

# El Mundo de los Jóvenes y la Reforma de la Enseñanza Media

## *La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables*

Jesús Redondo R. \*, Tamara Cancino O., Rodrigo Cornejo Ch.

### Resumen

Este trabajo intenta realizar una revisión general de algunos conceptos que nos permiten adentrarnos en la complejidad del fenómeno juvenil. Tanto desde la perspectiva de su 'integración en la sociedad', como desde la construcción de la identidad juvenil.

Se busca, al mismo tiempo, contextualizar los contenidos de esta revisión en nuestra realidad chilena; centrándonos en los fenómenos que constituyen nuestro mayor interés: la juventud y la enseñanza media.

Desde el análisis del fenómeno del fracaso escolar y de la inadaptación social; se sugiere que la organización de los liceos como comunidades educativas autónomas y responsables, es el requisito indispensable, desde nuestra perspectiva, para lograr la verdadera *autonomía curricular y administrativa a nivel local*, uno de los objetivos declarados del actual proceso de reforma de la educación.

**Palabras claves:** Psicología Educacional, Juventud, Reforma, Enseñanza Media, Fracaso Escolar.

### Abstract

This work tries to carry out a general revision of some concepts that allow you to go into in the complexity of the juvenile phenomenon. So much from the perspective of its 'integration in the society', like from the construction of the juvenile identity.

It is looked for at the same time to put in context the contents of this revision in our Chilean reality; centering us in the phenomena that constitute our biggest interest: the youth and the secondary education.

From the analysis of the phenomenon of the school failure and of the social inadaptation; it is suggested that the organization of the high schools like autonomous and responsible communities, it is the indispensable requirement, from our perspective, to achieve the true curricular and administrative autonomy at local level, one of the declared objects of the current process of reformation of the education.

## 1. Adolescencia y Juventud en Chile

### 1.1 En torno a los conceptos de Adolescencia y Juventud

Definir juventud y adolescencia no es una tarea fácil; pues no existe consenso entre quiénes se han dedicado a investigar el tema sobre puntos tan centrales como: sus edades de inicio y término, los parámetros que las definen, o incluso, si se trata de

dos períodos diferenciables o hacen referencia a una misma etapa del desarrollo humano. Se trata además de un fenómeno relativamente reciente; quizá hurgando en sus orígenes sea más fácil entender el desarrollo de sus conceptualizaciones.

En términos históricos se puede afirmar que la adolescencia es un fenómeno social que aparece en la clase burguesa de la Europa de fines del siglo XIX, producto de las radicales transformaciones sociales ligadas a la industrialización y al desarrollo capitalista de la sociedad (Lutte, 1991). En este

\* Psicólogo, Ph. D. Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto (Bilbao - España), Departamento de Psicología Universidad de Chile.  
e-mail: jredondo@abello.dic.uchile.cl

sentido, son fundamentales los cambios producidos en las tres instituciones socializadoras por excelencia: la familia, el trabajo y la escuela. La familia, anteriormente extensa y patriarcal, se convierte en una familia nuclear compuesta por los padres y algunos hijos que permanecen en ella hasta que se casan, perdiendo éstos los enormes grados de libertad e independencia de que gozaban en el pasado. La escuela, que en siglos anteriores acogía a personas de todas las edades, ahora se especializa por grupos de edad, que desarrollan una carrera ascendente en su interior. Las transformaciones operadas en el mundo del trabajo expulsan de su interior a una gran cantidad de jóvenes, condenándolos a ser parte del nuevo 'ejército industrial de reserva' y vetándolos de participar en la vida de los adultos como antes.

Por primera vez, los jóvenes '*llevan una vida separada bajo el control de la familia y de la escuela*', y están '*reducidos a una dependencia prolongada, condenados al paro, privados de los recursos procedentes del trabajo y de los derechos humanos fundamentales*' (Lutte, 1991). Surge entonces la visión, preponderante hasta el día de hoy, de una fase de la vida intermedia entre la infancia y la adultez, caracterizada como un estado de 'moratoria' o retraso socialmente planificado y aceptado en cuanto a la capacidad de asumir los roles adultos (Cottet 1994). Se trata de un período de experimentación que debe ser guiada desde instituciones socializadoras que velen por reproducir en los jóvenes las conductas, normas y valores necesarios para su integración plena a la sociedad y por alejarlos de los peligros y tentaciones propias de seres que cuentan con una serie de recursos corporales, cognitivos y sociales que serían incapaces de manejar<sup>1</sup>. Aunque pueda parecer obvio, no se trata de cualquier tipo de aprendizaje: los valores inculcados correspondían a los de las clases medias, y las normas y conductas aprendidas no eran sino aquellas que permitieran conservar el statu quo imperante en la sociedad.

La adolescencia entendida de ésta forma es una fase característica en la vida de los jóvenes de sectores medios y altos, es decir, sólo en ellos es posible encontrar íntegramente estos rasgos de moratoria y dependencia. Lutte afirma que '*hacia 1900, la adolescencia sólo se encontraba en las clases privilegiadas, pero se empezaba ya a percibir su*

*extensión a las familias de los obreros calificados y semicalificados. Sólo en la primera mitad del siglo XX... se extiende a todas las clases sociales*' (Lutte, 1991), esto muy ligado a la generalización de la escuela.

Tomando en cuenta estas circunstancias históricas resulta más entendible lo que parece ser una constante de las primeras investigaciones dedicadas al tema, esto es: la tendencia a estudiar y generalizar hacia el resto de la sociedad, características propias de sectores juveniles de la burguesía occidental<sup>2</sup>.

Fue el psicólogo norteamericano G. Stanley Hall quien estrenó en 1904 el término '*adolescencia*' para definir lo que él consideraba una nueva etapa de la vida situada entre la infancia y la edad adulta, a partir de una encuesta realizada entre jóvenes de la burguesía norteamericana (OCDE-CERI 1989).

El segundo estudio de la adolescencia que hizo época fue la obra de Charlotte Bühler titulada '*Das Seelenleben des jugendlichen*' publicada en 1921 en Viena. Se basó en el análisis de los diarios íntimos de jóvenes vieneses de medios cultivados. Aquí la autora plantea una distinción entre 'pubertad' entendida como período en que el niño alcanza la madurez biológica y psicológica y 'adolescencia' como el momento en que alcanza la madurez psicológica y social que le exige la sociedad a la que pertenece.

Desde entonces hasta nuestros días se han construido diversas conceptualizaciones acerca de las etapas del desarrollo juvenil, dependiendo del punto de vista que se emplee. La terminología varía no solo de una lengua a otra, sino al interior de una misma lengua. Los autores británicos y norteamericanos son los únicos que tienden a distinguir entre 'adolescencia', que iría entre los 12 y los 17-18 años, y 'juventud', que ocurriría en los años posteriores a los 18 años (OCDE-CERI 1989).

Lutte afirma que es posible agrupar este conjunto diverso de teorías en función de tres orientaciones diferentes: una orientación biológica que considera la adolescencia como una '*fase natural y universal del desarrollo humano*'; una orientación cultural que la ve como una '*invención necesaria para el pleno desenvolvimiento de la personalidad y la supervivencia de sociedades evolucionadas*'; y una orientación histórica y cultural que interpreta la adolescencia como un '*período de marginación y de subordinación que deriva de unas estructuras socioeconómicas basadas en el provecho y*

<sup>1</sup> Como afirma Gillis '*la visión de un estadio de vida libre de preocupaciones y de responsabilidades era el sueño de evasión de las clases medias europeas, y la visión de una juventud degradada, su pesadilla frecuente*' (Gillis 1974).

<sup>2</sup> Los estudios antropológicos de Margaret Mead en sociedades primitivas demostraron que la adolescencia es una construcción social que aparece en determinadas circunstancias históricas, y no un curso natural de la existencia humana.

el poder de unas minorías privilegiadas' (Lutte, 1991).

Es por esto que la distinción conceptual entre adolescencia y juventud será descartada pues tiende a crear confusión y a dificultar la comparación entre estudios y datos diversos. Por otra parte, entender la adolescencia como una edad de tránsito, moratoria o preparación para la vida adulta es una idea insatisfactoria, por varias razones. En primer lugar no contempla la realidad de vastos sectores juveniles, especialmente de sociedades periféricas como las latinoamericanas, que se ven obligados a incorporarse al mundo del trabajo (precario) y las responsabilidades adultas (no así los derechos) desde muy temprana edad como única posibilidad de subsistencia familiar. Además en esta idea de fase de moratoria pareciera estar implícita la promesa del paso a una etapa adulta más evolucionada y privilegiada, lo que tampoco deja de ser una falacia para la 'masa de jóvenes condenados al paro o a un trabajo precario de bajo nivel' (Lutte, 1991)<sup>3</sup>. Podremos agregar que esta idea mueve a la confusión también porque está comprobado que *'el desarrollo de la personalidad se realiza durante toda la vida y no se detiene al final de la adolescencia'* y que, de hecho, *'el joven madura más aprisa y mejor cuando asume responsabilidades en la sociedad'* (Lutte, 1991).

Finalmente, habría que destacar, que la pubertad tiene lugar actualmente, casi dos años antes que a principios de siglo. Sin embargo, el periodo de *'preparación o maduración psicológica se prolonga considerablemente más que antes, en especial a causa del alargamiento en la duración de los estudios'* (OCDE-CERI 1989). Esto nos habla de la complejidad del fenómeno de la juventud en nuestros días y de la necesidad insoslayable de analizarlo en la perspectiva general de los problemas y conflictos de la sociedad en su conjunto, que 'tienden a impregnar sus instituciones, en especial la escuela' (OCDE-CERI 1989). En mucho las dificultades del paso a la edad adulta en nuestros días dependen de la

incapacidad de las instituciones existentes para cumplir 'lo que se ha convertido en una misión mucho más amplia de integración a la sociedad' (OCDE-CERI 1989)<sup>4</sup>. Siendo así, podemos afirmar con Lutte que la adolescencia *'no es un curso natural de la existencia, sino una construcción social que aparece y se desarrolla en las sociedades en que una minoría de privilegiados acaparan el poder y las riquezas a expensas de otros grupos sociales'* (Lutte, 1991).

## 1.2.- La Construcción de la Identidad: Rasgo Central de la Juventud

La identidad es un concepto complejo y difícil de comprender. En un acercamiento inicial podríamos decir que se trata de un sentimiento subjetivo de coherencia y continuidad interna, en el que están integrados el pasado, el presente y el futuro del individuo, y que es reconocido por los demás como algo consistente en el tiempo o, por así decirlo, 'como un hecho histórico irreversible' (Erickson 1966).

El desafío central del adolescente, en término intrapsíquicos, es construir este sentimiento de coherencia y continuidad, superando para ello una fase de crisis normativa (esperable para todos los sujetos de su edad), en la que el adolescente se hace a sí mismo, ensayando incluso diferentes papeles<sup>5</sup>. El peligro central, en estos mismos términos, es llegar al final de este periodo en un estado de confusión de identidad, que lo inhabilite para 'realizar elecciones responsables en el plano profesional, ético, político y religioso' y para desarrollar una orientación sexual madura (Lutte 1988)<sup>6</sup>. En las sociedades contemporáneas, los adolescentes tienen más dificultades para construir su identidad producto de las violentas transformaciones sociales y de la compleja influencia de las instituciones socializadoras<sup>7</sup>.

La construcción de la identidad juvenil, es un

<sup>3</sup> En sociedades periféricas como la nuestra, podríamos decir, condenados no ya a ser parte temporal del ejército industrial de reserva, sino a ser parte permanente de esa vasta fuerza de trabajo que se desenvuelve bajo las reglas del llamado 'empleo flexible' o empleo segmentado secundario.

<sup>4</sup> Siendo más rigurosos podríamos decir: para cumplir con su misión de proporcionar las condiciones materiales de reproducción del ordenamiento social por un lado y de la fuerza de trabajo por otro.

<sup>5</sup> Erickson define crisis de identidad como 'un momento crucial, un punto crítico necesario en el que el desarrollo debe tomar una u otra dirección, acumulando recursos de crecimiento y diferenciación ulterior' (Erickson 1968).

<sup>6</sup> Marcia (1966) habla de cuatro soluciones posibles al problema de la identidad en los ámbitos del trabajo, la política, la religión y la orientación sexual. Estos son: i) Difusión de la identidad: en la que los jóvenes no tienen una orientación precisa y tampoco la buscan; ii) Fijación de la identidad: en la que tienen una orientación y un compromiso precisos, pero sin haber elegido libremente después de un examen de las diferentes alternativas, sino por imposición de las fuerzas que tienen influencia sobre ellos; iii) Moratoria de la identidad: en la que los adolescentes buscan activamente una orientación y un compromiso; iv) Realización de la identidad: en la que, después de una etapa de moratoria, los jóvenes han tomado una decisión e intentan ponerla en práctica. (Lutte, 1991).

<sup>7</sup> Ver más adelante el punto 'El proceso de socialización. ¿Integrar a los jóvenes a la sociedad o producir ciudadanos dóciles?'.

proceso psicosocial en el que es imposible separar las crisis de identidad de la vida individual y las crisis contemporáneas del desarrollo histórico, pues se trata de un 'proceso ubicado tanto en el núcleo del individuo como en el núcleo de su cultura' (Erickson 1968). De tal forma que las generaciones se definen en gran parte en relación a los acontecimientos destacados a los cuales han asistido en su etapa juvenil<sup>8</sup>.

Por otra parte, se trata de un proceso de contrastación, por así decirlo, entre la autoimagen personal y el espejo constituido por las opiniones de los demás, pares u otros significativos. El adolescente 'se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él' y por otra parte 'juzga la manera en que es juzgado, a la luz del modo en que se percibe en comparación con otros y en relación con tipos que han llegado a ser importantes para él'. Este proceso ocurre en su mayor parte de manera inconsciente 'excepto donde se combinan condiciones interiores y circunstancias exteriores para agravar una conciencia de identidad dolorosa o exaltada' (Erickson 1968)<sup>9</sup>.

La construcción de la identidad juvenil es un proceso complejo que se verifica en los niveles 'individual, social y generacional', simultáneamente (Martínez 1994). Hay un 'reconocimiento de sí mismo observándose y reconociendo características propias' (nivel individual); este reconocimiento se contrasta o se confirma a través del 'reconocimiento del sí mismo en los otros, en los que son como uno y que, por lo tanto, constituyen un nosotros' (nivel generacional)<sup>10</sup>. Por último, hay un 'reconocimiento de sí mismo en un colectivo mayor, en un grupo social que me define y nos define en el compartir' (o más bien, habría que decir, al imponer) una situación común de vida y experiencia (nivel social). Esta diferenciación puede resultar esquemática si perdemos de vista que se trata de un único proceso, en su mayor parte inconsciente.

Finalmente, hay un proceso clave en la construcción de la identidad juvenil. Se trata de la capacidad del adolescente para construir 'proyectos

de futuro', o si se prefiere, un sentido de vida o un sí mismo posible (Redondo 1994, 62): lo que le permitirá al joven situarse en el plano somático, personal, social e histórico de manera sana, constructiva y realista.

### 1.3.- El Proceso de Socialización: ¿Integrar a los Jóvenes a la Sociedad o Construir Ciudadanos Dóciles?

El término '*socialización*' es común en la literatura dedicada al tema juvenil, y es definido sociológicamente como 'el proceso a través del cual la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a su estructura de personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir' (Rocher, cit. en Cottet 1994, 298).

Ser '*socializado*' es indispensable para formar parte de la sociedad y esta socialización ocurre a través de 'agentes sociales significativos'. Generalmente se mencionan tres instituciones (o agentes) socializadoras centrales: la escuela, la familia y el trabajo, aunque también se reconoce la influencia creciente de los medios de comunicación y los grupos de pares. Las transformaciones al interior de estas instituciones socializadoras, su peso relativo y las complejas relaciones que se establecen entre ellas definen, en mucho, las particularidades y dificultades propias del trayecto juvenil en cada época histórica<sup>11</sup>.

En las sociedades capitalistas actuales el proceso de socialización ha evolucionado hacia una compleja disputa diaria por la construcción de sentidos sociales<sup>12</sup>. Numerosas instituciones y organismos participan de este proceso actuando, la mayoría de las veces, sin la menor coordinación. Además la acción de un organismo dado puede tener efectos secundarios sobre los objetivos perseguidos por otro (OCDE-CERI 1989). Los desafíos cada vez más complicados de este proceso han llevado a la

<sup>8</sup> Los trabajos de Manuel Canales sobre las posturas asumidas por los jóvenes de los '80 hacia la dictadura chilena son un interesante punto de vista sobre este tema (Manuel Canales 1983, 1985).

<sup>9</sup> Es esta una de las características que hacen a la adolescencia un período particularmente difícil para jóvenes de sectores populares, que deben resolver este desafío en el marco de una 'contradicción evidente entre las condiciones reales de vida y los modelos culturales que la sociedad de consumo promueve' (José Martínez 1993).

<sup>10</sup> Los contenidos de este plano generacional son los que determinan de manera más clara 'modos de vida, prácticas juveniles y comportamientos colectivos característicos' (José Martínez 1993), los que son guiados por valores y visiones del mundo comunes.

<sup>11</sup> Ya se hizo referencia al papel que tuvieron las transformaciones en la escuela, la familia y el trabajo en el surgimiento de la adolescencia como tal, a fines del siglo XIX. Habría que señalar la influencia de finales de los 60 en la consolidación de la juventud como categoría sociológica.

<sup>12</sup> Siguiendo a Gramsci, podríamos hablar de la disputa por la hegemonía o la construcción del sentido común, de lo 'incuestionable' al interior de una sociedad concreta.

institucionalidad a ocuparse de la misma persona en virtud de aspectos parciales, en un proceso creciente de fragmentación del individuo (Redondo, 1994).

Respecto a las transformaciones ocurridas al interior de estas instituciones socializadoras, Coleman y Husén afirman que *'mientras, en otro tiempo, se llevaba a cabo (la socialización) por medio de los padres y las normas del entorno (que los compañeros del adolescente ayudaban a transmitir); ahora es obra directa de la sociedad adolescente, de la cultura juvenil; esta misma cultura es modelada por los adultos, no en su calidad de padres, sino como productores y proveedores de distracciones, modas y ocios de carácter comercial'* (OCDE-CERI 1989, 38). No cabe duda que el grupo de pares cobra una importancia vital para el adolescente, convirtiéndose en su *'principal grupo de referencia, donde el joven intentará alcanzar respuestas y certezas'* (Martínez 1994). De ahí la relevancia de 'modelar' esta cultura juvenil a través de los sutiles mecanismos del mercado o de incidir en ella a través de las políticas públicas orientadas a la juventud<sup>13</sup>. Paradójicamente, en esta 'invitación socializadora' es necesario que el joven carezca estructuralmente de protagonismo y se vea imposibilitado de modificar con éxito las ideas y valores que imperan desde la adultez; así, *'la idea de integración se corresponde mucho más con la de subordinación al modelo de convivencia dominante'* (Salas 1994, 282).

Además del peso que cobra la cultura juvenil, las tres instituciones socializadoras por excelencia han visto revalorizado su papel. En términos muy generales, se puede decir que la escuela ha adquirido mayor peso como institución intermedia producto de décadas de *'generalización de la enseñanza'*, de un debilitamiento de la familia que va perdiendo su rol de agente principal de socialización y de una dificultad creciente de los jóvenes para encontrar trabajo.

A continuación intentaremos revisar el papel actual de estas tres instituciones socializadoras, a partir de la relación conflictiva que se establece entre la escuela, el mundo del trabajo y la familia, respectivamente. Se trata, necesariamente, de una revisión general; pues un análisis exhaustivo del

tema implicaría entrar de lleno en un análisis de los mecanismos actuales de reproducción del ordenamiento social, lo que excede, en mucho, los objetivos (y posibilidades) del presente trabajo.

La familia históricamente ha sido concebida como el eje de integración del individuo a la sociedad. Esto, al menos, por dos razones. Por un lado, su carácter de 'centro de convivencia', de comunidad en la que el sujeto comparte con seres muy cercanos en el plano afectivo y muy diferentes en cuanto a edad, roles sociales, etc. Aquí el joven aprende a conocer y relacionarse con los otros, particularmente con la figura paterna, en una experiencia que no puede ser suplida por otras instituciones. Por otra parte, en la familia ocurre centralmente el proceso de *'transmisión de valores y generación de expectativas'*. En su seno se construyen o determinan las *'pautas sociales que servirán como parámetros de comportamiento futuro'* (Salas 1994). Esto último es vital, pues así como la educación enmarca las posibilidades de vida y el trabajo determina las condiciones de esa misma vida, *'en la familia se constituye la primera representación (mental) de estos posibles escenarios de futuro'* (Salas 1994, 284). La desigualdad en esta imagen sobre las posibilidades puede llegar a ser determinante en el futuro de los jóvenes.

No obstante lo anterior, la familia ha ido cediendo diversas atribuciones a otras instituciones socializadoras. En el caso de la escuela existe una suerte de delegación de responsabilidades por parte de la familia, que ya no educa a los hijos personalmente. Podríamos hablar de una pérdida de la función pedagógica<sup>14</sup>.

La escuela, en general, ha mantenido desde sus inicios una posición ambivalente hacia los padres. Por una parte intenta ganarse su favor y busca su apoyo para obtener la disciplina del niño, y motivarlo en el rendimiento; por otra los mantiene a distancia, *'persuadiéndolos de no asistir a las clases'* e ignorándolos en lo que respecta a las decisiones sobre la marcha del establecimiento. Esto último se acentúa en sectores populares, donde se crea una desvalorización de la cultura popular y de los padres como educadores a medida que los niños avanzan

<sup>13</sup> En el caso chileno cada vez cobra más importancia, desde los organismos gubernamentales dirigidos a la juventud, desarrollar programas cuyo lugar de intervención sea 'el grupo de pares, durante el tiempo libre y el tiempo disponible' (José Martínez 1994, pp. 313). Esta distinción entre tiempo libre y tiempo disponible fue introducida en el diseño del Programa Local de Desarrollo Juvenil a cargo del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), entendiendo este último como un 'tiempo producido por la escasa vinculación institucional; siendo el tiempo libre un tiempo excedente respecto de ocupaciones institucionalizadas como son el trabajo, la familia, la escuela, la participación política o la actividad sociocultural' (FOSIS 1992, pp. 31).

<sup>14</sup> A este respecto resulta sumamente interesante un resultado de la encuesta nacional realizada por el Ministerio de Educación en 1992. Aquí, mientras los estudiantes de educación media plantean que la responsabilidad formativa corresponde principalmente a sus padres, estos últimos plantean, que esta responsabilidad es y debe ser compartida entre ellos y el sistema escolar (MECE 1992, en José Weinstein, 1994).

desde los estudios primarios a los secundarios<sup>15</sup>. El resultado es que la familia y el sistema escolar 'no logran fecundarse debidamente en relación a sus respectivas contribuciones al desarrollo integral de los jóvenes' (Weinstein 1994, 272).

La relación entre la escuela y el mundo del trabajo es contradictoria desde el momento en que, para los jóvenes, existe una gran cobertura educativa (que en Chile alcanza al 80% en el caso de la enseñanza media), pero un limitado marco de oportunidades laborales<sup>16</sup>. Además un porcentaje importante del subempleo o 'empleo flexible' se da entre los trabajadores jóvenes. Las expectativas generadas en el mundo de la educación se frustran en la realidad del mundo del trabajo.

En el caso chileno, esto se ve agravado por la 'unidimensionalidad de la enseñanza media'<sup>17</sup>, que hace que los egresados tengan una 'casi nula competencia para buscar y desempeñar exitosamente un trabajo' (Weinstein 1994, 273)<sup>18</sup>.

Finalmente, la desconexión entre la educación media y el trabajo se manifiesta también en la virtual negación del porcentaje considerable de estudiantes que trabajan<sup>19</sup>, los que no ven rescatada ni elaborada pedagógicamente su experiencia laboral (Weinstein 1994).

## 2. Juventud y Enseñanza Media en Chile

Para situar al joven en lo que actualmente es la enseñanza media, consideramos pertinente revisar brevemente la evolución que ésta ha tenido en el país durante el presente siglo, no con afán causalista, sino para concebir a esta institución social como parte de los procesos sociales. Como punto de referencia se eligen las reformas educacionales, ya que traducen expectativas sociales del momento y

expectativas de un hombre y una mujer ideales para la sociedad.

Si se intenta buscar un concepto conductor en el desarrollo del sistema educacional, podemos encontrar que la movilidad social subyace a todas las reformas educacionales. Movilidad social, en cuanto a que la escuela otorgue a todos por igual oportunidades de alcanzar mejoras económicas y sociales; ya sea mediante una ampliación de la cobertura o con una transformación del sistema educacional.

La ampliación en la cobertura, que fue una de las fórmulas más repetidas en las reformas del siglo, como intento de democratización, dio por fin como resultado una población mayoritariamente alfabetizada. Sin embargo, esto también puso en evidencia la urgencia de transformar el sistema educacional con el objeto de conseguir personas capacitadas para integrarse al mundo laboral en todos sus niveles.

Revisaremos específicamente la evolución de la educación media para llegar a revisar cómo se insertan en estos cambios los jóvenes.

La educación secundaria en Chile instaurada con la Reforma de la década de 1880 terminaba con la noción de 'preparatoria', pero continuaba, tal como lo hacía su antecesora, enfocándose exclusivamente a jóvenes de las clases acomodadas que pudiesen proseguir, después, con sus estudios superiores; pues el objetivo de esta etapa de la enseñanza era transmitirles la cultura general para que asumiesen luego la dirección de la sociedad.

Sin embargo, ya desde los albores del presente siglo existió la tendencia a ampliar el liceo hacia los sectores excluidos de la sociedad; así como también se manifestaba la intención de transformar el sistema educativo para hacerlo más acorde con el desarrollo nacional<sup>20</sup>, lo que generalmente aparece en las diferentes reformas con el concepto de 'armonización' entre la formación de los estudiantes

<sup>15</sup> Coleman y Husén señalan que 'los centros privados, especialmente los religiosos, son mucho menos contradictorios en su posición respecto a los padres', integrándolos más en la dinámica escolar y recurriendo a ellos para que ayuden a sus hijos en sus estudios. (OCDE 1989).

<sup>16</sup> Según las cifras entregadas a la opinión pública por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en el trimestre móvil que va desde noviembre de 1996 a enero de 1997 el desempleo juvenil alcanzó el 12.9%, mientras que la tasa general de paro fue de 5.4%.

<sup>17</sup> El análisis hecho por Coleman y Husén (OCDE 1989) nos indica que esta suerte de descontextualización de la escuela respecto al mundo del trabajo, aunque con sus particularidades, es una realidad también presente en los países europeos.

<sup>18</sup> Estas deficiencias se dan diferencialmente de acuerdo a la modalidad de enseñanza. En el caso de la educación media humanista-científica (EMHC) prácticamente no existe la educación para el trabajo. Esto se manifiesta en la 'formación académica, desvinculada del mundo del trabajo y unidireccionalmente orientada hacia la educación universitaria', además de una mediocre labor de orientación (J. Weinstein 1994, pp. 273). En el caso de la educación media técnico-profesional (EMTP) se puede hablar de una educación para el trabajo deficiente y anacrónica, centrada en la enseñanza de oficios o técnicas específicas de rápida obsolescencia, y en que 'una formación polivalente y general, que se corresponda con las necesidades de recursos humanos demandadas en la empresa moderna' (J. Weinstein 1994, pp. 274).

<sup>19</sup> Las cifras al respecto no son claras, Weinstein (1994) cita varios estudios, uno realizado en la Región Metropolitana en 1993 que habla de un 10% (Daniou 1993); otros hablan de cifras mucho mayores (Cariola y Cerri, 1986; Cerri 1989). En lo que sí hay coincidencia es que se trata, en general de trabajos informales y mal remunerados, y en que el desempeño de estos empleos es mucho mayor entre los varones.

<sup>20</sup> Se puede observar esto en Encinas y Galdames, que en 1912 realizaron un Congreso Nacional de Educación Secundaria en el que se discute la elitización de esta etapa educativa; percibiéndose esto como una traba si se tenía como objetivo lograr un desarrollo funcional al desarrollo social.

y los cambios sociales, ya fuera de acuerdo a las distintas realidades dentro del país o a nuevas teorías educativas que impulsaban el desarrollo del hombre y, por ende, de la sociedad.

En 1928, con la reforma de ese año, se logra crear la Dirección General de Educación Secundaria, con el objeto de independizarla de la tutela universitaria en que se encontraba<sup>21</sup>. Desde esa fecha hasta 1964 los planes y programas educativos fueron marcadamente asignaturistas, sin mayor coherencia curricular (con jerarquía en las ramas humanistas) y enciclopedistas, orientados a lograr un hombre culto<sup>22</sup>.

En 1945-46, durante el gobierno de Juan Antonio Ríos, se opta por un liceo único para todos, el que se implementa mediante liceos experimentales en continuo aumento. Pero con el paso del tiempo, y después de los Compromisos de Conciliación firmados en 1953, durante el gobierno de Ibáñez, se consiguió aumentar solamente la cobertura de la educación secundaria, manteniendo aislados a los liceos experimentales para no afectar la organización tradicional de los demás liceos.

Así, hasta 1964, la estructura del sistema educativo contaba con una base de Escuela Primaria Común, Escuela Primaria anexa a Liceos y Escuela Primaria anexa a Escuelas Normales. Lo más común era continuar estudios desde la Escuela Primaria a las Escuelas de Nivel Medio (industriales, agrícolas, servicios técnicos); pero también tenían acceso al Liceo o a las Escuelas Normales. Sólo los que podían cursar en el Liceo tenían la oportunidad de proseguir sus estudios, luego de un Bachillerato, en la Universidad; pero generalmente sólo asistían a éste los que venían de sus Escuelas anexas.

Con la Reforma del Sistema Educativo en 1967<sup>23</sup> se interviene principalmente sobre la estructura de éste, intentando hacer del sistema un todo orgánico e integrado, en pos de que la educación permitiera la movilidad social, vinculándola así

con la modernización del país, como proyecto del gobierno. Específicamente, en la Enseñanza Media<sup>24</sup> los límites entre la Educación Técnico-Profesional y la Científico-Humanista fueron flexibilizados; así, ambas se hicieron habilitantes para postular, mediante P.A.A., a la Universidad. Con esta reforma se produce un gran crecimiento en la cobertura de todo el sistema educativo, aumentando la matrícula y la permanencia de los estudiantes en ella; pero no logra darle una identidad clara a la Educación Media, y sigue siendo preparatoria para la Universidad.

La reforma de 1982<sup>25</sup>, realizada durante la dictadura militar, le dio un carácter tan radicalmente diferente a la propuesta de la Escuela Nacional Unificada<sup>26</sup> como proyecto del gobierno de la Unidad Popular, que es imposible no hacer una diferencia paradigmática. La reforma del gobierno militar se basó en un supuesto paradigma mercantil que protegía la libertad personal frente al adoctrinamiento del gobierno de turno. De forma que los objetivos fueron la descentralización de la gestión educativa (municipalización) y la transferencia de la educación del estado a la gestión privada (privatización). No obstante, sólo se logró un proceso de descentralización de la gestión pública educacional, que permitió un mayor control político de cada establecimiento, pero con una doble dependencia desde los establecimientos hacia el Ministerio de Educación y la Municipalidad correspondiente. En concordancia con este paradigma, el gasto público en educación disminuyó sustantiva y sostenidamente durante todo este periodo, generándose un grave deterioro de la educación pública y subvencionada.

La propuesta de reforma educacional para la década del 90 adquiere un carácter conciliatorio que se hace dentro de los márgenes de la LOCE<sup>27</sup>, con el objeto de implementar algunos cambios; tales como conseguir recursos foráneos para efectuar

<sup>21</sup> A la reforma del 28 se le opone la Contrareforma del 30 impulsada por el movimiento de los Gradualistas. Esta última es la que se lleva a cabo y optaba por una estrategia de transformaciones parciales, conservando la división del liceo en humanista y profesional.

<sup>22</sup> La idea de los enciclopedistas -idea del paradigma modernista- tiene como idea central que el conocimiento es útil, debe divulgarse y tiene un carácter liberador. Ven el progreso como una posibilidad para todos. Este pensamiento derivó, con el tiempo, en enciclopedismo, es decir, en una escuela que transmite conocimientos socialmente poco significativos, memorísticos, y de resultados más que de procesos.

<sup>23</sup> Por sistema educativo se entenderá 'el conjunto de instituciones que imparten educación formal desde el nivel preescolar hasta la educación superior' Cox C. 'Políticas educacionales y principios culturales en Chile (1965-1985). Cide. Santiago. 1986.

<sup>24</sup> En esta reforma la Enseñanza Secundaria pasó a llamarse Enseñanza Media, reduciéndose su duración de 6 a 4 años. Al mismo tiempo la Enseñanza Básica se extendió de 6 a 8 años. Además se eliminan los exámenes que regulan el acceso a la Enseñanza Media y se permite el ingreso de las mujeres a las escuelas agrícolas e industriales.

<sup>25</sup> Esta reforma abarcó sólo a los liceos científico-humanistas, pero los demás liceos también se vieron afectados; pues era el rol del estado en la educación el que por primera vez cambiaba. Además, la reforma involucró a otras instancias educativas tales como la Educación Superior.

<sup>26</sup> Esta propuesta tenía por objeto democratizar el sistema educacional y acercar la educación a las necesidades nacionales, pero sólo quedó en intento de cambio. Consistía en crear un sistema único de Educación Media que combinase un plan común con otro electivo; así todos los estudiantes egresarían con alguna especialización laboral.

<sup>27</sup> LOCE: Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, dictada por el régimen militar para asegurar la continuidad de su proyecto dictatorial y que establece la libertad de enseñanza como uno de los requisitos de gobernabilidad.

investigaciones que sustenten, desde una mirada imparcial, la urgencia de una reforma educacional. Además, usando el argumento desarrollado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que propone que *'la educación y el conocimiento son el eje de la transformación productiva con equidad para el futuro de América Latina'*; se intenta dar impulso a intervenciones sistémicas en la educación, desde un nivel pragmático.

Actualmente, las preocupaciones gubernamentales por la educación se insertan en tres grandes objetivos: calidad, equidad y participación. La reforma propuesta es consecuencia de una urgente necesidad de contar con ciudadanos capaces de tomar decisiones, ser activos, creativos y protagónicos socialmente; de sostener la democracia. Se trata, también, de responder a las necesidades del mercado, que necesita, ciertamente, mano de obra cualificada; pero también personal técnico capacitado para adaptarse a los rápidos cambios tecnológicos.

Por otra parte, se puede afirmar que la enseñanza media, hasta ahora, no ha logrado delinear claramente sus propios objetivos. En otras palabras no ha habido un aprovechamiento de los recursos tanto de personas como de los conocimientos que se transmiten. Sus programas continúan orientándose unidireccionalmente hacia la Universidad; encauzando a los 'más capaces' y dejando marginados y con las secuelas del fracaso a 'los que sobran'<sup>28</sup>.

Después de esta revisión, y con el fin de tratar de obtener una visión más completa del contexto económico y social en que se insertan los jóvenes se hace necesario revisar algunos datos estadísticos. Pondremos énfasis especial en los jóvenes urbanos.

La población juvenil ha experimentado un descenso (en términos relativos) durante los últimos años. En 1982 los jóvenes representaban el 30% de la población total y en 1992 el 27% de la misma. Las regiones con un descenso más significativo son la I, V, XII y Metropolitana. Asimismo existe una fuerte migración juvenil hacia zonas urbanas, lo que nos habla de intentos por incorporarse a los procesos de modernización en curso<sup>29</sup>.

La asistencia de los jóvenes a los establecimientos educacionales ha ido creciendo a través de los años. Así en 1990 la cobertura para la Educación Media era del 80,5%, y en 1996 se elevó a 85,9%.

Sin embargo si se analiza por quintiles de ingreso, se percibe que se mantienen las diferencias entre los niveles socioeconómicos. Mientras para el quintil I se llegaba sólo a un 75,3%, en el quintil 5 se sobrepasaba el 97,2%.

Si nos fijamos en los promedios de años de escolaridad de los jóvenes de 15 a 29 años, se observa un aumento sostenido entre 1990 y 1996; no obstante se mantienen las diferencias por niveles socioeconómicos. El 20% más pobre alcanza como promedio a completar la Básica y el 20% más rico termina la Enseñanza Media y continúa más adelante.

Si revisamos los datos de asistencia a la escuela entre los adolescentes de 14 a 17 años, encontramos una inasistencia el año 96 de un 13,6%. Si preguntamos sobre las razones para esta inasistencia nos encontramos con: *'estar trabajando'* (21,4%), *'dificultad económica'* (16,4%), *'no me interesa asistir'* (11,5%).

En relación a la distribución de los jóvenes entre las distintas modalidades de establecimiento educacional, el 49% está en establecimientos con dependencia municipal o de una corporación municipal, el 26,5% opta por establecimientos particulares subvencionados y el 8,1% puede matricularse en establecimientos particulares no subvencionados.

Si se toma en cuenta los niveles socioeconómicos en conjunto con la modalidad de enseñanza media, entonces se puede observar que en la enseñanza científico-humanista la proporción de jóvenes que asisten a colegios municipales es superior en todos los quintiles de ingreso (79,9%; 66,8%; 60,6%; 47,1%; 18,8%), excepto en el 5, en que es superior el número de estudiantes que asiste a establecimientos particulares pagados (49,4%).

En la enseñanza técnico-profesional se advierte que la modalidad particular pagada casi es inexistente. Aquí la modalidad que cuenta con la mayor proporción de estudiantes también sigue siendo la municipal, excepto en el quintil 5 que acuden a establecimientos particulares subvencionados.

Si nos fijamos en los datos sobre la integración de los jóvenes en el mundo laboral, se advierte que existen diferencias significativas entre niveles socioeconómicos, especialmente al comparar el extremo más pobre y el más rico. Esta diferencia se observa también con respecto a los datos de la

<sup>28</sup> En la práctica un tercio de los alumnos egresados va a la Universidad; un tercio a los centros de formación técnica y un tercio va al mundo laboral directamente, sin mayor cualificación. Además, están todos los que abandonan prematuramente el sistema escolar.

<sup>29</sup> El 83,3% de la población juvenil vive en áreas urbanas, mientras que sólo un 16,1% lo hace en áreas rurales (Remoso 1994).



población general. Así se contempla que el desempleo se sigue concentrando en los deciles de ingreso más bajo y que la distribución del ingreso vigente se mantuvo altamente concentrada en el 20% más rico, con aproximadamente una participación de 15 veces la del 20% más pobre.

Lo mismo ocurre con el desempleo, en el que el quintil más bajo presenta tasas seis veces mayores que las del quintil más alto. Además la mayoría de los jóvenes de 15 a 17 años que trabajan lo hacen como obreros no cualificados o por cuenta propia. El nivel de ingresos de los jóvenes se distribuye pasando de 55.632 pesos para los del primer quintil y 292.090 para los del quinto.

Por otra parte, la tasa de desocupación juvenil creció entre 1992 a 1994 de un 10% a un 12%, y sigue creciendo. Esta tasa es casi el doble que la tasa de desocupación de la población total.

Si nos fijamos en la relación entre el ingreso mensual y los años de escolaridad, se observa que los ingresos de los que completan la Básica y de los que completan la E. Media son muy similares; la diferencia se manifiesta en los que tienen estudios superiores, de forma excesivamente llamativa. Esto probablemente no motiva a los jóvenes de los niveles más bajos a proseguir con sus estudios, pues no significa una gran diferencia de sueldos, sobre todo si son estos los jóvenes que ingresan al mundo laboral antes que los demás por necesidad.

La situación de pobreza de los jóvenes, según el criterio de la línea de la pobreza<sup>30</sup> indica que en 1990 los jóvenes no pobres eran el 59,9%, los pobres no indigentes eran el 26,85% y los pobres indigentes eran el 13,25%. En 1992 estas cifras variaron a un 68,67%, un 23,24% y un 8,09% respectivamente. Cabe agregar que el nivel de pobreza en los jóvenes urbanos de 15 a 24 años y sus variaciones son análogas al resto de la población chilena. No obstante, los jóvenes no cuentan con beneficios sociales en salud, vivienda y empleo, quedando con mayor vulnerabilidad frente a condiciones socialmente adversas.

Desde la perspectiva del análisis de la pobreza<sup>31</sup>, en 1990 el porcentaje de jóvenes que pertenecía al quintil 1 y 2 (sector de mayor vulnerabilidad) era de 45,3%, cifra que desciende en 1992 a un 43,9%. En la zona urbana también se observa una disminución en estos mismos términos de un 41,8% a un

39,5%.

En términos más amplios, podríamos decir que la juventud urbano-popular dispone de *'menos y más débiles recursos protectores (familia, inserción institucional, trabajo estable, información) frente a riesgos mayores'* (Weinstein y cols., 1990).

La escuela como agente socializador es característicamente uno de los más conservadores, pues sus objetivos fundamentales pasan por *'transmitir y reproducir patrones culturales ya creados'* (Castro Silva, 1988) tratando de contribuir a una mayor estabilidad social. Sin embargo, actualmente la enseñanza media está transmitiendo una cultura escolar alejada de los requerimientos que le impone una sociedad en cambio constante. Si bien es cierto que debe haber un conjunto de conocimientos que den una cierta unidad y continuidad en el tiempo a la sociedad y que actúe como referente para adaptarse a los cambios, también es cierto que se necesita de personas protagónicas que no sólo se adapten, sino que promuevan cambios respecto a lo que hoy se plantea como futura sociedad. Por este motivo, es de vital importancia, revisar de que modo se entranan la enseñanza media y los jóvenes.

Es reconocido que la etapa que viven los jóvenes durante su paso por la enseñanza media es bastante crítica, ya que tratan de lograr mayor autonomía abriéndose a un contacto más amplio que el grupo familiar. Necesitan del apoyo familiar, que pocas veces se da, al experimentar relaciones más independientes especialmente en el ámbito escolar.

La escuela como lugar de interacción y encuentro con sus congéneres adquiere singular importancia; de hecho, los jóvenes forman una cultura juvenil, en torno a sus propios intereses, gustos y necesidades que no son reconocidos por la institución escolar. Así, en un mismo espacio conviven dos culturas, por una parte la cultura escolar dominante u oficial que no toma en cuenta y niega en su discurso y en su práctica al joven como tal, y lo parcela sólo en su rol de alumno; y por otra parte, la cultura juvenil que se forma como una manera de resistir a los intentos de homogeneización desde el poder.

*'La educación afectiva y social que ocurre en las escuelas y liceos no está programada ni explicitada; está implícita en cada institución y práctica escolar,*

<sup>30</sup> La línea de la pobreza se basa en el ingreso per cápita de un hogar en comparación con el valor de una canasta básica de alimentos. Las categorías son: Pobre indigente: si el ingreso familiar per cápita es menor o igual al valor de una canasta básica de alimentos. Pobre no indigente: si el ingreso familiar per cápita es mayor al costo de una canasta básica y menor al costo de dos canastas. No pobre: si el ingreso familiar per cápita es mayor que el valor de dos canastas básicas de alimentos.

<sup>31</sup> Esta perspectiva distribuye la población por quintiles del ingreso autónomo per cápita en los hogares.

formando una manera de sentir y de tratar a los seres humanos y al conocimiento' (Mena, 1993), es decir que al insertarse dentro de una institución, ésta impone ciertas lógicas de funcionamiento, las cuales el joven o cada actor social deben resignificar seleccionando aquellos elementos que encajan con su propio relato construido. La escuela al proponerse transmitir cultura tiene en su base un paradigma unidireccional de las relaciones, en el cual caben las de estilo autoritario que conciben sujetos pasivos que no reelaboren con sus propios significados los mensajes. Así, el conocimiento se 'transmite' sin vincularlo a lo afectivo y lo social, provocando que los jóvenes no lo interioricen, además de provocar un 'serio inconveniente para que... construyan una personalidad donde aspectos de ella, tales como la afectividad y los impulsos, funcionen desintegrada o disociadamente' (Mena, 1993). En esta dirección quizás puedan interpretarse los hechos de violencia física y sexual destacados por la prensa en los meses de marzo-abril de 1997.

Finalmente, al ser considerados por la escuela exclusivamente en tanto estudiantes, los jóvenes no participan en forma contributiva al enriquecimiento de la comunidad educativa (Weinstein 1994). Este autor agrega que es frecuente que la conducta escolar de los jóvenes oscile entre el 'cumplimiento acríptico del rol asignado y la salida o fuga del mismo'. En ambas alternativas individuales 'no se logra canalizar una acción y opinión joven que replantee y enriquezca la dinámica escolar existente'.

### 3. Análisis del Fracaso de la Educación Secundaria

#### 3.1. Los que Fracasan en las Escuelas

Coleman y Husen en su informe para la OCDE (1985), ya citado reiteradas veces, hablan de "la nueva categoría inferior de los alumnos dejados de lado". Estos alumnos constituyen entre el 10% y el 20% de la población escolar; pertenecen a familias con carencias culturales, pero no necesariamente carencias económicas, aunque ambas se superponen; y se benefician de la "igualdad de oportunidades" (escolarización), pero no sacan partido al estar sometidos a una dura competición en la que por falta de motivación se desaniman. Al llegar al trabajo son "los últimos de la fila" y el número de los que fracasa aumenta no sólo en la escuela, sino

en el mercado de trabajo.

Las características que definirían a estos jóvenes son: Ausencia de madurez social al entrar en la escuela; Fracaso escolares precoces; Falta de interés de los padres por la escuela; Incapacidad de aprender a leer durante los primeros años; Ausentismo; Indisciplina; Malas notas y repeticiones; Falta de interés por el estudio; Tendencia a abandonar prematuramente la escuela; Tasa muy elevada de cesantía. (Coleman-Husen, 1985, 71).

Es posible, desde los datos, encontrar relaciones estadísticas significativas entre este fracaso escolar y variables personales (inteligencia, aptitudes, autoconcepto, personalidad, etc.); y entre fracaso escolar y variables sociofamiliares o factores socioeconómicos (Calvo, 1988) y muchas otras. Aquí nos parece más relevante analizar el tema desde otra perspectiva: ¿Por qué fracasan los alumnos de las "clases bajas"?

Para Willis es la rebelión y rechazo de la escuela lo que hace fracasar a estos jóvenes. En su estudio etnográfico (Willis, 1978) señala como "los colegas" configuran su estilo de vida como oposición a la autoridad del profesor, rechazo de los "pringaos", cambio de vestimenta y peinado, fumar, beber, etc. "La oposición a la escuela se manifiesta en la lucha por ganar espacio simbólico y físico a la institución escolar. El "escaqueo" es un elemento de autodirección, de autonomía. Es posible llegar a construir una jornada propia aparte de la que ofrece la escuela. Para desafiar a la escuela se necesita recurrir a actividades antisociales. Hay una diversión en las peleas, en hablar continuamente de ellas, en la intimidación a otros chavales, (...). La cultura contraescolar no surge de la nada. Tiene dos sustentos: la clase social y la institución escolar. Se trata de una cultura que tiene profundas similitudes con la cultura a la que están destinados sus miembros: la cultura de la fábrica. Por otra parte, es una cultura que se constituye dentro de la escuela. El grupo de amigos va formándose poco a poco. En las aulas el grupo experimenta un proceso de diferenciación, es decir, un proceso por el cual los típicos intercambios esperados en el paradigma institucional formal son reinterpretados, separados y discriminados respecto a los intereses, sentimientos y significados de la clase obrera" (Feito, 1990 a, 290-291).

Se da así un rechazo sólo aparente del sistema capitalista, pues, a través del rechazo de la actividad mental y la exaltación "machista" y violenta, se acepta ocupar posiciones sociales subordinadas y un trabajo manual mitificado pero degradado. La opción por "la subcultura resuelve de un modo

imaginario problemas que, a nivel material, permanecen sin resolver" (Feito, 1990 b, 99).

Downes, (1966) al igual que Hargreaves (1967), al analizar lo que se ha venido en llamar la subcultura juvenil se concentra en analizar las interrelaciones del "triángulo constituido por la cultura del barrio obrero, la cultura del ocio de los adolescentes y la subcultura delictiva. Para él los chicos de la clase obrera experimentan el trabajo escolar como una actividad tediosa. Por ello se concentran en vivir con intensidad su tiempo extraescolar. El sistema hace la promesa de un fácil acceso a los bienes de consumo. La imposibilidad del cumplimiento de esta promesa hace que los chicos de la calle se opongan tanto a la cultura de clase media como a la cultura de clase baja, y a partir de ahí quede expedito el camino hacia la cultura delictiva" (Feito, 1990 b, 106).

No todos los alumnos de la clase baja entran en el camino del rechazo; más bien la mayoría aceptan las reglas de la escuela y "rinden el mínimo para poder ser aceptados por ella" (Everhart, 1983; Feito, 1990a, 291). Asumen que trabajar consiste en no controlar las condiciones de la acción y a ello se adaptan en la escuela. En definitiva, puesto que la escuela es obligatoria aunque no les guste, la soportan todo lo que pueden. Saben que de eso dependerá un mejor o peor empleo.

Es por todo esto que: "el rechazo escolar no puede considerarse como un fenómeno propio de un colectivo parcial de estudiantes que ejecuta comportamientos lindantes con lo delictivo (agresión a los profesores, robos en centros, violencia indisciplinada, vagancia o absentismo) sino como un elemento presente e integrado en la vida cotidiana de los centros escolares que abarca un amplio abanico de comportamientos cuyos sujetos son el colectivo total de los alumnos de enseñanzas medias. (...)"<sup>32</sup>. (Fernández de Castro,

1986, 258).

Lo cual converge en sus términos de base con que: "los estudiantes de bajo rendimiento académico dicen que la escuela no los toma en serio, que los considera como seres poco valiosos, que los aparta y los califica como incapaces. Expresan su deseo de que la escuela no los rechace, que los acepte y les proporcione seguridad y ayuda para que puedan desarrollar sentimientos positivos de autoestima y de auto-respeto". (Martínez Sánchez, 1987, 84-85).

Estos alumnos perciben la escuela como una experiencia fastidiosa, coactiva, aburrida y triste (Moncada, 1981; Jackson, 1968; Lerena, 1983; Foucault, 1976). Quizás porque, como ya indicábamos, esa sea realmente la función o parte de su función: producir fracasados. De ello depende su éxito. Los fracasados, drogadictos, delincuentes, locos, etc.; son necesarios al sistema para justificar el entramado social de estrategias e instituciones que pretenden recuperar de la marginación al tiempo que aseguran el orden establecido. Además, si no, ¿Cómo sabemos quien vale?

También perciben la escuela como violenta, represora, castigadora, etc. Especialmente en "el rechazo de los modos de concebir, de nombrar y de apropiarse de la realidad, propios de los alumnos de las clases populares" (Martínez Sánchez, 1987, 90). Quizás porque al ser los profesores de la clase media, "el profesor necesita hacer el esfuerzo de criticar su propia mentalidad de clase media, para no sentirse a disgusto ante la presencia de estas formas de socialización divergente" (Estebe, 1987, 187).

Otro elemento es el desinterés, el aburrimiento y la falta de motivación en un contexto obligatorio y permanentemente evaluador. "La falta de motivación denunciada, parece que está provocada por la carencia de utilidad y atractivo vital de los contenidos

<sup>32</sup> El autor continúa con la siguiente reflexión: 'La oferta educativa reglada de un ser estudiante que camina hacia la plenitud de la formación, de su ser, pierde valor de uso efectivo en la medida que no se registra materialmente, pues tal oferta/proyecto no es coherente con la situación actual del mercado de trabajo. Los jóvenes de los liceos parecen ser conscientes del auténtico valor de uso de la oferta educativa que consumen hoy día: rellenan el tiempo de desocupación laboral permanente, consumo que, de no realizarse, aceleraría su acceso a la condición de jóvenes desempleados a la búsqueda de su primera ocupación o jóvenes asalariados de las economías no normalizadas (sumergidas).

... Menor plenitud, tienden a transformarse en fracaso > marginación social,.... El endurecimiento de los procesos selectivos que se imponen como consecuencia no sólo de la operatividad de las reformas que refuerzan mediante mecanismos compensatorios (económicos y técnicos) la igualdad de oportunidades, sino también por los condicionamientos del mercado de trabajo sobre las salidas, aumentan cuantitativamente el fracaso o disminuyen el éxito.

(...) El valor de uso actual de la oferta educativa, la igualdad de oportunidades y el significado del fracaso con el que significa a una de sus vías, reforzado por la incidencia de la crisis y sus efectos, llena este espacio de vidas frustradas y fracasadas, materializa la marginación social, resuelve la contradicción del sistema social en un proceso degenerativo sin retorno. El deseo errático después de expresarse en protesta que no llega a la contestación activa, se pierde en sueños y desencanto. Por todo ello el resultado de la investigación, a nuestro entender, plantea la necesidad de que el sistema educativo, al comprender los términos en los que se encuentra planteada su crisis, ensaye modificar profundamente su oferta para que su valor de uso permita al menos que el deseo de los alumnos encuentre su camino para manifestarse en demandas que expresen su necesidad de sobrevivir y reproducirse desligados del precio incierto e insuficiente de su fuerza de trabajo en el mercado normalizado y sin la contrapartida de la marginación social o del carácter asistencial de las ayudas institucionales. El nuevo valor de uso de la oferta educativa no puede ir más lejos que el de intentar primero, como objetivo transitorio, que sus alumnos desarrollen su capacidad de conocer primero sus deseos para expresarlos después en demandas no mediadas por las ofertas producidas, y conseguido este objetivo, otorgarlas un carácter imperativo para ajustar a su significado tanto el contenido material de sus ofertas como su valor de uso, restaurando así la dominación de la vida y de los seres sobre las cosas y su acumulación que impone el modelo de desarrollo hoy en crisis".

y las tareas escolares, por la falta de adaptación al alumno y sus intereses, así como por la falta de recursos y ayudas personalizadas en el proceso de aprendizaje" (Martínez Sánchez, 1987, 93).

El único elemento que valoran positivo, y no siempre, es la relación con los compañeros ya que a veces sufren también la insolidaridad, el ridículo y la agresión de sus propios compañeros.

Por último la vivencia del sí mismo es muy negativa, aunque se manifieste de formas diversas. Tener una opinión devaluada de la propia competencia en el trabajo escolar se extiende a toda la vida y a la opinión sobre uno mismo. Ahora solamente reiterar que un fracaso en la escuela puede convertirse en un fracaso como persona. La escuela al segregar y marginar a los que no se adaptan a ella, genera y potencia la inadaptación personal y social (Zabalza 1979, Valverde 1980, Ramírez 1985, Aierbe Etxebarria 1978).

### 3.2. Fracaso e inadaptación social.

Para muchos niños y jóvenes de las clases bajas la escuela es su primera experiencia de fracaso social. Estas experiencias afectan de forma especial a aquellos que ya provienen de medios socioculturalmente carenciales. "Pero la escuela no sólo margina a quienes arrastran una problemática familiar específica, sino que inadaptada a gran número de sujetos provenientes de ámbitos normales" (Remírez 1987, 83). De forma que pasar del fracaso escolar a la inadaptación social en sus múltiples formas es sólo cuestión de "oportunidad", ya que es el fracaso escolar el que "ahonda en el niño el abismo que le separa de la normalidad social" (Valverde 1980, 334). El niño es demasiado vulnerable a la continua humillación que experimenta en la escuela y siente que la escuela le niega su dignidad, lo estigmatiza y lo excluye (Pearl, 1975). Su marginación no se debe a su calidad como persona, sino al poder del grupo social normativo en la escuela. Su inadaptación es aprendida para defenderse de una escuela que no parte de su realidad vital, sino que trata de imponerle la realidad del grupo social normativo.

Por todo ello buscará otros caminos para recuperar un nivel de autoestima aceptable. "Por tanto, el comportamiento desviado puede ser considerado, al menos en una primera etapa, como respuesta normal ante un entorno desorganizado y contradictorio para ciertos individuos y grupos" (Valverde 1988, 93). El recurrir al concepto de "delincuencia juvenil"

para designar estas conductas, sobre todo de las clases populares, es una opción ideológica que encubre el descubrirlas como "un modo de comunicación que expresa no sólo el malestar provocado por la marginalidad, sino también unos problemas específicos de categorías de jóvenes y unas significaciones relacionadas con la historia individual de cada adolescente" (Lutte, 1991, 219).

Las características más destacadas de estos adolescentes inadaptados son: la inmadurez y la inseguridad (Valverde 1988, 259277; Martínez Requena, 1988).

a) La inmadurez viene caracterizada por una vulnerabilidad a lo ambiental inmediato y una extrema primariedad en su comportamiento egocéntrico. Esto les lleva a la permanente oposición y a la conciencia de víctima que les evita la culpabilización. El tiempo les lleva a pasar de ser víctimas a ser agresores; es decir de la inadaptación subjetiva a la objetiva.

Una segunda característica es la ausencia de historia personal, su vacío de sí mismos; esto les lleva a vivir lo inmediato, a depender de los estímulos presentes y a carecer de perspectivas de futuro. En esta situación carecen de imagen coherente de sí mismos y tienden a identificarse, por efecto de la imagen que se proyecta de ellos, con modelos antisociales.

Otras características son su comportamiento contradictorio, y la búsqueda desesperada de prestigio que aliente un sentimiento falso de superioridad.

Para Valverde, estas características llevan al joven a un comportamiento reactivo y a una adaptación situacional. Son expertos en adaptaciones, especialmente ante situaciones extremas.

Por último presentan una carencia de intimidad que demanda una necesidad de ser aceptados y unas experiencias interpersonales positivas.

b) La inseguridad se manifiesta en dos direcciones: ante las situaciones y ante las personas. La inseguridad situacional se manifiesta sobre todo en el descontrol del comportamiento. Pero este descontrol no es simple sino complejo. Hay que analizar varios niveles de autocontrol para percibir la complejidad. Así Valverde señala:

\* Manipulación de algunas situaciones (habilidades instrumentales).

\* Reacciones desproporcionadas a la causa desencadenante (respuestas exageradas).

\* Descontrol del comportamiento en situaciones extremas (imprevisibilidad de la conducta).

En el primer aspecto esta manifestándose su capacidad de superadaptación. En el segundo, se expresa su bajo nivel de resistencia a la frustración y su alto grado de agresividad potencial. En el último aspecto señalar que la imprevisibilidad es consecuencia de que no conocemos suficientemente sus patrones individuales de conducta (ideográficos).

Otra manifestación de su inseguridad es la desvinculación del entorno, su falta de interés y su gran desapego. Esta desvinculación se manifiesta como indiferencia, destructividad, fatalismo, dureza emocional, egocentrismo.

La inseguridad relacional se manifiesta en la afectividad alterada (desconfianza, indiferencia afectiva, resistencia a la afectividad, labilidad afectiva, dificultad de expresar emociones) que le lleva a manifestarse como precavido y desconfiado.

El inadaptable encuentra en la calle su medio, son los hijos de la calle. Pero al tiempo que el único reducto que les queda y "lugar de máximas satisfacciones"; es, a la vez, el lugar donde se labra su ruina. Si ya fracasó en la escuela, vuelve a fracasar en la calle donde existe un vacío educativo casi total (Remírez 1987, 85).

*"Sin llegar a planteamientos maximalistas, cabría resaltar el emparejamiento fracaso escolar inadaptable social. Lo que si se puede afirmar rotundamente para todos los casos de adaptación social infanto-juvenil es que la escuela fracasó como institución de remedio o como institución que debe procurar la socialización (que no la simple integración)"* (Rodríguez Diéguez y otros, 1986).

### 3.3 Un Desafío posible: La Construcción de Comunidades Educativas Autónomas y Responsables

Desde todas las consideraciones anteriores, diversas son las posibilidades que se abren para el mejoramiento global de la enseñanza media con la reforma educativa propuesta por el gobierno<sup>33</sup>. Una de las más interesantes de todo este proceso es la 'autonomía administrativa y pedagógica a nivel local'. Se trata de un objetivo explícito en los 'nuevos criterios para el sistema educativo' elabora-

do por la coordinación MECE, y hacia el cual apuntan varias de las reformas<sup>34</sup>. Su importancia radica, desde nuestro punto de vista, en que para que se concrete no basta contar con herramientas legales, pedagógicas y económicas adecuadas, sino que es necesaria e imprescindible una transformación en la esencia misma de la dinámica de la escuela en Chile.

La ansiada autonomía será imposible si la escuela no se constituye en una comunidad educativa autónoma y responsable, que alcance grados mínimos de identificación interna y que funcione mínimamente como un sujeto único. Para ello tendrá que ser capaz de integrar a los diferentes actores educativos a la dinámica escolar y especialmente a la toma de las decisiones, como la construcción del proyecto educativo del centro, la utilización de las horas disponibles con la flexibilización curricular, la orientación de las actividades extraprogramáticas (que están contempladas en el MECE Media), e incluso temas como la utilización de los recursos.

Cuando hablamos de integrar a los diferentes actores educativos, nos referimos a los docentes en su conjunto (no sólo los directivos), los centros de padres, las red de organizaciones sociales e institucionales que forman el contexto socioeducativo del centro, y sobre todo a los grandes olvidados: los jóvenes.

No será posible construir una comunidad autónoma sin la integración de su 'ser jóvenes' a la dinámica escolar, más allá de su rol formalmente establecido como estudiantes. Si se quiere lograr la identificación de los adolescentes con su comunidad educativa, será necesario incorporar la cultura juvenil-popular en la escuela, con sus intereses, opiniones, gustos y necesidades particulares.

<sup>33</sup> La mayoría de los aspectos de esta reforma están implementándose progresivamente: como la extensión de la jornada escolar, la creación de polos de excelencia en la educación subvencionada, el proyecto de objetivos fundamentales y contenidos mínimos para los programas de estudio (ya aprobado para la educación básica y media), el mejoramiento en la formación de los profesores, tanto en el pregrado como a través de fondos de perfeccionamiento, las mejoras en sus remuneraciones y los planes de incentivo al desempeño, etc.

<sup>34</sup> Cfr. Revista Mensaje N° 450

## Referencias

- Aierbe Etxebarria, P. (1978). *Fracaso escolar y delincuencia*. En VV. AA. Educación, Cultura y Sociedad. G. Vasco. España.
- Avilés, M. y cols. (1991). *Hablemos de la familia*. Material educativo para mujeres y familias de sectores populares. PIIE. Santiago.
- Briones, G., Egaña, I., Magendzo, A. y Jara, A. *Desigualdad educativa en Chile*. PIIE, Santiago.
- Calvo, F. *Fracaso/Éxito escolar*. Bilbao.
- Canales, M. y cols. (1990). *Juventud y transición de fronteras, puertas y ventanas*, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.
- Cariola, P. y Swope, J. (1996). *Educación ¿en qué consiste la reforma?*. Revista Mensaje N° 450. Santiago, Julio.
- Cariola, L. y Cox, C. (1990). *La educación de los jóvenes crisis de relevancia y calidad de la educación media*, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.
- Carrera, C. y Rodríguez, M. (1994). *Tiempo libre, política de juventud e institucionalidad estatal*. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.
- Castro, E. (1988). *Los sistemas educativos y el desarrollo del pensamiento y actitud creativos*. Documento de trabajo CPU. Santiago.
- Castro, E. (1982). *Análisis crítico de la reforma de la educación media chilena*. PIIE. Santiago.
- Corvalán, O. y Andreani, R. (1990). *La preparación para el trabajo de la juventud chilena*, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.
- Cottet, P. (1994). *La vida juvenil encrucijada del tiempo social*. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.
- Downes, D. (1990b). *The Delinquent solution*. RKP. London. 1983. cit. en Feito R.
- Edwards, V. y cols. (1993). *El liceo por dentro. Colección de estudios sobre educación media. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Ministerio de Educación. Santiago.
- Erickson, E. (1966). *Infancia y sociedad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Erickson, E. (1985). *Identidad, juventud y crisis*. Editorial Taurus, Madrid. Primera edición 1968.
- Estebe, J. M. (1987). *El malestar docente*. En VV. AA. El fracaso de la escuela. Erein. San Sebastián.
- Everhart, (1990b). *Reading, writing and resistance*. RKP. London. 1983. citado en Feito R.
- Feito, R. (1990). *Escuela y Hegemonía*. R. Educación (239). MEC. Madrid.
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder*. CIDE-MEC. Madrid.
- Fernández de Castro, I. (1980). *Sistema de enseñanza y democracia*. Siglo XXI ediciones. Madrid.
- Fernández de Castro, I. (1986). *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y su incidencia en las enseñanzas medias*. CIDE-MEC. Madrid.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. México.
- Gramsci, A. (1988). *Antología*. Selección de Manuel Sacristán. Editorial siglo XXI. México.
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Marova. Madrid.
- Lemaitre, M. (1994). *La educación de los jóvenes un problema en busca de solución*. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Akal. Madrid.
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia*. Editorial Herder. Barcelona.
- Martínez, J. (1994). *Construcción de identidad juvenil y actualización de la juventud*. Primer informe nacional de la juventud, INJ. Santiago.
- Martínez Requena, (1988). *Cachorros de Nadie*. Popular. Madrid.
- Martínez Sánchez, A. (1987). *La vivencia del fracaso escolar en el alumno*. En VV. AA. El fracaso de la Escuela. Erein. San Sebastián.
- MECE. (1993). *Conversación nacional sobre la enseñanza media*. Ministerio de educación. Santiago.
- Mena, M., Arancibia, V. y Bruzzone, M. (1993). *Desarrollo socioafectivo en la enseñanza media*. CPU. Santiago.
- Moncada, A. (1981). *El aburrimiento en las aulas*. Plaza y Janés. Barcelona.
- Moraleda, M. (1992). *Psicología del desarrollo*. Editorial Boixareu universitaria. Barcelona.
- OCDE-CERI. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Narcea Ediciones. Madrid.
- Olivares, J. Análisis retrospectivo de los planes de estudio de la enseñanza media en su modalidad científico-humanista (1928-1980). Tesis para optar al título de profesor. Universidad Católica.
- Paulsen, G. (1990). *Discriminación hacia la juventud en la legislación vigente*, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.
- Pearl, A. (1975). *La juventud en la clase baja*. En Sherid y Sherif. Problemas de la juventud. Trillas. México.
- Redondo, J.M. (1994). *Análisis de la situación psicosocial de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto, Bilbao. España.

- Reinoso, A. (1994). *Jóvenes de los 90 datos de un mosaico en busca de sujeto social*. Primer informe nacional de la juventud, INI. Santiago.
- Remirez, M.A. (1985). *La percepción de la realidad social por el adolescente inadaptado*. U. Complutense. Madrid.
- Remirez, M.A. (1987). *Más allá de la escuela*. En VV. AA. Educación. Cultura y Sociedad. G. Vasco. España.
- Rodríguez Diéguez, J.L. y otros. (1986). *Variables individuales en el fracaso escolar*. AEDES. Madrid.
- Salas, J. (1994). *Las invitaciones socializadoras en el trayecto juvenil*. Primer informe nacional de la juventud, INI. Santiago.
- Tironi, E. (1990). *¿La post revolución?*, en Generación (ed.) Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.
- Undiks, A. (1990). *Juventud poblacional y exclusión en la transición*, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.
- Valverde, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Popular. Madrid.
- Weinstein, J. (1994). *Los jóvenes y la educación media*. Primer informe nacional de la juventud, INI. Santiago.
- Weinstein, J. y cols. (1990). *Los jóvenes dañados una revisión de las conductas problema en la juventud popular*, en Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy, CIDE-CIEPLAN-SUR. Santiago.
- Willis, L. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal. Madrid.
- Zabalza, M.A. (1979). *La integración psíquica del muchacho inadaptado*. U. Complutense. Madrid.