es una manera de manifestar el descontento juvenil y que existe una carencia de respeto por la propiedad colectiva. Se ve en ello una evidente falta de identificación con el Liceo. Pero que los jóvenes tengan tendencias vandálicas o sean resentidos o desadaptados sociales, no es la visión generalizada de los docentes.

En tanto que para los otros estudiantes, tales comportamientos, manifestados de manera abierta y en presencia del colectivo, si bien no son aceptados ni avalados, son muy pocos los que asumen una posición abiertamente de rechazo, pretextando que no son “cosas que les incumban” o que “no se meten en lo que hagan los demás”. Estas actitudes muestran, a lo menos, dos cuestiones esenciales. En primer lugar, que la falta de compromiso entre los estudiantes con su entorno humano y físico es claro y categórico. La llamada “mística” escolar no es lo que caracteriza a los estudiantes de los liceos de la muestra y aunque es arriesgado decirlo, son pocos los establecimientos educacionales municipalizados que pueden contar con un apoyo masivo de sus alumnos para el mantenimiento de la planta física.

La carencia de cuidado con el material escolar y la dificultad de encontrar una buena disposición para realizar tareas comunes, es algo real. Es decir, resulta muy complejo emprender actividades colectivas con un estudiantado desmotivado, mucho más cuando los niveles de participación son bajos y las autoridades escolares no las incentivan en función de los propios intereses de los jóvenes, más que por lucimiento personal del Director o por representar un papel de eficiente funcionario ante las autoridades municipales.

En segundo lugar, se destruye el argumento de que los alumnos no hablan en contra de quienes abiertamente actúan contra la propiedad común, por temor a ser atacados o agredidos. Lo claro es que hay formas de explicar la falta de compromiso, y que se esconden bajo diferentes excusas, entre ellas, la de ser marginado del curso o agredido por él, pero que en estricto sentido obedecen a patrones de comportamiento individualista, como el declarar que no se censura públicamente los comportamientos negativos de los compañeros porque no interesa lo que hagan otros.

Sin embargo, para la gran mayoría de los estudiantes la opción de asistir al Liceo no solamente es positiva en el sentido de las posibilidades de futuro que el proceso de enseñanza encierra, sino que, fundamentalmente, porque es el espacio en que se dan de mejor manera las relaciones sociales y la construcción de la afectividad. La creación de un círculo de amigos unidos por los mismos gustos, la posibilidad de pasarlo bien durante algunas horas y los grados de identificación entre pares, hacen de él un espacio que, fuera de la obligación de asistir a clases, es el mejor para obtener satisfacciones sociales.

Para las alumnas, por ejemplo, el Liceo es importante porque al quedarse en sus casas deberían asumir las tareas domésticas, lo que ven como una “lata” y como responsabilidad de la madre. “Salir de la casa” implica ingresar al espacio de socialización entre pares, aunque como respuesta didáctico-educativa, en el sentido del aprendizaje de conocimientos relevantes y significativos de las asignaturas, no siempre se obtengan resultados que puedan señalarse como logros de una formación plena e integral. En este sentido, los indicadores oficiales del rendimiento o aprovechamiento escolar, tanto para las niñas como para los jóvenes, de acuerdo con las pautas evaluativas en uso, muestran un deterioro evidente del nivel de conocimientos y los avances cognitivos estudiantiles, lentos, no relevantes y poco gratificantes.

Al Liceo se va a estudiar y a aprender un poco; pero más que nada, a compartir con los amigos, que son compañeros de su curso o de otros. Es un espacio lúdico que si se asume en el carácter de aceptación de las normas elementales de convivencia, como respeto a los adultos, a los pares, a los bienes, es decir, a lo básico en las relaciones humanas e institucionales, se convierte en el lugar donde el tiempo les permite a los jóvenes un instante de distensión frente a la tensionante tarea de elaboración y búsqueda de un camino para la inserción social en los términos de los roles de adultos.

Y he aquí una de las contradicciones a que hacíamos referencias en un capítulo anterior, cuando analizábamos el carácter reproductor de ideología del Liceo, porque la cultura escolar quiere hacer creer que el alumno es el responsable, por sí mismo, de los logros educativos y de su futuro “éxito personal” o del “fracaso en la vida”. Ello pretende esconder la responsabilidad de la institución en la carencia de los verdaderos logros educativos, dejando a los jóvenes sólo con el espacio de socialización y las ganancias afectivas que ello encierra.

El convencimiento de que el futuro depende de cada uno en particular, de su esfuerzo personal y de la perseverancia que muestren en el seguimiento de los pasos que señala la escolaridad, es parte de esa ideología del logro que apuesta todo a las capacidades de acción individual, escamoteando las responsabilidades que el propio Liceo tiene cuando esos logros no se obtienen. Es decir, cuando un estudiante logra egresar de una carrera u obtiene un trabajo con buena remuneración, el Liceo lo asume como éxito; mas cuando no se produce ello y los estudiantes se quedan deambulando o trabajando en labores sin proyección alguna, la institucionalidad no asume la misma responsabilidad.

Entonces la contradicción es evidente y por lo mismo, el Liceo no siempre logra conciliar una verdadera interacción con los estudiantes, al pedirles tareas que son responsabilidades en el plano de los adultos y obligaciones sociales de grupos estructurados sobre bases muy diferentes a la dinámica que se genera en el interior de la realidad escolar.

Lo cierto es que la institucionalidad escolar, forjada y mantenida por los adultos, docentes y padres, no es capaz de sobreponer a las exigencias de normatividad la aceptación de un mundo escolar juvenil con una dinámica propia, que puede ser el vehículo para mayores y mejores aprendizajes. La imposición de valores, por ejemplo, como los relacionados con los conceptos de país, patria, nación, bandera, canción nacional, no son asumidos porque en abstracto nada le representan al joven; pero son capaces de asumir solidariamente compromisos de acción social en el caso de catástrofes naturales que hayan afectado a personas con las cuales no tiene vínculo alguno.

Los estudiantes discriminan e ironizan cuando los docentes o las autoridades llegan con los mensajes chovinistas, e, incluso, son capaces de descifrar mensajes ideológicos ocultos en los discursos oficiales. De ahí que cantar el Himno Nacional no les signifique emoción alguna al reiterarse lunes tras lunes; pero sí lo hacen cuando captan que en ello hay una motivación valórica que afectivamente los represente, como ocurre con un partido de fútbol en el que participe la selección.

En el caso de los estudiantes que al no asumir la normatividad manifiestan un ostensible desafío contra ella, tal como se apuntó anteriormente, la normatividad escolar no siempre es capaz de encauzarlos ni de resolver adecuadamente los problemas personales o de grupo, cuando éstos adquieren carácter colectivo, ya en un curso o en un grupo al interior del Liceo.

Hasta ahora, el expediente más utilizado es el de caracterizar a este tipo de estudiantes como atípicos, en el mejor de los casos, o de desadaptados, en el peor. La facilidad con que la estructura escolar hace la distinción entre el alumno “normal” y el “atípico”, está en la caracterización del primero como el modelo, si no ejemplar, al menos el adscrito a la normatividad y a su cumplimiento. Así permite a la autoridad académica discriminar respecto a unos y otros: la normalidad, que no es sino la normalización, la homogeneidad y la estandarización, se transforma en el instrumento de igualdad formal al interior del sistema educativo, creyendo con eso que se eliminan las diferencias individuales, provenientes del carácter, de la personalidad, del desarrollo afectivo y familiar, etc. (Foucault).

Así, entonces surge la dualidad adaptación-desadaptación, que no es sino la aplicación de conceptos de normalidad a quienes saltan en alguna medida sus imposiciones, a los cuales se debe inducir a asumir la norma, primero, y luego sancionarlos si no lo hacen o continúan sin acatarla. El dispositivo disciplinario del Liceo ha tratado de conceptualizar lo que se entiende por conducta desadaptada, logrando crear una gradación subjetiva que delimita lo que es desorden o pura actividad energética juvenil, de la infracción a la norma de urbanidad. A su vez, ha categorizado las transgresiones normativas hasta llegar a transformarlas en desviaciones, desadaptaciones, a la norma. Y por lo mismo, los criterios con que se opera frente a estos hechos están ligados estrechamente con la sanción si se violenta la norma.

De esta manera, el estudiante “desadaptado” es aquel que presenta rasgos que se apartan de los patrones conductuales y disciplinarios fijados por la norma escolar, propuestos socialmente en términos axiológicos, éticos, estéticos, afectivos y cognitivos. A ellos se les aplica un proceso de segregación que va en ascenso hasta concluir con la separación definitiva del grupo escolar.

El análisis del problema disciplinario en el Liceo se ha hecho de manera parcial, fragmentado y sesgado, formulándolo desde una perspectiva que no recoge una explicación que considere la situación real del estudiante como sujeto social, perteneciente a un grupo etario determinado, con sus características, ritos, costumbres, gustos, modas, ritmos, músicas, etc., que muchas veces sí los unifica y homogeneiza, más que lo que pretende hacer la escuela media.

Los modos de enseñanza no estimulan el cuestionamiento, la crítica ni el diálogo, sino que los alumnos, en general, aprenden contenidos desarticulados que están insertos en un programa que nada tiene que ver con su realidad, de acuerdo con sus propias percepciones. Es más. La escuela, institucionalmente, esquematiza los roles de quien enseña y quien aprende, negándole al joven la posibilidad de producir conocimiento. Para la institución escolar, la aceptación acrítica de estos roles implica una conducta pasiva destinada a asimilar los conocimientos, imponiendo la visión del buen alumno como aquel que es capaz de reproducir de igual forma, cualquiera sea el método evaluativo, los conocimientos específicos y los valores socio-pedagógicos entregados.

Este tipo de conducta cognitiva asegura al estudiante la permanencia en el sistema, puesto que se “adapta” a él sin ningún conflicto y actúa de la manera como se espera. Cuando ello no ocurre, el sistema se encarga de hacerlo fracasar escolarmente.

La normatividad rígida que se mantiene inalterable va generando respuestas que en un primer momento tienen manifestaciones externas, en calles y plazas, en las barriadas donde se juntan para beber, conversar o jugar; en los estadios, en las tocatas, pero paulatinamente comienzan a integrarse en las prácticas escolares, como respuestas a este esquema de trabajo educativo y social que lo encierra en el desinterés y apatía, que lo lleva a crearse alternativas que siendo éticamente falsas, responden a la necesidad íntima de buscar una salida que no se encuentra en la educación: actitudes y conductas sociales transgresoras, apatía, deserción y, según el lenguaje pedagógico del Liceo, desadaptación escolar.

Los rasgos caracterizadores más notorios en estos tipos de comportamiento escolar-juvenil son casi obvios para el quehacer docente, y con seguridad culminan en la repitencia de año por bajo rendimiento:

- constante indisciplina en la sala de clases;
- atrasos continuos;
- inasistencias reiteradas;
- evasión constante antes del término de la jornada;
- resistencia a ingresar a clases;
- agresividad hacia los docentes;
- acciones descorteses con los adultos;
- violencia contra los pares;
- violación reiterada a los reglamentos y normas del Liceo.

La llamada “contracultura escolar” no es sino la expresión cotidiana de este cúmulo de comportamientos, que permiten describir de manera real a un tipo de estudiante que paulatinamente se va haciendo acreedor de las sanciones escolares que terminan, indefectiblemente, con su separación del medio escolar.

La oposición de estos jóvenes a las normativas y su ubicación en la “trinchera opuesta”, en el mundo escolar busca cauces simbólicos a través de elementos que son los más transgresores de la reglamentación: la ropa, el tabaco, el alcohol y la droga.

Willis, como ya queda dicho, se refiere al uniforme como uno de los campos en que con mayor fuerza se da la diferenciación entre los estudiantes y la norma. De igual modo, al referirse al cigarrillo, señala que los estudiantes valoran el fumar como “acto de insurrección contra la escuela”. La experiencia en los liceos nos muestra que el encender uno, fumárselo en el baño o buscar lugares escondidos de difícil acceso, e incluso, en el patio y en medio de todos durante un recreo, más que “insurreccional” es un acto utilizado para demostrar que se es capaz de violar la norma, aún en presencia (aunque lejana), de quienes son guardadores de ella. Los estudiantes se sienten bien cuando realizan algo que está prohibido y no son sorprendidos, así como cuando son reconocidos por sus pares como capaces de hacer aquello que sus propios compañeros no se atreven a realizar. Es decir, la superación de la norma puede producir en muchos cierto “cartel” o renombre.

Del mismo modo, el introducir en el establecimiento algún tipo de bebida alcohólica, que

“aparte de producir un efecto “agradable”, se practica abiertamente por cuanto es la señal más decisiva para los profesores...de que el individuo está separado de la escuela y de que está presente en un modo de ser social más maduro, superior y alternativo...Evidentemente, (los bebedores) entienden de forma consciente la importancia simbólica de beber como un acto de afiliación al mundo de los adultos y de oposición a la escuela“. (Willis).

En el caso de la droga, concretamente de la marihuana, obviamente el problema es mucho más serio. Desde el punto de vista de los estudiantes, la práctica de su consumo al interior de los establecimientos adquiere una connotación diferente a la del cigarrillo y muy parecida a la del consumo de alcohol. Ya no es tan sólo el superar la normatividad escolar, sino que ponerse abiertamente en contra de la legalidad; es desafiar los mecanismos de control social y demostrarse como sobrepasando todas las barreras que le imponen los aparatos del Estado, de la policía y, con mayor razón, de la jerarquía docente.

Aquí la cultura contraescolar actúa más allá de las normas, en una carencia de estructuras físicas, jerarquías reconocidas, y sanciones institucionalizadas; es el mundo de lo informal que se construye como resistencia al de lo formal, en el cual la esencia de la pertenencia a ella está dada por el grupo. No es individual, privada ni personal: lo distintivo está en que se genera en el grupo, de desarrolla en él y se disfruta con él. Aunque parezca paradójal, la importancia esencial del grupo es que se rige por normas informales, respetadas y asumidas como parte del “ser adulto”, de las cuales ningún miembro puede apartarse, so pena de la exclusión, de la rotulación y de la estigmatización. El entregar un nombre, el señalar un responsable o, simplemente, arrancar del peligro de la sanción a través del descargo en otro, transforma al “socio” en un “sapo”.

Es posible que la resistencia a lo formal genere situaciones que lleven al límite la estructura educativa, requiriendo para ello la intervención de los mecanismos de control sociales. Por ejemplo, la ocasión de sorprender a un “socio” en pleno acto de consumir un “pito” de “macoña”, obliga a un proceso que va desde la llamada al apoderado, hasta el envío del fumador al centro de atención psicológica respectivo. Pero si se le sorprende vendiendo la droga, el llamado al apoderado es paralelo a la solicitud de concurrencia de la unidad policial antidrogas, cualquiera sea el monto del tráfico.

Ante tal situación, los “socios” no asumen un comportamiento de cuerpo en defensa del infractor, sino que se diluyen en otros grupos hasta que pasado el momento de conmoción, inician un proceso de consultas indirectas acerca de la suerte corrida por el sorprendido. Luego comentan acerca de lo acontecido e indagan si “hay alguien más metido en el asunto”, tratando de saber si se han dado otros nombres o si el “socio sapeó”. Si ello ha ocurrido, lo más seguro es que el joven no regrese al establecimiento por temor a las represalias, que más que físicas son “morales”: el vacío, la exclusión, la pérdida de confianza y, en definitiva, el descrédito.

Pero estos son casos extremos y de carácter confrontacional que van mucho más allá de la cultura escolar. Inciden en la estructura social familiar, en los modos de vida aprehendidos en la frontera de lo legal con lo ilegal; es un problema que desemboca, en el peor de los casos, en el mundo delictual.

En estos casos, existe la posibilidad real de que el origen del problema no sea, centralmente, producto del Liceo, sino que se derive de los conflictos familiares que impiden que el control que ejercen los padres se vea entrabado en algunos de los elementos que conforman la socialización: las relaciones afectivas intrafamiliares, las posibilidades de mantención económica; la constitución de sí mismo como persona y la construcción de su conciencia moral (Tsukame).

En todo caso, la generación de conductas que deriven en procesos delictuales, no es la tónica general de los estudiantes con problemas conductuales en el Liceo, sino que, más bien, la incidencia de éste como mecanismo de fortalecimiento axiológico no logra su objetivo y es sobrepasado por los componentes subculturales que provienen del medio en que vive.

Pero en el caso de los estudiantes manifiestamente portadores de la contracultura escolar que no son participantes de formas de relación delictual, aunque sean parte de un mundo informal, como es el que se da en los Liceos, es perfectamente posible que el componente ético transmitido por la institución logre preservarlos dentro de los límites de lo legal y al egresar, se incorporen al mundo del trabajo y asuman en plenitud la cultura de la clase obrera, para lo cual se han preparado: machismo, sexismo, conducta autónoma, bebedor, fumador, mujeriego, etc. En el caso de aquellos que se insertan en labores de carácter oficinesco, son las mismas conductas, pero con cierto resabio de “decencia”, en que la corbata reemplaza al mameluco. Para ambos, la contracultura informal se ha abierto para dar paso a lo formal, en cierta especie de renuncia a esa autonomía que se tenía como estudiante. Es posible que ello se deba al patrón ideológico de la clase media, que sigue permaneciendo en la región oscura de los comportamientos sociales, hasta que es desplazado hacia la convivencia y el conformismo adulto.

Volviendo a la existencia de estos grupos al interior del sistema educativo, los liceos deben asumir que el comportamiento social no es individual ni gratuito, sino que debe ser entendido como una expresión de la exclusión y atomización de las relaciones sociales y extrañamiento y desintegración cultural en el nivel de las orientaciones culturales. El mundo de los jóvenes aparece conformado como un espacio de conductas desorganizadas y en crisis de identidad, como respuesta al carácter represivo, dominante, autoritario y subordinado que muestra la educación formal, al que se le suma la falta de perspectivas futuras.

Quienes ven cerradas sus posibilidades de estudios post-secundarios, así como la falta de oportunidades laborales, comprenden que el sistema no permite desarrollar sus proyectos de vida y reaccionan abandonando el sistema formal de educación, buscando el placer inmediato, o actuando agresivamente contra lo que puede ser representativo de la sujeción normativa. Entonces se descubre que las relaciones afectivas cobran más importancia que las normas y la disciplina, y que el sistema escolar no asume en plenitud este componente en la interrelación con el estudiante.

En este camino podemos encontrar que tal desadaptación es una respuesta por sobre lo personal e individual, y que en cierta medida existen razones para entender cuando los abuelos de estos estudiantes hablan de “no sé que le pasa a la juventud de hoy”; “yo no crié así a tu padre”; “si tu madre me hubiera dicho o hecho esto...” Porque no se trata de un problema generacional sino de respuesta a las formas culturales transmitidas y amparadas por la cultura escolar y familiar. Ello significa que no hay estudiantes desadaptados en los términos que la disciplina escolar establece y que lo real es que se producen comportamientos disociados en cuanto a la normalidad (entendiéndola como homogeneización, generalización, uniformidad) o sea, una separación del camino común a que lleva la reglamentación escolar.

Considerando de esta manera el problema de los estudiantes “atípicos”, podemos generar un cuadro de causas y efectos personales y sistémicos que permite tener un panorama mayor de lo que implica para este tipo de estudiantes el sistema escolar, sus presiones y sanciones:

CAUSAS Y EFECTOS DEL COMPORTAMIENTO DISOCIADO EN ALGUNOS ESTUDIANTES

CAUSAS PERSONALES:

- Subvaloración de los estudios.
- Desmotivación.
- Falta de hábitos de estudio.
- Ausentismo reiterado.
- Falla en la integración al curso.
- Carencia de estímulos sociales.
- Alteración en la comunicación familiar.
- Bajo apoyo de la actividad de estudio en el hogar.
- Problemas de aprendizaje: disfunciones, déficit atencional, daño cerebral mínimo, etc.

EFECTOS PERSONALES:

- Sentimiento de fracaso.
- Baja autoestima.
- Desadaptación escolar.
- Conflictos en el seno familiar.
- Sanciones afectivas y morales.
- Marginación.

- Vagancia.
- Pérdida económica familiar.

CAUSAS SISTÉMICAS:

- Currículo no pertinente.
- Contenidos no motivadores.
- Carencia de material didáctico.
- Metodologías inadecuadas.
- Ausencia de actividades de apoyo escolar.
- Planta física opresiva.
- Normativa autoritaria y no participativa.
- Docentes desmotivados: temor al desempleo, bajas rentas, inestabilidad laboral.

EFECTOS SISTÉMICOS:

- Inserción laboral inadecuada.
- Sobreexplotación.
- Aumento de la cesantía.
- Drogadicción, alcoholismo.
- Deserción escolar.
- Inversión económica no redituable.
- Marginalidad y exclusión.
- Pérdida de recursos sociales.

A la luz de esta dimensión personal - social del problema estudiantil, es importante establecer el carácter específico del sistema, la verticalidad, dependencia, autoritarismo, exigencia de sumisión, etc., todo ello heredado y exacerbado con la dictadura militar. Se hace preciso, entonces, una reconceptualización en torno a los problemas del aula y una revisión exhaustiva de la manera de darse el proceso educativo concreto, del carácter que adopta la transmisión del conocimiento, de la sujeción del estudiante a formas de conocimiento lineales, a la relación de subordinación del sujeto que aprende frente al que enseña.

En resumen, es necesario establecer cuál es el carácter de las normas, de qué manera se hacen efectivas y su correspondencia con los hábitos y las costumbres sociales actuales de la juventud. Y por otra parte, cómo las mismas normas son aplicadas, asumidas y respetadas dependiendo del modo en que se originan.

Como consecuencia de lo anterior, podemos concluir en que la llamada desadaptación escolar es una manera de categorizar comportamientos, conductas o hábitos que han dejado de ser rasgos individuales, transformándose en patrones de acciones grupales que no se apegan de manera absoluta a la normatividad institucional del Liceo. Por lo tanto, la respuesta estudiantil a la norma y la imposición del reglamento escolar por la organización, lleva a un enfrentamiento que no posibilita el trabajo cooperativo, provocando desajustes en la cotidaneidad del quehacer pedagógico, con el evidente menoscabo de la labor docente y del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera, el rendimiento escolar que muestre logros cognitivos e intelectuales requiere de un trabajo disciplinado y normado, pero no es consecuencia de él ni obedece a una causalidad rigurosa; más bien se aprecia un mejoramiento en la medida que se facilitan las oportunidades de un accionar más libre y adecuado a la dinámica juvenil, lo que no puede significar la ausencia de una normatividad construida por los propios actores.

Los estudiantes medios son parte de ese "universo múltiple, heterogéneo y disperso de prácticas reactivas de distintas características" que forman las relaciones incipientes y en germen de lo que se está recomponiendo socialmente como movimiento juvenil. De la misma manera, no están inmersos en la necesidad de generar nuevas relaciones para acceder al gobierno o al poder ni, mucho menos, están trabajando para levantar un actor social histórico, que se enfrente al sistema y logre modificarlo sustancialmente (Calderón).

Por lo mismo, se hace imprescindible dotar al espacio natural en el cual se educan, el Liceo, de una nueva dimensión de la libertad escolar, de la participación activa y no formal, de la capacidad de aceptar que aunque jóvenes, son capaces de provocar la reconstrucción de muchos contenidos culturales y axiológicos que por su trascendencia, son merecedores de estar en el currículo. Se trata de hacer con ellos la educación.

2. Los Docentes: Formadores O Animadores.

Como se ha señalado anteriormente, a la educación se le confiere la "virtud" de ser el arma, por sí sola, con que se debe combatir la pobreza y, por lo tanto, su mejoramiento en cantidad y calidad provocaría de manera mecánica la superación de todos los problemas sociales.

Tal concepción tiene su correlato individual en el rol que juega el docente en el aula, de tal manera que para la superación de los problemas de la enseñanza bastaría la modificación de los métodos y del carácter de mera transmisora de conocimientos que adopta la función pedagógica. De hecho, a ésta se la caracteriza como proceso comunicativo, como transmisión de conocimientos y como formadora de valores.

Al asignarle estos roles, se deja establecido que el cambio metodológico es una condición básica y fundamental para el desarrollo de una nueva práctica docente, pasando, por ejemplo, desde una enseñanza frontal a una grulla, en la cual los estudiantes fueran guiados para ser “protagonistas de su propio aprendizaje”. Sin embargo, como proceso comunicativo real, en la clase se produciría la interacción elemental de emisor - receptor en la cual los papeles de uno y otro están constantemente intercambiándose, generando en esa relación dialéctica el proceso de descubrimiento del mensaje, de creación de conocimiento y fortalecimiento de los valores.

Esta práctica de la transmisión de conocimiento, por lo tanto, es una forma de educación que si en algún momento fue la única válida, hoy se ve como un impedimento para el desarrollo del estudiante, pues se ha ido rigidizando con el tiempo, haciéndose esquemática, repetitiva y poco motivadora, facilitando la memorización y la repetición acrítica de los contenidos. Esto ha permitido que junto con los contenidos o “materias” enseñadas, la transmisión de conocimientos lleve también la transmisión de valores, de una concepción de la realidad, de una cosmovisión, de una ideología que sin negar, de manera absoluta, en la práctica cotidiana la posibilidad de construir parte de los conocimientos, sí establece una relación de dependencia entre el que sabe y el que no sabe.

De tal manera, el modo pedagógico asume, junto al orden pedagógico, características de una forma de enseñanza propias del paradigma:

- se entregan verdades absolutas, de las cuales el docente es el portador privilegiado, que cumple con su traspaso a los jóvenes y que fuera del contexto histórico de su producción social, aparecen anquilosadas, aparentemente extemporáneas y casi siempre ahistóricas. Entonces los valores y su contenido ético, en estas condiciones, hacen del docente un reproductor por excelencia.
- No existe integración entre los contenidos programáticos de las asignaturas con los principios axiológicos o taxonómicos que regulan la convivencia social o el desarrollo personal. Mucho menos entre las asignaturas o disciplinas científicas. Son segmentos del conocimiento, pedazos de un saber cultural no integrados ni interrelacionados, lo que dificulta su aprehensión e internalización.
- Existe una simplificación del saber, tratando de facilitar la comprensión de los contenidos, reduciéndolos en su complejidad y haciéndolos digeribles con un pequeño esfuerzo. Es el “facilismo” que permite, en apariencia, mostrar mayores logros. A no dudarlo, es la cultura del “Reader’s Digest”, es decir, de los conocimientos previamente digeridos, resumidos, “vulgarizados”, en la creencia de que los adolescentes no están en condiciones de acceder a dominios complejos o con mayor grado de dificultad.
- Los índices e indicadores del rendimiento priman, por lo tanto, por sobre la utilidad vital del conocimiento, haciendo que la calificación sea lo relevante y no los aprendizajes, de tal modo que la nota, la calificación numérica, es el objetivo último de los aprendizajes.

Todo ello implica que la clase, como proceso comunicativo esté centrada en formas de relación docente-estudiante que requieren del establecimiento de condicionantes previos que pasan, necesariamente, por la disciplina. El disciplinamiento en el aula es, por lo tanto, el factor inicial del proceso didáctico y que al no lograrse, frustra el rol que el o la docente se autoasigna. Para hacer eficiente la transmisión en un ambiente tranquilo, comúnmente se adopta el dictado. A pesar de que los docentes no lo aceptan como método, su práctica se hace necesaria para el control: si existe germen de desorden o de alteración en el aula, se acelera el dictado o se intensifica la carga de contenidos, para así lograr una mayor atención, que no es sino un mayor silencio. Esta realidad no es reconocida por los docentes, quienes en su casi totalidad lo rechazan como método de trabajo, pero que empíricamente hemos comprobado como plenamente vigente: se inicia el dictado y el que copia podrá, más adelante, tener “toda la materia para la prueba”. El que no copia, corre el riesgo de la mala nota.

Estas prácticas pedagógicas de ocurrencia diaria, comunes, conocidas y comentadas por los estudiantes, de validez y aplicación universales, son, sin embargo, ocultadas por los y las docentes. La discrepancia entre lo que se dice y lo que se hace como práctica docente es clara, y en ello puede verse de qué manera están estigmatizados como “antipedagógicos” el dictado y la clase frontal, a pesar de ser las formas comunes y corrientes del trabajo escolar en todos los establecimientos analizados.

Tradicionalmente, el dictado ha sido cuestionado como práctica de trabajo, con precisas indicaciones en el sentido de que a los niños “se les debe enseñar a tomar apuntes”, porque “en la universidad no dictan”. Luego, se supuso que con el desarrollo de las llamadas “metodologías activas”, en las cuales la tecnología educativa se destacó como la posibilidad de modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de nuevas herramientas metodológicas, la situación del docente como transmisor de conocimientos se modificaría.

Pero tal visión del proceso educativo real, concreto, en el aula, choca ostensiblemente con la premisa esencial: la transmisión es lo fundamental del quehacer pedagógico: desde el nacimiento de la cultura occidental, desde la Grecia Clásica, la educación es conservación y transmisión: son los principios, las organizaciones físicas y espirituales; no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad. Reviste formas normativas, mandamientos y preceptos esencialmente morales, que permiten el mantenimiento de la comunidad. Pero también existe la comunicación de conocimientos y habilidades profesionales, cuyo conjunto, en la medida que es transmisible, designaron los griegos con la palabra *techné* (Jaeger, 62).

En “Las Siete Partidas”, Alfonso X, El Sabio, la define como el “*ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algun logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes*”, estableciendo las normas de cómo deben ser los lugares en que se establecen los estudios y de las responsabilidades de maestros y alumnos.

Rousseau, en “Emilio o la Educación”, hace la interesante diferencia entre educar, instituir y enseñar: “*Saca a luz la partera, educa la nodriza, instituye el ayo y enseña el maestro (educat nutrix...docet magister)*”.

Abundando en este concepto, la Convocatoria al Congreso Nacional de Educación, señalaba: *...”La Escuela, como ente social que incorporaba a las generaciones nuevas a la cultura de sus mayores, es parte de esta Historia de la Humanidad. De tan remoto origen, la institución escolar no ha perdido su función transmisora y continúa siendo -aun en el mundo de la informática-, la forma social más importante en la transferencia del saber acumulado, de los valores aceptados y de las concepciones de mundo que tiene cada sociedad, cultura y nación”* (Colegio de Profesores, 97).

Por lo tanto, aseverar que la práctica pedagógica vista como transmisión de conocimientos es una de las responsables de la crisis educativa, no hace sino desvalorizar el proceso de enseñanza, a tal punto que se plantea como cambio paradigmático la educación centrada en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza. Es decir, se cambia el rol del docente, que pasa de enseñante a “animador cultural”.

En estas condiciones, se dice, que ahora lo relevante no son los conocimientos de las respectivas disciplinas, sino las conductas socio-afectivas, como hábitos, actitudes y valores, tanto como el “aprender a aprender”, como si se aprendiera desde la nada y no desde conocimientos. Al dejar en segundo plano la función cognitiva, se insiste en que el docente sea, en el aula, un motivador del proceso de aprendizaje y, por sobre todo, un animador afectivo, alegre, gracioso, entretenido. Que utilice dinámicas grupales y juegos para provocar el interés socio-afectivo y de allí, si es posible, acceder al conocimiento. La interacción es lo valioso, transformándose la motivación en un valor y finalidad en sí.

“Nuestra propuesta se basa en un nuevo paradigma educacional donde el profesor se convierte en un diseñador y administrador de juegos educativos...En este nuevo paradigma, el desafío del profesor es crear juegos y proyectos que sean capaces de competir exitosamente frente a la televisión y los vídeo games, logrando enganchar a los estudiantes por semanas y meses en experiencias inolvidables, y que les permita adquirir e internalizar objetivos curriculares” (Araya, 97).

Lo anterior, que pretende rescatar la propuesta de Comenius (1658), contiene la visión de un docente lúdico que mediante juegos dramáticos, (sociodramas, representaciones, sketches, diríamos ahora) entregue y construya el conocimiento. Frente a esto, vale la pena reconstruir parte de un foro realizado en un Liceo, en el cual se analizaban, justamente, las relaciones entre la cultura juvenil y la cultura escolar. En el momento en que se inicia la crítica respecto a la falta de atractivo que tenían algunas asignaturas y a lo aburridor que podrían ser las clases de algunos docentes, se produjo el siguiente diálogo entre dos alumnos:

- Lo que pasa es que hay profes súper aburridos, a los que uno no pesca. Deberían ser más entretenidos y buscar formas para que nosotros aprendiéramos mejor.

- *Y qué querís. ¿Que las profes se vistan de payasos para entretenernos?. El problema es de nosotros, que entretenidos o no, igual no pescamos, porque a todos les hacemos desorden.*

Por lo tanto, la motivación, el interés juvenil y las prácticas más o menos entretenidas, no pueden ser transformadas en el problema paradigmático, como pretende el autor. En todo caso, no es extraño que tal formulación se haya intentado generalizarla y que, por ejemplo, las propuestas de metodologías activas e, incluso, el desarrollo de la tecnología educativa en los años 60, hayan ido por ese camino.

La pérdida paulatina de la preeminencia del profesor en el proceso educativo está relacionada directamente con la función que el modelo económico le concede y con la percepción que la sociedad tiene de él. Porque el problema no es que toda la sociedad sepa que ganan poco, que no gozan del mismo prestigio social que otros profesionales universitarios y que apoye y demande mejores condiciones laborales y sociales para ellos. Se asume como axioma que estando bien los maestros, la educación y los niños estarán bien.

El quiebre está en la posición que adoptan los gobiernos frente a esas demandas, puesto que hay un evidente divorcio entre las demandas sociales por mejor educación (incluyendo los problemas magisteriales) y las decisiones políticas y económicas que se adoptan. Valgan las dos citas que a continuación incorporamos para dejar establecido claramente a lo que nos referimos:

“Nominamos el año 1971 el año de la democratización educacional. Proponemos las siguientes ideas como tareas nuevas, a fin de afianzar esta democratización...plena autoridad administrativa y técnica a los consejos de profesores, convertidos en consejos de trabajadores de la educación; formación en cada establecimiento de los consejos de comunidad escolar, formados por representantes de los trabajadores de la enseñanza, padres y apoderados, juntas de vecinos, sindicatos, organismos culturales y estudiantiles cuando proceda, para preocuparse de la marcha general del establecimiento y de sus relaciones con la comunidad respectiva. Entendemos esta participación como expresiva del proceso de democratización general del país...y como un medio de comprometer a los profesores en la gestión de su escuela y de quebrar las resistencias al cambio de viejos cuadros que todavía no pueden sacudirse las viejas trabas burocráticas.

Planteamos que se someta a discusión de la comunidad escolar la concepción de hombre del mañana y el aporte de la escuela a su formación, responsabilidad del sistema educativo en la construcción de la nueva sociedad que tanto anhelamos...

⁸ Liceo N° 14 de Santiago: Foro “La música juvenil: los raperos, los hip-hop y los trasher”.

Maestros, maestros de mi patria, he querido conversar con ustedes y decirles cuánto confiamos en su apoyo. Ustedes son depositarios de una tradición que ha colocado al Magisterio chileno en un prestigio reconocido más allá de las fronteras nuestras; ustedes siempre supieron de las horas duras, del esfuerzo y del trabajo desconocido y negado; ustedes tuvieron mártires que inclusive pagaron con sus vidas el hecho de anhelar una vida distinta para los niños; ustedes son el gran filón en que el pueblo confía para hacer posible con su presencia combatiente las grandes transformaciones que anhelamos, porque ustedes son los que forman la mente del niño, que será el ciudadano del mañana“.

Las palabras del Presidente Allende, en 1971, tienen un sello que las diferencia notablemente de las pronunciadas por el Presidente Frei Ruiz-Tagle, a propósito del paro del magisterio, en 1996:

“Aquí lo importante es crear un clima de respeto, de racionalidad y comenzar a conversar. Las actitudes de presión, los gritos, interrumpir las clases, la normalidad de las ciudades perjudica la vida y en cambio no conduce a ninguna parte y les damos un pésimo ejemplo a los alumnos.

En definitiva, los que gritan, los que se paran y los que se detienen nos conducen a la ignorancia, al subdesarrollo, nos conducen en definitiva a la pobreza y a la marginación”.

Son dos momentos en la historia educacional del país, que representan dos modos de ver la función docente. Es legítimo, entonces, decir que el actor docente ha pasado en estos últimos veintitrés años por tres etapas muy definidas: la primera, hasta 1973, en que participó en las jornadas de trabajo voluntario, en la lucha contra el mercado negro y en la batalla por la producción, a que llamaba el Gobierno de Allende. Luego, la del terror, que se caracterizó por las persecuciones, los despidos masivos, las desapariciones. Por último, la del período post-dictadura, en que los docentes se debaten entre el temor y el desencanto. Temor, porque no se ven despejadas las dudas de acciones contra ellos, amparados por las regulaciones laborales empresariales; y desencanto, porque los gobiernos de la Concertación no han sido capaces de devolverles todo lo que se les arrebató en la dictadura.

En concordancia con el modelo económico y político, se trata de levantar una nueva función pedagógica que apuntando a la necesidad de modernizar la educación, modifica el rol del docente. En una aparente búsqueda de la dignificación del trabajador de la enseñanza, se trata de responsabilizarlo de los niveles de logro, pretendiendo que la sola modificación metodológica cambiará los rindes y aumentará la productividad.

Es así como el rol del docente se ve achatado y minimizado, haciéndole perder la preeminencia en aquello para lo cual fue formado y capacitado profesionalmente. Ya no realizará la tarea de transmitir un conocimiento ni la de recrearlo intelectualmente; mucho menos la de entregar las herramientas para que el estudiante realice el proceso de comprensión de la asignatura y sus contenidos. Al confundir el método con el fin, el conocimiento queda relegado a un segundo plano y para su adquisición no se requiere de alguien que sepa, toda vez que la utilización de los videos o de los programas computacionales suple de manera más activa y atrayente el cansador y aburridor discurso docente, según como es visto el proceso por los teóricos comunicacionales.

Para muchos, el docente debe olvidarse de “sus materias”, para acentuar lo socio-afectivo, hablando de valores, hábitos y actitudes. De esta manera, la utilidad ética del saber queda desplazada por el decir y no se desprende ni desarrolla en el proceso de la formación cognoscitiva. Es decir, el conocimiento pierde su carácter formador, para quedar relegado como algo reemplazable y no esencial.

En este aspecto vale la pena establecer el carácter que adopta la propuesta de extender la jornada horaria de permanencia de los estudiantes en los establecimientos. No se trata, como podría suponerse, de aumentar la cantidad de horas clases o lectivas, con el objeto de desarrollar aprendizajes y ampliar el campo cognoscitivo de los adolescentes. En realidad no se hará de esta manera.

La extensión de la jornada tiene como basamento el control social, la contención de los jóvenes, la custodia de cuerpos que sin una debida vigilancia, degeneran en comportamientos sociales no aceptados por las normas. De ahí que muchas familias asuman como positiva esta permanencia, especialmente cuando ambos padres trabajan o, como ocurre con frecuencia, cuando el joven está bajo la tuición sólo de su madre. No es extraño, por lo tanto, que se busque en el Liceo el control que la familia no puede mantener, sin interesarse en la adquisición de conocimientos. Además, no se trata de establecer una modalidad de trabajo destinada a generar modificaciones conductuales para algunos adolescentes, o mejorar los aprendizajes de quienes están en desventaja con respecto a la media; tampoco se busca en el diálogo socio-afectivo un método de trabajo para acercarse a los adolescentes problemáticos, sino que el diálogo se transforma en un fin en sí mismo, tratando de hacer de él la problemática estudiantil.

La situación desmejorada de la relación intrafamiliar, pretende ser superada por el mantenimiento de los estudiantes en el Liceo durante una mayor cantidad de tiempo, como si en ello estuviera la solución social.

Cuando se formula la política de mejoramiento de la calidad de la educación, centrándola en el control, en el desarrollo de los componentes socio-afectivos de la interrelación profesor-alumno y no en la promoción de aprendizajes significativos en los diferentes campos del saber, el Liceo municipal está perdiendo uno de los componentes básicos de su sentido y espíritu democrático: deja que los jóvenes populares provenientes de los sectores medios y bajos, no puedan competir en cuanto al dominio de conocimientos relevantes ni en las posibilidades culturales que desarrolla la escuela privada. Evidentemente que no se trata de “dar más de lo mismo”, es decir, contenidos de asignaturas que no revisten mayor interés para los jóvenes ni que son útiles, en el sentido cultural, para enfrentarse a los desafíos de la vida, el trabajo y la educación superior. Por otra parte, los dominios cognoscitivos que logran los estudiantes en los colegios pagados y que los Liceos municipales no pueden entregar por carencias estructurales y financieras, tampoco son asequibles para aquellos jóvenes cuando egresan de la educación media. En definitiva, lo que en el Liceo no se adquiere como conocimiento, es improbable que los pobres lo puedan obtener pagando en academias o institutos.

Finalmente, no hay duda que se requiere de un mejoramiento de la calidad de la educación pública, pero plantearse que las condiciones elementales sean el cambio metodológico per se, así como el orden y la disciplina, el control de los jóvenes, la vigilancia y que los docentes asuman el rol de guardadores y el Liceo la función de guardería, es haberse quedado en la formalidad y en el orden pedagógico propio de la dictadura: para la educación aún no termina el autoritarismo ni el disciplinamiento.

3. Los Padres Y Apoderados.

Las demandas que las familias (bajo el nombre genérico de padres y apoderados) le hacen al Liceo, van desde la aplicación de severas normas de comportamiento hasta la exigencia de mayores aprendizajes, en función de las calificaciones que obtengan y de los resultados anuales. Le reclaman que haga lo que la madre o el padre no son capaces de obtener de sus hijos o hijas: “Por favor, oblíguelo a que se corte el pelo, miren que a nosotros no nos hace caso”. ”No sabemos qué hacer, porque no hay caso que llegue temprano los fines de semana. Por qué usted no le dice algo, por favor”. “No sé qué le pasa, si antes no era así. Ya no sabemos cómo hablarle para que no nos conteste de mala manera”. “Desde que entró a este Liceo se ha puesto así. En la Escuela era muy bueno y jamás me dio estos problemas”.

Es claro que ello es parte de las tensiones que se generan en el desarrollo de la adolescencia, y que tienen mucho que ver con el proceso de socialización que vive el joven, en el cual los cánones familiares entran en pugna con los agentes de socialización que no son controlados por la casa ni, en gran medida, por el establecimiento educacional: las modas, los amigos, la televisión, etc.

Por otra parte, consideran a la educación el único bien verdaderamente valioso que dejan como herencia, con la esperanza de que los hijos o hijas “puedan ser más que uno”. Es decir, depositan en los hijos las propias y personales expectativas que no pudieron cumplir con sus vidas, haciéndolos continuadores de sus propios proyectos.

De esta manera, buscan en la educación media una forma de socialización que permita al joven insertarse en el mundo, participar en la movilidad social que en apariencia provoca el Liceo y ser parte de la “normalidad”. De ahí que muchos, la gran mayoría, exijan del Liceo rigor en el mantenimiento de la disciplina, utilizando para ello la “pedagogía de la manzana podrida”, a través de la cual sólo podrían estar en un curso quienes mantengan respeto irrestricto a las normas y que no sean un peligro para sus compañeros. Lo que importa es el comportamiento social que no provoque sanciones, por lo que no es extraño que sean los propios apoderados los que pidan castigo riguroso contra los que sobrepasan las normas de manera reiterada o grave.

En el caso de las familias populares o de las más deprivadas económicamente, depositan en el Liceo la formación valórica y cognitiva, entregando la responsabilidad de la disciplina, de todo el trabajo de aprendizaje de conocimientos y de valores y del trabajo pedagógico en general, a los docentes. Y a pesar de este otorgamiento de un gran poder al profesorado, sin mayor distinción de los roles o funciones, contradictoriamente le asigna culpabilidades frente a las sanciones disciplinarias o a los tropiezos académicos. Siendo el profesor responsable de la calidad del trabajo escolar en el aula, esta responsabilidad se extiende a toda la acción escolar de los alumnos, haciendo descansar en la institución educativa el peso de lo que la propia familia no logra obtener como “éxito” en el o la joven.

Cuando ocurre que la situación del estudiante entra en crisis con el Liceo, en razón a su rendimiento o a su comportamiento, los apoderados de inmediato enjuician negativamente a la educación municipal, a los docentes y a la autoridad que ellos representan, llegando a la descalificación académica y pedagógica, aun cuando ellos, los apoderados, carezcan de escolaridad.

En este sentido hay una sobrevaloración del conocimiento popular, del saber popular acumulado como enseñanza informal, porque madres y padres entregan un recetario de formas de actuar frente a los adolescentes, de recomendaciones y metodologías cuando la tensión se rompe en desmedro de sus pupilos. Surgen los reclamos y se culpa a los docentes, porque los padres “saben bien lo que tienen”; “saben lo que han criado” y aseguran, sin lugar a dudas, que “mi hijo es incapaz de eso, porque en la casa no sale a la calle ni se junta con la gente del barrio”. Entra en juego lo socio-afectivo familiar por sobre lo pedagógico.

Esta actuación de padres y apoderados, tiene mucho que ver con la antigua creencia que la escuela es “el segundo hogar”, que la institución educativa es su prolongación y que, por lo tanto, lo que hacen o deben hacer los docentes es continuar con el proceso de socialización comenzado por la familia y en sus mismos términos. De lo contrario, se entra en conflicto y las tensiones no se resuelven. Pero tampoco ellos asumen sus responsabilidades colectivas dentro de los cursos o a nivel general en el establecimiento. A lo más, enfrentan el hecho de su participación en la formación de sus pupilos en la casa, desligándose del compromiso que como apoderados tienen con la institución. Cuando se les requiere por alguna razón, siempre hay excusas para postergar la asistencia, amparándose en las responsabilidades laborales o en las dificultades domésticas, pero son escasos los padres y apoderados que responden positivamente cada vez que son llamados al Liceo.

De la misma manera, el compromiso que establecen con la supervisión del trabajo escolar de sus hijos no siempre es cumplido a cabalidad. Es más: para los padres y apoderados resulta incómodo y casi una obligación desagradable el tener que concurrir periódicamente a las reuniones de apoderados, formulando reclamos cuando el rendimiento es bajo, trasladando sus responsabilidades al Liceo: “Aquí no dan nunca tareas, porque a mi hijo jamás lo veo tomar un cuaderno cuando llega a la casa, y cada vez que le pregunto me dice que no tiene nada que hacer”.

Para muchos, el control disciplinario y académico es labor esencial del establecimiento, por lo que aparece como desidia o comodidad de los docentes pasarles a ellos responsabilidades que según sus percepciones del proceso escolar son de competencia de la institución escolar. En los Liceos municipales esto se da con mayor intensidad y está directamente relacionado con los niveles de escolaridad de los padres y apoderados: a mayor nivel cultural, mayor es el grado de compromiso con la escolaridad de los jóvenes.

Cuando los padres y apoderados demandan del Liceo una formación integral del estudiante, es decir, que se le entreguen conocimientos y valores, pero además las herramientas para insertarse en el mundo laboral o de los estudios superiores, con ciertas posibilidades de éxito, lo hacen con la perspectiva de la movilidad social y del ascenso social a partir de las oportunidades que pueda tener con una educación media terminada y capacitadora. Es parte de esta creencia que muchos, aún de familias deprivadas, no vean en la enseñanza técnico-profesional el camino al ascenso. A lo más la perciben como formadora de obreros calificados, que permite ganarse la vida pero difícilmente “progresar” como un profesional universitario.

Se sabe de manera global cuáles son las demandas que ellos le formulan al sistema educativo, pero siempre en términos generales: “queremos una educación que les sirva para el futuro”, es la opinión general que, sin embargo, nada aporta como propuesta. Es un hecho que la falta de inserción de los apoderados en el proceso educativo es una de las falencias de la educación pública, diametralmente opuesta a la acción de las familias en la educación pagada y en la cual, por el hecho de ser, justamente, financiada por ellas, se exigen determinados logros y una “productividad” que refleje un rédito a su inversión.

No se trata de traspasar mecánicamente esta experiencia al mundo escolar público, sino que al contrario, de lograr que las familias populares se interesen en lo que pasa con sus hijos, más allá de las reuniones para recibir las notas tri o semestrales. Cuando se reclama que los apoderados “dejan a sus pupilos y no aparecen más”, es una afirmación en gran medida cierta, pero que no tiene una remedial pedagógica, porque las reuniones de padres y apoderados no modifican la rutina informativa, se mantienen en la rendición de cuentas y, casi siempre, en las exigencias de financiamiento para las actividades del curso o del establecimiento, a tal punto que es generalizada la crítica de que “nos llaman para puro pedirnos plata”.

Afortunadamente, tales situaciones comienzan a ser superadas, con una dinámica distinta y en la cual las “Escuelas para Padres” ya se asumen como espacios de discusión y análisis de la realidad educativa. Recordemos que esta práctica también se había rutinizado y se utilizaba para hacer clases tradicionales, en las cuales el o la docente leía un documento y luego lo analizaba, sin rescatar el aporte que pudieran hacer los asistentes.

En definitiva, los padres y apoderados de los Liceos municipales creen que es posible que la institucionalidad escolar aporte más a sus hijos, mejorando los aspectos formativos más que los cognitivos. En este sentido, intuyen que lo que aprenden no es relevante para el cumplimiento de las metas que ellos se fijan: ingreso a los estudios superiores o a un “buen trabajo”. La falta de claridad en los objetivos del Liceo, de su proyecto educativo y de los cambios que requeriría para cumplir con los fines que como apoderados le demandan, es también responsabilidad del sistema, que no ha permitido la participación argumentando que la educación es una cosa de técnicos y no de personas comunes.

Con este criterio se ha logrado mantener alejados a padres y apoderados de los aspectos relevantes en la convivencia escolar, como son la reglamentación y la normatividad, dejándolos sólo con la responsabilidad de aportar algunos ingresos para sufragar los gastos mínimos de mantenimiento del trabajo escolar. Es cierto que la mayor parte de los gastos lo hacen las municipalidades, pero en muchos establecimientos es política de las direcciones hacer que los apoderados cancelen cuotas para sufragar el costo de insumos que debieran ser provistos obligatoriamente por el sistema.

Finalmente, para los padres está claro que el mejoramiento de la calidad de la educación está relacionado directamente con la superación de las condiciones de trabajo de los docentes. Ellos saben que en la medida que los profesores de sus hijos puedan trabajar motivados y tranquilos, entregarán más; tal percepción es explicitada constantemente y asumida como compromiso solidario, sin que ello signifique renunciar a la crítica cuando algo afecta a sus hijos. Quizás este elemento crítico no ha sido suficientemente encauzado ni se ha permitido su desarrollo en beneficio del Liceo, en gran medida por las mismas direcciones de los establecimientos que, como queda dicho, ven en los Centros de Padres y Apoderados sólo el aporte económico.

CONCLUSIONES

Desde el siglo pasado hasta hoy, el Liceo chileno ha variado su estructura administrativa, su pertenencia y dependencia, los mecanismos de financiamiento, en fin, lo han ido adecuando a los distintos momentos históricos que ha vivido el país. Pero nunca ha dejado de ser el espacio propio de las capas medias y bajas, que buscan en él mejorar sus condiciones sociales y su ubicación en el espectro de la sociedad.

El Liceo fiscal de ayer, laico y democrático, dejó paso al municipal aún viviendo en la ambigüedad de la doble dependencia, sin claridad en sus objetivos y poco adecuado a las reales necesidades del desarrollo. Un Liceo que no logra conciliar el futuro de los estudiantes con el futuro de la nación, porque dejó de ser el centro de formación intelectual que nutrió la vida cultural, social y política del país; ahora se adscribe a un modelo económico que trata de ajustarlo a sus conveniencias, pero que se le escapa por su origen histórico, por su formación de clase y por las grandes contradicciones que se generan en su interior.

Desde la visión del propio paradigma educativo vigente, el Liceo no cumple con las expectativas ni con los objetivos que se ha dado; tampoco hay claridad respecto a cuál debería ser el que lo reemplace o lo supere. Todo lo que se hace está enmarcado en la misma lógica de buscar su adecuación para la movilidad social y la inserción laboral. El problema no tiene solución desde la perspectiva de un modelo rígido, que no se autoevalúa y que aparece como estático, acabado y no perfectible. Es decir, no se plantea, desde las esferas de gobierno, la posibilidad de cambio de paradigma, sino que de modificar el existente. En este sentido, la llamada Reforma Educacional no hace sino intentos de mejorarlo, “reformularlo”, pero no de cambiarlo. No existe una “Revolución Educativa”.

La innovación, es decir, lo nuevo como cambio para mejorar lo existente, pretende quedarse sólo en las llamadas “prácticas docentes”, tratando de modificar los contenidos y la relación afectiva entre los actores. Las propuestas de incentivar la reflexión, el desarrollo de actitudes críticas, la capacidad de abstracción, el poder utilizar los procesos de análisis y síntesis, se postulan sólo desde la perspectiva del “aprender a aprender”, quitando el valor que en estos procesos tiene el conocimiento, que pasa a ser secundario. Entonces se choca con la necesidad de reconocer la heterogeneidad y la valoración del actor educativo, con la búsqueda de estándares que muestren logros socio-políticos y estadísticos.

Por otra parte, la desmembración educativa se reafirma, al dejar desvinculado el proceso educativo en cada una de sus etapas, de tal manera que desde la prebásica a la básica, de ésta a la media y de aquí a la superior o al mundo del trabajo, no existe continuidad. La fragmentación llega a nivel de las asignaturas, en las cuales no existe relación alguna y, a pesar de las demandas de integración curricular, cada sector o subsector del aprendizaje sigue siendo un estanco independiente. La planificación educacional se ha comprobado desligada de la realidad del establecimiento, sin recoger la experiencia vital que fluye del quehacer diario en el aula. La experticia se ha privilegiado por sobre el dominio del conocimiento de la realidad, desligándose de las posibilidades de aporte que los propios actores docentes podría hacer al cambio de paradigma.

Cuando padres y maestros reclaman por la indisciplina y por el desorden común en el aula, y pretenden que falta imponer las prácticas anteriores, en que el ritual de la formación diaria, con himno nacional el día lunes y una alocución patriótica que llamaba al amor por lo nuestro, no hacen sino recordar una época definitivamente superada. Pero el clima de convivencia democrática que se pretende desarrollar en el Liceo, no resultará de una pretendida participación formal, como tampoco de la creencia que la cultura juvenil es la evolucionada y que los adultos, docentes entre ellos, son los conservadores y reaccionarios renuentes al cambio.

Tal dicotomía maniquea desperfila el sentido tradicional, que como guía tenía asignado el profesor, ayudando a que junto con la falta de adecuación curricular, una pedagogía basada sólo en lo afectivo y una pérdida de preeminencia del docente, toda posibilidad de avanzar en el diseño de una relación verdaderamente democrática se pierda por la falta de una disciplina pedagógica que permita la convivencia democrática.

Al Liceo llega una juventud que no asume el compromiso de respeto hacia la autoridad porque no la reconoce como líder, sino porque aún se le impone como tal. No se construye autonomía ni democracia en su interior, sino que se insiste en el esquema de autoritarismo y disciplinamiento, ajeno al sentir de los jóvenes y cargado de connotaciones axiológicas muchas veces incomprensibles desde la actual cultura juvenil y que son propias de la lógica del adulto. No se trata, sin embargo, de plantearse un Liceo desescolarizado o una educación que carezca de autoridad y disciplina. Se trata de buscar los caminos para que ellas se construyan a partir de las visiones de todos quienes conforman el mundo del Liceo.

Llegar a consensuar las normas internas que se ligen de manera inmediata con las relaciones institucionales, interpersonales, aquellas que desde el alumno al docente y desde éste a la autoridad administrativa y de dirección construyen la vida diaria de los Liceos, es una tarea tanto o más prioritaria que las reformas curriculares. No se llegará a buen término si los cambios no reconocen que el estudiante, niña o varón, es portador de una lógica y de una cultura que sólo en parte pertenece al mundo educativo formal, pero de la cual los adultos y docentes están ajenos. No es que la diferencia generacional haya partido la vida en dos grupos etarios irreconciliables, sino que en el lapso de los últimos veinte años lo padres de los actuales adolescentes vivieron el quiebre de una sociedad que siempre se autovaloró como democrática y abierta, y de la cual quedan vestigios que no son compartidos por los jóvenes.

Pero también los adultos son portadores de formas culturales que entran en conflicto directo con las juveniles, producto estas últimas de influencias que los adultos no tuvieron y que se transmiten de manera mucho más compleja y penetrante que las que influyeron en la generación anterior durante la década de los sesenta, por fijar un límite.

El problema estriba en cuáles son las perspectivas de transformar los espacios normativos autoritarios y disciplinadores, en participativos, formadores de autonomía y democracia, respetando la legítima heterogeneidad étnica, regional, de género, etarias, de clase, que se dan en nuestros adolescentes; pero afirmando la también legítima homogeneización que debe darse en un país que pretende unicidad y unidad. No es la uniformidad lo que se busca, sino un proyecto común que defina el tipo de joven que queremos y el perfil de ciudadano que el Liceo pretende alcanzar.

Reconociendo el pasado histórico como parte de nuestra herencia cultural e idiosincrasia, hemos de ser críticos al intentar las transformaciones que necesariamente deben introducirse en el modelo educativo. Es evidente que la escuela media, por sí misma y de manera autárquica, no modificará los comportamientos sociales y las relaciones de producción; es una utopía suponer que desde la educación partirán los cambios sociales que harán desaparecer de nuestra forma de vida la competitividad, el egoísmo y el individualismo, cuando éstos se levantan como el modelo propio de la sociedad de consumo. Pero sí a través del proceso de enseñanza - aprendizaje es posible rediseñar los valores con los cuales crecen los estudiantes. Para ello es preciso que el aula se reforme y sea, lo que es perfectamente posible, un espacio de cooperación y participación, en el cual se puedan asumir tanto la participación en la creación de conocimiento, como la democracia en cuanto a las responsabilidades de quienes componen los cursos.

Las relaciones entre quienes saben y quienes aprenden pueden ser, al igual que en el proceso comunicativo, roles intercambiables, por cuanto el conocimiento no está del todo escrito y los docentes también aprenden día a día en la medida que interactúan con los jóvenes. Entender la clase como relación dialéctica, es quizás uno de los caminos que al favorecer el diálogo, produzca el proceso de construcción vital del conocimiento.

Puede resultar atractivo para muchos volver a la imposición de la disciplina formal, con estudiantes que se pongan de pie al ingreso del docente en el aula; pero resultaría más rico aunque más complejo, crear un clima de convivencia en el cual se establezcan con claridad las funciones y objetivos de la institución Liceo. Si ello se logra y la comunidad escolar en su conjunto las asume como el llamado “proyecto educativo”, gran parte del problema disciplinario estaría solucionada. Ello necesariamente deberá incluir el respeto por los horarios y también por el rol que a cada uno le corresponde.

Si ello no ocurre, el Liceo continuará en este modo de educar que se mueve entre el autoritarismo y el disciplinamiento, que al menor descuido y ante la falta de un mínimo control, se desborda y transforma en desorden y faltas a la disciplina. No se trata, sin embargo, de buscar una transformación que haga del Liceo un espacio libre de conflictos; sino que si estos afloran, sean producto de la dinámica propia del conjunto social y no se conviertan en un problema institucional.

Finalmente, la creación de la reglamentación escolar debe apuntar a la construcción de sujetos que sean capaces de asumir la normatividad, no como exigencia del poder sino como forma de convivencia social armónica, entendiendo que toda regulación democráticamente construida tiene por objeto preservar tanto al colectivo como a quienes lo conforman, sinérgicamente y no como suma de individualidades. El consenso no es una construcción en que los más débiles aceptan libremente la imposición de los más fuertes, porque sigue siendo vasallaje; es la aceptación de los límites, “del rayado de cancha” que establecen unos y otros, del enmarcarse dentro de los límites comunes. Para ello, se deben establecer los criterios comunes que acepten cuál es el sentido de la reglamentación y de la normatividad escolar; qué se entenderá por disciplina y por su contrario; las conductas sociales que inciden directamente en el buen rendimiento escolar, así como aquellas que lo entorpecen; los procedimientos a través de los cuales se exigirá el cumplimiento y los mecanismos para sancionar a quienes no asumen la responsabilidad de respetar la normatividad. De la misma manera debe establecer los cauces para representar el incumplimiento así como fijar los procedimientos de apelación ante lo que se considere injusto.

En definitiva, se trata de hacer realidad la democracia y enseñar a los jóvenes a construirla desde el aula, para preservarla y hacerla crecer.

Finalmente, todo proceso de cambio implica, necesariamente, por la absoluta modificación de las condiciones de trabajo de los docentes. La desmotivación en el desempeño, producto de malas y bajas remuneraciones, son, también, causa de una baja autoestima. La subvaloración social es una demostración palpable del doble discurso social y oficial, que le reconoce importancia a su rol, pero que no le retribuye su desempeño. La historia reciente vale más que cualquier estudio: una huelga nacional, que movilizó a todo el magisterio y que fue la mayor demostración de fuerza que un movimiento social haya hecho después del régimen militar, que puso tras de sí a toda la sociedad y que comprometió, incluso, a muchos de los partidos gobernantes, se resuelve en un reconocimiento pálido y que, para hacerse totalmente efectivo, demoró seis meses.

Sin embargo, la política de gobierno insiste en separar la dinámica profesional y laboral del hecho educativo. Para el sistema, no se deben confundir, aunque sabe, a ciencia cierta, que ninguna innovación, que ninguna reforma, se puede hacer si no es desde y con los actores. De no ser así, “todo cambiará para quedar igual”.

BIBLIOGRAFIA

ALLENDE, SALVADOR: Del Presidente Allende a los profesores y alumnos. Discurso de inauguración del año escolar 1971. Revista de Educación, MINEDUC, N° 34. Marzo 1971.

ARAYA, ROBERTO: Construcción Visual de Conocimientos con Juegos Cooperativos. Una propuesta educacional. AutoMind Educación. Santiago, 1997.

ASSAEL, JENNY; CERDA, ANA M.; GUZMÁN, ISABEL Y ARÁNGUIZ, GABRIE: Los problemas de disciplina: dilema fundamental en la escuela de hoy. En Trabajo Pedagógico en las organizaciones magisteriales. Equipo TED. PIIE, Santiago, 1994.

CALDERÓN, FERNANDO: Los Movimientos Sociales ante la crisis. México, 1986

CARNOY, MARTÍN : La dialéctica de la educación y el trabajo. En Fernández Enguita et al.

CASTERMAN, CENTRE D'ETUDES PÉDAGOGIQUES: Le bouton du mandarin. L'Ecole face à notre avenir. París, 1967.

CEA, EDUCADORES ASOCIADOS : De la anti-cultura a una educación democrática de masas. Sazntago, 1989.

CEPAL - UNESCO: Educación y conocimiento:eje de la transformación productiva con equidad. Versión resumida. Lima , 1996.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE: Primer Congreso Nacional de Educación. Documento Base de Discusión. Santiago, 1997.

CONSEJO NACIONAL PARA LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA. Documento Mundo de los pobres, Chile, 1995

DIETERICH, HEINZ: Globalización, Educación y Democracia en América Latina, en La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia; Colección Sin Norte. LOM Ediciones, Santiago 1996.

ECHEVERRÍA, RAFAEL: “Evolución de la matrícula en Chile”. PIIE, 1982. Y “Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar”, PIIE 1984.

EDWARDS, V., CALVO, Et alter: El Liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media. Ministerio de Educación de Chile. Programa MECE. Colección de Estudios sobre Educación Media. 1995

ERRÁZURIZ, MARGARITA MARÍA et alt. Demandas sociales a la educación media. Programa MECE/Educación Media. Ministerio de Educación. Chile 1994.

FERNÁNDEZ ENGUITA, MARIANO : Texto y contexto en la educación para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología. En “Marxismo y Sociología de la Educación”. Ediciones Akal, S.A. Madrid, 1986.

FOUCAULT, MICHEL: Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo Veintiuno Editores. 12ª edición. México, 1987.

FREI RUIZ-TAGLE, EDUARDO: Discurso inaugural de escuela municipal en San Fernando. Miércoles 2 de octubre de 1996.

FREUD, SIGMUND: El malestar de la cultura, T.XXI, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.

GÓMEZ CERDA, RODOLFO: Muestra comparativa de los puntajes de la P.A.A. y pruebas de conocimientos específicos de cinco liceos de Santiago. Colegio de Profesores. Comunal Santiago. 1988.

GÓMEZ CERDA, RODOLFO: Encuesta acerca de la percepción de los docentes de establecimientos municipales, respecto de su situación actual. Muestra de los establecimientos administrados por la Municipalidad de Santiago. Colegio de Profesores, Comunal Santiago, 1992.

HARGREAVES, ANDY: Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Colección Pedagogía. Manuales. Ediciones Morata, S.L. Madrid. 1996.

HOLT, JOHN: The Under-achieving School, New York, Pitman, 1970. Citado por Hassenforder, Jean, en “L’innovation dans l’enseignement”, Casterman S.A. Collection E3. Bruselas, 1972.

JAEGER, WERNER: Paideia: los ideales de la cultura griega. Fondo de Cultura Económica, México 1962.

LASTARRIA, JOSÉ VICTORINO: Estudios literarios. Volumen X Primera Serie. Santiago, Imprenta, Litografía y Encuadernación “Barcelona”. 1912. II.

LEYTON, MARIO: La reforma de la enseñanza media y sus proyecciones. Con Carkovic, Antonio, en Revista de Educación N° 4. Marzo de 1968. Ministerio de Educación, Chile.

MARTNER, CECILIA,: Contribuciones y carencias del discurso educacional de la Izquierda chilena. 1938 - 1952. ECO. julio 1986.

MENDEL, GÉRARD: “La descolonización del niño” Editorial Ariel, Barcelona 1977

MENDEL, GÉRARD Y VOGT, CHRISTAN: “El Manifiesto de la Educación”. Siglo Veintiuno de España, editores S.A. 1978.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Nuestra futura Educación Media. Temas para los grupos de discusión. Programa MECE, 1992.

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Versión para Consulta Nacional sobre el Nuevo Curriculum para la Educación Media. 1997.

Educación de calidad para todos. Políticas educacionales y culturales. Informe de gestión 1990 - 1993. Santiago, 1993.

La Reforma Educativa en marcha. Políticas del Ministerio de Educación. Mayo 1995

Circular 000247, de 27 de febrero de 1991, de la División de Educación General, firmada por el Subsecretario Subrogante de Educación, profesor Gastón Gilbert Baettig

PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL: La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Colección Pedagogía. Manuales. Ediciones Morata, S.L. Madrid 1998.

SALAZAR, GABRIEL: El Estado asistencial marginal y la industria de los conocimientos decisionales en Chile. En Los pobres, los intelectuales y el poder, 1989 - 95. Taller de Reflexión PAS. Serie de documentos de análisis N° 6. Mayo 1995.

TSUKAME SÁEZ, ALEJANDRO: Delincuencia y subcultura: alcance y origen de la delincuencia juvenil. En Estudios Sociales N° 89/ trimestre 3 /1996 Corporación de Promoción Universitaria.

VIAL CORREA, GONZALO: Historia de Chile de 1891 a 1973. I volumen tomo I. Editorial Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones. Santiago, 1987.

WILLIS, PAUL: Aprendiendo a trabajar. Akal Universitaria, Madrid, 1988.