

JESÚS M. REDONDO ROJO

La extinción de la educación pública en Chile

COLECCIÓN RED DE POSGRADOS



CLACSO

LA EXTINCIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE

Redondo Rojo, Jesús M.

La extinción de la educación pública en Chile. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2015.

E-Book. - (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)

ISBN 978-987-722-068-1

1. Educación. I. Título

CDD 370

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Juventud / Educación pública / Estado / Políticas Públicas /

Marginación / Neoliberalismo / Privatización / Exclusión / Psicología

Educacional / Chile

COLECCIÓN RED DE POSGRADOS

LA EXTINCIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE

Jesús M. Redondo Rojo



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Editor Responsable Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo de CLACSO

Directora Académica Fernanda Saforcada

Colección Red de Posgrados

Coordinador Nicolás Arata

Asistentes Denis Nohemy Rojas Gómez, María Inés Gómez, Lluvia Medina y Alejandro Gambina

Área de Acceso Abierto al Conocimiento y Difusión

Coordinador Editorial Lucas Sablich

Coordinador de Arte Marcelo Giardino

Producción Fluxus Estudio

Arte de tapa Ignacio Solveyra

Foto de tapa Detalle de la fachada de la Universidad Nacional de Chile

Primera edición

La extinción de la educación pública en Chile (Buenos Aires: CLACSO, abril de 2015).

ISBN 978-987-722-068-1

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

Introducción		11
PRIMERA PARTE JUVENTUD, EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA (1997-2000)		
Psicología educacional en la Universidad de Chile		15
La dinámica escolar De la diferencia a la desigualdad		19
El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables		37
La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales O de cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse		65
El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela Una perspectiva crítica		75
La condición juvenil Entre la educación y el empleo		99

SEGUNDA PARTE
SISTEMA EDUCATIVO CHILENO (2000-2006)

Eficacia y eficiencia de las escuelas básicas de Chile (1990 - 1997)		137
Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos		153
A propósito de una intervención en asesoramiento en psicología educacional		175
La salud laboral docente en el contexto de los requerimientos actuales de la educación		191
El experimento chileno en educación ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?		207
Marginación, exclusión social y escolaridad		221
Ni son todos, ni están todos		233
Reforma de la enseñanza media y psicología educacional		235
La reforma educativa chilena de los noventa ¿Un problema de enfoque?		247
Lo psicosocial en los liceos		251
La dimensión psicosocial de la deserción escolar		269

TERCERA PARTE
OPECH Y LA CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO (2006-2012)

Opinión OPECH respecto del informe de avance emitido por el Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación		277
El fraude de los colegios particulares		281
La educación en Chile, ¿es- talla?		285
El sentido común, el debate educacional y la participación ciudadana		291
Un acuerdo que genera desacuerdos		299
La educación chilena en una encrucijada histórica		305

Aspectos fundamentales del actual debate sobre la educación pública		327
Intervención director Opech en comisión de educación del Senado de la República de Chile en sesión el miércoles 30 de julio 2008 con motivo del proyecto de la Ley General de Educación		333
LGE: días tristes de eterna transición		341
“Si no hay equidad, la calidad no existe”		343
Una psicología educacional al servicio de la calidad y la equidad de la educación chilena		349
De la molestia a la indignación Educación, lucro y democracia		369
Sociedad y equidad Aportes desde la psicología		373
De-privados de la educación en el bicentenario		381
Siete medidas de políticas educativas para “extinguir” la educación pública		391

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años la sociedad chilena ha cambiado, y entre otros desafíos se plantea la educación como el símbolo de los cambios hacia una nueva sociedad más allá del miedo que atenazaba la transición.

Para el autor, la educación es el cambio social más sensible a la persistencia de la desigualdad, porque determina no solo el presente sino el futuro. Sus actores principales, las nuevas generaciones, no tienen miedo y no necesitan soportar un modelo sin promesas reales, es decir, sin capacidad de motivación ni legitimidad.

En los textos que se encuentran en este libro, se presentan las opiniones, las reflexiones y las investigaciones realizadas por el autor entre los años 1997 y 2012, desde su actividad académica en el Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

El material seleccionado está organizado en tres partes que vienen a representar tres periodos de la actividad del autor, con tres focos en relación a la educación, y con tres momentos del proceso de la sociedad chilena respecto a la misma.

En la primera parte se recopilan algunos textos del periodo 1997-2000. En ellos el foco central está en la reflexión sobre la educación desde la propuesta de la psicología educacional y desde la realidad de

los jóvenes en las escuelas. Son textos más centrados en la aplicación al análisis de los liceos chilenos de las reflexiones e investigaciones realizadas sobre el fracaso escolar en contexto europeo. En ellos se abordan los fundamentos de una mirada crítica a los sistemas escolares y la lectura, desde ella, del proceso de Reforma Educativa de los años noventa en Chile.

En una segunda parte de textos, que abarca del 2000 al 2006, se presentan investigaciones y reflexiones que parten desde los datos de la realidad chilena. Se abordan los resultados SIMCE de básica y media, la salud laboral de los profesores, la intervención desde la psicología en los colegios y el asesoramiento educativo, el abordaje de los procesos psicosociales en los liceos más vulnerables del país, etc. En todos ellos se plantea una lectura crítica que señala los errores gruesos del proceso de Reforma educativa, al no considerar el marco jurídico, histórico, social y político en el que realmente se intentaba realizar: el Chile post-dictadura, de democracia secuestrada. El texto central de esta parte es “El experimento chileno en educación”, que anticipa lo que será desarrollado en el siguiente periodo.

La tercera y última parte surge alrededor de un año significativo para el proceso de crisis de la educación en Chile, 2006: la revolución pingüina. Ese mismo año comienza, anticipándose a la misma, el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) con el apoyo de la Fundación Ford. Los primeros textos de este periodo son producidos desde OPECH, y muchos de ellos son escritos de forma colaborativa por el equipo de trabajo del observatorio. Se abordan y orientan los problemas del sistema escolar chileno al hilo de los acontecimientos y de las políticas educativas de los años 2006-2009. Finalmente, con la decepción del acuerdo de la L.G.E. se acentúa una perspectiva crítica, que perdura hacia las políticas que ha desarrollado el posterior gobierno de la derecha (2010-2012).

Espero que la lectura de estos textos permita una visión global para comprender los complejos fenómenos que están involucrados en la educación y en las opciones de políticas públicas que determinan los sistemas escolares de los países, y específicamente el chileno.

Nuestro deseo es propiciar la reflexión y el debate desde la perspectiva histórica del proceso y desde la coherencia. Como señalara el Presidente Allende hace ya 40 años: “... no se detienen los procesos sociales... la historia es nuestra, y la hacen los pueblos”.

Santiago de Chile 25 de Julio 2013

Primera parte

**JUVENTUD, EDUCACIÓN Y
PSICOLOGÍA (1997-2000)**

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE*

LA PSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN han recorrido juntas largos caminos: ya desde sus orígenes, grandes psicólogos de primera mitad de siglo XX (Thorndike, Judd, Claparède, Vigotsky, Dewey, Wallon, etc.) eran también educadores.

Esta fructífera relación e interdependencia ha marcado el propio proceso de la psicología educacional. En una breve reseña de lo que señala Coll C. (1989) podríamos referir algunas grandes etapas:

- a. En un primer tiempo la relación principal entre psicología y educación se refiere, por una parte, al estudio de las diferencias individuales y la elaboración de test de medida, y al estudio de los proceso de aprendizaje, por otra. Pero ya en esta primera época, otra tendencia tenía una orientación específica hacia una psicología escolar centrada en los problemas de organización escolar y en el currículo, y que vinculaba a la psicología educacional con la psicología social.

* Artículo publicado en 1997 en Documento de 50 Aniversario de la Carrera de Psicología. Departamento de Psicología. FACSU. Universidad de Chile. Pp 20-21. En enero de 1996 me incorporé como profesor al Departamento de Psicología mediante Concurso Público.

- b. En una segunda época (1920 – 1955) se desarrolla y adquiere autonomía la Psicología Psicométrica y el interés de la Psicología Educacional se vuelve hacia la psicología del desarrollo y del aprendizaje (especialmente conductista, psicoanalítica y de la forma). Pero también, al mismo tiempo, se desarrolla una mayor vinculación entre la psicología educacional y la Psicología Social en el análisis de la dinámica de grupo y la investigación de la interacción profesor-alumnos.
- c. Desde entonces hasta iniciada la década de los 80 la psicología de la educación no ha contado con una definición conceptual clara y se ha desarrollado vinculada a una orientación multidisciplinaria. En un primer período (hasta el final de los 60) su desarrollo es fruto de la expansión educativa de las sociedades de bienestar y consumo, y desde entonces, bajo los efectos de la crisis mundial, se inicia un período de desconfianza en la psicología como fundamento primero de la educación y se introducen los aportes de las corrientes sociológicas críticas y sistémicas. Al mismo tiempo aparecen: una nueva orientación de la Psicología del desarrollo, la Psicología cognitiva del aprendizaje y una nueva visión de los diseños de los procesos de instrucción.

Actualmente la psicología en la institución escolar tiene múltiples orientaciones que dependen fundamentalmente de las diversas orientaciones teóricas y epistemológicas, pero también de la historia particular de la articulación profesional que cada país se haya ido consolidando entre los profesores y los psicólogos.

Concretamente en Chile los profesores y las facultades de Educación prácticamente han ocupado todo el campo institucional escolar, por lo que el psicólogo (no así la psicología) realiza un papel externo al sistema escolar. Así se han desarrollado especialidades educativas en orientación escolar, diseño instruccional y currículum, pedagogía diferencial, psicopedagogía, evaluación...

Por otra parte, la Psicología Educacional y Escolar ha sido poco valorada como ámbito de ejercicio profesional por los psicólogos, las más de las veces con un orientación marcadamente clínica (en sus diversas corrientes y escuelas), y más recientemente con una orientación hacia la psicología organizacional-laboral (recursos humanos) y hacia la psicología de la salud y comunitaria (trabajo social).

En el hoy y ahora de nuestro país, con una reforma educacional de largo aliento en marcha, la educación ha vuelto al primer plano de preocupaciones nacionales y profesionales.

Al mismo tiempo, las nuevas corrientes de la psicología instruccional (cognitivo-constructivista), las nuevas orientaciones de intervención institucional (sistémicas, operativas...) y un enfoque más psicosocial de los problemas, están en condiciones de ofrecer (desde la psicología y los psicólogos) aportes a las instituciones escolares en proceso de reforma que no pueden ser ignoradas, salvo que quieran abocarse a un estrepitoso fracaso.

Evidentemente esto, no evita el posible conflicto de intereses entre profesionales (de la psicología y de la educación), y existe un proceso de clarificación y definición social del rol de la Psicología Educativa y más concretamente del psicólogo escolar.

Es en esta dirección señalada que el área de Psicología Educativa y Psicología Escolar de la Carrera de Psicología de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile está desarrollando su trabajo de docencia e investigación en los últimos años.

Sus objetivos prioritarios en el pregrado se dirigen principalmente a:

1. Desmitificar los roles del psicólogo en las escuelas, analizadas estas como instituciones sistémicas que responden a intereses sociales de orden económico, político y cultural.
2. Iniciar en la necesaria aplicación de los conocimientos psicológicos a los procesos de enseñanza-aprendizaje (currículo), y específicamente de los aportes de la psicología cognitivo-constructivista.
3. Introducir en una orientación vocacional crítica y reconstructiva del sujeto social y sus vínculos sociales.
4. Desarrollar las habilidades para trabajo de grupo, interdisciplinaria y de investigación-acción.

En definitiva, tratar de evitar que el psicólogo se transforme inconscientemente en un agente tecnocrático del sistema social que sanciona, desde la escuela, la psicologización de los problemas sociales, que transforma las diferencias individuales en desigualdades sociales auto-atribuidas, realidad que acontece como efecto adecuado de una modernización excesivamente deshumanizadora, globalizadora y mercantilista.

Junto a esta tarea fundamental, el Departamento de Psicología está implementado para el año en curso el título profesional de especialista en Psicología Educativa, dirigido a los psicólogos con

experiencia en el trabajo en las instituciones escolares o en programas sociales con un amplio componente educativo. En esta misma dirección se trabaja para poder ofrecer luego la mención de Psicología Educativa dentro del Magister en Psicología que la Universidad de Chile viene realizando en los últimos años.

LA DINÁMICA ESCOLAR

DE LA DIFERENCIA A LA DESIGUALDAD*

EL FRACASO ESCOLAR se conceptualiza en dos dimensiones que se superponen y que es preciso distinguir. La dimensión institucional que se objetiva en los índices o indicadores (índice de aprobados, índice de repetición, índice de retraso edad/curso, índice de desescolarización, índice de movilidad-permanencia,...) (Calvo, 1988, pp.22-25), y la dimensión del fracaso en el aprendizaje de contenidos teóricos y prácticos (conocimientos, procedimientos, valores, normas, actitudes,...). “Ambos están relacionados: son, en parte, causa y consecuencia el uno del otro, y el uno se justifica en el otro” (Perret-Clermont, 1979, p.7).

No es posible determinar una definición clara del fracaso escolar, ya que contiene una fuerte carga subjetiva (Perret-Clermont, 1979, p.8). Lo que sí parece ser claro es su vinculación al rendimiento evaluado respecto a una norma determinada por la institución (escuela, ministerio, ley...): “...porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y, por tanto, las contradicciones, entre la utopía pedagógica de “una escuela para todos” y la realidad de las diferencias” (Perrenoud, 1990, p.30). Aquí radica la contradicción interna central

* Artículo publicado en 1997 en la Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol.VI. Pp. 7-18.

de la escuela al pretender ofrecer oportunidades iguales de acceso pero para someter a la distribución desigual de capacidades, supuestamente por causas individuales o naturales, a medidas de rendimiento iguales. De forma que “son justamente los individuos de los medios populares, y sobre todo aquellos que hayan fracasado en la escuela, los que no tienen opción a otra explicación de los procesos en juego que la declaración oficial de su propia capacidad individual” (Perret-Clermont, 1979, p.8). Esta auto-atribución es negativa para la autoestima, la motivación, etc., no tienen ningún valor educativo, y al ser rechazada por el individuo para sí, se transforma en un rechazo de la escuela. Rechazo que la escuela psicologiza, volviéndolo al individuo y convirtiendo los problemas sociales en individuales.

“Los estudiantes de las clases populares, cuya cultura difiere profundamente de la cultura escolar, deben realizar esfuerzos considerables para asimilarla sometiéndose a una especie de reeducación. La escuela humilla a menudo profundamente a los estudiantes de las clases desfavorecidas. Los fracasos escolares, las notas bajas, los juicios de los profesores los convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto adaptado a sus capacidades” (Lutte, 1991, p.174).

Incluso alguno puede llegar a convencerse de que ha dejado la escuela por propia voluntad. Como señala Fernández Enguita:

“Las exigencias que la institución escolar plantea a su público no siempre son bien recibidas. El éxito escolar requiere un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución que no todos los estudiantes presentan. Aunque no faltan los que aceptan incondicionalmente el proyecto de vida que les ofrece la institución, un sector importante lo rechaza lisa y llanamente, y otro, tal vez el más sustancial, sólo se identifica con el mismo de manera circunstancial. Aceptan, por ejemplo, la promesa de movilidad social y quieren servirse de la escuela para alcanzarla, pero no se identifican con la cultura y los valores escolares, por lo que mantienen hacia la institución una actitud meramente instrumental de acomodación, consistente en transitar por ella con sólo el esfuerzo necesario. O bien se encuentran en ella en su medio cultural natural pero no creen o no necesitan creer en sus promesas, porque han decidido renunciar a lo que se les ofrece, o lo tienen asegurado de todos modos por su condición social, y entonces procuran disociarse de sus exigencias” (Fernández Enguita, 1988).

Por ello, no es extraño que un fuerte porcentaje de alumnos se sientan frustrados por la evaluación, tengan dificultades en los estudios, estén poco motivados por estudiar, etc.

“Lo que predomina es el interés, la actitud utilitaria y pragmática, el sometimiento a las reglas del juego impuestas por el Mercado de Trabajo a la Escuela, y la confusión de todo esto con un proyecto de “modernización” de la Sociedad. Haber conseguido que tantos estudiantes de Enseñanza Media identifiquen sus propios intereses ante las distintas asignaturas con la utilidad de las mismas en el futuro es una gran victoria de aquellos que quieren imponer, paso a paso, una tecnificación de la cultura y el trabajo, de los estudios y de la misma vida. Para ellos, este fracaso de los valores humanistas se convierte en un rotundo éxito” (JEC, 1987, p.72).

Los propios alumnos acusan a sus profesores de escasa capacidad para motivarles, de la poca coordinación entre ellos, y de no acertar a conectar sus enseñanzas con los intereses de los alumnos, aunque también consideran que son buenos profesionales en su materia, no son flojos. Pero, en definitiva no logran enseñar. Porque como señala P. Freire:

No es posible enseñar sin antes, durante y después, no queda (el profesor) envuelto y comprometido en un proceso serio de conocer el contenido que enseña.

De la misma forma no hay acto de entender por parte del educando que no implique una curiosidad cada vez más crítica con vistas a la aprehensión del contenido del cual el formador habla.

Para mí aprender demanda “aprehender”. Es imposible que yo aprenda sin aprehender el objeto cuya naturaleza intento aprender. La práctica de la aprehensión del objeto del contenido es parte de la naturaleza del acto de aprender y enseñar.

El educador es tanto mejor cuanto más aprehende el objeto, que, aprendido, puede ser enseñado. Fuera de esto me parece que la práctica docente y discente se pierde casi siempre en un discurso muy formal, en el cual el docente decide el contenido que debe ser enseñado de forma mecánica por parte de los alumnos.

Por eso yo digo a menudo que el acto de enseñar es la forma como el profesor hace para provocar a los alumnos a asumir la posición de quienes quieren aprehender y no la de quienes gravan, desde el punto de vista puramente mecánico, la descripción del objeto del cual el profesor habla. Por esta razón es que la memorización y la asimilación resultan del hecho que ya aprendí el contenido, lo conozco y por eso yo puedo hablar de ello. El contenido aprehendido y la realidad conocida de este modo están en mi cuerpo consciente e inteligente y no solamente en el ejercicio mecanizado de mi memoria. Yo creo que ahí está uno de los puntos claves de la pedagogía liberadora o de una práctica educativa que no quiere quedarse en la periferia de los fenómenos, sino que quiere provocar una curiosidad creciente en los educandos (Freire, 1990, pp.64-65).

1. CAPACIDADES Y APRENDIZAJE

Es esta noción de aprender como aprehender la que nos lleva a las nociones de “*capacidades*” y “*aprendizaje*”. Los psicólogos educacionales no somos capaces de definir las capacidades aislándolas de lo social, aun cuando diferenciamos entre capacidad en potencia (competencia) identificada, en ocasiones con inteligencia (capacidades intelectuales), y rendimiento (capacidad en ejecución). Ya que la inteligencia es más un proceso que algo estático (herencia) poblado de múltiples características o factores. Además se genera y se desarrolla en la relación social interpersonal, con una fuerte relación con las experiencias de lenguaje (Vygotsky). Y ya Bernstein (1970) ha mostrado como el lenguaje tiene un papel esencial en las diferencias de clase.

De hecho, ¿Podemos llamar capacidades a lo que miden los test?

Podría ser que el objeto de las medidas efectuadas con la ayuda de estos test no sea la inteligencia -ese proceso que permite conocer, comprender, dar un sentido a su entorno e incluso dominarlo o adaptarse a el-, sino un conjunto de características derivadas de la pertenencia social del individuo, ya sean heredadas de la familia o adquisiciones nuevas confirmadas por la escuela a título de promoción social”. Pero no sólo la inteligencia en general, sino cada uno de sus características o factores, “la posibilidad de razonar de modo abstracto sobre una situación particular está relacionada con la relación social que el individuo sostenga con esa situación, y que un mismo razonamiento puede ser facilitado o, al contrario, obstaculizado, y de modos diversos en diferentes grupos sociales según las representaciones sociales a las que los datos del problema se refieran (Haroche y Percheux 1971, Doise, Meyer, Perret-Clermont 1976). La capacidad de razonar formalmente, pues, no es una capacidad del individuo sólo, sino también, depende de la situación social (presente o invocada) en la que surge. ¿Qué situaciones más o menos abstractas (¿desde el punto de vista de quién?) hemos de elegir para construir una prueba? Se trata aquí de una relación social. Ya que siempre se refiere a ciertas prácticas sociales.

En el campo de la evaluación de capacidades lingüísticas reina el mismo tipo de confusión. ¿Se mide el dominio por parte del individuo de un “idioma estándar” -que nunca es más que el idioma de un subgrupo de la sociedad-, o bien la aptitud del individuo para comunicarse? Pero la comunicación es un proceso interactivo, que implica siempre al menos dos individuos (emisor y receptor). ¿A quién atribuir la dificultad si el mensaje no se capta? He aquí de nuevo un problema de atribución causal en un problema de fracaso. Medir la aptitud para comunicar exige como mínimo que nos pongamos en una situación que permita inferir sin ambigüedad que la responsabilidad del fracaso incumbe al que se examina. ¿Pero quién define esa situación, cómo y según qué criterios?

¿Y en base a qué representaciones de la relación, de la situación, del objeto y de la finalidad de la comunicación, que no son forzosamente compartidas por ambas partes?” (Perret-Clermont, 1979, 10) (Perrenoud, 1990).

Estamos hablando de medir, cuantificar las diferencias entre unos y otros. Los instrumentos habituales, por sus características técnicas, parten del “*mito*” de la normalidad, y al hacerlo amplían las diferencias interindividuales¹, por lo que no son aptos para la escuela como lugar de “*enseñanza*”, aunque sí para la escuela como lugar de selección.

Respecto al aprendizaje es importante encontrar marcos conceptuales e instrumentales de evaluación que permitan realmente observar la relación medios pedagógicos-objetivos educativos en los alumnos.

Desde esta perspectiva ¿a quién atribuir el fracaso del acto de enseñanza?, ¿al profesor?, ¿al método?, ¿al alumno? No tiene ningún sentido, puesto que “*los tres son elementos de un proceso interactivo*”. Este hecho

(...) debería de llevar a los socios de la empresa pedagógica a ponerse a investigar; a reflexionar sobre sus prácticas (de aprendizaje, de evaluación, de comunicación, de relación social, etc.), a fin de crear situaciones nuevas, de elegir y negociar los objetivos, y colaborar en la elaboración de los medios para poder alcanzarlos.

Tal dinámica ya no se centraría en las diferencias interindividuales, sino en la calidad y la modalidad de la intervención educativa: no tendría esas consecuencias sociales tan graves que engendra la competición - perturbaciones psicológicas, desvalorización de las potencialidades de muchos individuos, estereotipia de grupos sociales y de sus relaciones, agresividad -, y ello tanto a nivel de los alumnos como de los enseñantes, y tanto respecto a las capacidades generales como a las aptitudes profesionales (Perret-Clermont, 1979, pp.12-13).

De esta misma opinión es García Carrasco cuando señala:

La concentración de la dependencia entre éxito académico y factores sociológicos externos a la escuela, e internos al sujeto, tiene un efecto ideológico evidente (decimos ideológico en el sentido de pensamiento esencialmente deformador y deformante de la realidad objetiva). Ese efecto es el de, a la hora de encontrar remedios, dirigir la atención a

1 Trahan y Dassa (1978) citado por Perret-Clermont, 1979, pág 10, realizaron un análisis de las características técnicas de los test y concluyeron que actúan como microscopio en los extremos, de forma que aunque son útiles en determinados contextos, son un error en el campo pedagógico, para el que postula curvas oblicuas o rectangulares. Salvo que la única o fundamental función de la escuela sea la diferenciación y la selección, y no el “enseñar”.

todas partes menos hacia dentro de la institución en la que se encontró al fracasado, y se encontraron los individuos fracasando. Muchos sociólogos de la educación y críticos sociales enfocan el asunto con el pesimismo histórico de quien no ve remedios hasta que se produzcan profundas transformaciones sociales. Si se miran hacia adentro, a lo que se hace, a cómo se hace, a cómo se podría hacer en ese espacio y tiempo con esos individuos, comprobaríamos que los sistemas educativos están pensados para discriminar -groseramente, pero discriminar- y que buena parte del intervalo en el rendimiento escolar, el tramo que denominamos fracaso, puede ser significativamente reducido, si no se sobrepasan al evaluar los niveles de referencia que estipulan los objetivos, si se modifican los diseños de acción y aumentan la validez de los sistemas de evaluación (García Carrasco, 1987, p.45).

En definitiva este planteamiento es el único capaz de devolver un sentido pedagógico a la escuela más allá de la reproducción. De forma que “cuando las cosas están mal hechas (en la escuela), en los que más se nota es en la gente menos favorecida” (García Carrasco, 1987, p.47).

2. LOS ELEMENTOS PRINCIPALES DE LA DINÁMICA ESCOLAR

De todas las variables estadísticamente influyentes en el fracaso escolar debidas a la propia escuela y que Calvo (1988, pp.84-120) llama factores organizacionales destacaríamos tres, referidas a su influencia en el aprendizaje:

- Las expectativas sociales de los sujetos (profesores, padres, alumnos, sociedad, etc.).
- El diseño de la tarea de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación.

LAS EXPECTATIVAS

La educación escolar es ante todo una relación asimétrica de comunicación en la que uno trata de enseñar y otros de aprender. En las condiciones de la enseñanza colectiva (nº de alumnos, horario uniforme, el aula y su disposición, el programa, las reglas, etc.) los profesores actúan, en general, con dos mecanismos generadores de desigualdad:

La desigualdad de trato en la acción pedagógica y en la evaluación.

La uniformidad de trato ligado a la débil diferenciación pedagógica y de la evaluación. (Perrenoud, 1979, 31).

Por una parte una desigualdad de trato basada, inconscientemente muchas veces, en las expectativas sociales previas (efecto halo) (García Carrasco, 1987, p.50, Rosenthal y Jacobson, 1968). Desigualdad que se expresa sobre todo en el número y calidad de las interac-

ciones alumno-profesor, y se confirma con una evaluación formal muy ligada a la ya realizada de forma espontánea, pero de la evaluación reflexionaremos más adelante.

Por otra parte la indiferencia ante las diferencias, ocultada bajo pretendida “*uniformidad*” de trato. Ya Bourdieu escribió:

Para que resulten favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y en las técnicas, desigualdades culturales entre los niños de diferentes clases sociales, tratando a todos los educandos, por distintos que sean de hecho, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se encamina a otorgar de hecho su sanción a las desigualdades iniciales ante la cultura (Bourdieu, 1966).

Si ante los diferentes hábitos previos de los alumnos, la escuela responde con uniformidad, o para intentar la diferencia recurre a una homogeneidad de los grupos (colegios pagados, colegios subvención compartida, colegios subvencionados, colegios municipales), que siempre generará procesos de segregación, sabemos quiénes saldrán inequívocamente perjudicados. Esta uniformidad de trato se refuerza cuando a todos los alumnos se les somete a la misma evaluación, una evaluación comparativa con la *media* del grupo, más que comparación entre lo que se sabe y lo que se debería saber². Una evaluación que responde a jerarquías de excelencia aplicadas a desigualdades de capital cultural (Perrenoud, 1990, pp.34-64).

EL DISEÑO DE LAS TAREAS

Los autores de la pedagogía del éxito o del dominio, parten de la idea de que desde un punto de vista pedagógico, la noción de fracaso escolar no está justificada. Las posibilidades de la educación son ilimitadas, y los eventuales fracasos deben ser explicados más por la ineficacia de nuestros métodos que por la incapacidad de nuestros alumnos. Si aseguramos a todos los alumnos las condiciones de aprendizaje apropiadas, el dominio será general:

“Si fuera verdad que las diferencias individuales en el aprendizaje son impuestas en primer lugar por los educandos, tenemos razones plausibles para atribuir los fracasos escolares a factores exteriores a la escuela, tales como la herencia genética y/o el medio ambiente de cada alumno. Pero estas diferencias individuales del aprendizaje escolar es-

2 Es importante valorar aquí la utilización social del SIMCE tanto por los medios de comunicación, como por los padres y privados, más allá de su valor técnico.

tán determinadas, en su mayor parte, más por nuestra enseñanza que por los educandos en sí mismos, y tenemos muy pocas razones para utilizar la historia genética y/o el medio de los alumnos como chivo expiatorio de la ineficacia de los métodos de enseñanza (Block, 1974, p.54)” (Birzea, 1982, p.11).

Se pone el énfasis en el manejo de la enseñanza, los métodos y su diseño. Esto supone respetar las siguientes condiciones:

1. La definición precisa de los objetivos perseguidos.
2. Una determinación secuencial del aprendizaje.
3. Una previsión de la corrección de errores en tiempo suplementario de instrucción o en cambio de diseño.
4. La evaluación de los resultados y no de los alumnos.

Por este procedimiento se puede conseguir (Birzea, 1982, pp.57-64):

- a. Un aprendizaje mínimo común para todos con igualdad de resultados y de rendimientos. (Curva en J.).
- b. Eliminación de la competencia interindividual y la selección escolar.
- c. Reducción de la importancia de los diplomas escolares.

Pero al mismo tiempo hay que tener conciencia clara de que:

1. Ciertos alumnos pueden aprender menos de lo que están capacitados en beneficio de la mayoría.
2. Las diferencias individuales previas a la escuela son más permanentes y vuelven a aparecer al final de la misma. Es decir:

A largo plazo, el efecto de las actitudes y de las condiciones desiguales del medio es más fuerte que estas adquisiciones escolares, de tal manera que la nivelación temporal al final del curso es anulada por la evolución social diferente de cada alumno (Birzea, 1982, p.61).

3. El rendimiento externo, social, a juicio de algunos autores no es muy grande. Así Levin señala:

“En una sociedad basada en desigualdades considerables entre adultos, las escuelas socializarán de una manera desigual a los niños con el fin de integrarlos en una cierta jerarquía de profesiones y de rentas.

(...) De esta manera, la repetición de las relaciones sociales de producción es una función importante de las escuelas, que continuarán teniendo resultados desiguales mientras existan desigualdades en la distribución de la producción, de las profesiones y de la propiedad. (...) La piedra angular del problema consiste en el hecho de que la igualdad y la justicia social inherente al concepto de “pedagogía del éxito” no son realizadas por el conjunto de las instituciones sociales existentes. A ese efecto, se pueden examinar los dos pronósticos siguientes en cuanto a su evolución: por una parte, las estrategias de pedagogía del éxito no serán adoptadas a gran escala, por otra parte si son adoptadas, serán reducidas a los elementos cuyo resultados no cambien el proceso de selección social (Levin 1976, 166)” (Birzea, 1982, pp.63-64).

Pero esta crítica quizás pretende de la escuela más de lo que puede, y en concreto la actual escuela chilena. Creemos que es más que suficiente pedirle que *enseñe*, aumentando la eficacia. Por ello bastaría con asumir que “cuando el fracaso aparece, antes que cambiar al alumno, hay que transformar el diseño de la tarea” (García Carrasco, 1987, p.49). Si pretendemos acercarnos a una igualdad de resultados debemos aceptar una desigualdad de tratamientos (Birzea, 1982, p.125), o si se prefiere una discriminación positiva al menos en las dimensiones didácticas de las oportunidades, especialmente el tiempo de aprendizaje y la calidad de las interacciones educativas. Pero con ello no acabamos de abordar la globalidad de la cuestión.

LA EVALUACIÓN

En la evaluación intervienen múltiples factores. En primer lugar el profesor con su subjetividad (ya señalada), en segundo lugar la del alumno. Cada alumno tiene distinta percepción de la evaluación, le supone distinto esfuerzo, sufrirá distintas consecuencias. Por ello toma más importancia la calidad de la misma, su planteamiento y sus instrumentos.

Perrenoud ha analizado los distintos momentos de la evaluación en que puede aparecer un sesgo social (Perrenoud, 1979, pp.36-38). Concibe el proceso de evaluación como una interacción social compleja con ocho fases:

1. La invitación a manifestarse y sus posibles diferencias de trato.
2. La decodificación de expectativas que debe hacer el alumno y sus distintas capacidades para hacerlo adecuadamente, muy vinculadas a la clase social y a la relación padres-hijos.
3. La negociación o capacidad de utilizar estrategias de ventaja en el acto interactivo de la evaluación.

4. La exteriorización de las competencias o capacidades (escenificación), para las que son muy importantes las capacidades instrumentales mediadoras (lenguaje, escritura, dibujo, etc.).
5. La atención selectiva del profesor a la hora de observar y registrar los rendimientos.
6. La interpretación de las observaciones, según se califiquen como *accidentales* o como *confirmatorias* (efecto Pigmalión).
7. Las formas de dar a conocer los resultados de la evaluación a los alumnos, profesores, padres, etc.
8. La posibilidad de negociar la evaluación para atenuar sus consecuencias negativas.

De todas ellas, la más relevante es la cuarta, ya que es la mayor fuente de sesgo por influencia social: la escenificación. De fondo es la *normalización* como criterio de evaluación lo que genera la desigualdad. No sólo revela la desigualdad, sino que participa en su creación. Lo hace directamente cuando no valora suficientemente las competencias de los alumnos de las clases desfavorecidas y valora en exceso las de las clases mejor situadas. Pero lo hace al estar omnipresente en la enseñanza colectiva-escuela ("*El examen es la educación*" (Sadaba, 1984)), "y participar en la génesis de las desigualdades de aprendizaje y éxito" (Perrenoud, 1979, p.48).

Las diferencias se transforman en desigualdades únicamente desde que se someten a determinados *objetivos pedagógicos* en la escuela. Sólo un acercamiento de los objetivos de la escuela a la vida, y por tanto una mayor pluralidad de objetivos en la escuela, puede hacer de la escuela lugar de *educación*. Por ello es urgente para la escuela llenar los silencios culturales del currículo dejando entrar a las voces ausentes (las culturas indígenas y regionales, las infantiles y juveniles, el mundo femenino, el mundo de los pobres y marginados, las personas con minusvalías y diferentes, el mundo obrero y empresarial, las minorías étnicas, etc.). Evitando la trivialización, el recurso exótico, la no vinculación a lo que acontece en el aula, el centro o el entorno, o la tergiversación y el uso de estereotipos de los mismos. Asumiendo que:

Un currículo, en cuanto conlleva una continua selección, organización y distribución del conocimiento, ayuda a constituir intereses sociales y a arbitrar relaciones entre ellos.

Las definiciones de los aprendizajes comunes y básicos no pueden surgir de abstracciones, al igual que las definiciones de necesidades sociales. El desarrollo infantil y juvenil no se produce en el vacío social, ni mediante procesos de inculturación a-históricos y a-sociales.

Los programas surgen en circunstancias históricas definidas, son promovidos por intereses particulares o alianzas específicas, tienen efectos sociales concretos y, por supuesto, tienen mayor o menor éxito (Torres Santomé, 1992, pp.20-21).

De tal forma que la pedagogía no puede ser neutra sino crítica, lo cual implica:

- a. Que la reconstrucción del conocimiento (proceso de enseñanza-aprendizaje) sea situada críticamente en el contexto de las implicaciones socio-políticas del mismo.
- b. Que la democracia se haga sustantiva en el propio proceso de aprendizaje a través de la participación.
- c. Que el horizonte utópico y la práctica de una ética esclarecida constituya de nuevo el contenido de la “*educación*”.

Sólo así podrá la escuela, como institución social, generar recursos morales en los ciudadanos (Offe C. y Preub U. 1990).

Estas innovaciones pueden concretarse en aspectos sencillos: mayor protocolización de la evaluación, diseñar los currículos desde proyectos educativos contextualizados, apostar por mayor participación de los alumnos en los aspectos concretos, etc.

3. LAS ESCUELAS EFICACES Y LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

Los hallazgos de la investigación didáctica de los últimos veinticinco años refutan la creencia derivada de los estudios de Coleman, Averch y los sociólogos de la reproducción de que las instituciones escolares se limitan sólo a reproducir, en el ámbito instructivo, las diferencias socioeconómicas de los alumnos.

Tras analizar varias revisiones críticas de las investigaciones sobre el tema, así como los resultados de diversas investigaciones convergentes, Rivas Navarro (1986) entiende que, con ciertas cautelas, dichos hallazgos permiten diversas conclusiones (IBE-CERE 1990)³:

- a. Las instituciones escolares, que se organizan y funcionan adecuadamente surten significativos efectos en el aprendizaje de sus alumnos.

3 Seguimos una reflexión realizada por el Centro de Recursos Educativos del País Vasco (España) con motivo de plantear una adecuación de las escuelas en proceso de reforma, para el trabajo eficaz con los colectivos desfavorecidos (“Acción Educativa Preferente: Para la compensación temprana de las desigualdades de origen” (1993)³).

- b. Existen algunas escuelas eficaces donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos iguales o superiores a los de la clase media, por lo que no es totalmente defendible la tesis de que la pobreza impide los progresos escolares,
- c. Estas escuelas efectivas se caracterizan por algunos factores que se podrían agrupar en los constructos “clima escolar” y “tiempo real de aprendizaje” siendo la frecuencia y calidad de las “interacciones” sustantivas su elemento molecular.

Desde este planteamiento de escuelas *eficaces* puede afirmarse, que una vez cubierta una dotación fundamental de recursos (humanos y materiales), no son los recursos disponibles sino los procesos psicosociales y las normas que caracterizan las interacciones que se desarrollan en el ámbito de la institución escolar (considerada como un sistema social dinámico, con un *ethos* o cultura propia de cada institución escolar) lo que realmente diferencia a unas de otras, en su configuración y en los efectos ejercidos sobre sus alumnos.

Las escuelas eficaces se caracterizan por:

- a. Activo liderazgo.
- b. Clima escolar adecuado.
- c. Mayor énfasis sobre la adquisición de competencias educativas básicas.
- d. Altas expectativas respecto del logro de los alumnos.
- e. Seguimiento personalizado del progreso de los alumnos.
- f. Adecuada estructuración de las actividades escolares.
- g. El control de ayuda y acompañamiento docente
- h. Un proceso de diagnóstico, evaluación y retroacción vinculado a unos objetivos claramente definidos y en relación con la secuencias de las actividades escolares adecuadamente estructuradas.
- i. Los profesores proporcionan un continuo feedback a sus alumnos en sus manifestaciones cognitivas, de formación, de motivación y refuerzo.
- j. El tiempo escolar de aprendizaje: activa implicación del alumno en las tareas, que éstas estén verdaderamente vinculadas a los objetivos, y que el alumno experimente una notoria proporción de éxitos.

En estas escuelas ninguna variable es especialmente crucial. Ninguno de los factores puede ser descontextualizado ni considerado aisladamente. No puede pretenderse encontrar una causalidad lineal. Se trata, más bien, de un anillo causal donde ninguna variable es más importante que las demás. Ninguna de ellas controla a las otras sin ser controlada por aquellas. Se trata, pues, de una red de expectativas y actividades reforzándose mutuamente”.

Se trata de un cambio de enfoque, al girar la consideración de que el problema está en el alumno (psicología educacional centrada en el diagnóstico de las diferencias individuales, psicopedagogía tradicional, educación diferencial que segrega, etc.), al nuevo planteamiento de que el problema está en la institución escolar (que se convierte en la unidad de análisis), pero no en los recursos materiales y humanos disponibles, sino en el modo en que éstos interactúan y operan.

En esta perspectiva podemos percibir el discurso de la modernización de la educación en Chile (C.N. Modernización Educación, 1995).

Nos parece por otra parte evidente que la modernización responde a razones de distinto tipo. Unas económicas y tecnológicas: preparar a las nuevas generaciones para los requerimientos de productividad de un mercado internacionalizado y de nuevas tecnologías. Otras de tipo político y social: preparar a los jóvenes para el ejercicio de los derechos y deberes de una ciudadanía en democracia, la legitimación del orden social salido de la transición, mediante la alimentación del imaginario social de la educación como igualdad de oportunidades y la meritocracia. Otras también culturales y éticas: preparar para la adaptación al permanente cambio, para los nuevos valores que emergen (pluralidad, tolerancia...), al tiempo que para mantener la propia cultura e identidad nacional. Depende de cuáles de ellos prevalezcan se desarrollará una modernización u otra.

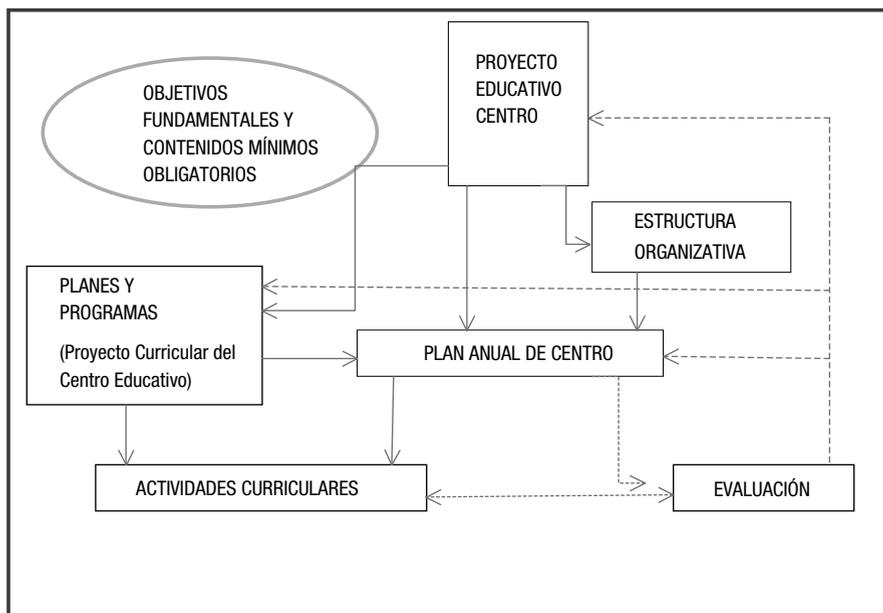
Al mismo tiempo se trata de una modernización de la educación, y por tanto se trata de *educere* (sacar de dentro afuera las potencialidades de cada individuo, favorecer el logro de auto conducción). Es decir, formar la (cada) persona humana desde su situación concreta. Por tanto, toda educación que no tiene como piso la situación concreta, específica, cultural, valórica, socio-familiar, etc. de los alumnos, no es “educación” y por lo tanto no puede ser “modernización de la educación”.

La modernización del sistema educacional chileno se está impulsando desde dos opciones de base: la descentralización de la gestión (del Ministerio a las comunas y los privados, y de estos a los centros educativos⁴, y la innovación curricular consistente en flexibilización y

4 Aun cuando se basa de hecho en una opción previa de los gobiernos militares consistente en una mera desconcentración administrativa sin financiación adecuada.

descentralización de los Planes y Programas (Decreto 40-1996). Ambas opciones confluyen en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del Centro (Gráfico 1).

Gráfico 1



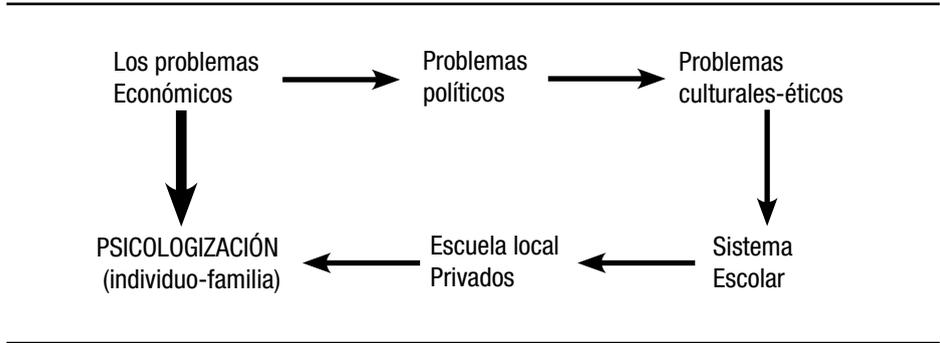
Estas opciones posibilitan ciertamente una mejor y mayor eficacia y eficiencia de los establecimientos escolares, pero al mismo tiempo (como la tecnología de doble uso, que se justifica con fines de investigación civil y se utiliza para tecnología militar), tiene dos filos.

En primer lugar puede consistir en una traslación de responsabilidad (gráfico 2). De forma que lo que empezó siendo una crisis económica del capitalismo (1968-1973) se transformó en crisis política (1973-1988), que con la transición “a la Chilena” se transforma actualmente en una crisis cultural-ética cuya responsabilidad se achaca al sistema escolar.⁵ La orientación de la reforma del sistema

5 No es más que una adaptación, a modo de hipótesis, a la realidad chilena del pensamiento de Apple (1987) para el contexto internacional.

escolar hace responsables de la misma a las comunas y a los particulares, estos, por procedimientos técnicos psicológicos y pedagógicos pueden trasladar definitivamente la responsabilidad de la crisis a los individuos y sus familias. Se consagra así la *psicologización de los problemas sociales*.

Gráfico 2



En segundo lugar puede consistir en una devolución del protagonismo en la educación a los sujetos sociales (los padres, los profesores, los jóvenes, etc.) y a sus comunidades locales (comunas). De forma que cada centro educativo pueda tener su propio modelo de centro y su propio proyecto curricular (Proyecto Educativo y Planes y Programas).

En el contexto actual del país, es la financiación real de las escuelas y de sus proyectos educativos, y también los sueldos de los profesores, los dos elementos que nos van a indicar si se trata sólo de lo primero o si también se posibilita consistentemente (es decir, más allá de los discursos) lo segundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. 1987 "Prólogo" en Lankshear C. y Lawler, M Literacy, Schooling and Revolution (Londres: Falmer Press)
 Citado por Welch, A.R. y Freebody, P. (1990) "¿Crisis de Alfabetización o Crisis de Estado?" en Revista de Educación, (293), 75.
- Bernstein, B. 1970 Clases, Lenguajes y Control (Torrejón de Ardoz: Akal).
- Birzea, C. 1982 La Pedagogía del Éxito (Barcelona: Gedisa).

- Bourdieu, Pierre 1966 "L'École Conservatrice. L'inégalité Sociale Devant L'École et Devant la Culture" en *Revue Française de Sociologie*, (3), 325-347 citado por Perrenoud, P. 1979 "De las diferencias culturales a las desigualdades escolares:..." en *Infancia y Aprendizaje*, (14-1981), 31.
- Calvo, F. 1988 *Fracaso/Éxito Escolar* (Bilbao) .
- Comisión nacional para la modernización de la educación 1995 "Los desafíos de la educación Chilena frente al siglo XXI" (Santiago de Chile: Editorial Universitaria).
- Decreto 40-1996 "Legislación Educacional" (Santiago de Chile: Fide).
- Doise, W. 1978 "Images, Representations Ideologiques et Experimentation Psycho-Sociologique" en *Information sur les Sciences Sociales*.
- Perret-Clermont , A.N. 1979 "Procesos Psicosociológicos y Fracaso Escolar" en *Infancia y Aprendizaje*, (6), 5.
- Fernández Enguita , M. 1988 "El Rechazo Escolar: ¿Alternativa o Trampa Social?" en *Política y Sociedad* (1).
- Freire, P. 1990 Citado por Jover, A. 1990 *La Formación Ocupacional* (Madrid: Edit. Popular –MEC).
- García Carrasco, J. 1987 "Fracaso Escolar e Innovación Educativa" en VV.AA. *El Fracaso de la Escuela* (San Sebastián: Erein).
- IBE-CERE 1993 "Acción Educativa Preferente. Para la compensación temprana de las desigualdades de origen" (Vitoria: Gobierno Vasco).
- JEC 1987 *Estudiantes 1987*. B.U.P.-F.P.-C.O.U (Madrid: Popular).
- Lutte, G. 1991 *Liberar la Adolescencia. La Psicología de los Jóvenes de Hoy* (Barcelona: Herder) .
- Offe, C. y Preub, U. 1990 "Instituciones Democráticas y Recursos Morales" *Isegoría* (2) 45 ss.
- Perrenoud, P 1979: "De las Diferencias Culturales a las Desigualdades Escolares: la Evolución y la Norma en una Enseñanza Indiferenciada" *Infancia y Sociedad*, (14), 31 ss.
- Perrenoud, P. 1990 *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar* (Madrid: Morata).
- Perret-Clermont 1979 "Procesos Psicosociológicos y Fracaso Escolar" *Infancia y Aprendizaje*, (6), 5.
- Rivas Navarro 1986 "Las escuelas eficaces" (*Revista Bordon*: Madrid).
- Rosenthal y Jacobson 1968 citado por García Carrasco, J. 1987 "Fracaso Escolar e Innovación Educativa" en VV.AA.: *El Fracaso de la Escuela* (San Sebastián: Erein).

- Sadaba, J. 1984 “Examinado los Exámenes” en Diario El País (13-6-84).
- Calvo F. 1988 Fracaso/Éxito Escolar (Bilbao: Erein).
- Torres Santome, J. 1992 “Los Silencios en la Selección de la Cultura en el Currículum” en XII Jornadas de Enseñantes con Gitanos. (Bilbao: Adarra, 20-21).
- Torres Santome, J. 1991 “La Reforma Educativa y la Psicologización de los Problemas Sociales” en VV.AA. Sociedad, Cultura y Educación (Madrid: CIDE-MEC).

EL MUNDO DE LOS JÓVENES Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

LA NECESIDAD Y LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR COMUNIDADES EDUCATIVAS AUTÓNOMAS Y RESPONSABLES*

INTRODUCCIÓN

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.

* Este artículo se publicó en 1998. Fue escrito en colaboración con Rodrigo Cornejo y Tamara Cancino, estudiantes en proceso de titulación en la carrera de psicología. Se publicó en la Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. VII, 35-49.

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 histórico 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 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.

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 manejar¹.

1 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)

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 occidental².

Fue el psicólogo norteamericano G. Stanley Hall quién 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).

2 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.

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 socio-económicas basadas en el provecho y 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)³. 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 período 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”

3 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.

(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)⁴. 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 términos 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 papeles⁵. El peligro central, en estos mismos términos, es llegar al final de este período 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)⁶. En las sociedades contemporáneas, los adolescentes tienen más dificultades para construir su

4 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.

5 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).

6 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).

identidad producto de las violentas transformaciones sociales y de la compleja influencia de las instituciones socializadoras⁷.

La construcción de la identidad juvenil es un 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 juvenil⁸.

Por otra parte, se trata de un proceso de contraste, 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)⁹.

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)¹⁰. 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

7 Ver más adelante el punto “El proceso de socialización. ¿Integrar a los jóvenes a la sociedad o producir ciudadanos dóciles?”.

8 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).

9 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).

10 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.

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, p.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 socio-culturales 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, p.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 histórica¹¹.

En las sociedades capitalistas actuales el proceso de socialización ha evolucionado hacia una compleja disputa diaria por la construcción de sentidos sociales¹². 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

11 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.

12 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.

(OCDE-CERI, 1989). Los desafíos cada vez más complicados de este proceso han llevado a la 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, 1988 p.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 juventud¹³. 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, p.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 aná-

13 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), entendiéndose 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 socio-cultural” (FOSIS 1992, p.3).

lisis 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 roles sociales, en el plano afectivo, con seres muy cercanos y muy diferentes en cuanto a edad. 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, 1994p.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.¹⁴

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 lo 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 desde los estudios primarios a los secundarios¹⁵. El resultado

14 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).

15 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).

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, p.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 laborales¹⁶. Además se da entre los trabajadores jóvenes un porcentaje importante del subempleo o empleo flexible. 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”¹⁷, que hace que los egresados tengan una “casi nula competencia para buscar y desempeñar exitosamente un trabajo” (Weinstein 1994, p.273)¹⁸.

Finalmente, la desconexión entre la educación media y el trabajo se manifiesta también en la virtual negación del porcentaje considerable de estudiantes que trabajan¹⁹, 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

16 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%.

17 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.

18 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 academicista, 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 no en “una formación polivalente y general, que se corresponda con las necesidades de recursos humanos demandadas en la empresa moderna” (J. Weinstein 1994, pp.274).

19 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.

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 instaurada en Chile 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 nacional²⁰, lo que generalmente aparece en las diferentes reformas con el concepto de *armonización* entre la formación de los estudiantes 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.

Con la reforma de 1928 se logra crear la Dirección General de Educación Secundaria, con el objeto de independizarla de la tutela

²⁰ 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.

universitaria²¹. 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 culto²².

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 existía el acceso al Liceo o a las Escuelas Normales. Sólo los que podían cursar el Liceo tenían la oportunidad de proseguir sus estudios en la universidad pero generalmente sólo asistían al Liceo los estudiantes que venían de Escuelas anexas.

Con la Reforma del Sistema Educativo en 1967²³ 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 Media²⁴ los límites entre la Educación Técnico-Profesional y la Científico-

21 A la reforma del 28 se le opone la Contrarreforma 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.

22 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.

23 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.

24 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.

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 1982²⁵, realizada durante la dictadura militar dio a la propuesta de la Escuela Nacional Unificada²⁶ como proyecto del gobierno de la Unidad Popular un carácter tan radicalmente distinto 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 noventa adquiere un carácter conciliatorio que se hace dentro de los márgenes de la LOCE²⁷, con el objeto de implementar algunos cambios, tales como conseguir recursos foráneos para efectuar 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 trans-

25 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.

26 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.

27 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.

formación 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 pro 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 activas, creativas y protagónicas socialmente, de sostener la democracia. Se trata, también, de responder a las necesidades del mercado que necesita ciertamente mano de obra cualificada capaz de 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, que no ha habido un aprovechamiento de los recursos ni de personas ni de conocimientos. 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*²⁸.

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 curso²⁹.

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 1 se llegaba sólo a un 75,3%, en el quintil 5 se sobrepasaba el 97,2 por ciento.

28 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.

29 El 83,3% de la población juvenil vive en áreas urbanas, mientras que sólo un 16.1% lo hace en áreas rurales (Reinoso 1994).

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 por ciento. 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 por ciento).

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 de 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 población general. Así se contempla que el desempleo se sigue concentrando en los niveles 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 pobreza³⁰ 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 por ciento. 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,³¹ 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 por ciento. En la zona urbana también se observa una disminución en estos mismos términos de un 41,8% a un 39,5 por ciento.

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 es característicamente uno de los agentes socializadores más conservadores, pues sus objetivos fundamentales pasan por “transmitir y reproducir patrones culturales ya creados” (Castro Silva, 1988) a fin 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

30 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.

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

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 lo es 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 qué 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. Al experimentar relaciones más independientes especialmente en el ámbito escolar, los jóvenes necesitan del apoyo familiar, algo que pocas veces se da.

La escuela como lugar de interacción y encuentro con congéneres adquiere singular importancia, de hecho, allí 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, 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, 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 que cada actor social debe re-significar, 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 vínculos con lo afectivo y lo social, que los jóvenes no lo interiorizan. Esto, además, de provoca 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 mil novecientos noventa y siete.

Finalmente, al ser considerados por la escuela exclusivamente en tanto estudiantes, los jóvenes no participan en forma contributi-

va 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 acrítico 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 Húsen 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 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, fracasos escolares precoces, falta de interés de los padres por la escuela, incapacidad de aprender a leer durante los primeros años, absentismo, indisciplina, malas notas y repeticiones, falta de interés por el estudio, tendencia a abandonar prematuramente la escuela y tasa muy elevada de cesantía. (Coleman-Husen, 1985, p.71).

Es posible, desde los datos, encontrar relaciones estadísticas significativas entre este fracaso escolar y variables personales (inteligencia, aptitudes, auto-concepto, personalidad, etc.) y entre fracaso escolar y variables socio-familiares 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 lo que hace fracasar a estos jóvenes es la rebelión y rechazo de la escuela. 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, etcétera.

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 contra escolar 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, 1990a, pp.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, 1990b, p.99).

Tanto Downes (1966) como Hargreaves (1967), al analizar lo que se ha venido en llamar la subcultura juvenil, se concentra en 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 extra-escolar. 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, 1990b, p.106).

No todos los alumnos de la clase baja entran en el camino del rechazo, muchos aceptan las reglas de la escuela y “*rinden el mínimo para poder ser aceptados por ella*” (Everhart, 1983, Feito, 1990a, p.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.

(...)”.³² (Fernández de Castro, 1986, p.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 autorrespeto” (Martínez Sánchez, 1987, pp.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 la función de la escuela: producir fracasados. De ello depende su éxito. Los fracasados, drogadictos, delincuentes, locos son necesarios al sistema para justificar el entramado

32 El autor continua 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: rellenar 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 reproducir 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 expresar 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”.

social de estrategias e instituciones que pretenden recuperarlos de la marginación al tiempo que asegurar el orden establecido. Además, si no, ¿cómo podríamos saber quién vale?

También perciben la escuela como violenta, represora, castigadora. 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, p.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, p.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 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, p.93).

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

Por último, para el adolescente la vivencia del sí mismo es muy negativa aunque se manifieste de formas diversas. La opinión devaluada de la propia competencia en el trabajo escolar se extiende a toda la vida y a la opinión sobre uno mismo: 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, Remírez 1985, Aierbe Etxebarria 1978).

3.2. FRACASO E INADAPTACIÓN SOCIAL

Para muchos niños y jóvenes de las clases bajas la escuela es la primera experiencia de fracaso social. Esta experiencia afecta de forma especial a aquellos que ya provienen de medios socio-culturalmente 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, p.83). el paso 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, p.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 busca 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, p.93). El recurrir al concepto de delincuencia juvenil para designar estas conductas, sobre todo de las clases populares, es una opción ideológica que encubre “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, p.219).

Las características más destacadas de estos adolescentes inadaptados son la inmadurez y la inseguridad (Valverde 1988, pp.259-277, Martínez Requena, 1988).

- a. La inmadurez está caracterizada por una vulnerabilidad a lo ambiental inmediato y una extrema reacción primaria 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 los comportamientos contradictorios 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. 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 se manifiesta su capacidad de super-adaptación. En el segundo, se expresa su bajo nivel de resistencia a la frustración y su alto grado de agresividad potencial. En cuanto a este último aspecto, cabe 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, la falta de interés y el desapego. Esta desvinculación se manifiesta como indiferencia, destructividad, fatalismo, dureza emocional y egocentrismo.

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

El inadaptado encuentra en la calle su medio, es hijo de la calle. Pero el único reducto que le 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, p.85).

Sin llegar a planteamientos maximalistas, cabría resaltar el emparejamiento fracaso escolar - inadaptación social. Lo que sí se puede afirmar rotundamente para todos los casos de inadaptación 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.

Hechas 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 gobierno³³. 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” elaborado por la coordinación MECE, y hacia el cual apuntan varias de las reformas³⁴. 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 solo los directivos), los centros de padres, las red de organizaciones sociales e institucionales que forman el contexto socio-educativo 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.

BIBLIOGRAFIA

Aierbe Etxebarria, Pello 1978 “Fracaso escolar y delincuencia” en VV.AA. *Educación, Cultura y Sociedad* G. Vasco. España.

33 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 pre-grado como a través de fondos de perfeccionamiento, las mejoras en sus remuneraciones y los planes de incentivo al desempeño, etcétera.

34 Cfr. Revista Mensaje N°450

- Avilés, Marcelo y cols. 1991 *Hablemos de la familia Material educativo para mujeres y familias de sectores populares* (Santiago: PIIE).
- Briones, Guillermo Egaña, Loreto Magendzo, Abraham Jara, Alejandro *Desigualdad educativa en Chile* (Santiago: PIIE).
- Canales, M. y colaboradores 1990 “Juventud y transición: de fronteras, puertas y ventanas” en *Generación (ed.) Los jóvenes en Chile hoy* (Santiago: CIDE-CIEPLAN-SUR).
- Cariola, P. y Swope, J. 1996 “Educación: ¿en qué consiste la reforma?” en *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* (Santiago: CIDE-CIEPLAN-SUR).
- Carrera, C. y Rodríguez, M. 1994 *Tiempo libre, política de juventud e institucionalidad estatal. Primer informe nacional de la juventud* (Santiago: INJ).
- Castro, E. 1988 “Los sistemas educativos y el desarrollo del pensamiento y actitud creativos” en *Documento de trabajo* (Santiago: CPU).
- Castro, E. 1982 *Análisis crítico de la reforma de la educación media chilena* (Santiago: PIIE).
- Corvalán, O. y Andreani, R. 1990 “La preparación para el trabajo de la juventud chilena” en *Generación (ed.) Los jóvenes en Chile hoy* (Santiago: CIDE-CIEPLAN-SUR).
- Cottet, P. 1994 “La vida juvenil: encrucijada del tiempo social” en *Primer informe nacional de la juventud* (Santiago: INJ) .
- Downes, D.1990 *The Delinquent solution* (London: RKP)
- Edwards, V. y colaboradores 1993 “El liceo por dentro. Colección de estudios sobre educación media” en *Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media* (Santiago: Ministerio de Educación).
- Erickson, E.1966 *Infancia y sociedad* (Buenos Aires: Editorial Paidós).
- Erickson, E. 1985 (1968) *Identidad, juventud y crisis* (Madrid: Editorial Taurus)
- Estebe, J.M. 1987 “El malestar docente” en VV.AA. *El fracaso de la escuela* (San Sebastian: Erein).
- Everhart, H. 1990 *Reading, writing and resistance* (London: RKP).
- Feito, R. 1990 “Escuela y Hegemonía” en *R. Educación* (Madrid: MEC) 239.
- Fernández de Castro, I 1980 *Sistema de enseñanza y democracia* (Madrid: Siglo XXI).
- Foucault, Michel 1976 *Vigilar y castiga*. (México: Siglo XXI).

- Gramsci, Antonio 1988 *Antología. Selección de Manuel Sacristán* (México: Siglo XXI).
- Jackson, P.W. 1975 *La vida en las aulas* (Madrid: Marova)
- Lemaitre, María 1994 “La educación de los jóvenes: un problema en busca de solución” en *Primer informe nacional de la juventud* (Santiago: INJ).
- Lerena, C. 1983 *Reprimir y liberar* (Madrid: Akal)
- Lutte, Gerard 1983 *Liberar la adolescencia* Barcelona: Herder)
- Martínez, J. 1994 “Construcción de identidad juvenil y actualización de la juventud” en *Primer informe nacional de la juventud* (Santiago: INJ)
- Martínez Requena 1988 *Cachorros de Nadie* (Madrid: Popular).
- Martínez Sánchez, A. 1987 “La vivencia del fracaso escolar en el alumno” en *VV.AA El Fracaso de la Escuela* (San Sebastián: Erein).
- MECE. 1993 *Conversación nacional sobre la enseñanza media* (Santiago: Ministerio de Educación).
- Mena, M., Arancibia, V. y Bruzzone, M. 1993 *Desarrollo socio-afectivo en la enseñanza media* (Santiago: CPU).
- Moncada, A. 1981 *El aburrimiento en las aulas* (Barcelona: Plaza y Janés)
- Moraleda, M. 1992 *Psicología del desarrollo* (Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria).
- OCDE-CERI 1989 *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio* (Madrid: Narcea).
- 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* (Santiago: Universidad Católica).
- Paulsen, G. 1990 “Discriminación hacia la juventud en la legislación vigente” en *Generación (ed.). Los jóvenes en Chile hoy* (Santiago: CIDE-CIEPLAN-SUR).
- Pearl, A. 1975 “La juventud en la clase baja” en *Sherif y Sherif. Problemas de la juventud.* (México: Trillas)
- Redondo, Jesús 1994 *Análisis de la situación psicosocial de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social. Tesis doctoral.* (Bilbao: Universidad de Deusto).
- Reinoso, A. 1994 “Jóvenes de los 90: datos de un mosaico en busca de sujeto social” en *Primer informe nacional de la juventud* (Santiago: INJ).
- Remirez, M.A. 1985 *La percepción de la realidad social por el adolescente inadaptado.* (Madrid: U. Complutense. Madrid).

- Remirez, M.A. 1987 “Más allá de la escuela” en VV.AA. *Educación, Cultura y Sociedad*. (Españana: G. Vasco).
- Rodriguez Dieguez, J.L. y otros 1986 *Variables individuales en el fracaso escolar* (Madrid: AEDES)
- Salas, J. 1994 “Las invitaciones socializadoras en el trayecto juvenil” en *Primer informe nacional de la juventud*, (Santiago: INJ).
- Tironi, E.1990 “¿La post revolución?” en *Generación (ed.)*. *Los jóvenes en Chile hoy* (Santiago: CIDE-CIEPLAN-SUR).
- Undiks, A. “1990 Juventud poblacional y exclusión en la transición” en *Generación (ed.)*. *Los jóvenes en Chile hoy* (Santiago: CIDE-CIEPLAN-SUR).
- Valverde, J. 1988 *El proceso de inadaptación social* (Madrid: Popular.
- Weinstein, J. 1994 “Los jóvenes y la educación media” en *Primer informe nacional de la juventud* (Santiago: INJ)
- Weinstein, J. y cols. 1990 “Los jóvenes dañados: una re-visión de las conductas problema en la juventud popular” en *Generación (ed.)*. *Los jóvenes en Chile hoy*, (Santiago: CIDE-CIEPLAN-SUR).
- Willis, L. 1988 *Aprendiendo a trabajar* (Madrid: Akal) 1988
- Zabalza, M.A. 1979 *La integración psíquica del muchacho inadaptado* (Madrid: U. Complutense).

LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA PSICOLOGIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS SOCIALES

O DE CÓMO SE ENSEÑA A LAS VÍCTIMAS A CULPABILIZARSE*

1. ANOTACIONES AL TÍTULO DEL SEMINARIO

Me gustaría partir con una introducción que situara el tema en el contexto de este seminario, por esto plantearé en primer lugar algunas anotaciones al título del mismo.

1.1. SOBRE LA COMUNIDAD

La situación real de las personas en nuestra sociedad no tiene causas naturales sino que deviene del modo de funcionar de nuestro mecanismo de producción y reproducción porque particulariza unos problemas que, por el contrario, son sociales por su propia estructura y afectan a la relación entre el individuo y la comunidad.

“La estrategia de los derechos (sociedad democrática de derecho-formal/ contrato social) es un débil sustituto de la disolución de la tradicional solidaridad de clase y de las relaciones basadas en la familia (vínculos de sangre), y en definitiva puede neutralizar la necesidad de solidaridades nuevas y de espacios y de lugares distintos para construir relaciones interpersonales de tipo comunitario” que intentan recuperar

* Publicado en 1999 en Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. VIII n° 2. 61-67.

la vinculación social y evitar que “el universalismo jurídico y la economía monetaria, al entregarnos a cada uno de nosotros a la indiferencia del dinero y del derecho abstracto, a la confusión y a la indeterminación de las formas de vida, destruya toda articulación posible de la identidad y de la diferencia”. En definitiva puede acabar con la capacidad del reconocimiento del otro que es “el espacio de la relación entre el yo y el otro el que sigue siendo aquel en que ethos y eros están frente a frente, el espacio en el que se puede tener aún la experiencia del límite que hay que oponer a la concepción moderna de la ilimitada manipulabilidad del mundo que hasta ahora ha impedido pensar concretamente en algo común perteneciente a todos” (Barcellona, P., 1992, p.108).

Se trata de recuperar la reciprocidad no dineraria y no se trata, por tanto, de retornar a la comunidad opresiva y autoritaria del antiguo régimen sino a la comunidad como lugar donde se defiendan y se valoren las particularidades individuales. Supone volver a pensar “*la concepción social del individuo humano y la alienación en tanto mecanismo básico de sus relaciones con la sociedad y de la vida en la sociedad*” (Schaff, A. 1993, p.52) Ambas son aportaciones originales de Marx (ahora que el marxismo no está de moda).¹

1.2. SOBRE COMUNIDAD Y SUBJETIVIDAD EN AMÉRICA LATINA: EL ROL DE LA PSICOLOGÍA

Tomando las palabras del Dr. Ignacio Martín-Baró² podemos señalar que el aporte social de la psicología en Latinoamérica es más bien pobre, hay un desencuentro entre la academia y la práctica profesional mayoritaria de los psicólogos por una parte y las necesidades de las mayorías latinoamericanas por otra.

En un contexto cultural latinoamericano que tiende a conceder un importante papel a las características de las personas y a las relaciones interpersonales y que por tanto tiende a personalizar y aún a psicologizar todos los procesos, la psicología tiene un vasto campo de influjo.(...) Y sin embargo, en vez de contribuir a desmontar ese sentido común de nuestras culturas que oculta y justifica los intereses dominantes transmutándolos en rasgos de carácter, la psicología ha abonado –por acción o por omisión– el psicologismo imperante.(...) Actualmente, con la creciente subjetivación de los enfoques predominantes, la psicología sigue alimentando el psicologismo cultural ofreciéndose como

1 Para una profundización en los aspectos señalados en este apartado puede consultarse (Redondo J.M. 1995). Capítulo V: “Garantía social en un estado social y democrático de derecho”, especialmente los fundamentos del Estado Social Internacionalizado en páginas 277 y ss.

2 Psicólogo y sacerdote jesuita asesinado en el Salvador hace unos años, en un artículo escrito en 1986 y titulado: “Hacia una psicología de la liberación”.

una verdadera “ideología de recambio” (Deleuze, 1972), (ante el fin de las ideologías). El psicologismo ha servido para fortalecer, directa o indirectamente, las estructuras opresivas al desviar la atención de ellas hacia los factores individuales y subjetivos. (Martín-Baró, 1998, p.286).

La psicología latinoamericana ha estado y/o está esclavizada (Martín-Baró 1998, pp.287-292) de:

- Un mimetismo cientifista del “hermano mayor” (EE.UU), y sus modas.
- La carencia de una epistemología adecuada, que está caracterizada por:
 - a. *Positivismo*: que subraya el cómo, pero deja de lado el qué, por qué y para qué (parcialización de la existencia humana que le ciega a sus significados más importantes). Es ciego (y por tanto ciega a la psicología) sobre todo para la negatividad (principio dialéctico): “*al no reconocer más que lo dado le lleva a ignorar aquello que la realidad existente niega, es decir, aquello que no existe pero que sería históricamente posible si se dieran las condiciones*” (Martín-Baró 1998, p.290).
 - b. *Idealismo metodológico*: que antepone el marco teórico al análisis de la realidad, no explora los hechos más que en la medida que lo indica la formulación de las hipótesis (muchas veces copiadas de otras latitudes).
 - c. *Individualismo*: el sujeto último de la psicología es el individuo como entidad de sentido en sí mismo.
 - d. *Hedonismo*: partir del supuesto teórico de que detrás de todo comportamiento humano hay siempre y por principio una búsqueda del placer o satisfacción. En el fondo esto implica asumir, al nivel de la subjetividad o de la naturaleza del ser humano, el principio del lucro/máximo beneficio/acumulación que caracteriza el funcionamiento de un sistema socio-económico capitalista.
 - e. *Visión homeostática*: recelosa de todo lo que es cambio, desequilibrio, valorar como malo aquello que represente ruptura, conflicto, crisis, violencia. Los desequilibrios inherentes a las luchas sociales pueden ser interpretados, y de hecho lo son, como trastornos personales, y los conflictos generados por el rechazo al ordenamiento social como patológicos.
 - f. *A-historicismo*: Evidenciado en el uso de instrumentos de medida, test (CI), DSM IV, etc., de forma transcultural, sin

consideraciones contextuales e históricas suficientemente críticas y adecuadas.

1.3. EL FONDO DE LA VIOLENCIA (RELEER A RENÉ GIRARD, 1972-1978)³

a. La fatal ambigüedad de la violencia

La violencia es experimentada como buena y necesaria, precisamente porque sólo ella es capaz de afrontar y vencer a la violencia. Pero es maléfica y fatal porque, en su enfrentamiento con la violencia, desencadena siempre otras violencias nuevas (entre las que ya está ella misma).

Este proceso es tan inevitable que es independiente de la buena o mala voluntad de los violentos. La lógica es coherente: precisamente porque se teme a la violencia, hay que oponerse a ella. Cuanto más se la quiere dominar, más se la alimenta.

b. La víctima emisaria: acto creador de la comunidad/sociedad

Los hombres no son capaces de reconciliarse más que a expensas de un tercero (canalizar la violencia de todos hacia fuera del grupo). Acontece la necesidad del sacrificio como la única violencia sin riesgo de venganza. Es preciso un enmascaramiento/ocultamiento: la eliminación de la víctima no debe creerse obra de la violencia sino de un imperativo absoluto. La víctima debe parecerse y ser diferente a los miembros del grupo.

c. La institucionalización del sacrificio y su crisis

En todas las instituciones humanas se trata siempre y en primer lugar de reproducir ese linchamiento reconciliador por medio de nuevas víctimas.

La crisis del sacrificio/víctima es la pérdida de la diferencia entre violencia impura y violencia purificadora. Es una crisis de las diferencias. En este marco se inscribe la aparición de la transgresión como fenómeno social. En éste, la violencia recíproca destruye todo lo que la violencia unánime había edificado. Entonces, “ya no es el valor intrínseco del objeto lo que provoca el conflicto al excitar los deseos rivales, sino que es la violencia misma la que valora los objetos inventando pretextos para desencadenarse más” (Girard, 1972, p.292). Ella dirige el juego y se ríe sucesivamente de todos.

d. En la raíz: el deseo mimético

“No son los deseos de los hombres los que entran en conflicto, sino que son los conflictos quienes hacen coincidir los deseos” (González Faus,

3 Realizamos una presentación esquemática a través de la presentación del pensamiento del autor y de las traducciones de los textos de (González Faus, JI. 1998, 299 y siguientes).

1998, p.241): “*el sujeto desea el objeto porque el rival también lo desea*” (Girard, 1972, p.204). (¿Tendrá esto algo que ver con las estrategias de la publicidad en la actual sociedad de consumo?).

De modelo a imitar a rival (Edipo): “El objeto del deseo es el objeto prohibido, no por la ley (Freud), sino por aquél que nos lo señala como deseable al desearlo él mismo” Girard, 1978, p.320) (doble vínculo).

“El niño propiamente no tiene conciencia del modelo como rival, ni deseo de usurpación propiamente tal. ¡Es el modelo quien hace esa lectura!” (González Faus, 1998, p.242). Así “el discípulo se cree culpable sin saber exactamente de qué se le juzga, indigno de poseer el objeto que desea.(...) Así se esboza la orientación del deseo hacia objetos protegidos por la violencia del otro. El lazo que se ata aquí entre lo deseable y la violencia puede que ya no se desate nunca” (Girard, 1972, p.243, 1978, p.320).

Pero esto tiene también una lectura cultural. La cultura actual (de consumo globalizada) “dispara el deseo y no solo carece de recursos para satisfacerlo, sino que incluso niega a muchos aquellos objetos que ofrece como solución para el deseo, mientras propone como modelos a los pocos afortunados que acapararon esas presuntas soluciones. De forma que este mecanismo de liberación del deseo mimético hace que nuestro mundo sea a la vez enormemente creador y enormemente angustiado: ambas cosas.” (González Faus, 1998, p.243).

Los modernos se imaginan siempre que sus angustias y sus disgustos provienen de las trabas que le oponen al deseo los tabúes religiosos, las prohibiciones culturales y las protecciones legales de los sistemas judiciales, incluso en nuestros días. Piensan que una vez derribadas esas barreras se expansionará el deseo: su maravillosa inocencia dará por fin sus frutos.

Pero esto nunca es verdadero. A medida que el deseo elimina los obstáculos exteriores, sabiamente dispuestos por la sociedad tradicional para prevenir los contagios del deseo, el obstáculo vivo del modelo, inmediatamente convertido en rival, sustituirá a la prohibición desafiante con ventaja(o mejor con desventaja). En lugar de aquel obstáculo inerte, pasivo, benévolo por idéntico para todos y, por eso, nunca seriamente humillante y traumatizador, los hombres se encuentran con el obstáculo activo, móvil y feroz, del modelo metaforizado en rival. Un obstáculo activamente interesado en contradecirles personalmente, y maravillosamente equipado para conseguirlo.

En suma: cuanto más creen los hombres realizar sus utopías del deseo, cuanto más abrazan ideologías liberadoras, más trabajan en realidad pro el perfeccionamiento de un universo competitivo en cuyo seno se ahogan... La mejor manera de castigar a los hombres es darles siempre lo que piden... Todo el pensamiento moderno es falseado por la mística

de la transgresión, en la que cae incluso cuando quiere escapar de ella. En Lacan el deseo es instaurado por la ley. Y hasta los más audaces de nuestros días no reconocen lo esencial, que es la función protectora de la prohibición frente a los conflictos que provoca inevitablemente el deseo. Tendrían miedo de pasar por reaccionarios si lo hicieran.

En el pensamiento que nos domina desde hace cien años, no conviene olvidar el miedo a pasar por ingenuo y sometido, el deseo de jugar a liberado o a revolucionario: deseo que basta con halagar para hacer decir cualquier cosa a los pensadores modernos. (Girard, 1978, pp.310-311).

2. MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS SOCIALES

2.1. CONTEXTO: TRES ASPECTOS A DESTACAR

Primero, se afirma que estamos en de una época de mercado mundial único, de globalización cultural, de fin de siglo/milenio, de **crisis de civilización** o epocal, de fin de la historia. ¿Qué caracteriza esta época o transición?

Coinciden muchos autores en señalar como aspecto central el paso de la sociedad del trabajo a la sociedad de la cesantía, la civilización del desempleo. Esta realidad implica el fin del mito industrialista de la sociedad del trabajo, el fin de la sociedad keynesiana del bienestar, de la integración social por el trabajo (integración económica) y la educación (integración simbólica). Ambas integraciones legitiman la democracia capitalista y por tanto su crisis desemboca en una crisis de los valores, la cultura y las leyes que contienen la violencia. La legalidad democrática no se legitima en las conciencias de los individuos. (Redondo, 1995, pp.9-50)

En segundo lugar, esta constatación remite, en el fondo, a una conexión que es importante desvelar, y que está presente cuando se formula el título de este seminario. Y se refiere a la relación entre *estructura social* y *subjetividad* (Joignant, 1998). Es una *problemática epistemológica*, y por tanto política y ética.

Se habla hoy de “la construcción social de las subjetividades”, “la subjetivación de las estructuras sociales”, “la construcción social de la realidad” e incluso de “la realidad/virtualidad de las construcciones sociales”. Cualquiera de estas posiciones trae, en el centro, desde todas las áreas del conocimiento (antropología, sociología, psicología, lingüística, pedagogía, biología) el tema de la *cognición*: sea ésta entendida como cognición social, biológica o psicológica. Se habla de las ciencias cognitivas (teoría de sistemas, lingüística, procesamiento de la información, PNL, redes neuronales, redes sociales e incluso comunitarias).

Por último, la *transmisión de la cultura y/o la educación* se fundamenta metodológicamente, en alguna de estas opciones *epistemológi-*

cas. Hoy asistimos a una crisis triple en este campo de las transmisiones (Duch, 1997, pp.13-84):

- a. *Crisis de las estructuras de acogida* (lugares y tiempos de desarrollo/creación de la cognición social, biológica y psicológica: familia, escuela, comunidad local).
- b. *Crisis de la tradición* (*tradere, transmitere*) reflejada en: a) somos seres de memoria (oral, palabra, logos, narración, etc.) en crisis. b) Se ha ido produciendo a lo largo de toda la modernidad una escisión entre sabiduría y ciencia. c) Asistimos a una perversión de la tradición en poder (de *autoritas* a autoritarismo).
- c. *Crisis pedagógica* acotada por: a) los mensajes de las estructuras de acogida no son creíbles (¿qué papel ha jugado la introducción, en sus tiempos y lugares, de los medios de comunicación?). b) se da, progresivamente, un agotamiento del poder (evocador, invocador, convocador, provocador) de las palabras, que son sustituidas por acciones e imágenes no elaboradas (¿?). c) Nos encontramos en un proceso de des-europeización de la cultura y los sistemas educativos están basados en ella.

2.2. MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y/O PSICOLOGIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS SOCIALES

La modernidad ha degenerado en mera racionalidad técnica. Esta racionalidad realiza una neutralización del mundo: “la realidad ya no está constituida por cosas sino por relaciones” (Galimberti, cit. Barcellona, 1992, p.16). De forma que la ciencia y la teoría auto-legitiman la técnica desde el criterio de la eficacia del resultado. Por este camino se llega a que “la modernidad no sabe ofrecer ningún terreno común que no sea la neutralización de la tensión entre las diferencias individuales en la forma del intercambio mediado por el dinero” (Barcellona, 1992, p.20) en el mercado global. A esto se llama modernización. En este nuevo contexto de desacralización o relativización de todo (post-modernidad), curiosamente, quedan divinizados e idolatrados el mercado y el dinero, con su liturgia de consumo que consume al consumidor.⁴

Modernizar la educación es precisamente hacerla capaz de dar respuesta a estos desafíos actuales de la modernidad/postmodernidad:

- a. Desafíos económicos, desde la globalización del mercado (productividad, creatividad, valor añadido, tecnología).

4 Para una profundización de estas reflexiones puede acudir a lo citado en la nota primera, explícitamente al apartado referido al “mito de la modernización”.

- b. Desafíos políticos, desde la democracia formal (ciudadanía, legitimidad, control del poder).
- c. Desafíos culturales, de reconstruir valores, actitudes, normas y símbolos (ética-moral, integración social, desarrollo personal).

Se requiere, ciertamente, un modelo escolar más tecnificado, más racional, más neutro (tolerante), más democrático. Se requiere otra pedagogía (más constructivista, más activa, más comunitaria). Pero es imposible responder al mismo tiempo a todos los requerimientos económicos, políticos y culturales ya que son contradictorios.

La reforma educativa actual en Chile parte, en el contexto señalado, con una ambigüedad estructural: la ambigüedad de la descentralización (de la gestión y curricular) como forma de conseguir más equidad y más calidad.⁵

La dinámica escolar es estructuralmente un proceso que transforma las diferencias en desigualdades, a través de: a) La desigualdad y uniformidad de trato de las diferencias de los alumnos, desde las expectativas sociales de los agentes de la educación, especialmente de los profesores. b) El diseño de la tarea basado en la normalización, más que en el logro. c) La evaluación normativa y no criterial.

Desde esta dinámica social y escolar, la subjetividad de los jóvenes/alumnos se estructura por: a) vivencia del éxito como propio, bien por la posesión de capacidades *naturales*, bien por el mérito de aguantar la escuela tanto tiempo. b) vivencia del fracaso escolar como fracaso personal, pérdida de la oportunidad, culpabilizándose por la ausencia de capacidades naturales, o por no haber aguantado la escuela más tiempo.

La opción por la exclusión (subcultura del abandono escolar) resuelve de modo imaginario los problemas que, a nivel material, permanecen sin resolver. La convergencia de la cultura obrero-popular, la cultura postmoderna del ocio-consumo adolescente y la subcultura delictiva se presenta como el único *espacio* de supervivencia para estos jóvenes (Redondo, 1998)

En el fondo, los adolescentes parecen ser conscientes del valor de uso real de la oferta educativa que consumen (aparcamiento y control social sin proyección de futuro) y buscan alternativas al menos para el aquí y ahora (subsistencia). La subjetividad de la subsistencia sin proyecto de futuro, sin proyecto de vida. (Redondo, JM. 1995).

5 Un desarrollo mayor de esta ambigüedad puede encontrarse en (Redondo JM. 1995), y sobre todo para el caso chileno en (Redondo, JM. 1997, 15-17).

3. DE CÓMO SE ENSEÑA A LAS VÍCTIMAS A CULPABILIZARSE

La institución escolar tiene sus víctimas *ocultas* que la mantienen como mecanismo de legitimación de las desigualdades sociales basadas en las diferencias *naturales* o presuntamente decididas (abandono escolar).

Las víctimas han experimentado o el rechazo auto-adjudicado, o la decisión de abandonar. Han sido marcados por fuera (título o certificación escolar) y por dentro (auto-concepto) justo en la edad (adolescencia-juventud) en la que se define la propia identidad, pertenencia y proyecto de vida.

En las víctimas/fracasados escolares podemos encontrar la lógica real del sistema más allá de los discursos, las intenciones, los derechos y las leyes. Se ha materializado la violencia constitutiva de la legitimidad del sistema social. Y se ha materializado no solo en la estratificación social por el mérito escolar/título sino también en las conciencias o subjetividades de los individuos, tanto para los que tienen éxito como para los que fracasan. Realizando así una psicologización y subjetivación de una problemática que es esencial y estructuralmente social.

Pero me interesa una última palabra sobre la culpabilidad como elemento que está a la base de la cultura humana, en recuerdo de Freud y su “malestar de la cultura-civilización”.

La existencia de cultura, de comunidad más allá del gregarismo, tiene el precio de la represión de los deseos biológicos y subjetivos o su transformación sublimada en deseos culturales y sociales (aceptados). Esta transformación utiliza el mecanismo de la culpabilización, mecanismo que se aprende en el propio proceso socio-cultural personal (creación/desarrollo de la cognición). En su origen es miedo a la pérdida de la relación de amor, pérdida del reconocimiento del otro a mi yo como otro valioso para él o miedo a la pérdida de la lógica del don y la gratuidad (P. Ricœur). La experiencia del doble vínculo (lógica del don, lógica de la justicia).

Pero al mismo tiempo es la realización del proceso de renuncia a la omnipotencia de los deseos y pensamientos, el adentrarse en el misterio de la alteridad, la reciprocidad, el diálogo con el otro yo en la comunidad y hacia lo real, dentro del conflicto e incluso de la violencia y la muerte. Ni la religión (aparentemente antigua y caduca), ni la nueva fe de la ciencia y la técnica y su gran dios, el mercado, pueden responder a ese deseo de omnipotencia.

Es por esto que “recurrir a lo fragmentario como terreno donde se asienta lo humano, ajustarse a la limitación (de la muerte sobre todo) como borde que la realidad impone y que es necesario aceptar, apelar a lo simbólico como orden en el que la presencia se combina con ausencia, necesariamente, y lo conquistado con lo perdido, aceptar que en la esencia de lo humano se inscribe una carencia que nada

ni nadie puede llenar, no significa resignarse a un orden de cosas en el que el sueño y la fantasía, el proyecto y la utopía no tengan ya alcance ni significación. Sencillamente se trata de proporcionar a esos sueños y fantasías, a esos proyectos utópicos, el único lugar donde pueden echar firmes raíces: tierra como lugar idóneo para el hombre y como único lugar donde puede advenir Dios” (Domínguez, 1990, p.506).

BIBLIOGRAFÍA

- Barcellona, P. 1992 *Postmodernidad y Comunidad. El regreso del vínculo social* (Barcelona: E. Trotta).
- Deleule, D. 1972 *Psicología y mito científico* (Barcelona: Anagrama).
- Domínguez, C. 1991 *Psicoanálisis freudiano de la religión* (Madrid: Ediciones Paulinas).
- Duch, LL. 1991 *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona: Paidós).
- Girard, R. 1972 *La violence et le sacré* (París: Grasset).
- Girard, R. 1978 *Des choses cachées depuis la fondation du monde* (París: Grasset).
- Gonzalez Faus, JI. 1998 *Fe en Dios y construcción de la historia* (Madrid: E. Trotta).
- Joignant, A. 1998 “Agente, estructura y cognición. Preguntas de investigación a partir de la sociología de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens” en *Perspectivas Críticas en Teoría Política. Centro de Investigaciones Sociales* (Universidad ARCIS) 26.
- Martín-Baró, JL. 1998 *Psicología de la liberación* (Madrid: E. Trotta).
- Redondo, JM. 1995 “Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social” en *Tesis doctoral. Edición Microficha* (Bilbao: Universidad de Deusto).
- Redondo, J. M. 1997 “La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad” en *Revista de Psicología Universidad de Chile* Vol. VI 7-18.
- Redondo, JM., y otros 1998 “El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media. La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables” en *Revista de Psicología Universidad de Chile* Vol. VII 35-50.
- Schaff, A. 1993 *Humanismo Ecuménico* (Barcelona: E. Trotta).

EL FRACASO ESCOLAR Y LAS FUNCIONES ESTRUCTURALES DE LA ESCUELA

UNA PERSPECTIVA CRÍTICA*

CUANDO EN 1988 se publicó desde el Servicio de Educación Compensatoria un informe de divulgación para el País Vasco sobre los programas de Transición Europeos, señalábamos al final de la reflexión sobre la situación de los jóvenes del País Vasco, que uno de los ámbitos de actuación urgente y preferente era *“la reducción del fracaso y del abandono escolar”*.

Dentro de este ámbito hay que hacer una adecuada distinción de niveles.

a. Un plano del fracaso escolar es lo que podemos denominar como “fracaso académico”. El “fracaso académico” se da en aquellos jóvenes que no llegan al “nivel exigido”. Este concepto de nivel puede tener, al mismo tiempo diversas acepciones:

- Nivel que pide el programa oficial para la certificación.
- Nivel medio de la población, exigido para considerar que no hay un fracaso.
- Nivel al que puede aspirar un sujeto determinado.

b. El fracaso del sistema (real o aparente) en cifras macro-sociales.

c. El fracaso personal de los sujetos que en su proceso de socialización (primer objetivo de la escuela democrática) interiorizan un autoconcepto muy negativo.

* Artículo publicado en el año 2000 en la Revista de Sociología de la Universidad de Chile. N° 14, 7-23.

d. El fracaso de determinados colectivos que por condiciones socio-económicas y de marginalidad, no pueden acceder al “nivel” por los procesos normalizados de la escuela.

Es evidente que cada uno de los planos tiene un tratamiento propio y una propuesta de soluciones específica (Gobierno Vasco, 1988).

Al abordar aquí el fracaso escolar queremos detenernos a analizar cada uno de los niveles o planos del mismo. Doise (1978, Perret-Clermont, 1979, p.5), plantea también cuatro niveles de análisis:

- a. El estudio psicológico enfocado sobre el individuo.
- b. Las relaciones interindividuales dentro de la escuela.
- c. Las relaciones intergrupos dentro de la escuela.
- d. El medio o contexto social de la escuela.

En otros lugares hemos abordado los mecanismos internos a la escuela que contribuyen al fracaso de determinados colectivos e individuos (b-c)¹ y hemos señalado algunos elementos de la vivencia del fracaso en los propios jóvenes (a)². Aquí nos limitaremos a abordar las funciones del subsistema educativo en el contexto de la sociedad occidental actual (d). Es evidente que el llamado *fracaso académico* es la señal que expresa u oculta estos tres niveles de fracaso.

1. LA CRISIS MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN

La escuela en la sociedad capitalista democrática se ha convertido en escuela de masas porque durante la etapa de crecimiento económico (1948-1968) ha resultado funcional tanto a la acumulación capitalista fruto de la expansión económica keynesiana, como a la legitimación social de la democracia a través de la llamada “*igualdad de oportunidades*”.

En la coyuntura actual, la escuela sigue siendo escuela de masas y se amplía su cobertura (prolongación de la escolaridad obligatoria, masiva afluencia a la escuela post-obligatoria,...), pero a nadie se le escapa la percepción de que se hace no tanto por su “*utilidad*” al actual proceso de acumulación internacional de capital, cuanto por la necesidad de mantener la legitimidad. Así se la utiliza como alternativa a la cesantía, aun cuando ya es evidente que no garantiza la igualdad de oportunidades, sino que, en la mayoría de los casos

1 J.M. Redondo. (1997). “La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad”. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. VI. 1997. Págs. 7-18.

2 J.M. Redondo. (1998) “ El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media”. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. VII. 1998. Págs. 35-49.

reproduce las desigualdades de origen. De esta forma es más una institución de control social de los jóvenes reducidos a consumidores pasivos, sumisos y disciplinados, que oportunidad para “*aprender a ser*” (Faure, 1972).

Pero analicemos con algún detenimiento distintos aspectos y ángulos del problema planteado. La escuela trata de cumplir dentro del sistema social tres grandes funciones (Page, 1977, p.24) que responden a los requerimientos de los tres subsistemas centrales en los que podemos articular la realidad social: el tecno-económico, el socio-político y el cultural-ideológico. Para el sistema tecno-económico, la finalidad de la escuela es adaptar la formación, permanentemente, a las necesidades de la economía y a su lógica de acumulación. Para el sistema socio-político la finalidad es integrar en el orden social democrático, legitimándolo. Para el sistema cultural-ideológico se trata de motivar para aprender y salvaguardar la herencia cultural, fundamentalmente articulada en *valores*.

Es adecuado esperar que cuando el equilibrio inestable y conflictivo entre los tres subsistemas se resquebraja de forma manifiesta e incontrolable, como ha ocurrido en las últimas décadas³, la escuela entre en crisis y sea objeto de *críticas* desde todos los ámbitos y en todas sus funciones.

Ya a finales de los años sesenta empezaba a constatarse un desajuste entre lo esperado y lo conseguido con la masificación escolar. Así, Combs (1968, pp.239-243) al recapitular los factores causantes de la “*crisis mundial de la educación*” señalaba los siguientes:

- El aumento de los alumnos por la presión demográfica que sobrepasa las previsiones.
- La escasez de recursos destinados a la educación y el aumento constante de los costos de la misma por alumno.
- La inadaptación de los resultados, tanto para el mercado como para los individuos.
- La ineficacia e ineficiencia de los métodos y la organización escolar.

Macluhan, en su “*aldea global*” (1968), ponía su acento particular al señalar que la escuela no era el único canal de educación y que la mayor

3 J.M. Redondo. (1995) “Análisis de la situación psicosocial de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social” Tesis Doctoral. Universidad de Deusto. Edición Microficha. Bilbao. 1995. Págs. 9-50.

parte de los aprendizajes significativos para la persona se dan fuera de ella a través de los llamados *medios de comunicación de masas*. No es extraño que el mismo Combs postule, además de la innovación y la financiación del sistema escolar, el desarrollo de la formación informal (Combs, 1968, pp.243-259).

Faure, a instancias de la UNESCO (1972) elaboró el informe “*Aprender a Ser*”, y tras señalar las agudas problemáticas afirmó que el único camino de evolución consiste en sustraerse a los criterios de las instancias económicas, políticas e incluso culturales y optar por una *educación permanente* en el marco de una *ciudad educativa*, cuyo objeto sea “*permitir al hombre ser el mismo*” (Faure, 1972, pp.38-42).

Es precisamente el permitir al hombre serlo y criticar la manipulación del conocimiento por la escuela como institución al servicio del orden (desorden) establecido, lo que lleva al grupo reunido en torno al CIDOC⁴ a propugnar la *desescolarización*. Goodman (1970), Illich (1970) y Reimer (1970) son los autores más conocidos de esta corriente crítica cuyos postulados centrales señalan la incapacidad de la escuela para promover la auténtica educación, ya que la escuela supone un despilfarro de recursos, fomenta la desigualdad y enseña fundamentalmente a depender, consumir, competir y vivir como clientela de una sociedad *escolarizada* (burocratizada). Su alternativa pretende desburocratizar y liberar la educación del sistema escolar.

Desde una perspectiva marxista-estructuralista y siguiendo a Althusser (1970), Baudelot y Establet (1976), Bourdieu-Passeron (1970), Bowles y Gintis (1976), Lerena (1976, 1983) y Fernández Enguita (1985, 1987, 1990), analizan las funciones que cumple la escuela en sus prácticas reales más que en sus discursos ideológicos de justificación. De esta forma destacan sus funciones reproductoras y funcionales a los requerimientos del subsistema económico en la sociedad capitalista. Ya que la ideología surge como expresión u ocultación de la realidad y puesto que éstas son sobre todo relaciones sociales, las instituciones que crean y difunden la ideología deben ser analizadas como relaciones sociales. La escuela, como institución de reproducción ideológica, debe ser analizada más en su *cómo enseña* que en su *qué enseña*, ya que aquél es su contenido real y este su ocultamiento.

Todas estas críticas suponen el descubrir de forma descarnada los límites funcionales-disfuncionales de las escuelas para el sistema social y su articulación.

4 Centro Internacional de Documentación. Cuernavaca. México.

2. LA FUNCIONALIDAD ECONÓMICA DE LA ESCUELA

2.1. EDUCACIÓN Y TRABAJO: ESCUELA Y EMPLEO

Que la escuela es de hecho prioritariamente funcional al subsistema económico-tecnológico no debería ser motivo de desgarramiento hipócrita de las conciencias, sino asunción de las prioridades materiales en la construcción objetiva de la realidad humana. Lo problemático es su unilateralidad, así como la legitimidad política y ética del modelo económico y tecnológico actual.

Como bien analiza Fernández Enguita en su libro *La cara oculta de la escuela*, la escuela ya a finales del siglo XVIII asume la necesidad de preparar, no tanto en el terreno cognitivo y de contenidos sino sobre todo en el de *actitudes y hábitos*, a las clases populares para los requerimientos de la incipiente industrialización.

El instrumento idóneo era la escuela. No es que las escuelas se crearan necesariamente con este propósito, ni que ya no pudieran o fueran a dejar de cumplir otras funciones: sencillamente estaban ahí y podía sacarse buen partido de ellas. En 1772, Willian Powell ya había visto la educación como medio de adquirir o instalar el “hábito de la labo-riosisdad”, y el reverendo Willian Turner, en 1786, alababa las escuelas dominicales de Raikes como “un espectáculo de orden y regularidad” y citaba a un fabricante de Gloucester afirmando que los niños que asistían a las escuelas se volvían “más tratables y obedientes y menos pendencieros y vengativos”.

El acento se desplazó entonces de la educación religiosa y, en general, del adoctrinamiento ideológico a la disciplina material, a la organización de la experiencia escolar de modo que generara en los jóvenes los hábitos, las formas de comportamiento, las disposiciones y los rasgos de carácter más adecuados para la industria (Fernández Enguita, 1990, p.127).

Es por ello que recomienda una revisión de la historia de la pedagogía y de la escuela para, sin dejarse llevar por las formulaciones ideológicas articuladas en los discursos, analizar las prácticas y constatar la auténtica función social de la escuela en su proceso histórico occidental.

Esperamos que a la altura de la reflexión se perciba que, como se explícita en el título que encabeza este apartado, se ha ido produciendo una reducción (a modo de bonsai) del concepto de educación al de escuela, y del de trabajo a empleo.

No es que la función prioritaria de la educación sea ser funcional al subsistema tecno-económico, sino que por efecto de la reducción, operada por la modernidad (de lo real a lo racional, de lo racional a lo eficiente, y de lo eficiente al máximo rendimiento) la educación se reduce a escuela, la escuela a normas (normalización),

y las normas a pura disciplina (Foucault, 1976). Esta reducción es paralela a la operada en el proceso industrial, en el que el trabajo se reduce a empleo alienado en aras del máximo rendimiento para el capital y su lógica de acumulación.

Esta disciplina de los cuerpos que se extiende a todas las instituciones de masas burocratizadas que configuran los cuerpos sociales (corporaciones, administraciones,...) pretende constituirse en “tecnología del cuerpo cuya finalidad es el control de la interioridad y la instauración de un poder” (Chamboredon, 1983, p.87) desde fuera, pero asumido desde dentro. El intento no es tanto el favorecer el auto-control o auto-dominio personal en función de unos valores asumidos libremente sino “la reproducción de la fuerza de trabajo popular por medio de prácticas que si bien afectan al deseo, al cuerpo, a la sexualidad o al espíritu, lo hacen en primer lugar y siempre sobre el fondo de la lucha de clases” (Charlot-Figeat, Fernández Enguita, 1990 p.159), es decir, sobre el fondo de las relaciones sociales.

Por otra parte, es claro que no podía ser de otra manera pues, como señala Vygotsky, la vida mental hay que situarla en el agregado de las relaciones sociales internalizadas. Consiste en “internalizar el conocimiento externo y convertirlo en herramienta para el control consciente” (Wertsch, 1988). El acto social es precondition de la conciencia individual. Pero no sólo el acto inmediato, sino el acto como expresión de formas configuradas históricamente de control de la actividad (Bruner, 1981, p.8). Esa configuración histórica opera sobre todo a través del lenguaje, pero también de ese otro lenguaje que constituyen los ritos, las reglas y las normas de las instituciones sociales.

Joel Sprig, refiriéndose en particular a la expansión y generalización de la escuela secundaria, es más categórico:

...el propósito de esta organización es producir lo que Wilhelm Reich ha llamado la “coraza caracterial”, una serie de rasgos caracteriales tipificados por amor hacia, y deseo de autoridad, orden, seguridad, sumisión y burocracia, y un sentido compulsivo del deber (Fernández Enguita, 1990 p.161).

La escuela y sus prácticas disciplinadas constituyen el modo en que se adquiere y ejerce la ideología dominante. No es por tanto extraña la conversión de la escuela elitista en escuela de masas por los estados democráticos capitalistas: es una necesidad. El modo de hablar, escribir, pensar y relacionarse que se ejercita y aprende en la escuela configura el modo de hablar, escribir, pensar y relacionarse en el empleo, en la calle. “Por lo tanto, puede realmente decirse de la escuela que es

una preparación para la vida, pero no en el sentido habitual que los educadores dan a esa consigna” (Jackson, 1968 p.167), sino para una vida social alienada.

Bowles y Gintis ponen el acento fundamental de la conexión entre la escuela y empleo en las “relaciones sociales materiales que acontecen en la escuela”. “La experiencia de la escolarización, y no meramente el contenido del aprendizaje formal, es central en este proceso” (Bowles-Gintis, 1976 p.125), en el que la escuela está al servicio de la producción y sus requerimientos, haciendo que las necesidades personales se configuren de acuerdo con estos hasta tal punto que la propia identidad de los jóvenes y su autoconcepto se configuran desde la experiencia de éxito/fracaso escolar en la escuela, no sólo en el logro académico sino en las relaciones sociales con los iguales y con los adultos, como hemos podido comprobar en algunas investigaciones⁵.

Por otra parte, si los objetivos y fines escolares fueran sola y prioritariamente los que formula como *educativos*, relacionados con el aprendizaje de *contenidos* cognoscitivos, hace tiempo que la escuela habría sido sustituida por otros medios más eficaces e incluso más baratos.

Las relaciones sociales de la escuela han resultado, hasta ahora mucho más funcionales al sistema tecno-económico que los aprendizajes científicos, técnicos o profesionales.

Intentando hacer un breve resumen de los contenidos de estas relaciones sociales en la escuela y en el empleo, referidos por Fernández Enguita (1990), podríamos señalar los siguientes:

- a. Importancia del orden, la autoridad y la disciplina en un contexto de relación no voluntaria.
- b. Relaciones sociales impersonales y burocratizadas, donde la persona se reduce al rol y su juego.
- c. La alienación del trabajo escolar para poderlo adaptar al trabajo-empleo capitalista o burocrático. El producto de la escuela es el título y no tanto el aprendizaje, un título que sólo vale en el mercado (si vale). El proceso de la escuela (que, cuando, para que, etc., aprender) lo determinan otros. Tanto el método, el horario, etc., vienen determinados y en función de conformar (formar con) a los individuos a los requisitos de un trabajo alienado en sus fines, procesos y medios en el sistema capitalista.

⁵ J.M. Redondo. (1998).” Características psico-socio-educativas de los alumnos que fracasan en el primer ciclo de la enseñanza media en el País Vasco.” Revista enfoques educacionales. Vol. 1 nº 2. 1998 págs. 117-189.

- d. Selección de los rasgos caracteriales que son reforzados y castigados. Como señala nuestro autor, analizando diversos estudios: "la actitud de sumisión a la autoridad se mostró tan bueno para predecir el rendimiento como el test verbal y mucho más que el C.I." (Fernández Enguita, 1990, p.210).
- e. Motivación mediante recompensas extrínsecas. No se aprende a trabajar sino en función de un título o un salario. De donde resulta una necesidad compulsiva de buscarse a sí mismo y la satisfacción de las propias necesidades en otro ámbito: el consumo. Un consumo que consume al consumidor.
- f. La competencia insolidaria. "El éxito de otro es mi fracaso, y su fracaso mi éxito" (Fernández Enguita, 1990, p.220). Pero descubriendo que "el mito de la igualdad de oportunidades corresponde a la realidad de la desigualdad obligatoria, siendo así que las posibilidades de quedarse en el fondo son mucho mayores que las de llegar arriba⁶. El conocimiento nuevo sólo tiene un significado dentro de la perspectiva del anterior. Las escuelas defendieron alguna vez ese principio con tanto ímpetu que la palabra escolástico aún significa oprobio en ciertos círculos. Las modernas escuelas han dado un giro completo. Aparentemente todo es significado, pero de hecho se reservan su cortesía para los casos relevantes. Habiéndose convertido en el portal de todas las delicias seculares, no se debieran asombrar de que los estudiantes echen la puerta abajo" (Reimer, 1970, p.63).

Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que si la integración económica keynesiana pudo convertirse en ideología social legitimadora fue gracias a la escuela y a su ideología de la igualdad de oportunidades. La democracia es compatible con el capitalismo en la medida en que los individuos justifiquen ideológicamente la desigualdad como consecuencia de las diferencias

6 Es significativa la nota del autor: "Otra de las alternativas que se ofrecen a la solidaridad de la clase obrera es la idea de la oportunidad individual - de la escalera. Proporcionar dicha escalera se ha constituido en un servicio, en la industria, en la educación y en todas partes. Sin embargo, la escalera es un símbolo perfecto de la idea burguesa de la sociedad, porque si bien ofrece la oportunidad de ascender, es un dispositivo que sólo se puede usar individualmente: cada cual sube por la escalera sólo. Mi opinión es que la versión escalonada es objetable en dos aspectos relacionados entre sí: primero, debilita el principio del mejoramiento común, que debe ser un valor absoluto, segundo, endulza el veneno de la jerarquía, particularmente al ofrecer la jerarquía del mérito como algo diferente, en su tipo, a la jerarquía del dinero o de la cuna". Raymond Williams, *Culture and Society, 1780-1950* (Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, Ltd., 1958), pp. 317/18.

individuales descubiertas por la escuela e imputadas a la ley natural de la distribución desigual de las capacidades humanas. Si en un sistema democrático no pueden justificarse las diferencias en razón de la riqueza externa (puesto que todos somos formalmente iguales), parece posible, eso sí, justificar que la libertad de cada uno con sus posibilidades naturales (capacidades) sea la explicación de las demás diferencias. No tiene nada de extraño en este contexto el proceso hacia la tecnocracia en los ámbitos económicos, políticos y culturales.

La primera alienación que realiza la escuela es la de aislar a los individuos de su clase social, a la persona de su comunidad (Mounier), con la justificación de realizar un proceso de socialización. Socialización sí, pero al servicio de los intereses del grupo social dominante y de su modelo de relaciones sociales. Esta socialización les hace creer a los individuos que son propietarios de su saber; cuando en realidad es el capital el propietario del saber utilizando a los individuos como almacén-banco del mismo⁷. Esta utilización no se hace sin alterar el ser mismo de la persona, sin apropiarse al mismo tiempo de la conciencia: de sí, de los otros y del mundo.

- g. División del trabajo. Especialmente división entre trabajo intelectual digno y trabajo manual indigno. Pero ambos meros trabajos de ejecución, con renuncia a la creatividad.
- h. Sometimiento a una evaluación ajena que determina el valer de la persona, el valer y el valor desde los criterios de valor de uso y de cambio del mercado laboral y social capitalista. Evaluación que clasifica por el rendimiento escolar: otra forma de llamar en la escuela a la productividad (valor de uso por el capital de la fuerza de trabajo). En función de esta evaluación se reparten las recompensas, pero de forma desproporcionada, ya que se trata de potenciar la desigualdad de resultados que haga crecer en los individuos el afán de valer más⁸.
- i. Selección y estratificación social basada en la propia auto-conciencia estratificada. La escuela elige a los mejores (ya elegidos

7 Una reflexión profunda desde esta perspectiva es el libro de Ignacio Fernández de Castro "Sistema de Enseñanza y democracia" ya citado. De todas formas, la alienación en la persona producida por esta escuela de enseñanza "bancaria" es profundamente analizada por P. Freire en todos sus libros. (1969) "La educación como práctica de la libertad". Tierra Nueva. Montevideo. (1971) "Extensión o comunicación" Tierra Nueva. Montevideo. Y otros, ...

8 Es interesante estudiar esta realidad en relación a la estratificación de los salarios en función de los títulos escolares y las áreas del conocimiento y profesionalización.

por su clase de partida), pero justifica con su elección el rechazo de los peores (ya rechazados por su clase de partida). Y en esto, como en todo, las excepciones confirman y justifican la regla.

Pero no concluye ahí, *“la escuela consigue que cada cual se sienta único responsable de su suerte”* (Fernández Enguita, 1990, p.241), matando en su origen toda posible conciencia de *clase social oprimida*.

Es más, parece que los que tienen éxito no lo atribuyen a sus capacidades o dones naturales sino a su esfuerzo personal (Masjuan y Codina, 1991, 105). Quizás sólo ellos saben el esfuerzo que les ha costado someterse para tener éxito. Quizás es esa capacidad de sumisión confirmada por el título escolar la que demanda el mercado de trabajo. *“Tener más títulos educativos no es una consecuencia de una mayor inteligencia, sino simplemente una recompensa por soportar más tiempo el poder que se padece en ella (la escuela)”* (Feito, 1990 p. 292).

De la lectura de lo señalado hasta aquí parecería derivarse un ajuste, si no entre educación y trabajo, si entre sus *bonsais* escuela y empleo. Un breve momento de reflexión nos lleva a concluir que no es así. Entre escuela y empleo acontecen graves contradicciones, unas derivadas de aspectos insuficientemente analizados en lo expuesto hasta aquí sobre los modos de producción que operan en la sociedad democrática capitalista y sus transformaciones actuales, otras de las funciones contrapuestas que la escuela debe cumplir de cara al subsistema socio-político democrático y otras al rechazo que, desde otros valores, tiene la escuela por parte de determinados colectivos, pues estamos en una compleja sociedad multicultural y pluralista.

2.2. LA COMPLEJIDAD DEL SUBSISTEMA TECNO-ECONÓMICO Y SUS TRANSFORMACIONES ACTUALES

La realidad de la economía es más compleja que la simple definición de capitalista. En la sociedad de los actuales Estados Democráticos capitalistas conviven y compiten cuatro modos de producción: el capitalista (MPC), el mercantil (MPM), el burocrático (MPB) y el doméstico (MPD). (Fernández Enguita, 1987 pp. 21-36), cuyas características recogemos en el siguiente Cuadro I.

Cuadro I
Características de los modos de producción

	MPC	MPM	MPD	MPB
Produce valores de uso	sí	sí	sí	sí
Produce valores de cambio	sí	sí	no	no
Produce para el mercado	sí	sí	no	no

	MPC	MPM	MPD	MPB
Demanda solvente predomina sobre necesidades	si	si	no	no
Manipula las necesidades	sí	no	no	sí
Supone organización compleja	sí	no	no	sí
El trabajador controla el proceso	no	sí	sí	no
Produce trabajo excedente	sí	no	no	sí
Predominan bienes sobre servicios	sí	sí	no	no
Elevada composición técnica	sí	no	no	sí
Distribuye más de lo que produce	no	no	sí	sí
Interferencia otras esferas no económicas	no	no	sí	sí

Fuente: Fernández Enguita (1987)

La escuela, en cuanto reflejo y reproducción de las relaciones sociales de producción, se caracteriza por lo ya señalado en el apartado anterior en cuanto al MPC y en cuanto a la ideología individualista del MPM (pequeña burguesía, clases medias profesionales (Lerena, 1976)), pero al mismo tiempo se rige por pretendidos criterios igualitarios y de participación democrática propios del sector público (MPB). Es decir que, “la escuela reúne la ilusión meritocrática del modo de producción mercantil, las relaciones sociales en el proceso de trabajo características del modo de producción capitalista y los criterios distributivos pertenecientes al modo de producción burocrático”.

En el momento actual, esta complejidad se hace crítica por efecto de la crisis de crecimiento económico, la masificación de la cesantía y otros factores. La escuela resulta disfuncional por generar más expectativas democráticas que las que ofrece el MPC, más necesidad de empleos asalariados que los que ofrece el mercado y la administración (MPB) y sustituir progresivamente en su avance a la familia (MPD), desanimando por otra parte la libre iniciativa (MPM).

La escuela de otras épocas, siguiendo las teorías del capital humano, fue considerada una inversión productiva basada en la afirmación de que la educación incrementaba la productividad. Hoy, por efecto de la masificación de las escuelas y la reducción del empleo, sabemos que no existe una relación lineal entre educación y productividad y que el mito de la escuela como vehículo de igualación social no es viable. Desde el punto de vista de la productividad económica no parece razonable gastar más recursos públicos en escuela.

Pero, al mismo tiempo, tenemos la necesidad de buscar explicación al crecimiento de la demanda de más escolaridad (Sanchís, 1991, pp.119-120). Los individuos siguen demandando escuelas para acceder

a mejores empleos en los que el título es condición necesaria (aunque no suficiente). Los Estados tienen que hacer algo con los jóvenes cesantes y no pueden cuestionar su propia legitimidad reduciendo las inversiones en escolarización, sino que más bien las incrementan para compensar la deslegitimación de la cesantía masiva. Este aumento tiene rentabilidades individuales para los mejores, pero muy poca rentabilidad social global. Es decir, "el margen de maniobra de la política educativa contra el paro y la pobreza es muy limitado". (Sanchís, 1991, p.127) y apenas puede alterar la incidencia de la cesantía sobre algún colectivo específico. En cambio, para el individuo con capacidades, la escuela es una opción racional que le posibilita un empleo más cualificado y más estable.

Todo este cúmulo de contradicciones nos lleva a afirmar que la relación entre escuela y empleo no puede ser efecto de una adecuación de aquella a éste. Se requieren para ellos cambios profundos en el sistema económico, una participación de los trabajadores en las decisiones y en la propiedad que llamamos democracia económica y una apuesta por la sustantividad democrática (Freire, 1990, p.60).

Junto a todo lo descrito, la revolución tecnológica está generando un cambio en las cualificaciones laborales. Por una parte, las nuevas tecnologías requieren mayor cualificación técnica en un porcentaje cada vez más reducido de empleos pero, al mismo tiempo, cada vez mayor porcentaje de empleos ofrecen un trabajo cada vez más degradado (Sanchís, 1991, pp.138-145). Aunque sobre esto nos extendimos en otro lugar al analizar la cesantía masiva⁹, quisiéramos ahora señalar, por su importancia, que estos procesos no son en modo alguno aleatorios y que en su articulación social suponen un conflicto de clases y de grupos que no se salda por determinaciones tecnológicas y/o económicas sino con un discurso ideológico que justifica opciones políticas. Son posibles otras salidas a la actual crisis que las que se están ejecutando. Como señala Sanchís:

Lo que pone de manifiesto la investigación comparada es que la evolución de las cualificaciones no depende tanto de las características técnicas de los sistemas instalados cuanto de factores como la organización del trabajo, la política empresarial, la estructura de salarios o la disponibilidad de los trabajadores a aceptar determinados grados de hegemonía y discrecionalidad por parte de la empresa. Por tanto, la necesidad de profesionalidad es un dato técnico sólo en parte, ya que también tiene algo que ver con la dinámica del conflicto industrial. Más allá de los principios universales de organización del trabajo en la empresa, la perspectiva comparada ha puesto de relieve cómo es posible utilizar trabajadores con cualificaciones diferentes para lle-

9 J.M. Redondo (1995).

var a cabo las mismas funciones, como es posible diseñar puestos de trabajo muy distintos para fabricar un mismo producto con una tecnología dada y cómo la empresa tiene varias alternativas, y no un sólo camino rígidamente predeterminado, a la hora de utilizar sus recursos humanos.

El mito de los imperativos tecnológicos han sido desenmascarados también por los documentados análisis de Noble, que ha sido profesor de historia de la tecnología en el Massachusetts Institut of Technology durante años. Estudioso de las relaciones entre Tecnología y Sociedad, su tesis fundamental es que no hay determinismo tecnológico, sino, decisiones humanas libremente adoptadas que llevan la tecnología por uno u otro camino con sus correspondientes repercusiones sobre la calidad del trabajo, decisiones que han sido tomadas tanto en función de criterios técnicos como sociales (Sanchís, 1991, p.155).

De esta misma opinión son Lewin y Rumberger cuando señalan:

Las posibilidades que hay en relación con las nuevas tecnologías no solamente dependen de las características que tengan las tecnologías en sí mismas, sino también de cómo se incorporen de forma concreta a la organización del trabajo. La misma tecnología puede tener impactos muy diferentes en el empleo y en las exigencias de cualificación de los trabajadores, de acuerdo a las distintas estructuras organizativas del trabajo (Lewin-Rumberger, 1987, p.123).

Ante esta realidad, nuevamente compleja, es evidente que la escuela tiene también su influencia en el futuro de la economía, ya que ésta depende de la preparación de los efectivos laborales provenientes de aquella. “La educación no sólo responde a las necesidades del trabajo, sino también tiene el poder de transformarlas” (Lewin-Rumberger, 1987, p.128). De aquí que el aumento de la escolarización y el gasto público en educación no es sólo una opción de política social del Estado Benefactor sino una opción de política económica.

La resolución de las contradicciones internas de las escuelas y de la sociedad no es algo ya determinado por la inercia de los acontecimientos, sino algo que depende de la capacidad de los jóvenes de entender y actuar en este marco complejo sin desvincular los aspectos más técnicos de los más políticos o de sus repercusiones económicas y culturales. Se demanda una educación que posibilite un “pensar global y un actuar local”, sin refugiarse en el localismo estrecho ni perderse en la impotencia de la globalidad inabarcable¹⁰.

10 Unesco, “La educación encierra un tesoro”.

Algo de lo indicado más arriba puede estar ocurriendo cuando se habla de sobre-calificación de la fuerza de trabajo. Parece que el crecimiento económico ha propiciado un aumento de la enseñanza independiente de los requerimientos del sistema económico (Carabañas, 1987, pp.174-185). En este contexto, el ajuste entre demanda y oferta no responde a un sólo criterio, por ejemplo más escolarización, sino que se articulan varios: segmentación del mercado¹¹ por niveles educativos (Cachón Rodríguez, 1991, pp.111-135), urgencia por encontrar trabajo y empresas que evitan contratar a sujetos *sobreeducados*. Contra lo señalado, al reflexionar sobre la funcionalidad de la escuela al empleo, los empresarios ven una mayor educación como una incapacidad de adaptación a las necesidades y condiciones actuales de los empleos precarios y poco cualificados.

Estas constataciones nos llevan a plantearnos las otras funcionalidades de la escuela que compiten con las del subsistema tecnológico.

3. ESCUELA Y LEGITIMACIÓN: LA FUNCIONALIDAD SOCIO-POLÍTICA

La escuela se sitúa en la esfera de los servicios públicos que realiza el Estado. La escuela realiza una legitimación simbólica del orden socio-político mediante la pretensión de la igualdad de oportunidades, la libertad de elección de centro educativa, la formalización de la participación democrática en la gestión de las instituciones educativas y el énfasis, en los discursos legales y curriculares, en un desarrollo educativo integral de los alumnos que vaya más allá de la mera capacitación técnico-profesional o enseñanza propedeútica para el ingreso en las universidades¹².

De esta forma, las pretensiones de la escuela desde esta funcionalidad entran en conflicto con las señaladas anteriormente referidas al empleo. Como señalan Carnoy y Levin:

(...) La relación entre la educación y el trabajo es dialéctica -compuesta de una perpetua tensión entre dos dinámicas, los imperativos del capitalismo y los de la democracia en todas sus formas-. Como producto y factor conformador, a la vez, de la discordia social, la escuela está necesariamente atrapada en los grandes conflictos inherentes a la economía capitalista y un Estado capitalista y la base democrática del Estado capitalista liberal. (Fernández Enguita, 1987, p.49).

11 J.M. Redondo (1995).

12 Cf. Objetivos Transversales de la Educación Básica y Median de la actual Reforma Educativa Chilena.

Bowles y Gintis llegan a conclusiones semejantes según recoge este texto:

La contradicción central de los sistemas educativos en las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeta al principio de los derechos otorgados a la persona. Segundo: la educación desempeña un papel central en la reproducción de la estructura política del proceso de producción capitalista, que a su vez está legitimado en los términos de los derechos otorgados a la propiedad. Así pues, la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas (Fernández Enguita, 1987, p.50).

Pero la realidad es algo más compleja, ya que cada ámbito está sometido a sus propias contradicciones. Si las propias del ámbito tecnoc-económico ya las hemos señalado en el apartado anterior, ahora debemos centrarnos en las del ámbito socio-político.

El propio subsistema socio-político está sometido a fuertes contradicciones entre su pretendido discurso democrático liberal de igualdad y participación, y su realidad perversa¹³ de burocratización, autoritarismo y representación.

La escuela asume esta contradicción interna y al interiorizarla la transforma en un conflicto interno propio entre la participación de la comunidad (los padres y la comunidad local) y la autoridad de la administración pública (modelo burocrático). El proceso de descentralización administrativa y curricular trata de resolver este conflicto de forma constructiva.

Pero también existe conflicto entre la participación de los jóvenes en su propio proceso y la autoridad docente. Aquellos exigen el cumplimiento de los discursos participativos y democráticos que formulan las leyes, estos exigen la autonomía y las competencias de su cualificación profesional (a modo de profesionales liberales o catedráticos) y la relación entre ambos está sometida a los requerimientos contradictorios de la burocracia (incluso de la propia dirección de las escuelas y de los municipios) y de la economía.

La escuela, burocratizada, tiende a determinar ella misma las necesidades que trata de satisfacer y, al mismo tiempo, pretende responder a las necesidades de la economía y a las de las personas. Así,

13 J.M. Redondo (1995).

asume las mismas perversiones del sistema democrático en la sociedad capitalista y que podríamos resumir en la delegación de responsabilidad, la iniciativa y la propia conciencia. Existe pues una contradicción esencial en la escuela que le impide realizar una verdadera educación. “Los objetivos proclamados por los textos legales y por los programas de estudio son incompatibles con los reglamentos administrativos” (Coleman-Husen, 1985, pp.62-63).

Por otra parte tampoco puede conseguir instaurar la igualdad de los resultados y servir a la estratificación social y laboral al mismo tiempo, por lo que su resultado sólo puede ser lo que es: éxito para unos y fracaso para otros.

Esta compleja realidad genera permanentemente la necesidad de fundamentar la legitimidad de la escuela, del gasto público en escolarización, y a través de él de la democracia.

Ocurrir y pasar para que nada pase y no ocurra nada. Para que no haya cambio son necesarios muchos cambios, y esto último es cosa que da mucho trabajo: algo tiene continuamente que estar ocurriendo y pasando. Dentro del ámbito de la enseñanza, y en esta última década, más justo que decir que ha pasado sería decir que han pasado: han pasado ministros y leyes. Han pasado los años. Dentro de este ámbito y si, como se quiere, es necesario emplear los verbos ocurrir y pasar, valdría decirlo en forma de parodia hamletiana: reformas, reformas, reformas (Lerena, 1986, p.436).

Todas las demandas coinciden en la necesidad de más escuela: más escuela para reducir las desigualdades, según la óptica mítica de las clases populares, más escuela para un ajuste mejor y más eficiente entre escuela y empleo (el de alto nivel) según los intereses de la clase media (titulados) y alta (demandantes de títulos) y más escuela para ser más modernos, según el mito político actual¹⁴.

Todas estas diversas demandas, sin embargo, son incompatibles entre sí, y por ello producen reformas que jamás cumplen todos sus objetivos, que son siempre insuficientes y que llevan por tanto a más reformas. Es la reforma educativa permanente. (García, 1991, p.141).

Una escuela al servicio de a la acumulación y la legitimación acarrea una pérdida progresiva de coofianza.

...El sistema educativo se ve compelido a efectuar dos tareas difícilmente compatibles entre sí: la producción de las habilidades, y

14 No es ajeno a esto el progresivo auge de la oferta y demanda de cursos de especialización, master, etc.

capacitaciones necesarias a la reproducción ampliada del sistema, y la neutralización, destrucción y gasto improductivo de las capacitaciones sobrantes (García, 1991, p.144).

La política de seguir invirtiendo en escolarización cuando es sabido que “el gasto y la calidad de la escuela no tienen efecto sobre la calidad de la enseñanza” (Carabaña, 1991, p.69), parece obedecer a una búsqueda compulsiva de legitimación por parte de los Estados en una coyuntura que desacredita continuamente sus propias premisas igualitarias (Offe, 1977, p.192). Como ha analizado Boudon (1978, pp.55-57), aun cuando es deseable una permanente disminución de las desigualdades en la enseñanza, no es cierto que ésta implique una disminución de otras formas de desigualdad social.

Más escuela supone más títulos y más desigualdad, pero al mismo tiempo menos valor de los títulos. Es decir, menos confianza en la escuela y menos integración social. Ante esto la única receta que parece aplicarse es la misma que deriva de la lógica de acumulación: más de lo mismo, más escuela y más reformas.

La reforma de la Ley de 1970 en España pretendió distraer la necesaria reforma del sistema político dictatorial mediante una “revolución silente: la igualdad de oportunidades” (Ortega, 1992, p.43). Con esta revolución se propiciaba el camino individualista a la movilidad social a costa de la estrategia solidaria.

El éxito de la reforma podría resumirse en:

- Psicologización del medio escolar y énfasis en las diferencias individuales.
- Fortalecimiento de los valores y acciones individualistas.
- Reducción de la conflictividad social e integración marginal asumida de los “fracasados escolares”, desde la relevancia del mérito personal.

La reforma de la LOGSE (1989), la última reforma en España, además de una adaptación necesaria de la Ley de los setenta a los requisitos de una situación democrática –¡qué no es poco!–, abunda en el camino de la meritocracia y de la llamada igualdad de oportunidades, ahora llamada compensación de las desigualdades.

Parece intentar convencernos, de nuevo, de la posibilidad de la igualdad de oportunidades desde un buen sistema educativo-escolar, pero la puesta en práctica impide creer en la realización de sus objetivos y parece más bien pretender, por las prisas con que se realiza, “que todo cambie para que todo siga igual” (“Gatopardo”, Visconti). De nuevo, la práctica nos desvela lo oculto, más allá de las loables

intenciones que se formulan en los textos legales, el DCB (Diseño Curricular Base) y los Decretos de desarrollo de la Ley. De todas formas, según se desciende en el rango de los documentos, ya se confirma la afirmación inicial.

Podríamos detenernos en un análisis de la ley, pero solamente vamos a destacar un aspecto de la misma: la psicologización de la problemática social. Al parecer, las justificaciones para la toma de decisiones no son valiosas sin el sustento de la ciencia humana llamada psicología cuando ésta consiste, todavía hoy, en una diversidad de escuelas y técnicas fundamentadas en opciones antropológicas y filosóficas previas que determinan todo su cuerpo doctrinal, la mayoría de las veces cayendo en un psicologismo (Husserl, 1900). De forma que recurrir a ella supone optar por determinada corriente de pensamiento cuyos fundamentos no se explicitan. Así:

sirve en muchas ocasiones para disfrazar, bajo capa de pensamiento científico, lo que no son otra cosa que intereses políticos, decisiones que pueden beneficiar a un gran número de ciudadanos y ciudadanas, a colectivos sociales con intereses más o menos legítimos, etc., pero al mismo tiempo atentan o no hacen suficiente hincapié en la defensa de grupos sociales más desfavorecidos y marginados (Torres Santome, 1991, p.490).

La nueva terminología utilizada en la reforma puede ayudar a despistar la dimensión social de los problemas, seguir tecnocratizándolos y dejándolos en manos de cada vez más expertos profesionales. ¿Cómo si no explicar la poca importancia que se le está concediendo en la práctica al diseño en cada centro de su proyecto educativo, con la participación de todos los agentes sociales implicados? El recurso a la psicologización de los problemas es una tendencia de todas las tecnocracias que ciertamente garantizan un consenso social legitimador, pero que al olvidar las dimensiones sociales de los problemas que afectan a los grupos sociales más desfavorecidos y excluidos impiden su desvelamiento y defensa. No menos llamativo es el olvido de la pedagogía y sobre todo de los profesores.

Concretamente, se olvida “explicitar claramente que grupos de ciudadanos y ciudadanas se vienen encontrando en franca desventaja dentro de los centros educativos y de las aulas, por qué y cómo se puede aminorar semejantes injusticias para con tales colectivos sociales. (...) Cómo se genera el fracaso educativo, a qué colectivos sociales afecta y hasta qué punto es verdadero fracaso o un fracaso artificial que sirve para legitimar formas y grupos culturales y económicos, cómo se tergiversa la realidad, como se propagan el sexismo, el racismo y en general las falsas expectativas y los prejuicios que acostumbran a

funcionar contra los grupos sociales más desfavorecidos” (Torres Santomé, 1991, p.496).

Sin estas explicitaciones, es posible que el énfasis que se pone en la comprensividad no llegue a lograr éxitos. El éxito de la comprensividad dependerá, como indica Torres Santomé, no sólo de la acomodación de las propuestas de trabajo a los intereses y capacidades de los alumnos/as, de respeto a su psicología y de la capacidad de los profesionales de las escuelas para trabajar con metodología y recursos adecuados sino de la cultura que se valore y que se genere en los centros escolares. Las culturas de clases, de géneros, de razas y de nacionalidades generan una sociedad y una escuela necesariamente multicultural. Para nosotros es especialmente relevante lo que hace referencia a la cultura llamada popular-obrera de los barrios periféricos y a las llamadas culturas juveniles.

Y es obvio que un discurso preponderantemente de corte psicológico, más centrado en el individuo “universal”, descontextualizado en sus dimensiones sociales e históricas, sin hablar muy claro de realidades y problemas como son éstos a los que venimos haciendo referencia, no se puede decir que vaya con buen pie a la conquista de tales méritos (la igualdad de oportunidades o la compensación de desigualdades) (Torres Santomé, 1991, p.500).

Y al llegar a este punto, pasamos a analizar las funcionalidades de la escuela para el subsistema cultural-ideológico.

4. LAS CULTURAS Y LA ESCUELAS.

El concepto cultura es demasiado amplio. Casi todo en la realidad humana está teñido o es simplemente cultura. Hay poco de natural en lo que llamamos naturaleza humana. Quizás sea el ser capaz de cultura lo que constituye la verdadera naturaleza humana, con las consecuencias que de ello se derivan. Pero no vamos a detenernos en esto.

La política es cultura política, la economía es cultura económica. ¿Qué queremos expresar con esto? Sencillamente, que detrás de las formulaciones políticas, económicas, científicas o educativas existe una cultura que define los medios (formas) y los fines (contenidos) en función de unos valores. Son los valores articulados en fines y medios los que definen una cultura.

Reflexionar sobre la función de la escuela como trasmisora-educadora de valores es abordar su funcionalidad cultural-ideológica. Siempre y cuando no reduzcamos los valores a meras ideas, sino que aceptemos que un valor se articula necesariamente en planteamiento (idea-cognición), actitud (afecto-inclinación) y opción (de-

cisión-volición) y se manifiesta en conductas. A veces incluso estas dimensiones no son congruentes.

Como ya hemos señalado anteriormente, lenguaje y pensamiento se articulan y se generan desde los actos sociales cargados de cultura. Hasta tal punto que podríamos decir que adquirimos nuestros valores (no los elegimos) en las relaciones sociales significativas. Podemos decir que tenemos un valor cuando lo hemos experimentado y es activo en nuestra conducta.

Hall, estudiando la evolución humana desde los trabajos de Maslow, Erikson y Kohlberg concluye que “el desarrollo de los valores coincide con el de la conciencia” (ICE, 1993, p.15). Para poder analizar los valores de las personas o instituciones Hall y Tonna proponen, no sólo inducir estos de las cualidades de sus conductas, sino acudir a las palabras. Acudir a las palabras-valor que en todas las culturas expresan las cualidades valiosas de las conductas, al estar cargadas de significado. Estas palabras-valor articulan la conexión entre la realidad interna y externa de las personas, su experiencia almacenada en imágenes interiores que se hace conscientes al articularse en lenguaje, un lenguaje cargado de un significado propio y que busca un sentido (dirección) a la acción. Además, las palabras-valor forman conjuntos dinámicos interactivos (ICE, 1993, pp.18-19).

Si todo esto es así, es claro que cada individuo tiene sus propias experiencias y sus propios valores y que las primeras experiencias vitales en la familia, el barrio, configuran un lenguaje y unos valores iniciales cargados de cultura.

Por otra parte, la escuela tiene su propia cultura articulada en lenguaje, valores, conductas premiadas y metas que, cómo ya indicamos anteriormente, corresponden a la clase media. Por ello, todos aquellos niños y jóvenes que viven otra cultura, valores, lenguaje, están condenados a experimentar un conflicto que pueden resolver como rechazo de la escuela o como asimilación-acomodación a la escuela, bien de forma real o sólo aparente. Y esto no determinado por las llamadas “capacidades cognitivas” que pretende desarrollar la escuela.

Si a título de ejemplificación pretendiéramos conocer los valores que subyacen en la LOGSE, descubriríamos lo ya referido en el aparato anterior (ICE, 1993, pp.177-178):

- Predominio de lo institucional y burocrático, y de la eficacia a corto plazo.
- Valor del trabajo, la dignidad humana y la justicia social.

Aun cuando se descubre una fuerte coherencia interna en toda la ley se echan en falta valores referentes a las destrezas interpersonales,

y sobre todo a las imaginativas, una mayor valoración de lo gratuito no instrumental y sobre todo la poca atención a la autoestima como motor de desarrollo humano y de la capacidad de innovación. Hay, por otra parte, un exceso de valoración del trabajo, que ocupa una posición central, lo cual es claramente contradictorio con el futuro social perfilado en las previsiones más generalizadas y el análisis sobre cesantía juvenil.

El volcar las mejores energías y los mayores esfuerzos en la búsqueda de este tipo de funcionalidad podría provocar una pérdida de visión sobre lo que puede y debe ser la educación además de estructuración de procesos para la consecución de títulos (ICE, 1993, p.169).

Pretender desarrollar valores como la dignidad de la persona humana y la justicia social o la igualdad mundial basándolos en el desarrollo de la auto-competencia lograda para y en el trabajo-empleo es hacer depender estos valores del mercado y declinar las posibilidades de la escuela como ámbito generador de valores para el cambio social.

No es extraño, desde estas opciones, que se hable cada vez más a nivel mundial de analfabetismo funcional, aunque no tanto porque haya disminuido el nivel de instrucción (que no lo ha hecho (Welch-Freebody, 1990, p.259)) ni porque hayan aumentado las exigencias formuladas para insertarse en la sociedad cada vez más compleja (Welch-Freebody, 1990, p.266), esto no tanto por los requerimientos implícitos de los puestos de trabajo (Fernández Enguita, 1990), sino por el efecto mal del diploma que Dore refiere así:

En todos los países, tanto en Gran Bretaña como en la India, en Rusia como en Venezuela, la escolarización es más frecuentemente cualificación-adquisición de educación de lo que lo fue en 1920 o incluso en 1950. Y más que cualificación-aprendizaje es SOLO cualificación y aprendizaje ritual, tediosa, llena de ansiedad y fastidio, destructora de la curiosidad y la imaginación, en resumen anti-educativa (Welch-Freebody, 1990, p.267).

En la escuela, la función de criba y selección domina sobre la tradicional función de educación (de ahí nuestro reparo constante de llamar al sistema escolar sistema educativo). La crisis de alfabetización es, pues, una creación social, no tanto en función de los requerimientos de la economía directamente, cuanto en relación a la función legitimadora de la escuela.

Lo que realmente puede decirse que se ha perdido de los intentos del pasado en cuanto a la alfabetización es el ideal democrático tradicional: la alfabetización, a este respecto, es menos importante como clave

para unas habilidades técnicas que como el “sine qua non” de un Estado democrático moderno. Por ello Apple (Lankshear-Lawler, 1987) añade: “Cuando los grupos dominantes declaran que hay una crisis, debemos preguntarnos “¿qué crisis es esta?” y “¿qué beneficios se obtienen de las soluciones propuestas?”. Las recientes declaraciones de una crisis de alfabetización en cierto número de naciones no son inmunes a estas preguntas. Es posible alegar que debido al cambio de la atención pública hacia los problemas de la educación, las fuentes reales de la crisis actual se dejen sin analizar. Esto es, la crisis de la economía política del capitalismo se traspasa de la economía al Estado. El Estado, entonces, traslada a su vez la crisis hacia la escuela. Así, cuando existe un grave desempleo, la desaparición de pautas tradicionales de autoridad, etc., la culpa recae en la falta de habilidad de los alumnos, en sus actitudes, en su analfabetismo funcional”. La cultura implica poder; la posesión del capital cultural sobre el que se basa el poder (Bourdieu, 1970) se hace accesible de forma distinta a los diversos grupos de la sociedad. Los ataques a los niveles generales de alfabetización en la sociedad intentan ocultar este proceso. Por otra parte, su función es precisamente la de establecer esta conexión entre algunas formas privilegiadas de alfabetización y la perpetuación del poder económico y cultural de la sociedad (Welch-Freebody, 1990, p.275).

Así, situado el problema, podemos adentrarnos adecuadamente en el análisis de los mecanismos internos de la escuela que operan la desigualdad y el fracaso de los colectivos desfavorecidos y marginados, y que ya hemos desarrollado en otro lugar¹⁵.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, Louis 1970 *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (Barcelona: Anagrama).
- Baudelot, Ch. Y Establet, R. 1976 *La escuela capitalista en Francia* (Madrid: Siglo XXI).
- Boudon, R. 1978 “Educación e Igualdad” en VV.AA. *Política, igualdad social y educación* (Madrid: MEC).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, JC. 1970 *La reproducción* (Barcelona: Laia).
- Bowles, S. y Gintis, H. 1976 *La instrucción escolar en la América Capitalista* (Madrid: Siglo XXI).
- Bruner, J. 1981 *Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual. Infancia y Aprendizaje*
- Cachón Rodríguez, L 1991 “Segmentación del mercado de trabajo y niveles educativos” en VVAA *Sociedad, Cultura y Educación* (Madrid: CIDE-MEC).

15 J.M. Redondo (1997) y J.M. Redondo (1998).

- Carabaña, J. 1991 “El gasto público en Enseñanza y sus justificaciones” En VV.AA. *Sociedad, Cultura y Educación* (Madrid: CIDE-MEC).
- Chamboredon, J.V. 1983 “Problemas de la transmisión y problemas del control social en sociología de la Educación” en VV.AA. *Perspectivas actuales de la sociología de la Educación* (Madrid: ICE de la U. Autónoma de Madrid).
- Coleman, J.S. y Husen, T. 1985 *Informe OCDE: Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio.* (Madrid: Narcea.).
- Combs, P.H. 1968 *La crisis mundial de la educación* (Barcelona: Península).
- Doise, W. 1978 “Images, Representations Ideologiques et Experimentation Psycho-Sociologique. Information sur les Sciences sociales” citado por Perret-Clermont, A.N. 1979 *Procesos psicosociológicos y fracaso escolar”. Infancia y Aprendizaje.*
- Faure, E. 1972 *Aprender a Ser* (Madrid: Alianza Universal).
- Feito, R. 1990 *Nacidos para perder* (Madrid: Cide-Mec).
- Fernandez Enguita, M. 1985 *Trabajo, Escuela e Ideología* (Madrid: Akal).
- Fernandez Enguita, M. 1987^a *La escuela en el capitalismo democrático* (México: Universidad A de Sinaloa).
- Fernandez Enguita, M. 1987^b “Educación y modos de producción” en VVAA *El fracaso de la Escuela* (San Sebastian: Erein).
- Fernandez Enguita, M. 1988 “El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?” en *Política y Sociedad* (1).
- Fernandez Enguita, M 1990a *La cara oculta de la escuela* (Madrid: Siglo XXI).
- Fernandez Enguita, M. 1990b *Educación, Formación y Empleo en el umbral de los noventa* (Madrid: Proyecto GETAFE 90. CIDE-MEC).
- Foucault, M. 1976 *Vigilar y Castigar* (México: Siglo XXI).
- Freire, P. 1990 Citado en entrevista por Jover, A. (1990) *La formación ocupacional* (Madrid: Editorial Popular-MEC).
- García, E. 1991 “ Reforma escolar, acumulación, legitimación y estado de bienestar” en VVAA *Sociedad, Cultura y Educación* (Madrid: CIDE-MEC).
- Gobierno Vasco 1988 *Jóvenes hacia el Futuro* (Servicio de Educación Compensatoria e Iniciación Profesional).
- Goodman, P. 1970 *La des-educación obligatoria* (Barcelona: Fontanella).
- ICE Universidad de Deusto 1993 *Los valores en la LOGSE* (Bilbao: ICE Universidad de Deusto).
- Illich,I. 1970 *La sociedad desescolarizada* (Barcelona: Barral).

- Jackson, P.W. 1968 *La vida en las aulas* (Madrid: Morata).
- Lerena, C. 1976 *Escuela, Ideología y Clases sociales* (Barcelona: Ariel).
- Lerena, C. 1983 *Reprimir y Liberar* (Madrid: Akal).
- Lewin, H. y Rumberger, R.W, 1987 “Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo” en *Congreso Mundial Vasco. Gobierno Vasco: Planificación de la Educación y mercado de Trabajo* (Madrid: Narcea).
- Masjuan, J.M. y Codina, J. 1991 “La atribución causal del éxito o el fracaso en los procesos de inserción en la vida adulta” en *Sociedad, Cultura y Educación* (Madrid: CIDE-MEC).
- Offe, C. 1977 *Lo stato nel capitalismo Maturo* (Milan: Estas Libri).
- Ortega, F. 1992 “Las ideologías de la Reforma Educativa de 1970” en *Revista de Educación Extra Ley 1970*.
- Page, A. 1977 *La economía de la Educación* (Buenos Aires: Kapelusz).
- Perret-Clermont, A.N. 1979 “Procesos psicosociológicos y fracaso escolar” en *Infancia y Aprendizaje* (6),5.
- Reimer, E.1970 *La escuela ha muerto* (Barcelona: Barral).
- Sanchis, E. 1991 *De la escuela al paro* (Madrid: Siglo XXI).
- Torres Santome, J. 1991 “La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales” en *VV.AA Sociedad, Cultura y Educación* (Madrid: CIDE-MEC).
- Welch, A.R. y Freebody, P. 1990 “¿Crisis de alfabetización o crisis de estado?.Explicaciones de la actual crisis de alfabetización” en *Revista de Educación* (Madrid: CIDE) (293), 259.
- Wertsch, J.V. 1988 *Vygotsky y la formación social de la mente* (Barcelona: Paidós).

LA CONDICIÓN JUVENIL

ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL EMPLEO*

1. INTRODUCCIÓN: UNA REPRESENTACIÓN SOCIAL.

Me han invitado a participar tomando la palabra para exponer un texto que pueda hacerles sentido para su tarea cotidiana de intentar participar con los jóvenes de sus respectivos ámbitos geográficos en la recreación de la cultura y la civilización humana en este final/principio de milenio.

Me he tomado la licencia de organizar la exposición con la metáfora de una obra de teatro un tanto particular. Se trata en efecto de intentar analizar y sintetizar la representación social que acontece en los jóvenes populares en este final de siglo XX.

Los jóvenes siempre han representado, en un contexto de imaginada ficción extremada hacia la tragedia o hacia la comedia, el drama social que parece no poder hacerse explícito de otras formas que no sean la guerra, la violencia, el caos, el carnaval, etc. Y preferentemente en la noche¹.

* Artículo publicado en el año 2000 en la Revista Última Década. Año 8m° 12. 175-223. Viña del Mar: CIDPA.

1 Cfr: Historia de los jóvenes. 2 Vol. Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt (Dir.).Taurus, Santillana, Madrid, 1996.

Hoy me permito situar como contexto los tres escenarios en que simultáneamente tiene lugar nuestra representación, proponer un pretexto que asimile los tres aspectos del título de la ponencia a los tres personajes de nuestra obra y alumbrar un texto en el que, aceptando que sólo tenemos un actor, intentaré señalar algunas consecuencias para las políticas de juventud.

2. CONTEXTO: TRES ESCENARIOS SIMULTÁNEOS

El momento actual inmediato del país debemos situarlo no sólo en el contexto del proceso histórico particular de transición a la democracia y crecimiento sostenido de la economía hasta fechas recientes, sino en el contexto más amplio del desarrollo de la economía capitalista mundial, la democracia occidental y la cultura moderna.

Intentando una caracterización simplificada en tres escenarios, señalo algunos elementos que nos permitan visualizar la complejidad del contexto.

En primer lugar, desde el *escenario tecno-económico* asistimos a una etapa de crisis del modo de gestión de la acumulación capitalista, caracterizado fundamentalmente por lo que ha venido en llamarse la globalización o el mercado mundial y por la revolución microelectrónica, de la biotecnología y de las telecomunicaciones que se ha formulado como era post-industrial.

Este escenario, cuya institución central es el mercado y cuyo símbolo de valor es el dinero, está sometido a una permanente contradicción entre satisfacer las necesidades de las personas fomentando el consumo y el desarrollo de las fuerzas productivas (humanas y tecnológicas) que posibiliten una mayor productividad y por tanto un mayor beneficio que pueda acumularse (capital financiero).

En este escenario las características más significativas son la progresiva sustitución de empleo por tecnología, la polarización entre empleos de alta cualificación y empleos de muy baja cualificación, la globalización de la producción mundial desde lugares de más alta rentabilidad (menores costos salariales) y el aumento de la cesantía.

El control del escenario económico ha dejado de estar en manos de los estados nacionales y ha pasado a depender del *mercado* y los intereses del capital financiero transnacional.

En segundo lugar, desde el *escenario socio-político* nos encontramos con el permanente problema de articular la justicia y la bondad y de asegurar el origen legítimo de las decisiones por procedimientos democráticos, pero también el bien común. Garantizar el consenso y el acierto en las decisiones colectivas.

Este escenario, cuya institución central es el Estado y cuyo símbolo de valor es el poder, se encuentra en permanente conflicto entre

la necesidad de garantizar el orden social que contenga las relaciones de producción dentro de un marco capitalista que posibilite la mayor acumulación, y, al tiempo, garantizar una legitimación del poder del Estado y un uso que posibilite la reproducción social.

En este escenario podríamos destacar que en el momento actual el sufragio universal articulado en mecanismos intermedios (partidos, parlamentos, representación) no es suficiente garantía de democracia. Hay demasiada desconfianza de la política y de los políticos, corrupción, burocratización de la democracia, desmantelamiento de la realidad y del concepto del Estado social y una opción por el Estado mínimo neoliberal (excepto por la policía y ejército, lo demás es mercado).

El control del escenario sociopolítico ha dejado de estar en manos de los ciudadanos (si alguna vez lo estuvo) y ha pasado a depender del mercado, los medios de comunicación (*opinión pública*), los grupos de poder fáctico (nacionales y transnacionales).

En tercer lugar, en el *escenario cultural-ideológico* nos encontramos con el problema de los valores y el sentido de la vida en un momento de postmodernidad caracterizado por el pensamiento débil, el fin de las utopías y la validación de un pluralismo total: la verdad, el bien y la belleza son relativos. Sin valores comunes es difícil consensuar normas comunes, sin normas comunes es difícil educar actitudes. Sin valores, normas y actitudes comunes no hay identidad social y el más fuerte, astuto y rico somete al más débil, tonto y pobre en la selva humana² sin problemas ni de conciencia ni legales.

Este escenario, cuya institución son los mundos vitales (la cotidianidad) y cuyo símbolo de valor es el bienestar (la felicidad), se encuentra en permanente dialéctica entre la creación y el mantenimiento de la motivación de los individuos (valores, ideología) para legitimar el orden social y el desarrollo de la capacidad de auto-determinación de las necesidades que se desean satisfacer mediante el consumo (para que el consumo no consuma al consumidor).

En este último escenario los aspectos que podríamos destacar en el momento actual son lo que podemos llamar *claves hermenéuticas de la contemporaneidad*. Rubio, al analizar la contemporaneidad de cara a definir un *ethos*, señala una clave general, dos factores determinantes y cuatro ámbitos de incidencia.

En primer lugar parece que hubiésemos ya empezado el siglo XXI, vivimos en un ambiente general de estar en *situación post*, con falta de palabras para nombrar la nueva experimentación de la realidad que acontece. Este marco general está determinado por dos factores, uno antropológico y otro estructural.

2 Cfr. Cultura de hombres y Salvación de Dios. A. Bentué (1999) Ed. Tiberiades, Santiago de Chile.

El hombre de hoy que asume su mayoría de edad, "que se siente y se hace responsable de su propio acontecer" (Rubio, 1992 p.14) es un factor determinante. La autonomía conquistada por el hombre que se hace protagonista de su propio destino es hoy incuestionable, aun cuando éste siga descubriendo nuevas dependencias. El hombre es el protagonista (cambio funcional), es la clave de lectura (cambio epistemológico) y es la fuente de significados y valores (cambio axiológico). Junto a esto, el hombre se funde progresivamente con la técnica³, dando lugar a un "talante de hombre antropotrónico" (Rubio, 1992, p.16). No se trata de que la máquina imite al hombre, sino que el hombre en su afán de eficiencia imite a la máquina. Junto al hombre-máquina está el hombre-telemático, saturado de información, torturado por la indecisión y angustiado por la imposibilidad de realizar todas las posibilidades que se le ofrecen. En este contexto surge un hombre neotímico que no es a-moral, ni in-moral, sino "moral de otra manera, de una manera que ni él mismo sabe, todavía, precisar ni con frecuencia discernir y valorar, que improvisa y hasta inventa al ritmo vertiginoso que le toca vivir" (Rubio, 1992 p.19).

El otro factor determinante es *el cambio* acelerado y profundo en todos los ámbitos que ha hecho ir el proceso modernizador más allá de sí mismo, llevando al hombre a lo efímero y transitorio como lo único permanente. Parece que las novedades, el ansia de novedades, se constituyen en el único criterio estructural de la contemporaneidad dando lugar a la crisis de toda otra estructura o valor. Al tiempo este cambio, como «fenómeno por medio del cual el futuro invade nuestras vidas» (Toffler, 1970, p.23), se convierte en experiencia que nos abrumba, a un tiempo amenaza y esperanza que interroga nuestra estabilidad personal, nuestra identidad. De hecho nuestra identidad se configura como respuesta al cambio:

- Desde la actitud ante el cambio (progresista, conservador).
- Desde la aptitud ante el cambio (adaptación-educación para el cambio, límites de adaptabilidad-exclusión social).

3 En los últimos decenios se han publicado títulos sugerentes como: Galbraith (1957): *Sociedad opulenta*, Dumazedier (1962): *Civilización del ocio*, Jones (1963), Baudrillard (1970): *Sociedad de consumo*, Deborne (1967): *Sociedad del espectáculo*, Galbraith (1967): *Nuevo Estado industrial*, Touraine(1969): *Sociedad post-industrial*, Toffler (1970): *El shock del futuro*, Smith (1972): *Nación cableada*, Bell (1973): *Sociedad post-industrial*, Nora-Minc (1978): *Sociedad informatizada*, Evans (1979): *La revolución informática*, Toffler (1980): *La tercera ola*, Servan-Schreiber (1980): *El desafío mundial*, Morín (1981): *Para salir del siglo XX*, Willians (1982): *La revolución de las comunicaciones*, Gubern (1984): *El nuevo Estado telemático*, etc.

Por otra parte, el cambio ha afectado al entorno social de forma contradictoria. En el lado de lo positivo podemos señalar la creciente conciencia y acción en defensa de los derechos humanos, la ecología, la paz, la emancipación de la mujer y el pacifismo. Junto a ello, el aumento de la tolerancia y la denuncia de la irracionalidad de la modernidad, la inmoralidad de la moralidad o la pobreza que genera el capitalismo salvaje. En el lado de lo negativo, crisis económica, dualización social, biodegradación, ingobernabilidad, exclusión social, burocratización. Y como aspectos ambivalentes la crisis de los modelos globales, el estilo *light* y el aparente fin de las ideologías.

Al analizar el cambio conviene hacerlo con profundidad⁴ y distinguir lo que es cambio-moda, cambio-coyuntura y cambio estructura. Al implicarse los tres tipos de cambio en un mismo momento histórico resulta difícil discernirlos, pero en su discernimiento nos jugamos mucho. La moda es efímera y caprichosa, la coyuntura tiene un calado duradero pero no definitivo y las estructuras parecen inalterables, pero sus cambios se gestan y permanecen durante siglos. En esta perspectiva quizás sólo los dos factores determinantes analizados (el hombre y el cambio) puedan ser considerados cambios estructurales vinculados a la modernidad. Las demás claves que analizaremos pertenecen a los cambios coyunturales.

En el *ámbito antropo-social* podemos señalar como elementos definitorios del entramado:

- La reacción o intento regresivo por miedo, nostalgia del pasado y de las viejas fórmulas (la religión, la autoridad) de la *ola neoconservadora, restauracionista y fundamentalista*, son también determinadas opciones de romanticismo psicocultural que se ocultan bajo el nombre de la post-modernidad. Pero la realidad sigue acelerada, por lo que la invitación parece ser a una esquizofrenia insana que intenta dar continuidad y funcionalidad a una realidad que exige discontinuidad, disfuncionalidad y asunción del conflicto y la crisis como camino de crecimiento.
- Un tipo de hombre marcado por *lo joven y el éxito*. La pirámide de edades, la presencia de los jóvenes, el talante social y

4 Augusto Hortal (1989), señala que Schillebeeckx (1981) («Jesucristo, historia de un viviente». Cristiandad. Madrid, pp. 542ss), elaborando planteamientos historiográficos, distingue tres niveles de profundidad de los cambios culturales, cada uno de los cuales tiene su propio ritmo histórico.

publicitario parecen indicar una preponderancia de lo joven, pero junto a esto los jóvenes se *infantilizan* (adolecen durante mucho más tiempo) y el conjunto social se comporta más irresponsablemente y de forma menos adulta. Al tiempo los jóvenes *envejecen* antes y, dejando de lado el intento de cambiar la sociedad, pretenden solamente entrar en ella.

La educación programa para el éxito no tanto de la persona, sino del sistema. Sólo se fija en la persona en función del sistema y su lógica de acumulación. Por ello el estilo de vida que se busca se basa en:

- En el progreso técnico, clave de la plenitud humana.
- El desarrollo y la capacidad económica es la base de la felicidad humana.
- La satisfacción de los deseos individuales es el mayor bienestar humano.
- La libertad, que será real cuando se den las premisas anteriores (Fromm, 1976, 1978, pp.21-30).

Pero la realidad presenta el lado oscuro del estrés, el suicidio, el desencanto, el tedio vital como productos de este estilo de vida, que en los jóvenes se manifiesta como nihilismo contracultural, fanatismo sectario y drogadicción.

En *el ámbito socio-cultural*, la post-modernidad se presenta como profecía contra los excesos de la modernidad y se caracteriza por la razón dialéctica, la epistemología discontinua, la recuperación de la experiencia y el sentimiento, el símbolo y la fantasía, el juego y la espontaneidad como modos de *conocer*. Es la vuelta del eros sobre el logos⁵.

Pero antes de una formulación, la post-modernidad es ya un estilo de vida donde la pluralidad, la multiculturalidad, la variedad de contextos y situaciones es un hecho. Junto a esto la diversidad de comportamientos, de opciones, de discursos todos ellos dignos de tolerancia y respecto acaban con el principio lógico y el principio ético, eliminando las fronteras y aceptando todo. Y cuando se acepta Todo (cualquier cosa), Nada tiene valor y crece el *sinsentido*.

Los rasgos que definen al hombre post-moderno son (Rubio, 1991, p.54):

5 Foster, Habermas y Baudrillard, 1985, Lipovetsky, 1986, Lyotard, 1984, Picó (ed.), 1988, Vattimo, 1986, Vattimo-Rovatti (ed.), 1988, etc.

- Una desestabilización y fragmentación de la identidad.
- Un talante de añoranza y tristeza.
- La apuesta por el pluralismo como dimensión irrenunciable.
- La opción a plantear la realidad en términos no progresivos.
- La liberación de la fabulación y lo simbólico.
- El insólito retorno del pasado: los «neo...».
- La personalidad narcisista.
- El ethos débil, inmaduro, de contrarios.

En el ámbito *socio-político* asistimos a una sedimentación acelerada de acontecimientos. La caída del muro de Berlín (1989), el desplome de la URSS, los cambios post-comunistas en todo el mundo, la Guerra del Golfo (1990) como espectáculo que acabó con las ilusiones de paz de un nuevo orden mundial nacido apenas un año antes, los integristas religiosos y los nuevos conflictos étnicos (Balcanes, Oriente Medio, Asia, África), las mareas humanas transmigratorias, los nuevos problemas y enfermedades de las sociedades occidentales. Todo ello nos sitúa entre el orden y el caos.

Por último, en *el ámbito religioso-moral*, cabe señalar el desencanto de lo religioso, por una parte, y la vuelta a lo religioso como refugio, por otra. Desencanto de la uniformidad y vuelta a una religiosidad diversa y plural. Pero nos interesa abordar el aspecto moral.

El discurso ético se realiza hoy desde la discontinuidad con los valores anteriores. No es amoral ni inmoral, sino moral de otra manera. Existe una mayor flexibilidad y contiene signos de preocupación (desmoralización, pesimismo, neohedonismo, permisividad acrítica, insolidaridad, pérdida de espiritualidad y utopía) junto a signos de esperanza (democracia, derechos humanos, ecología, paz, derechos de la mujer, las minorías, el diálogo y la tolerancia). Nos encontramos ante un nuevo ethos: el ethos postmoderno.

El ethos de la modernidad basado en el desarrollo de la razón como libertad (en un primer momento, 1789-1848) y como igualdad (en una segunda etapa), dio prioridad a la dignidad de la persona, la meritocracia y la igualdad ante la ley. Por ello la igualdad de oportunidades se organizó bajo el imperio de la ley de un orden político como pacto social en el que se aceptaban las relaciones económicas como relaciones de mercado, la libertad de conciencia y asociación, la propiedad privada y la libertad de empresa. En el proceso de asegurar una igualdad (dignidad de la persona) que resultaba una desigualdad (diferencias de propiedad), surge el

ethos del bienestar que deviene en consumismo. La libertad es sólo libertad para los fuertes. La igualdad está sometida a la razón burocrática corporativizada que agudiza las desigualdades y sustituye el ethos individual por otro corporativo que, en lugar de satisfacer las necesidades básicas, se orienta a realizar ofertas interesadas más allá de lo razonable.

Y es aquí donde bajo nombre de post-modernidad se presenta una nueva ética de la libertad que reivindicando al individuo, su dignidad y sus derechos, pretende volver a la libertad contra la igualdad (mercado, elección, pluralismo, menos Estado, menos servicios públicos). Es el ethos post-moderno vinculado a lo *neo*.

Frente a él se vislumbra un ethos postmoderno que va más allá de la igualdad burocratizada y presenta la solidaridad responsable como clave de desarrollo en la perspectiva de una ética mundial (Küng, 1990, p.41).

3. PRETEXTO: TRES PERSONAJES

Si nos adentramos en el pretexto que constituye nuestra pieza, nos encontramos con tres personajes a representar: el joven, el cesante y el estudiante que fracasa en la escuela. Aunque quizás convenga abstraer un poco y abordar los papeles que les toca representar: la condición juvenil, la cesantía juvenil y el fracaso escolar.

SOBRE LA CONDICIÓN JUVENIL

Aunque la adolescencia ya se consideraba una nueva fase de la vida desde que en 1904 Hall la definiera como el tramo de la vida que va entre los 16 y 19 años, es después de la Segunda Guerra Mundial que empieza a considerarse en los países occidentales como una nueva etapa de la vida. Fueron las revueltas juveniles de 1968 las que hicieron cristalizar este término. Para Coleman y Husen (1985) fue Keniston con sus estudios e informes *Young Radicals* (1968), *Youngand Dissent* (1971) y su artículo «Young-A new stage of life» (1970) el que definió el tramo como una nueva etapa de la vida caracterizada por

no haber resuelto las cuestiones en relación con las cuales se definía, anteriormente, la edad adulta: relaciones con la sociedad circundante, elección de carrera, papel social y estilo de vida [...] asistimos hoy a la aparición, a gran escala, de una fase hasta ahora no reconocida de la vida, una fase situada entre la adolescencia y la edad adulta (Keniston, 1970, pp.634-635).

Lo central de la reflexión sobre esta etapa quizás pueda expresarse como búsqueda de identidad, tiempo de espera antes de las respon-

sabilidades adultas (Erikson, 1968). Pero, el límite entre la juventud y la edad adulta es impreciso y coyuntural ya que depende más del «estilo de vida» que del condicionamiento biológico de la edad.

Para Roberts (1983) y Kitwood (1980) el problema del joven no es tanto afirmar su identidad cuanto preservarla en un contexto social de fragmentación. El aplazamiento de la asunción de responsabilidades durante más o menos tiempo caracteriza el concepto *actual* de joven. El aumento de la cesantía juvenil parece imponer un aumento del tiempo de espera y cuando una persona espera mucho y sin muchas certezas, acaba perdiendo la esperanza. Permanecer en la escuela parece ser más una experiencia de aparcamiento que de aliento de esperanzas, sobre todo cuando uno se siente fracasado y rechazado en ella.

En este contexto, la edad 16-25 años parece constituirse en el momento central de la configuración de la identidad personal y social en el presente y para el futuro, por lo que:

nos sentimos cada vez más inclinados a pensar que las dificultades del paso a la edad adulta dependen de la incapacidad de las instituciones existentes, en especial el sistema de enseñanza, para cumplir la que se ha convertido en una misión mucho más amplia de integración en la sociedad. Si tal es el caso, debemos interrogarnos sobre la utilidad de asignar un papel creciente a las instituciones educativas existentes sin introducir en ellas las modificaciones necesarias para que cumplan sus nuevas funciones de un modo más satisfactorio. Habría, por lo tanto, que comenzar por identificar sus insuficiencias y las causas de éstas.

La problemática de la situación de los jóvenes en la sociedad actual lleva varias paradojas. Nunca antes han tenido, por término medio, los jóvenes posibilidades tan amplias, pero tampoco nunca antes la competencia ha sido tan viva. Una gran proporción de alumnos de 13 a 16 años tienen una actitud negativa con respecto a los estudios y, sin embargo, muchos de ellos continúan más allá de la edad de la escolaridad obligatoria. Mientras que los jóvenes saben menos precisamente por qué hacen estudios, se les incita a proseguirlos durante más tiempo que antes (Coleman-Husen, 1985, p.22).

Lo que caracteriza el ser joven no es ni ser un grupo social con características definidas ni ser una clase social con intereses homogéneos, sino el ser una condición social. Definimos la condición social como «el conjunto de estatutos que asume y de funciones sociales que desempeña una categoría de sujetos en la sociedad» (Zarraga, 1985, p.11). La situación del joven está prioritariamente definida por «el tránsito» de una situación dependiente (infancia) a una situación de emancipación o autonomía social (adulthood).

La emancipación social está definida por la independencia económica (responsabilidad en la obtención de recursos), la autoadministración de los recursos para vivir, la autonomía personal (de decisión) y el tener hogar propio (Zarraga, 1985, p.25).

Por todo esto, *juventud* resulta una categoría escurridiza, pero que en cualquier caso es más una categoría sociológica que biológica. Es el proceso de transición, como ya señalábamos más arriba, en el que las personas ya biológicamente maduras para realizar las funciones adultas adquieren las habilidades necesarias para realizarlas en el contexto de una forma social determinada (Zarraga, 1985, pp.11-12).

Quizás no tanto las habilidades, sino las oportunidades o posibilidades de poder ejercitar y desarrollar las habilidades. Como puede apreciarse se subraya el aspecto cultural en la misma línea que los informes del Consejo de Europa o de la UNESCO, ya que el concepto «juventud» está histórica y culturalmente determinado (Di Giorgi, 1984, p.84).

Los jóvenes han existido siempre, en toda sociedad existe un tránsito. La novedad de la sociedad industrial y post -industrial es el alargamiento de dicho «tránsito». y, actualmente, la dirección y el contenido del mismo.

Desde nuestro particular punto de vista:

La adolescencia-juventud es el ámbito (tiempo vital) donde confluyen todos los conflictos sociales de valores, normas, estilos de vida, desigualdades sociales [...] Y confluyen porque el sujeto empieza a ser consciente (toma de conciencia reflexiva) de su «posición» y lugar social respecto a todos ellos. Antes estaba en el mismo lugar social, pero no era consciente explícitamente y no se preguntaba racionalmente por ello, por lo que no necesitaba armonizar tan agudamente sentimiento y razonamiento. Al mismo tiempo el sujeto se siente impulsado a actuar, es decir, a tomar decisiones desde esa posición (sus posibilidades y límites), en su contexto (lugar social) y con unas expectativas de futuro (sus sí mismos posibles) (Redondo, 1992).

Al mismo tiempo, es también destacable que hoy en todas las clases sociales se prolonga la etapa juvenil. Lo cual no indica que a todos los jóvenes les afecte igual esta prolongación, ya que se encuentran en diferentes situaciones. Para las clases altas y medias altas no ha habido grandes mutaciones: siempre han transitado largamente por los liceos y la universidad o se han «apitutado» en los puestos de trabajo de negocios familiares o de personas relacionadas por amistad con sus progenitores. Para la clase media se ha generalizado el tránsito largo por las enseñanzas medias y la universidad, acompañado de una mayor incertidumbre sobre el futuro y una fuerte competencia e indi-

vidualismo. Es en la clase obrera-popular donde esta generalización del alargamiento de la adolescencia-juventud ha generado un fuerte impacto. Aquellos que han conseguido adaptarse a la escolaridad, la prolongan, bajo presiones familiares, sin excesivas esperanzas en su utilidad como salvoconducto para introducirse en un empleo con alguna cualificación. Pero aquellos de la clase poblacional que no se han adaptado a la escuela (porque ésta no lo ha hecho a ellos) y cuya situación socio-familiar es más precaria se encuentran ante el abismo nuevo, largo e intransitable de la cesantía y la descualificación o, mejor de los casos, del subempleo.

En nuestra sociedad la adolescencia se prolonga y cada uno de los hechos que podrían indicar adultez, acontecen en edades diversas. De todas formas esta edad señala la «posibilidad de...» aunque, como indicábamos antes, la realidad actual implica un retraso generalizado «por la imposibilidad de...» trabajar y realizar responsabilidades de forma adulta.

El modo como una sociedad se represente a los jóvenes va unido a sus actitudes y sus comportamientos hacia ellos y se refleja en las leyes que los conciernen (Lutte, 1991 p.139).

En nuestra sociedad actual existen connotaciones polarizadas respecto al término juventud. En unos momentos y situaciones es un término definidor de «lo mejor»: «Es grande ser (parecer) joven». En otros momentos y situaciones es sinónimo de degradación, niahismo: «esta juventud... dónde vamos a llegar...» (Willis, 1981, p.141). Los jóvenes son a la vez «el futuro» (Pantoja, 1987, p.129) y los causantes de todos los males sociales.

Los mismos adolescentes pueden asimilar las representaciones dominantes, considerar su condición como natural y aceptar la subordinación y la pasividad que se les impone, o, al contrario, pueden considerarse iguales a los adultos y reivindicar sus derechos a la autonomía y a la participación (Lutte, 1991, p.141).

De esta forma, las leyes y los comportamientos sociales de los adultos y de los mismos jóvenes están siendo consecuencia y causa de la realidad concreta de la «juventud».

En la década de los 60, Erikson (1965) y Friedenberg (1959) postulaban la centralidad de la identidad del yo como camino de integración en la sociedad adulta. Mientras Coleman (1961) formulaba la hipótesis de que los adolescentes estaban creando su propia cultura y sociedad en la que trataban de integrarse y desde ella construir su identidad, la influencia de los coetáneos en la formación de valores,

normas, ideales, actitudes e intereses resultaba central para la reflexión de la adolescencia.

Desde la investigación sociológica que situaba al joven en el contexto de su sociedad, Parsons (1963) afirma que son el modelo de familia particularista y el carácter cada vez más abstracto de las normas que regulan la división del trabajo los que acrecientan las dificultades de integración de los jóvenes en la sociedad. En este contexto Matza señala que los jóvenes, al encontrarse en “una situación educativa más tolerante que en el pasado, y a la vez una situación de dependencia prolongada, de marginación y de inseguridad en cuanto a su posición social, pueden buscar la autenticidad de la experiencia de vida fuera de las condiciones alienantes de la sociedad” (Matza, 1961, pp.102-118).

De una u otra manera, la madurez emocional y la psicológica no pueden alcanzarse sin el autodescubrimiento. El joven adolescente «está aprendiendo quién es, qué siente, qué puede hacer y qué desea llegar a ser, y debe diferenciarse de la cultura en que se ha criado y de las personas, pertenecientes a esa cultura, de las que ha dependido» (Muuss, 1957 p.206). Friedemberg recalca el hecho de que la relación entre conflicto adolescente e individualidad es central, ya que aquél es el instrumento que posibilita ésta. La masificación social, el alargamiento de la escolaridad, etc., está pretendiendo que la adolescencia se homogenice, manipularla para adaptarla a los requerimientos sociales (políticos y económicos de los grupos de poder).

En esta perplejidad entre la *desaparición* de la adolescencia y la creación de una «subcultura adolescente» se encontraba la reflexión. Quizás nosotros hoy podemos descubrir que no estaban tan distantes las hipótesis ya que quizás la creación de subculturas juveniles, desde el consumo masificado y los medios de comunicación de masas, ha sido el instrumento para hacer desaparecer la adolescencia en su función de «creación de identidad», descargando sobre los jóvenes las causas de su no integración en la sociedad.

Pero la sociedad niega a los adolescentes el estatuto de autonomía al que aspiran y les obliga así a vivir un período de tensiones y de inestabilidad emotiva, y a buscar unas formas marginales y transitorias de estatuto, en particular en el grupo de pares y en la desviación (Lutte, 1991 p.52).

Los sucesos del 68 influyeron sensiblemente en la psicología de la adolescencia- juventud dando lugar a nuevos modos de abordaje. Por un lado, desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital, se cuestiona el concepto de desarrollo demasiado biologizado. Así, Baltes (1972, pp.165-265) afirma que el desarrollo está condicionado por aconteci-

mientos normativos de tipo biológicos y social en relación a la edad, pero también por acontecimientos casuales y no previsibles, de forma que las trayectorias de desarrollo son infinitas. Las diferencias entre grupos sociales y entre individuos aumentan en proporción a la evolución, por lo que se afirma una discontinuidad en el desarrollo. Además, según afirma Seve (1969), la adolescencia no se puede explicar sólo desde el pasado y el presente, sino también en función del futuro: comprender el adolescente concreto supone tener en cuenta el tipo de adulto hacia el que está orientado.

Por otro lado, el cuestionamiento de la psicología como mera ciencia experimental-objetiva, y tomar en cuenta su necesaria contextualización en la historia individual y colectiva (Lutte, 1984) supuso que algunos autores como Nesselroade y Baltes (1974 pp.1-79) comprobaran que algunos cambios en la personalidad de los adolescentes no se debían a la edad sino a la evolución de la sociedad. Nace así el nuevo concepto de «cohorte de edad», asumiendo en él la influencia del tiempo histórico concreto. Gergen va incluso más allá y demuestra que:

“La difusión de los conocimientos psicológicos pueden tener un efecto liberador porque aumentan las posibilidades de cambiar el comportamiento de modo que ya no corresponda a lo que espera la teoría y así permite evitar el control social que los descubrimientos psicológicos hacen posible (Gergen, 1973 pp.309-315).

Por su parte, Freeman señala que

la no predictibilidad del desarrollo humano depende no solamente de la multiplicidad de las variables personales, sociales e históricas, sino también de los acontecimientos casuales y de la intencionalidad de las personas, de sus proyectos, del hecho de que son productores de su historia y no unos productos solamente (Lutte, 1991, p.57).

En la perspectiva de la psicología dialéctica, Riegel propone una fase dialéctica del desarrollo después del estadio del pensamiento formal de Piaget⁶. Para él, sólo la comprensión secuenciada de los acontecimientos permite comprender el significado de la vida de los individuos y las sociedades. Desde esta perspectiva, la crisis y los conflictos son los motores del desarrollo.

Diremos por último que la sociología, asumiendo el concepto de generación como «cohorte de edad», ha comenzado a analizar a los

6 Aspecto que hoy está investigado y comprobado. Cfr. Corral, I. (1998): De la lógica del adolescente a la lógica del adulto. Trotta, Madrid.

jóvenes como un elemento de cambio social desde su consideración como clase explotada (Rowntree, 1968 pp. 401-435) o desde su posicionamiento con las clases explotadas (Alberoni, 1970).

La crisis global del sistema, ya analizada, representa un fracaso radical de la racionalidad social y plantea a las nuevas generaciones un reto. Las nuevas generaciones son un vehículo imprescindible para el cambio social en la medida en que éste se realiza a través de su interpretación personal de la realidad social preexistente y su decisión hacia el futuro. El posicionamiento y la acción (desde las actitudes, estilo de vida y condicionamientos socioeconómicos) determinan la variedad de grupos de jóvenes.

A la hora de concluir esta revisión nos resulta evidente que todas las teorías aportan elementos interesantes y útiles para la comprensión global de la adolescencia-juventud que debemos tenerlas en cuenta a la hora de plantear políticas de juventud. Pero, como señala Lutte (1991, p.63), la mayoría de ellas se han utilizado para justificar la subordinación y marginación de los jóvenes. Sólo las teorías de orientación histórica y cultural analizan la adolescencia-juventud como período de marginación y subordinación que deriva de unas estructuras socioeconómicas basadas en el provecho y el poder de unas minorías privilegiadas. El rasgo fundamental de todas las adolescencias a lo largo de la historia y las culturas ha sido:

la marginación social, la subordinación prolongada, la privación de los derechos humanos fundamentales que se le reconocen a los adultos.

[...] La idea de la adolescencia como preparación para la edad adulta es sin embargo ambigua porque, si se le entiende como aprendizaje de un estado adulto más evolucionado y privilegiado, sólo puede aplicarse a una minoría de adolescentes y no a la masa de los jóvenes condenados al paro o a un trabajo precario de bajo nivel. Sin embargo, la adolescencia es funcional al estado adulto en el sentido de que las diversas adolescencias preparan para unos estados adultos diferenciados y sirven para reproducir en los jóvenes las desigualdades y las discriminaciones sociales.

[...] Basándome en mi experiencia y en muchas investigaciones yo más bien me sentiría inclinado a creer que el joven madura más de prisa y mejor cuando asume responsabilidades en la sociedad. Me parece que las teorías sobre los beneficios de la moratoria atribuyen a la marginación unos efectos que se deben a la pertenencia a unas clases privilegiadas" (Lutte, 1991, p.64).

También nosotros, desde nuestra experiencia y la reflexión podemos confirmar que nos resulta evidente que la marginación a la que se somete a los jóvenes populares, fracasados escolares y en una situación de cesantía no es comparable con la de aquellos jóvenes que desde

una situación socioeconómica desahogada transitan y maduran en las universidades.

Han cambiado las condiciones en las que la juventud se inserta en la sociedad adulta. Los agentes de socialización de los niños y jóvenes influyen en la aptitud de éstos para vivir en la sociedad no tanto por sus proyectos pedagógicos explícitos cuanto por la forma en que están organizados y en que funcionan de hecho. La alta especialización y complejidad de nuestra sociedad hace que los agentes y organismos que actúan simultáneamente sobre los jóvenes sean diversos y sin coordinación. Por lo que, al efecto negativo propio de la burocratización y clientelización de las relaciones sociales, se añaden los efectos secundarios de la intervención sobre una parte o característica aislada del adolescente sin considerarle como un todo ni como sujeto. En este contexto los jóvenes buscan y crean sus propios ámbitos para descubrirse a sí mismos, «practicar» la relación humana de reciprocidad y neutralizar la angustia de la desorientación.

Se han realizado en los últimos decenios infinidad de estudios para intentar analizar la inserción de los jóvenes en la sociedad. De todas ellas parece inferirse que "las diferentes condiciones en las que se efectúa aquella tienen una influencia sobre las relaciones entre el adolescente y el agente de la inserción" (Coleman-Husen, 1985 p.45). La reflexión sobre el conflicto generacional lleva a afirmar que no es esencialmente un conflicto entre jóvenes y adultos (ni siquiera una dificultad específica de la juventud) sino "que es preciso ver en ello expresión de dificultades y tensiones no superadas en el propio seno de toda la sociedad" (Coleman-Husen, 1985, p.46).

Tres son los ámbitos fundamentales o agentes de socialización e inserción social de los jóvenes: la familia, la escuela, el trabajo. Pero quizás también convenga citar las propias organizaciones juveniles, formales e informales. A continuación hablaremos de la escuela y el trabajo y nos referiremos someramente a la familia. Las organizaciones y grupos juveniles no son objeto de este trabajo.

Es evidente que la familia ya no ejerce sus funciones tradicionales, no garantiza la socialización del adolescente y ha perdido gran parte de su función educadora. Los hijos no aprenden de los padres ni oficios ni destrezas intelectuales, incluso los valores morales transmitidos en la familia entran en contradicción con los transmitidos por la escuela, los compañeros y la televisión. La familia no ha muerto, pero se ha convertido en el último refugio de la intimidad. Es cada vez más poderosa al constituirse en el lugar por excelencia de los lazos afectivos. Aquí puede radicar una de las principales causas de las dificultades de los adolescentes. La familia es para ellos refugio y prisión. Le piden que responda a su necesidad de ser reconocidos, al deseo de comunicación

íntima pero al mismo tiempo desean respeto para su autonomía y rechazan la imposición de los estilos de vida de sus padres. En esta ambigüedad contradictoria los padres experimentan una confusión que algunos resuelven con accesos de autoritarismo o violencia.

El adolescente debe volver a fundamentar su personalidad sobre la autonomía, hallar en sí mismo la propia estimación, la seguridad interior y elegir sus propios valores, es decir, que debe lograr una autonomía no sólo exterior sino interior. La familia no suele ponerlo muy fácil, en general, recurre al chantaje afectivo a fin de suscitar sentimientos de culpabilidad y de ansiedad que dificultan la autonomía.

El conflicto entre adolescente y grupo familiar no es necesariamente negativo. Es de hecho, señal de que el adolescente busca su autonomía. Es el proceso de resolución de dicho conflicto lo que puede ser positivo o negativo. En este proceso de resolución intervienen factores muy diversos de la propia estructura interna de la familia: distribución de roles padre/madre, ausencia de uno de ellos, presencia de otros adultos, presencia de hermanos, características psicológicas de los padres, elementos culturales y jerarquía de valores. Pero intervienen igualmente factores de configuración socioeconómica tales como trabajo/cesantía, éxito/fracaso en la escuela.

Como bien señalan Coleman y Husen en su informe de la OCDE (1985), las transformaciones sufridas en las funciones de la familia en el contexto de una sociedad post-industrial hacen que ésta manifieste menos interés por sus hijos, delegando sus funciones en el Estado, en la televisión y en la calle. La misma configuración estructural del reparto de los ingresos en la sociedad incide en la imposibilidad de que la familia sea el principal agente de distribución de los mismos por lo que los niños y los adolescentes constituyen una categoría minoritaria cada vez más desfavorecida (Coleman-Husen, 1985, pp.87-97) y pobre.

Evidentemente, esto que acontece en el conjunto social es todavía más acusado en los adolescentes y jóvenes de aquellas familias que, padeciendo los ajustes de la crisis económica y global se encuentran lanzadas a la exclusión social.

EL EMPLEO Y LA CESANTÍA JUVENIL

El fenómeno del paro juvenil es un problema complejo que Frey (1980, pp.14-16) propone analizar como un conjunto articulado de problemas diversos:

- La situación general de los jóvenes que al final de la secundaria quieren trabajar.

- La situación de los jóvenes que por situaciones familiares y sociales tienen especiales dificultades para adquirir las cualificaciones básicas.
- Las dificultades de orientación de los jóvenes de las clases medias y altas ante la actual coyuntura.
- Los estudiantes que necesitan trabajar a tiempo parcial o estacionalmente.

Las conclusiones de un estudio en la ciudad de Barcelona⁷, son esclarecedoras:

- Hay una larga permanencia en el sistema escolar caracterizada por ser desigual, en función de la clase social y no del sexo ni de los resultados escolares. De todas formas la gran diferencia es la de aquellos alumnos que abandonan el sistema escolar con carencia de logros y demasiado pronto respecto al resto.
- Hay una intersección muy amplia entre estudio y trabajo. Los jóvenes se buscan la vida y el «trabajo».
- El trabajo precario es el empleo dominante.
- Existe una segmentación del empleo según sexo.
- Existe un tránsito muy desigual de la escuela a la vida activa en función de muchos aspectos diversos.

Evidentemente, el grupo de más riesgo es el de los jóvenes sin cualificación que ni estudia ni trabaja. Este grupo procede de las clases sociales más bajas y “pone de manifiesto el círculo vicioso de la reproducción social del tipo de trabajo, por medio del cual el trabajo que realizan los jóvenes tiene poco de fenómeno aleatorio y mucho de condicionamiento social, de tal manera que, cuanto más baja sea la categoría profesional del padre más probable es que el joven desarrolle un trabajo no cualificado” (García Ferrando, 1984, pp.23-25).

La inserción en el mundo del trabajo es sobre todo un proceso de búsqueda y de actividades transitorias desde la ocupación ocasional en economía sumergida a trabajos eventuales. Es ésta una búsqueda de trabajo cada vez más larga y de resultados cada vez menos duraderos. Como señala Sanchís (1991), existe un desajuste entre la oferta y demanda de trabajo y no sólo en número sino también en calidad. Aunque hay multitud de análisis que quieren cargar sobre los jóvenes la culpabilidad

7 Casal, Masjuan y Planas (1991): La inserción social y profesional de los jóvenes.

de la cesantía, la realidad es que la causa más objetiva de ésta, como sucede en el mundo adulto, es la escasez de empleos (OCDE, 1984, p.11).

En la cesantía de los jóvenes influyen varias causas. Por una parte, la existencia de mercados internos que valoran como inadecuada la contratación de jóvenes inestables para puestos cualificados. Por otra, el hecho de que los empleos que se ofrecen a los jóvenes son de tipo secundarios, informales, no cualificados y sujetos a dos requisitos: cobrar poco y no crear problemas. Hasta tal punto es ésto así, que sólo se oferta mercado secundario como única posibilidad de trabajo. Señala Piore (1983, p.27) que la causa de este fenómeno es el aumento de la incertidumbre ante la coyuntura socioeconómica global que ha existido desde el año 1968 hasta hoy. Esta opción estratégica está causando una consolidación de lo que algunos autores denominan «mercado de trabajo juvenil» al margen de los requerimientos legales y sindicales, y muy desarrollado en la economía sumergida. No se trata de que los empleadores quieran discriminar a los jóvenes como opción, sino que para competir en el mercado internacional necesitan «la particular utilización que hacen las empresas de este tipo de mano de obra, explotando las oportunidades de flexibilidad que les ofrece» (Gallaud, Sanchís, 1991, p.65).

Algunos empleadores han pretendido salir al paso de esta situación señalando que el coste salarial del joven respecto al adulto no compensa. De hecho, los jóvenes sufren importantes diferencias salariales, pero los estudios realizados no indican que el hecho de reducir los salarios para los jóvenes sea una buena terapia contra la cesantía juvenil (OCDE, 1984, p.17).

Tampoco es cierto que el joven sea menos productivo. Esta idea es más bien fruto de un prejuicio social.

Las medidas de inserción articuladas a través de los contratos de empleo-formación y prácticas de empresa benefician sobre todo a las pequeñas empresas y son un mecanismo indirecto para abaratar costes.

La precarización y descualificación del empleo disponible para los jóvenes tiene efectos distintos sobre los propios jóvenes, dependiendo de su capacidad escolar y social. Puede ser vivida como un duro comienzo para transitar a otro porvenir profesional o, en el caso de los más desfavorecidos, convertirse en su futuro más cierto. Las primeras experiencias en el trabajo, cursos de formación, prácticas y contratos temporales están marcadas por la inseguridad y la cesantía. Están permanentemente en un proceso descualificador. Es más, los jóvenes desfavorecidos acompañan a todos los marginados y excluidos sociales en ese lugar social de empleo precario.

Michon ha propuesto una explicación global basada sobre la marginalidad de los jóvenes, que se manifiesta, no sólo en la cesantía, sino,

también en el trabajo. En efecto, la abundancia de mano de obra juvenil permite un ajuste casi instantáneo a las necesidades de la actividad económica. Los despidos dan la posibilidad a los empresarios de elegir a los trabajadores más eficientes y de ponerlos en los puestos en que rinden más. El trabajo y la cesantía de los jóvenes están pues en función de un sistema económico fundado sobre el beneficio y en los derechos de la propiedad (Lutte, 1991 p.191).

Es precisamente la actual organización social del trabajo la que ha creado la generalización de la adolescencia-juventud en las sociedades occidentales y su prolongación indefinida. El trabajo es muy importante en la vida puesto que determina el estatuto socioeconómico, la clase social y en definitiva las posibilidades de vivir y desarrollarse, estructura el tiempo de cada día y unifica la realidad. También, es fuente de alienación, hastío, estrés, y muchos problemas psíquicos y físicos.

Los motivos que llevan al adolescente al trabajo, aparte de la subsistencia, son el deseo de independencia, de salir de la marginación y de formarse una identidad en el mundo de los adultos. Las actitudes y valores ante el trabajo se forjan en la familia y en la escuela. La capacidad de someterse, de soportar tareas no deseadas y de concentrarse son hábitos necesarios para poder ser admitidos en el mundo del trabajo.

La mayoría de los jóvenes que realizan trabajos no cualificados o semi-cualificados se ven obligados a trabajar por motivos de pura subsistencia. Como carecen de formación profesional y de títulos académicos, se ven obligados a aceptar los trabajos mal remunerados, muy degradantes y sin perspectiva de cualificación. Son muy conscientes de esta realidad pero la asumen situándola en un contexto en el que, al mismo tiempo, el trabajo les permite ser independientes de la familia, ganar dinero para consumir los mismos productos que el resto de los jóvenes y encontrar amigos. De todas formas, los jóvenes insertos en el mundo del trabajo se perciben distintos en relación con los estudiantes. De alguna manera viven al margen, se limitan al presente inmediato, aceptan lo que les ocurre sin poder concebirlo de un modo diferente y sufren un malestar indefinido que controlan gracias al consumo.

Bastantes autores han señalado en las décadas de los ochenta y noventa que el trabajo estaba perdiendo su centralidad en la existencia humana y que especialmente los jóvenes preferían realizarse en su autonomía y en su personalidad en el tiempo de ocio y en las relaciones interpersonales y abandonaban la ética del trabajo. Pero la realidad es bastante más compleja. Achacar a los jóvenes de forma general e indiscriminada este cambio de valores y de actitudes ante el trabajo ha servido de coartada explicativa para justificar el aumento de la cesantía juvenil. Las elevadas exigencias de unos jóvenes más formados,

su rechazo de la disciplina laboral y su escasa motivación hacia el trabajo determinan, según este punto de vista, la exclusión del empleo.

Que los jóvenes rechazan el trabajo es esencialmente falso, así lo demuestran los estudios realizados. A lo sumo, puede decirse que el trabajo (es decir, el trabajo disponible para los jóvenes ya descrito más arriba) ha dejado de ser considerado el aspecto central de la existencia para los jóvenes y ha adquirido un mayor sentido instrumental. Pero incluso esta afirmación es dudosa, como veremos más adelante. Ante el trabajo, parece que los jóvenes han asumido no la ideología formulada explícitamente por los adultos, sino la implícita: nadie (o casi nadie) trabaja a gusto. El trabajo es vivenciado más frecuentemente como una obligación que como una satisfacción.

Esto no es nuevo: desde siempre los trabajos alienantes han exigido una actitud instrumental. Si ahora a los jóvenes sólo se les ofrecen trabajos descualificados y alienantes no es de extrañar que crezca esta filosofía de instrumentalidad del trabajo que sólo decayó durante los años dorados de la expansión keynesiana y de la quimera de la realización humana mediante la cualificación profesional y la realización del trabajo bien hecho, pero del que se apropiaba el capital.

El famoso informe Schwartz sobre la inserción social de los jóvenes (Schwartz, 1984) ya señalaba que los jóvenes no rechazan el trabajo sino que sólo lo desmitifican explícitamente. Los jóvenes cuestionan el trabajo que se les ofrece y aspiran a un trabajo con sentido, pero eso no los lleva a no «conformarse con lo que les sale, con tal de encontrar algo» (Moncada, 1977 p.12). El rechazo matizado del trabajo quizás tenga más que ver con las contradicciones internas del sistema capitalista, que requiere al tiempo consumidores desafortunados y trabajadores ejemplares (Bell, 1977 p.112). Los jóvenes, por cierto, acceden demasiado pronto al consumo y demasiado tarde a la producción. Por otra parte, la escuela desanima al trabajo manual y genera expectativas ideales de tipo de trabajo (autónomo, realizador de la propia personalidad e inventiva) incluso en los jóvenes menos cualificados que carecen de caminos para insertarse adecuadamente en el empleo al haber desaparecido la tradicional institución del aprendizaje.

Rechazar el valor del trabajo alienador en un contexto de consumo y de ausencia de empleos puede ser un mecanismo de salud psicológica. En la actitud ante el trabajo podríamos hablar de cuatro categorías de jóvenes, (Lutte, 1991, 187):

- a. Aquellos para los que el trabajo es el valor central de su existencia. Están por una parte los excluidos del mercado de trabajo y de la sociedad, a los que la falta de trabajo les refuerza su exclusión. Son los que desean trabajar en lo que sea.

Es particularmente grave la situación de estos individuos ya que a su breve preparación y cualificación laboral que les impide encontrar trabajo estable, se añade su situación familiar en donde el «valor trabajo» lo es todo (Ayerdi-Taberna, 1991, p.93).

Por otra están aquellos que han interiorizado el valor del trabajo y buscan una ocupación acorde a su cualificación.

- b. Aquellos para los que el trabajo es un valor importante entre otros. Asumen el trabajo como una actividad en la que poder realizarse, pero no la única. Quizás es la más extendida y puede coincidir en gran medida con una tendencia a una valoración instrumental del trabajo.
- c. Aquellos que lo consideran un mal inevitable al no poder integrarse socialmente desde el tipo de trabajo marginal que realizan, o desde la imposibilidad de encontrar un trabajo acorde con la cualificación, o incluso desde ver bloqueadas sus posibilidades de futuro. Tratan de estructurar su identidad al margen del trabajo, adaptándose a la evolución de la sociedad hacia una dualización estructural del mercado de trabajo.
- d. Por último, una minoría, los que rechazan el trabajo y buscan su identidad en la desviación y marginalidad social.

En definitiva, los jóvenes buscan en el trabajo lo que perciben que puede darles. Los jóvenes, en el fondo, distinguen trabajo de empleo. Desearían una tarea en la que trabajar por algo más que por dinero pero asumen un empleo del que no hacen el centro de su vida, como medio de subsistencia. Contra todos los pronósticos de los adultos, los jóvenes se comportan como personas muy realistas.

Esta concepción utilitarista del trabajo encaja en una cosmovisión ética más post-industrial. De todas formas, «sería conveniente pasar del examen de los actores al análisis de la situación y del sistema económico y reconocer que sólo hay que buscar una explicación secundaria e incluso marginal a la conducta de los jóvenes que apenas tendría una relación remota con la explicación de un desempleo que afecta más a los jóvenes que a los demás, pero que ante todo tiene causas económicas generales» (Touraine, 1988 p.12). Pero este análisis ya lo realizamos en la sección primera. Más oportuno resultará tener en cuenta la vivencia que del desempleo tienen los jóvenes que lo padecen.

La falta de trabajo o la pérdida del mismo causan trastornos emotivos (depresión, estrés, inestabilidad, ansiedad, tristeza, desesperación) y la pérdida del propio control y de la propia autonomía. Problemas de salud, psiquiátricos, de abuso de drogas y de delincuencia,

tienen su origen de fondo en la cesantía juvenil. En definitiva la cesantía prolongada levanta un muro ante los proyectos de futuro. Hasta tal punto es así esto, que podemos hablar de la generación joven actual, especialmente la más desfavorecida, como «la generación sin futuro» (Lutte, 1991 p.195).

Nuestra sociedad está generando nuevos pobres. Los jóvenes no tienen nada y, para muchos, no son nada. Willis describe a los jóvenes cesantes como ciudadanos empobrecidos. Tienen una reducida movilidad geográfica, están excluidos del ocio-consumo y, aunque disponen de mucho tiempo libre, viven aislados en sus hogares con poco intercambio interpersonal. En definitiva, viven en una condición social caracterizada por:

La alineación, la depresión y el pesimismo con respecto al futuro, desconfianza frente al Estado, al cual se le contempla como una instancia de control y regulación, más que como una instancia de ayuda y apoyo, pobreza cultural y exclusión de una sociedad trabajadora cada vez más consumista, relativo aislamiento social en el hogar y en el barrio, indecisión, sentimientos de culpabilidad y falta de uso de los bienes públicos de los que dispone la comunidad, planes de matrimonio pospuestos o abandonados, sospecha de que los demás pueden acusarles de ser ellos mismos los responsables de su situación, creciente importancia subjetiva de la ética del trabajo (Willis, 1986 p.163).

Los que buscan su primer empleo sienten que la sociedad los rechaza y pierden la confianza en su propia valía, interiorizando una desvaloración de sí mismos y de sus capacidades que bloquea la búsqueda de identidad y de integración social, y la reorienta hacia la marginalidad y la autoexclusión.

¿Qué hace la escuela en este contexto? Intentar responder a esta pregunta es el objetivo que pretendemos en el apartado último de este pretexto⁸.

4. UN SOLO ACTOR. ALGUNAS CONSECUENCIAS PARA LAS POLÍTICAS DE LA JUVENTUD.

La conjunción de la juventud, el fracasado en la escuela y la cesantía genera la pregunta: ¿tránsito hacia dónde?

Hemos analizado la coyuntura actual de nuestra sociedad occidental. Hemos percibido la aguda incertidumbre actual y la dificultad

8 Se sugiere continuar la lectura de este acápite en los textos: “El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica”, y “La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad” en capítulos anteriores de este libro.

de alumbrar caminos de futuro para el conjunto social. Hemos tratado de descender a la complejidad de la cesantía juvenil al tiempo que abordábamos una reflexión sobre el fracaso de la escuela y sobre la condición juvenil.

Si en cada uno de estos aspectos hemos tratado de asomarnos a su complejidad y hacerla más lúcida, ahora, al intentar fundirlos en la situación histórica y concreta de los individuos en los que convergen todos estos fenómenos, la sensación es de perplejidad y de impotencia. Creo sinceramente que éste es uno de los problemas-retos centrales de la sociedad actual. En nuestro país la coyuntura actual, nombrada como «consecuencias de la crisis asiática», está situando este mismo problema en el centro de la preocupación nacional.

Este problema se trató en la *Conferencia europea sobre la transición de los jóvenes sin cualificación*, celebrada en París en diciembre de 1989. Se conoció así que un 15% de los jóvenes europeos vivían sin cualificación y experimentaban dificultades de inserción, con un fuerte riesgo de marginalización. Se planteaba la necesidad de priorizar políticas sociales dirigidas a estos jóvenes. Se aportaban dos grandes líneas de abordaje: una preventiva, reformando los actuales sistemas escolares, otra de urgencia dirigida a los post-escolarizados, desescolarizados y cesantes sin cualificación profesional.

Para estos últimos se propugnaban dos grandes opciones:

- La motivación: mediante proyectos personalizados de formación.
- El papel solidario de instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y empresas (partenariado).

Pero fue la CES (Confederación Europea de Sindicatos) la que puso el dedo en la llaga con dos serias advertencias:

- «La formación ocupacional lleva al empleo eventual y a un paro adulto».
- «Hay que analizar qué mundo del trabajo queremos».

Reflexionar sobre esto, como venimos haciendo a lo largo de esta exposición, nos lleva a concluir que no estamos ante un problema sólo de cualificación profesional sino de *identidad* y de *valores*, esta es la verdadera dimensión de la crisis (Küng, 1991 p.17).

Esta realidad afecta, sobre todo, a los jóvenes, ya que afecta al sentido de la vida y a la viabilidad de un proyecto de vida. Al auto-concepto

más profundo (identidad) capaz de imaginar y proyectar sí-mismos posibles en este horizonte de desorientación, caos, crisis. Y afecta específicamente a los jóvenes más desfavorecidos de los barrios de las ciudades occidentales, ya que la desproporción entre lo ofrecido por el consumo-TV y las posibilidades reales de acceso desde sus capacidades y su situación socio-económica-cultural genera la imposibilidad de imaginar un futuro, con todas las consecuencias que esto trae consigo (Redondo, 1992, p.15).

El reto que esta situación plantea a la sociedad supone interrogarse sobre el estatuto de los jóvenes en la sociedad postmoderna. Entre el fracaso en la escuela y el empleo hay un hueco de bastantes años (¡y qué años!) sin identidad social. ¿Qué hacer para evitar el precipicio de la marginalización y la exclusión social? ¿Qué medios articular?, ¿cómo hacerlo? Y, quizás lo más importante: ¿por qué hacer algo? ¿Por qué no dejar simplemente que estos excedentes de jóvenes inútiles mueran víctimas del VIH-SIDA, la droga, la carretera, la locura o la cárcel? Todas estas preguntas requieren un planteamiento ético y jurídico del que derive el tipo de sociedad que queremos construir sin dobles mensajes, sin apariencias y sin transiciones eternas. En esta dirección parece pertinente señalar la necesidad de una política integral de juventud orientada hacia la garantía social.

¿Por qué una política integral de garantía social para los jóvenes? En primer lugar, como hemos podido apreciar, la situación de los jóvenes desfavorecidos tiene una causalidad no reducible a sus incapacidades personales o sociales, sino a la forma social de organización de la sociedad en sus aspectos tecno-económicos, políticos y culturales. En concreto, el sistema escolar burocratizado y segregado (clasista), el mundo del trabajo precarizado y en extinción, y el joven expropiado de su derecho (oportunidades), como persona y como ciudadano, a la responsabilidad y a la solidaridad en un proyecto de vida conducen a la crisis de civilización. La incapacidad de la democracia, formalizada e institucionalizada en un modelo estatista y burocrático, para resolver las agudas contradicciones entre legitimación y acumulación, entre valores éticos y dualización social, y entre consumismo y desarrollo personal empujan hacia la necesidad de plantearse alternativas. Se impone una alternativa que no sea un mero parcheo ineficaz del modelo social que se resquebraja sino que, en la medida de lo posible, sirva para acompañar la transición de estos jóvenes en el contexto de una sociedad en cambio. En esta dirección, las estrategias que mejores resultados están consiguiendo

en el contexto europeo son aquellas que integran servicios y competencias administrativas diversas en una unidad de acción o programa a escala local.

Las políticas y las ideas suelen establecerse mejor a escala nacional e incluso internacional pero, cuando su éxito depende de mezclas de orientación, educación, formación profesional y experiencia laboral complejas y sofisticadas, sólo pueden aplicarse eficazmente como consecuencia de la planificación y la gestión a nivel local (CEDEFOP, 1986:VII).

Al mismo tiempo, y junto a la dimensión local, es fundamental que los agentes socio-educativos posean una clara vocación para la acción, se impliquen personalmente y vivan con convencimiento los valores y en coherencia las actitudes que proponen.

Por otra parte, una acción integral es consciente de la necesidad de conseguir una buena calidad con el más bajo coste.

Los jóvenes sufren en grado desproporcionado las penurias resultantes del desempleo en masa, penurias que originan dificultades sociales y psicológicas además de problemas económicos y profesionales.

A escala internacional, nacional y local se vienen realizando considerables esfuerzos, casi siempre faltos de coordinación, por mejorar la gama de servicios de carácter educativo, formativo, asesor y social que se ofrecen a los jóvenes en el período de transición entre la escuela y la vida adulta y laboral. Por muy bien que se dirijan a las necesidades de los jóvenes en esos años, si este tipo de esfuerzos carecen de coordinación resultan menos eficientes y menos eficaces en términos de costes que si estuvieran claramente relacionados entre sí y basados al mismo tiempo en el conocimiento común de las necesidades y las oportunidades locales.

Siempre que se analizan a fondo las necesidades reales de los jóvenes se pone de manifiesto que guardan una compleja relación con los problemas de índole educativa, profesional, social y personal. No es siempre posible separar estas necesidades y es invariablemente mejor hacer el máximo por integrar soluciones para ellas. A menudo resulta imposible resolver eficazmente un problema sin prestar a la vez ayuda a otro (CEDEFOP, 1986 pp.3-4).

Todos estos aspectos quedan muy bien reflejados en el diagrama 1 (CEDEFOP, 1986 p.10).

Diagrama 1

Integración de soluciones a las necesidades de los jóvenes en el ámbito local

Las prioridades europeas y nacionales raramente son incompatibles con las realidades locales, pero adaptarlas entre sí requiere siempre mucho tiempo y suele resultar difícil.

<i>Prioridad nacional y de la Comunidad Europea</i>		<i>Prioridad nacional y de la Comunidad Europea</i>	
Los jóvenes necesitan la mejor educación, formación y orientación para poder sobrevivir y competir.		Es necesario considerar que el dinero invertido consigue los mejores resultados al mejor precio.	
<i>Implicación a nivel local</i>		<i>Implicación a nivel local</i>	
Los jóvenes no cualificados y escasamente cualificados sólo pueden tomar opciones reales e influir en lo que se les ofrece a nivel local.		Los mejores resultados se conseguirán merced a los esfuerzos coordinados de las agencias e instituciones que trabajan juntos en el contexto de los recursos y las necesidades locales.	
<i>Pero</i>		<i>Pero</i>	
Aunque esto es fácil de decir: - es difícil averiguar lo que desean los jóvenes. - debe haber algún medio eficaz de relacionar las necesidades y preferencias de los aspectos vocacionales con los de otros campos, como la vivienda, los problemas personales, las drogas.		Esto puede ser difícil lograr porque: - no existe tradición de colaboración. - muchas veces faltan mecanismos útiles para ver qué ocurre. - incluso habiéndolos, es difícil porque no siempre se comparten los supuestos y los objetivos reales, puede existir rivalidad.	
<i>Pero</i>		<i>Pero</i>	
Para alcanzar el éxito: - debe comprenderse, en cierta medida, el funcionamiento de los mercados laborales locales. - los programas nacionales tienen que ser suficientemente flexibles para poder distribuirlos localmente.			
Estas son las dificultades y complicaciones que aceptan y tratan las mejores iniciativas y que muchas veces se convierten en ventajas			

En este contexto, impartir hoy educación y formación para el futuro supone articular adecuadamente lo que está permitido (leyes) con lo que es posible (individualmente, culturalmente, económicamente).

La creencia de que todo joven posee capacidades y puede adquirir cierta especialización es esencial.

Si un joven aparenta carecer de capacidades sobre las que basar la formación, ello se debe casi con toda certeza a que el profesor es incapaz de encontrarlas o a que los recursos disponibles para la formación son insuficientes o inadecuados.

Los buenos resultados académicos (o la falta de ellos) no denotan siempre la capacidad de conseguir una especialización en un entor-

no laboral adulto. Existen numerosos ejemplos de profesores que demuestran satisfactoriamente a los jóvenes que las desventajas (e incluso las minusvalías) no afectan necesariamente a la capacidad de enseñar y trabajar. Hay también casos de profesores que demuestran a los jóvenes la forma de convertir las aparentes desventajas en ventajas. Los profesores que triunfan son aquellos capaces de trabajar con cada estudiante como persona: identificando capacidades, enseñando técnicas y encontrando un trabajo...

Los programas de formación que obtienen éxito son los concebidos para adaptar las nuevas ideas a los valores aceptados, la innovación a las ideas y métodos familiares, y todo ello dentro de los límites de lo que está permitido y lo que es posible.

Los programas de formación que obtienen éxito son aquellos que se centran más eficazmente en las necesidades a medio plazo.

Los programas locales que obtienen éxito se centran en las necesidades de formación y en las necesidades de índole social y personal. Los jóvenes sólo pueden aprender eficazmente si sus circunstancias personales y sociales les permiten concentrarse de forma adecuada.

Lo que es posible depende asimismo económicamente de las opiniones que adoptan personas, grupos o agencias responsables de los programas respecto a un amplio abanico de cuestiones que afectan a los jóvenes y a su lugar en la sociedad y, asimismo, dependen de una serie de principios referentes al tratamiento que deben recibir y a su participación a la hora de determinar su propio futuro.

[...] Deben tener oportunidades para co-determinar qué contienen esos programas y para auto gestionar, en la medida de lo posible, su propia participación en ellos (CEDEFOP, 1986, 23-29).

Es por todo ello por lo que creemos que sólo unas políticas integrales de garantía social pueden ser eficaces y responder satisfactoriamente a las necesidades a medio plazo de los jóvenes desfavorecidos, a la eficacia de las inversiones en programas de transición y a la decisión de caminar hacia una sociedad de personas más responsables y solidarias. Entendemos por políticas integrales de garantía social, aquellas acciones socio-educativas realizadas en el ámbito local y gestionadas por entidades no lucrativas que intenta responder a la problemática global de la transición de los jóvenes desfavorecidos. Las razones, de todo tipo que fundamentan esta afirmación responden fundamentalmente a tres criterios: i) Eficacia en la actuación, en base a los objetivos, ii) Eficiencia en la relación costes/resultados, iii) Apuesta por una nueva sociedad.

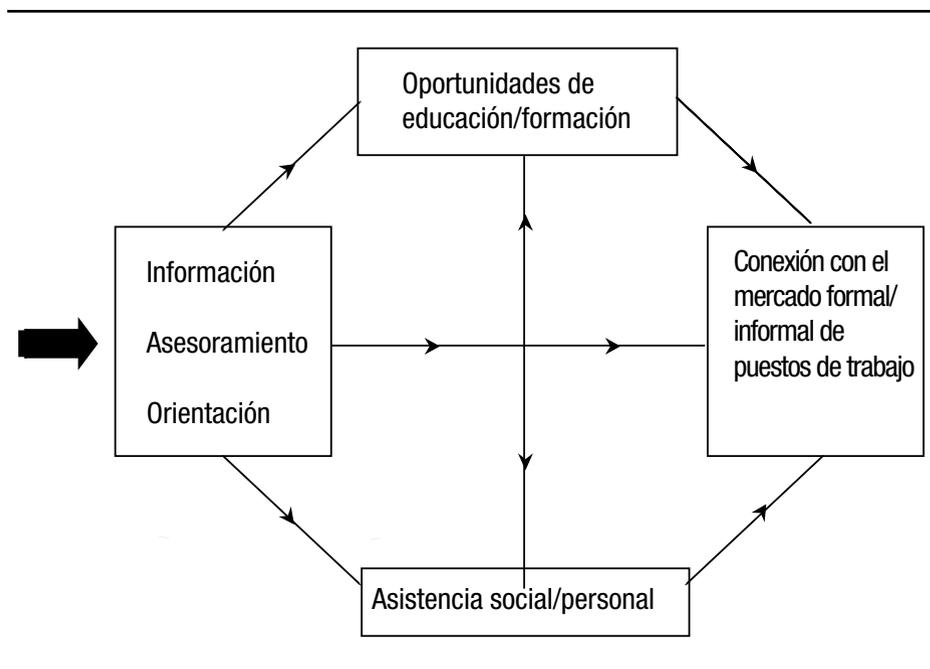
El programa integral de garantía social supone el acuerdo interinstitucional de las administraciones públicas de ámbito central y local, y la delegación de su gestión en entidades no lucrativas que actúan en el entorno local, mediante concierto, contrato, convenio o concesión administrativa. Las administraciones públicas necesaria-

mente implicadas en este programa deben ser, a nivel central: Educación, Trabajo, Justicia y Planificación y, en alguna medida, Sanidad, y a nivel local el Municipio y las Regiones.

Se trata de crear en cada ámbito local un servicio integrado de atención a los jóvenes desfavorecidos en todas sus necesidades personales, sociales, formativas, laborales, etc. No tiene por qué ser un servicio que elimina todos los otros servicios para los jóvenes, sino que atiende específicamente a los jóvenes desfavorecidos para hacer efectiva la garantía social. En unos casos, la atención consistirá en información o en asesoramiento, en otros en actuaciones formativas o educativas, en otros en conexión con el mundo del empleo, en otros en asesoramiento personal y orientación hacia servicios especializados de asistencia social o a servicios educativos reglados.

El siguiente diagrama 2 puede expresar bien el marco básico de una intervención integral (CEDEFOP, 1986 p.65).

Diagrama 2
Una intervención integral



Desde esta perspectiva, un programa integral de garantía social es un centro o servicio permanente que acoge a los jóvenes en cualquier circunstancia y les orienta hacia las diversas posibilidades que se les ofrecen. Pero no tiene porqué ser una oficina o centro «pasivo», a la espera de que acudan los jóvenes, sino que puede ser un centro «activo» que busca a los jóvenes a través de iniciativas plurales. Unas de tipo institucional, intentando detectar a los jóvenes que han abandonado los sistemas reglados y se encuentran sin garantía social, ociosos y en riesgo de aislamiento social o marginación. Otras, de tipo más informal, saliendo a las calles, a la búsqueda de grupos de jóvenes desorientados y necesitados de ámbitos de encuentro para restablecer sus vínculos sociales y descubrir su identidad. Pero no se limita a ser un centro de orientación e información, sino que genera y ofrece recursos formativos y educacionales específicos, adaptados a las necesidades, capacidades e intereses de los jóvenes desfavorecidos (iniciación profesional en un oficio). Al mismo tiempo genera los vínculos sociales y dinamiza el asociacionismo de los jóvenes al ponerlos en relación con voluntarios (jóvenes) que comparten con ellos tiempo y colaboración, experiencias significativas que inician procesos de utilización alternativa del tiempo libre, de intercambio de competencias y ayuda mutua. Por último, integra también la conexión con el trabajo, de forma que no se abandona al joven a su suerte después de participar por un tiempo determinado en los servicios de orientación o de formación del centro, sino que se generan iniciativas de trabajo, búsqueda de empleo, contratos de aprendizaje, y otras múltiples formas de insertarse progresivamente en la vida activa.

Las finalidades de estos programas pretenden responder a las necesidades de los jóvenes desfavorecidos en su transición a la vida activa, intentando garantizar su derecho a la educación, trabajo y participación social.

Para ello consideramos imprescindible articularlos de tal forma que puedan cubrirse los siguientes *aspectos de la transición* (CEDEFOP, 1986):

- *Autodesarrollo*: Se trata de estimular, animar y posibilitar a los jóvenes los recursos de relación interpersonal, materiales y de toda índole que les suscite el reconocimiento, la búsqueda y la realización de sus propias aspiraciones y capacidades. Una búsqueda y realización probada en la realidad de la educación, la formación profesional, los itinerarios de inserción socio-laboral, y en su vida social y personal.

- *Cambio*: Se trata de ofertar experiencias significativas que preparen al joven a saber sacar el mejor provecho a nivel personal y social de las situaciones de cambio que se suceden permanentemente en todos los aspectos de su vida personal, familiar, social y laboral.
- *Transición*: Se trata de asumir, en la ejecución práctica del proyecto, que el protagonista del proceso de transición es el joven. Tenemos que rechazar la idea de que somos los profesores, educadores, burócratas o asesores sociales los que le hacemos «transitar». O cada joven hace su proceso, o no hay tal proceso.
- *Elección*: El acento principal debe recaer en favorecer experiencias y procesos educativos donde la variedad de opciones haga a cada joven capaz de elegir y de configurar su propio itinerario.
- *Familia y amigos*: La participación en un programa integral de garantía social no es una exclusión del entorno, sino una inclusión de la familia, el grupo de amigos, los grupos y organizaciones sociales locales de todo tipo como recursos y como partícipes de la transición de cada joven.
- *Organización*: La mera suma de elementos no consigue resultados. Es la interrelación sistémica de los mismos la que es capaz de integrarlos en un proceso adecuado que garantice los objetivos.

Desde estos aspectos, los *objetivos generales* de un proyecto integral de garantía social pueden ser:

- Ser, de una forma significativa y eficaz, agente y cauce de cambio social al servicio de la comunidad, para modificar o eliminar aquellas realidades que impiden la transformación de la realidad social del entorno local y que inciden de manera especial en el desarrollo de los jóvenes desfavorecidos de ese mismo entorno.
- Posibilitar la maduración global e integral del joven desfavorecido de una manera armónica, a fin de que pueda ser sujeto de su propia vida y experiencia, capacitándolo para una participación como ciudadano, adulta, crítica, responsable y solidaria con sus vecinos y su entorno.
- Promover desde la propia sociedad, los mecanismos y recursos necesarios para hacer efectiva la igualdad de oportunidades y resultados de los jóvenes desfavorecidos del entorno local, respecto al resto de jóvenes del mismo entorno, como derecho de garantía social que les asiste (Taleia, AD-SIS, 1990).

Desde estos objetivos generales, las *características* más destacables de un proyecto integral de garantía social son:

- El ámbito de actuación del proyecto es un entorno local concreto.
- Su actuación se circunscribe, prioritariamente, a los jóvenes desfavorecidos (sin cualificación escolar o profesional, sin trabajo-empleo).
- La actuación se inserta en una actuación de Desarrollo Global Comunitario en el entorno concreto y junto con todos los agentes sociales del mismo.
- Opta por intervenir de forma globalizada en todas las dimensiones de los jóvenes.
- Prioriza la intervención en el aspecto «trabajo» (orientación al, formación para, inserción en) como el aspecto o dimensión que mejor posibilita o impide la integración social de estos jóvenes, pero englobándola en una actuación socio-educativa integral.
- No es un servicio social o educativo, sin más, sino que se vincula directa y permanentemente a la calle, como el ámbito donde acontece la problemática de la transición de los jóvenes desfavorecidos.
- Es un proyecto profesionalizado en su diseño, planificación, gestión y realización, de forma que se garantiza la calidad, efectividad y permanencia del proyecto. Pero, al mismo tiempo, incluye la participación de diversos voluntarios del mismo entorno (jóvenes y adultos) para potenciar las dimensiones de responsabilidad y solidaridad, más allá de lo «formalizado».
- Es un proyecto gestionado y realizado por una entidad no lucrativa que está inserta en el entorno local concreto.
- Es un proyecto planificado, financiado y evaluado por las administraciones públicas.
- Es un proyecto que se realiza mediante un programa socio-educativo que integra diversas dimensiones, procesos, fases y currículos, y que requiere diversos recursos (humanos, institucionales y materiales).
- Es un proyecto que se evalúa permanentemente, optando por la investigación-acción-participativa como mejor metodología para el desarrollo del mismo.

Los programas de garantía social integral deben necesariamente contemplar las tres grandes dimensiones socio-educativas que los jóvenes

desfavorecidos requieren desarrollar: la dimensión humana-personal, la dimensión socio-cultural y la dimensión trabajo-laboral.

La disección de la realidad única de cada joven en estas tres dimensiones, es más un procedimiento de método para explicitar intencionalidades socio-educativas que una opción por compartimentar la realidad integral de cada persona. La acción educativa requiere actuar siempre teniendo en cuenta la influencia de cada experiencia y reflexión en la totalidad de la vida de cada joven, en todas las dimensiones, es por ello que no pueden transformarse necesariamente en áreas de intervención sino de forma forzada.

Agradezco la oportunidad de poder expresar mis reflexiones y su paciencia para escucharlas. Espero que hayan servido para que su trabajo cotidiano con los jóvenes pueda renovarse con ilusión y sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- Adsis 1990 *Proyecto Talei a.* (Valencia: ADSIS).
- Alberoni, F. 1970 *Classi e Generazioni* (Bologna: Il Mulino)
- Appel, M. 1987 «Prologo» en C. LANKSHEAR y M. LAWLER *Literacy, Schooling and Revolution* (Londres: Falmer Press).
- A. R. WELCH y P. FREEBODY 1990 «¿Crisis de alfabetización o crisis de Estado?» en *Revista de Educación*, (293), 75.
- BELL, D. 1977 *Las contradicciones culturales del capitalismo* (Madrid: Alianza).
- BENTUÉ, A. 1999 *Cultura de hombres y Salvación de Dios* (Santiago de Chile: Ed. Tiberiades).
- BOUDON, R. 1978 «Educación e igualdad» en VV.AA. *Política, igualdad social y educación* (Madrid: MEC).
- BOWLES, S. y H. GINTIS 1976 *La instrucción escolar en la América capitalista* (Madrid: SigloXXI).
- CARABAÑA, J. 1991 «El gasto público en enseñanza y sus justificaciones» en VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación* (Madrid: CIDE-MEC).
- CASAL, J. MASJUAN, J y PLANAS, J 1991 *La inserción social y profesional de los jóvenes* (Madrid: Proyecto GETAFE 90 CIDE-MEC).
- CEDEFOP 1986 *Manual para la intervención en la transición de los jóvenes desde las iniciativas locales* (Berlín: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional).
- COLEMAN, J. S. 1961 *The Adolescent Society* (New York: The Free Press of Glencoe).
- y T. HUSEN 1985 *Informe OCDE: Inserción de los jóvenes en*

- una sociedad en cambio* (Madrid: Narcea).
- DI GIORGI, P. 1984 «L'Adolescenza: Fase Naturale e Storico-Culturale Dello Sviluppo Psicico» en *La Crítica Sociológica* (70), 84 citado por E. SANCHÍS (1991) *De la escuela al paro* (Madrid: Siglo XXI).
- ERIKSON, E. 1965: *Infancia y sociedad* (Buenos Aires: Hormé).
- 1968 *Identidad: juventud y crisis* (Madrid: Taurus).
- FAURE, E. 1972 *Aprender a ser* (Madrid: Alianza Universal).
- FEITO, R. 1990a «Escuela y hegemonía» en *Revista de Educación* (293) 290ss.
- (1990b): *Nacidos para perder*. Madrid: CIDE-MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. 1985 *Trabajo, escuela e ideología* (Madrid: Akal).
- 1987^a *La escuela en el capitalismo democrático* (México: Universidad A de Sinaloa).
- 1987b «Educación y modos de producción» en VV.AA. *El fracaso de la escuela* (San Sebastián: Erein).
- 1988 «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?» en *Política y Sociedad*, (1).
- 1990a *La cara oculta de la escuela* (Madrid: Siglo XXI).
- 1990b *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa* (Madrid: Proyecto GETAFE 90 CIDE-MEC).
- FOUCAULT, M. 1976 *Vigilar y castigar* (México: Siglo XXI).
- FREIRE, P. 1990 Citado en entrevista por JOVER, A. 1990 *La formación ocupacional* (Madrid: Editorial Popular-MEC).
- FREY, L. 1980 *La problemática del Lavoro Giovanile e le sue Prospettive Negli Anni 80* (Milan: Franco Angeli).
- FRIEDENBERG, E. Z. 1959 *The Vanishing Adolescent* (Boston: Beacon Press).
- FROMM, E. 1976 *Tener o Ser* (México: Siglo XXI).
- GARCÍA, E. 1991 «Reforma escolar, acumulación, legitimación y Estado de Bienestar» en VV.AA. *Sociedad, cultura y educación* (Madrid: CIDE-MEC).
- GARCÍA FERRANDO, M. 1984 «Situación laboral de la juventud española» en *Informe sociológico sobre la juventud española 60-82* (Madrid: S.M).
- GERGEN, K. J. 1973 «Social Psychology as History» en *Journal of Personality and Social Psychology* (26), 309-315.
- HORTAL, A. 1989 *Los cambios de la ética y la ética del cambio* (Santander: Sal Terrae).

- ICE UNIVERSIDAD DE DEUSTO 1993 *Los valores en la LOGSE* (Bilbao: ICE Universidad de Deusto).
- JACKSON, P. W. 1968 *La vida en las aulas* (Madrid: Morata).
- KENISTON, K. 1970 «Youth: A New Stage of Life» en *The American Scholar* 2 (37) 634-635.
- KITWOOD, T. 1980 *Disclosures to a Stranger* (Londres: Rontledge and Kegan Paul).
- KÜNG, H. 1991 *Proyecto de una ética mundial* (Madrid: Trotta).
- LERENA, C. 1976 *Escuela, ideología y clases sociales* (Barcelona: Ariel).
- 1983 *Reprimir y liberar* (Madrid: Akal).
- LEWIN, H. y R. W. RUMBERGER 1987 «Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo» en Congreso Mundial Vasco *Planificación de la educación y mercado de trabajo* (Madrid: Narcea).
- LUTTE, G. 1984 *Giovani e Istituzioni: Storie Di Lavoro, Politica e religione in una Città di Provincia* (Roma: Janua).
- 1991 *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy* (Barcelona: Herder).
- MASJUAN, J. M. y CODINA, J. 1991 «La atribución causal del éxito o el fracaso en los procesos de inserción en la vida adulta». En *Sociedad, cultura y educación* (Madrid: CIDE-MEC).
- MATZA, D. 1961 «Subterranean Traditions of Youth» en BERNARD, J. *The annals of the American Academy of Policial Social Science* citado por G. LUTTE 1991 *Liberar la adolescencia* (Barcelona: Herder).
- MONCADA, A. 1977 *La adolescencia forzada* (Barcelona: Dopesa)
- MUUS, R. 1957 *Teorías de la adolescencia* (Buenos Aires: Paidós).
- NESSERLOADE, J. R. y P. B. BALTES 1974 «Adolescent Personality Development and Historical Change: 1970-1972» en *Monographs of the Societhy for Research in Child Development*,(39), 1-79.
- OCDE 1984 *El paro juvenil. Causas y consecuencias* (Madrid: Ministerio de Trabajo).
- OFFE, C. 1977 *Lo stato nel capitalismo maturo* (Milan: Estas Libri).
- PAGE, A. 1977 *La economía de la educación* (Buenos Aires: Kapelusz).
- PANTOJA, L. 1987 «Una visión prospectiva de la educación» en VV.AA. *Educación, cultura y sociedad* (Vitoria: Gobierno Vasco).
- PARSONS, T. 1963 «Youth in the Context of American Society» en ERIKSON *Youth: Change and challenge* (New York: Basic Books).

- PIORE, M. J. 1983 «Paro e inflación» (Madrid: Alianza).
- REDONDO, J. 1990 «La iniciación profesional en el País Vasco» (Vizcaya: Seminario Internacional PETRA de Transición con Jóvenes Desfavorecidos).
- 1992 *Proyectos Sociales. Talleres 1* (Bilbao: ADSIS).
- 1995 «Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social» (Bilbao: Universidad de Deusto).
- 1997 «La dinámica escolar, de la diferencia a la desigualdad» en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*.
- 1998 «La realidad de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media» en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* (Santiago).
- 1999 *Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social* (Bilbao: Editorial Mensajero).
- y OTROS 1989 *La iniciación profesional desde los recursos locales* (Vitoria: Gobierno Vasco).
- y ——— 1990 «Iniciación profesional. Programa de transición del departamento de educación del Gobierno Vasco y los entes locales en el País Vasco» (Inédito).
- y ——— 1992 «Programa diverso. Materiales curriculares para la formación de los equipos de la orientación de la ESO» (Inédito).
- ROBERTS, K. 1983 *Youth and Leisure* (Londres: George Allen and Unwin).
- ROWNTREE, J. y M. ROWNTREE 1968 «La Gioventú Come Classe» en *Problemi del Socialismo* (10) 401-435.
- RUBIO, M. 1992 *Cristianismo hacia el siglo XXI* (Madrid: P.S. Editorial).
- SANCHÍS, E. 1988 «Valores y actitudes de los jóvenes ante el trabajo» en *REIS* (41), 148.
- 1991 *De la escuela al paro* (Madrid: Siglo XXI).
- SCHWARTZ, B. 1984 *Informe Schwartz: La inserción social y profesional de los jóvenes* (Madrid: Ministerio de Cultura).
- SEVE, L. 1969 *Marxisme et Théorie de la Personnalité* (París: Sociales).
- TORRES SANTOMÉ, J. 1991 «La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales» en VV.AA. *Sociedad, cultura y educación* (Madrid: CIDE-MEC).
- TOFFLER, A. 1970 *El shock del futuro* (Barcelona).
- TOURAINÉ, A. 1988 «Un mundo que ha perdido su futuro» en VV.

- AA *¿Qué empleo para los jóvenes? Hacia estrategias innovadoras* (Madrid: Tecnos-UNESCO).
- WELCH, A. R. y P. FREEBODY 1990 «¿Crisis de alfabetización o crisis de Estado? Explicaciones de la actual crisis de alfabetización» en *Revista de Educación* (293), 259 (Madrid: CIDE).
- WILLIS, M. R. 1981 *The Maligning of Adolescence: Why?* citado por G. LUTTE 1991 *Liberar la adolescencia* (Barcelona: Herder).
- WILLIS, P. 1978 *Aprendiendo a trabajar* (Madrid: Akal).
- 1986 «Unemployment: The Final Inequality» en *British Journal of Sociology of Education*, 7 (2) citado por R. FEITO 1990b *Nacidos para perder* (Madrid: CIDE-MAC).
- ZARRAGA, J. L. 1985 *Informe de la juventud* (Madrid: Ministerio de Cultura).

Segunda parte

SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

EFICACIA Y EFICIENCIA DE LAS ESCUELAS BÁSICAS DE CHILE (1990 - 1997)

UN ESTUDIO DE VALOR AGREGADO*

1. INTRODUCCIÓN

En julio de 2000 se produjo un fuerte debate social y mediático a raíz de los resultados de SIMCE 1999 (4° Básico). En dicho debate se señaló el presunto estancamiento de la educación pública en mejorar la calidad de los aprendizajes, específicamente en la primera generación del proceso de Reforma Educativa.

En este contexto resulta de interés reflexionar sobre los datos Simce básico (4° y 8°) en su análisis longitudinal (1990-1997), en una perspectiva de lo que se ha venido en llamar “estudios de valor agregado” y que nosotros hemos significado como estudio de la eficiencia de los establecimientos educativos. La eficiencia de los centros educativos la establecemos como una variable diferenciable de la eficacia (o logro académico de los alumnos de los mismos) considerada como la puntuación media en matemática y lenguaje en las pruebas SIMCE.

* Texto realizado colaborativamente por el Dr. Carlos Descouvieres, el Dr. Jesús María Redondo y la estadística Karina Rojas. Fue publicado en el año 2000 en el Congreso Internacional de Psicología Educativa realizado en la Universidad de La Serena, posteriormente en la Revista Enfoques educativos del Departamento de Educación de la Universidad de Chile Vol. 3, N° 1, 139-154. Finalmente se presentó y publicó en el ENIN (Encuentro Nacional e Internacional de Investigación en Educación) de CPEIP, en el que obtuvo el premio a la mejor investigación empírica del periodo.

La eficacia se ha convertido en un elemento de clasificación y jerarquización de los establecimientos educacionales, que pretenden hacerla sinónima de calidad educacional.

2. LOS TEMAS EN DEBATE

En primer lugar nos referimos al objetivo del SIMCE y a su utilización social. En este sentido, el artículo 19 de la LOCE señala la obligación de evaluar el cumplimiento de los O.F. y C.M. obligatorios logrados por los alumnos aunque indica que debe informarse con estadísticas elaboradas por el MINEDUC solo de los resultados por establecimiento y región, y no por alumno.

Este amplio criterio centrado en la información por zonas geográficas y por centro educativo, se ha traducido en una información de los resultados directos de los establecimientos educacionales (media de logro por establecimiento en matemáticas, lenguaje y poco más) y de las regiones cruzando con algunas variables geográficas, de dependencia y socio-económicas en algunos informes pero en ningún caso, salvo algunas investigaciones recientes (Bravo 1999a,1999b) (Mizala y Romagera 1997,1998) (Gómez y Edwards 1995), neutralizando la influencia de estas variables con el objeto de señalar los efectivos aportes de los establecimientos (su calidad genuina) al puntaje medio de sus alumnos.

Esta práctica llevó a que el SIMCE se convirtiera en un medio para justificar un modelo de ranking entre los centros que ha segmentado y estratificado el sistema educacional chileno y contribuyera a transformar el derecho de elección de centros por parte de los padres de los alumnos, en el hecho de selección de los alumnos por parte de los centros.

El segundo tema a debate corresponde al supuesto de la lógica neoliberal de mercado que, aplicada a la educación, entiende ésta como bien de consumo. En resumen: la elección de centro por los padres favorece la competencia entre los establecimientos y esto mejora la calidad, sobre todo si se vincula a una subvención a la demanda, para ello es importante informar de los resultados de los centros.

El supuesto de considerar la educación como bien de consumo es un grave error, ya que más bien debería considerarse un bien de inversión a largo plazo (inversión privada y social al mismo tiempo).

La pretendida competencia entre los establecimientos debería considerar los factores contextuales desiguales que generan una inequidad constitutiva y por tanto toda subvención a la demanda, sin correcciones, no hace sino potenciar la inequidad del sistema y la imposibilidad de mejorar la calidad global del mismo (Gauri y Varum, 1998).

Por último, la evaluación de la calidad educativa supone un consenso básico que decida si se puede reducir al logro de objetivos aca-

démicos en las áreas de lenguaje y matemáticas o si debe incluir la totalidad de los aspectos considerados en los O.F. y C.M obligatorios.

En este contexto no son menores los problemas técnicos involucrados en la evaluación y medición ni los específicos problemas del instrumento SIMCE en la década de los noventa (Eyzaguirre y Fontaine, 1999).

Las consecuencias del abordaje de estos tres grandes temas de debate nos plantea un cierto desánimo y una interrogante sobre los caminos de mejora del sistema educacional desde su realidad actual y con los instrumentos concretos de que disponemos para su evaluación.

Nuestro aporte pretende otra utilización de los datos, que realmente nos indique algo sobre la calidad real imputable a los establecimientos desde los logros de los aprendizajes académicos de los alumnos, pero teniendo en cuenta las condiciones de inequidad existentes. Se ubica por tanto en un intento de evaluación del *valor agregado*.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene por finalidad acercarse a un indicador que determine el Nivel de Eficiencia real de los establecimientos educacionales tanto municipalizados, como particulares subvencionados y particulares pagados. Fue realizada a partir de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE durante los años comprendidos entre 1990 y 1997.

Este propósito se funda en la convicción de que sólo puede considerarse imputable al establecimiento lo que realmente logran, es decir, que es necesario neutralizar al menos las variables socioeconómicas, geográficas y culturales de los alumnos para obtener un indicador más preciso del nivel de eficiencia de un establecimiento determinado. Estas variables influyen directamente en el puntaje obtenido en la prueba SIMCE e imposibilitan la realización de una comparación precisa en términos de calidad entre establecimientos educacionales.

El presente informe se organiza de la siguiente manera:

- Muestra de Datos: Identificación y creación de las variables utilizadas en el estudio.
- Metodología: Técnica que se utilizó para llevar a cabo el análisis
- Resultados:
 - Análisis Descriptivo: Muestra del comportamiento del Puntaje SIMCE 1990-1997 y variables asociadas a éste. Análisis gráfico y test de independencia X^2 para determinar si existe relación entre las variables.

- Modelación del Puntaje Promedio SIMCE: Análisis de Regresión Lineal Múltiple.
- Principales Resultados del Nivel de Eficiencia: Resultados de la Modelación diferenciados por Dependencia y asociado con el Puntaje SIMCE.
- Conclusiones

3.1. MUESTRA DE DATOS

Se dispone de información de los 2462 establecimientos que muestran datos a lo largo de los años comprendidos entre 1990 y 1997.

Variables Disponibles

- Dependencia: Variable categórica que diferencia a los establecimientos según su dependencia, a saber: Municipalizada(1), Particular Subvencionada(2) y Particular Pagada(3).
- Índice de Vulnerabilidad: Variable continua que toma valores entre 0 y 100, donde el valor mayor corresponde al máximo nivel de vulnerabilidad de los alumnos de un establecimiento.
- Índice Geográfico: Variable categórica que diferencia a los establecimientos según su nivel de accesibilidad. Toma valores entre 1 y 5, donde el valor mayor corresponde a la mayor dificultad de acceso al establecimiento.
- Nivel Educativo de los Padres: Variable categórica que indica el nivel de educación de la mayoría de los padres de cada establecimiento. Toma valores entre 1 y 5 diferenciado para cada año, donde el valor máximo corresponde al mayor nivel educativo.
- Gasto Promedio por Alumno: Variable categórica que diferencia a los establecimientos según el nivel de gasto promedio que tienen los padres por alumno. Se encuentra diferenciada con montos distintos para cada año, y existen dos definiciones de categorías, una para los establecimientos Municipalizados y Particulares Subvencionados (entre 1:menor nivel de gasto y 4:mayor nivel de gasto) y otra para los Particulares Pagados (entre 1:menor nivel de gasto y 2:mayor nivel de gasto).
- Subvención: Variable discreta que toma valores 0 o los dos montos específicos de subvención que varían a lo largo de los años.
- Puntaje SIMCE Castellano: Variable continua que toma valores entre 0 y 100 diferenciada para cada año.

- Puntaje SIMCE Matemáticas: Variable continua que toma valores entre 0 y 100 diferenciada para cada año.

Otras Variables Necesarias

Se creó la variable Costo por Alumno para identificar el Nivel de Inversión promedio por alumno a lo largo del tiempo y está compuesta por el Gasto Promedio por Alumno y la Subvención. Debido a la diferenciación que existe entre establecimientos Subvencionados y Pagados en la variable Gasto, se construyeron 4 tipos de variables que indican el Nivel de Inversión, una para cada tipo de Dependencia, y otra para todos los tipos de establecimientos que tiene un poco más de manejo. Se utilizó el mismo criterio para todos los años.

Con el fin de captar el efecto que tiene cada año en el puntaje SIMCE, ya sea por diferencias atribuibles al instrumento (Eizaguirre y Fontaine 1999)¹ o a situaciones especiales que diferencian un año de otro, se creó una indicatriz (variable Dummy) para cada año (todas bajo el mismo criterio). A modo de ejemplo vemos a continuación la indicatriz correspondiente al año 1990:

$$I_{90} = \begin{cases} 1 & \text{si la información corresponde al año 1990} \\ 0 & \text{si corresponde a otro año} \end{cases}$$

3.2. METODOLOGÍA

Para descubrir el máximo nivel de eficacia (de buenos puntajes en el SIMCE) de los establecimientos educacionales de Enseñanza Básica, se realizó un análisis descriptivo con el fin de determinar características particulares entre los establecimientos que obtuvieron el mejor puntaje promedio en el SIMCE.

Para descubrir el máximo nivel de eficiencia (lograr buenos puntajes en el SIMCE optimizando al máximo los recursos disponibles) fue necesario distinguir qué porcentaje del puntaje promedio de cada establecimiento obtenido en el SIMCE es imputable a éste y qué porcentaje es mérito de condiciones propias del contexto del alumno².

1 En realidad los datos Simce de la década no son comparables de un año a otro.

2 Téngase en cuenta que dejamos fuera la influencia de las capacidades intelectuales, supuestamente distribuidas al azar (aunque en realidad sabemos por muchas investigaciones que están muy influidas por el contexto, pero esto se encuentra de alguna forma ya considerado en las variables que tenemos en cuenta). También dejamos fuera de consideración la influencia de la selección de los alumnos por los centros.

Se realizó una estimación del Puntaje Promedio SIMCE que es explicable por las variables que disponemos y que no son propias del establecimiento. Estas son: Índice de Vulnerabilidad, Índice Geográfico, Nivel Educativo de los Padres, Nivel de Inversión por Alumno y el efecto de cada año en que se dio la prueba. Una vez obtenida esta estimación, y a través de una simple fracción (Pje. Promedio SIMCE / Estimación), se determinó un nuevo puntaje que tiene la virtud de estandarizar a los establecimientos educacionales basándose en su nivel de eficiencia y no en su nivel de eficacia (Logro académico).

Se modeló el Puntaje Promedio SIMCE a partir de variables socioeconómicas, geográficas y culturales mediante métodos de Regresión Lineal Múltiple. Se realizaron dos modelos, uno con la variable *dependencia* y otro sin dicha variable.

Los modelos están formados por:

→ una variable respuesta que será el promedio entre los puntajes de las pruebas SIMCE de matemáticas y castellano para cada año y establecimiento, es decir, tendremos 8 puntajes para cada uno de los establecimientos

→ una función que contiene las siguientes variables explicativas:

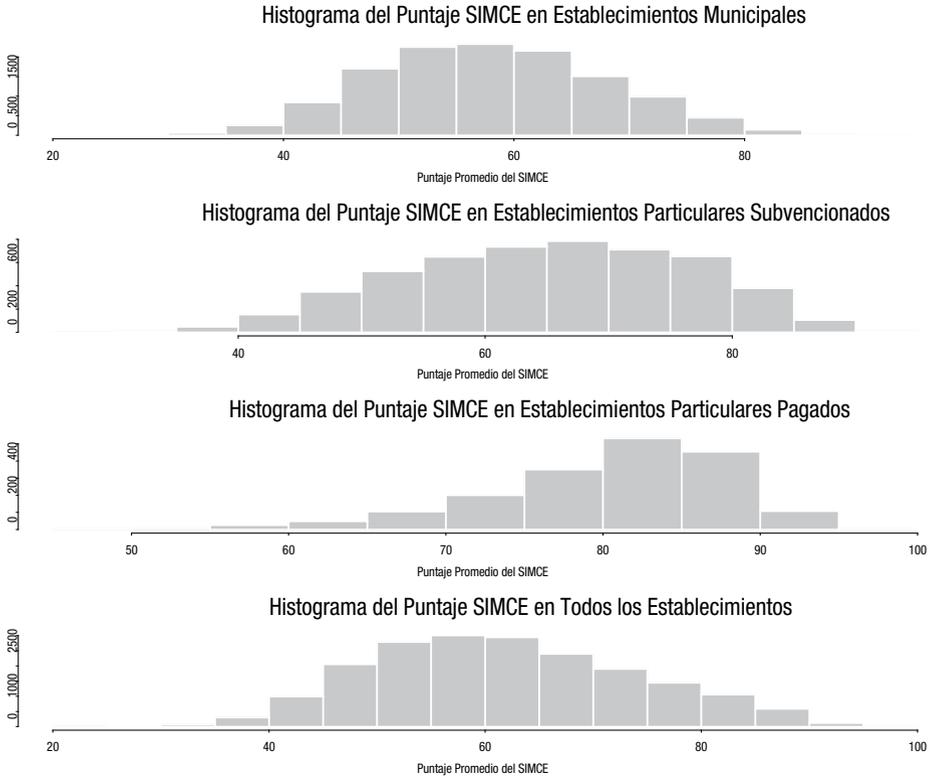
- Índice de Vulnerabilidad
- Índice Geográfico
- Nivel de Inversión por Alumno
- Nivel Educativo de los Padres
- 190
- 191
- 192
- 193
- 194
- 195
- 196

3.3. RESULTADOS

3.3.1. Análisis Descriptivo

A continuación se muestra el comportamiento del puntaje promedio SIMCE y variables asociadas a éste.

Gráfico 3.3.1.1.
Análisis del Pje. Promedio SIMCE por Dependencia



En estos histogramas se muestra la distribución del puntaje promedio SIMCE de los establecimientos diferenciados por dependencia. El último representa la muestra total.

Se observa que todos los gráficos tienen un comportamiento parecido a una distribución normal. No obstante, es importante distinguir que los establecimientos particulares pagados tienen la cola izquierda más pesada, es decir, que presentan un mayor porcentaje de colegios con puntajes más altos. Además, no tienen puntajes menores a 50 puntos, a diferencia de los municipalizados y particulares subvencionados.

Para clarificar las diferencias recién vistas entre los colegios pagados y los no pagados (municipalizados y subvencionados), se presenta una tabla con los datos estadísticos básicos para cada grupo:

Dependencia Estadísticas	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Todos los Establecimientos
<i>Pje. Mínimo</i>	20.0	25.0	45.5	20.0
<i>1° Cuartil</i>	51.0	57.0	76.5	53.0
<i>Media</i>	58.2	65.3	80.1	62.2
<i>Mediana</i>	58.0	66.0	82.0	61.0
<i>3° Cuartil</i>	65.0	74.5	86.0	70.5
<i>Pje. Máximo</i>	90.5	93.0	96.0	96
<i>Desv. Estándar</i>	9.9	11.5	7.8	12.2
<i>Total de Establecimientos</i>	1592	640	230	2462
	65%	26%	9%	100%

Aquí se observa que sólo el 25% de los establecimientos particulares pagados presentan puntajes menores a 76,5, mientras que en los particulares subvencionados y los municipalizados, el 75% presenta puntajes menores a 74,5 y 65,0 respectivamente.

Además, los particulares pagados, a pesar de ser menos en cantidad, tienen la menor desviación estándar, seguidos de los municipalizados y los particulares subvencionados. Esto nos dice que los particulares pagados son más homogéneos en términos de rendimiento.

Estos datos corresponden a una visión global del puntaje SIMCE y no hace diferencia entre los ocho años medidos.

A continuación se muestra, entonces, una tabla con algunos datos estadísticos diferenciados por curso, dependencia y año de la prueba:

Establecimientos Municipalizados									
4° Básico					8° Básico				
Años	Mediana	% Var. Med.	Desv. Est.	% Var. Desv.Est	Años	Mediana	% Var. Med.	Desv. Est.	% Var. Desv.Est
1990	55		9.1		1991	47		8.5	
1992	63	14.5	9.6	5.5	1993	51	8.5	7.9	-7.1
1994	65	3.2	9.1	-5.2	1995	53	3.9	8.2	3.8
1996	68	4.6	7.9	-13.2	1997	58	9.4	8.9	8.5
<i>Prom</i>	62.8	7.4	8.9	-4.3	<i>Prom</i>	52.3	7.3	8.4	1.8

Establecimientos Particulares Subvencionados									
4° Básico					8° Básico				
Años	Mediana	% Var. Med.	Desv. Est.	% Var. Desv.Est	Años	Mediana	% Var. Med.	Desv. Est.	% Var. Desv.Est
1990	64		10.2		1991	52		10.8	
1992	71	10.9	10.5	2.9	1993	57	9.6	10.7	-0.9
1994	73	2.8	10.5	0.0	1995	61	7.0	10.7	0.0
1996	76	4.1	8.9	-15.2	1997	65	6.6	10.9	1.9
Prom	71.0	6.0	10.0	-4.1	Prom	58.8	7.7	10.8	0.3

Establecimientos Particulares Pagados									
4° Básico					8° Básico				
Años	Mediana	% Var. Med.	Desv. Est.	% Var. Desv.Est	Años	Mediana	% Var. Med.	Desv. Est.	% Var. Desv.Est
1990	80		6		1991	73		10.5	
1992	86	7.5	5.2	-13.3	1993	77	5.5	8.6	-18.1
1994	88	2.3	4.8	-7.7	1995	80	3.9	7.8	-9.3
1996	87	-1.1	3.4	-29.2	1997	83	3.8	7.5	-3.8
Prom	85.3	2.9	4.9	-16.7	Prom	78.3	4.4	8.6	-10.4

Se decidió trabajar con la mediana ya que es un estadístico más *robusto*, es decir, que no se ve afectado por los puntos más extremos, como ocurre con la media.

En primer lugar, es necesario resaltar que los tres tipos de establecimientos y ambos niveles evaluados (4° y 8°), presentan resultados SIMCE que mejoran a lo largo del tiempo. Además, todas las dependencias muestran resultados más bajos para 8° básico.

Se observa asimismo que los establecimientos particulares pagados siempre han tenido mejores puntajes en la prueba SIMCE y un menor porcentaje de variación del mismo, es decir, estos tipos de establecimientos son cada vez más homogéneos. Además, se diferencian en términos de la desviación estándar para los 4° básicos, ya que es la más pequeña en relación a los otros niveles y dependencias para todos y cada uno de los años. No ocurre lo mismo para los 8° básicos, ya que son bastante similares entre dependencias y años. Por último, el porcentaje de variación de la desviación estándar es siempre negativo para los pagados, mientras que los municipalizados y los particulares subvencionados presentan variaciones positivas y negativas indistintamente. Es decir, a lo largo del tiempo los

colegios particulares pagados cada vez se *homogeneizan* más, especialmente en el menor nivel evaluado³.

Otro aspecto interesante es que la desviación estándar de los 8° básicos de los centros subvencionados no presentan ninguna variación a lo largo del tiempo (siempre es 11) y para los 4° básicos no ocurre algo muy distinto, ya que sólo el último año presentó una variación negativa más importante⁴.

Por su parte los centros municipalizados tienden a homogeneizarse en los resultados de 4° básico y a estratificarse en los resultados de 8° básico.

3.3.1.2. *Análisis de variables asociadas*

A todas las variables se les realizó el test de independencia X^2 y todas resultaron estar relacionadas con el puntaje SIMCE. Los gráficos de las variables muestran una relación proporcional con el puntaje SIMCE, con algunas particularidades.

- *Índice de Vulnerabilidad*: lo que primero llama la atención es que, salvo dos casos atípicos, los colegios particulares pagados tienen un Índice de vulnerabilidad nulo, y los particulares subvencionados tienen un poco más del 20% de establecimientos que también presentan este índice en cero. En cambio, los municipalizados casi no presentan este índice con el valor cero. En los casos en que no toma el valor nulo, mientras menor es el índice de vulnerabilidad, mayor es el puntaje que se obtiene en la prueba SIMCE. Con esto, los colegios particulares pagados se encuentran comparativamente más aventajados con respecto a los otros establecimientos, ya que no se ven afectados por esta variable al presentarla en su gran mayoría nula.

- *Nivel educacional de los padres*: claramente el nivel educacional de los padres tiene cierta relación con los resultados académicos de los niños con una relación directamente proporcional. No obstante, en aquellos centros donde el nivel educacional de los padres es menor no existen puntajes tan bajos como en el nivel inmediatamente superior. Este hecho ocurre principalmente en las escuelas municipalizadas.

3 Es bastante posible que esto responda a una política de los establecimientos por seleccionar los alumnos de una forma más sistemática a la entrada del prekinder por capacidades intelectuales, además de por familia y nivel de ingresos.

4 De nuevo, es bastante posible que los particulares subvencionados, impulsados por el modelo social de utilización de los resultados del Simce como ranking de calidad educativa, hayan iniciado políticas de selección de alumnos más sistemáticas a lo largo de la década de los noventa.

Los establecimientos particulares pagados presentan sólo los tres niveles educacionales más superiores y aparentemente no influyen tan directamente en los resultados académicos de los niños, mientras que los municipalizados, salvo tres casos atípicos, presentan sólo los cuatro más inferiores y claramente sí tiene una relación directa con el puntaje en la prueba SIMCE.

- *Índice Geográfico*: no es posible concluir algo acerca de la relación entre ambas variables, al parecer no existe, pero es necesario verlo a través del análisis de regresión.
- *Nivel de Inversión*: debido a que esta variable es definida en forma distinta para los establecimientos que adquieren subvención y los que no la adquieren no son muy comparables, pero se aprecia la existencia de una relación directamente proporcional con el puntaje SIMCE. Sin embargo, aquellos establecimientos que tienen el menor nivel de inversión tienen una mayor variedad de puntajes, es decir, para estos establecimientos no es tan determinante el costo promedio por alumno en el resultado en la prueba SIMCE. Es posible que se requiera analizar inversión focalizada en los mismos (programa P900, MeceRural...)

3.3.2.- Modelación del Puntaje Promedio SIMCE

En el análisis descriptivo ya se comprobó que existe algún tipo de relación entre cada una de las variables asociadas y el puntaje en la prueba SIMCE. Además, estos resultados tienen un comportamiento parecido al de una distribución normal. Por lo tanto, tenemos los requisitos básicos para poder realizar un modelo de regresión lineal múltiple.

Como primer acercamiento a una función que modele el puntaje promedio SIMCE, se realizó aquel que contiene todas las variables que disponemos. A continuación se presentan los coeficientes de este modelo:

Variables Explicativas	Coefficientes del Modelo para Todos los Establecimientos
<i>Constante</i>	56.85
<i>Dependencia</i>	1.21
<i>I. Geográfico</i>	-0.07
<i>I. de Vulnerabilidad</i>	-0.18
<i>Nivel de Inversión por Alumno</i>	3.1
<i>Nivel Educacional de Padres</i>	1.57
<i>I₉₀</i>	-2.72
<i>I₉₁</i>	-10.39
<i>I₉₂</i>	3.78

Variables Explicativas	Coefficientes del Modelo para Todos los Establecimientos
I_{93}	-6.38
I_{94}	4.21
I_{95}	-5.21
I_{96}	7.96

Este modelo considera 19696 observaciones que corresponden a 2462 establecimientos con información de ocho años. El R-Square que se obtuvo en este modelo es de 0,7. El modelo cumple con la condición de normalidad en sus residuos, con la de heterocedasticidad.

Todas las variables resultaron ser significativas para el modelo salvo el índice geográfico, que resultó ser poco influyente (bajo el valor p de significación), confirmando lo señalado anteriormente en el análisis descriptivo.

Si observamos los coeficientes del modelo podremos hacer un análisis más cuantitativo de las variables explicativas (sin olvidar el error). Por ejemplo, una de las variables más importantes, considerando que toma valores entre 0 y 100, es el Índice de vulnerabilidad. El coeficiente de esta variable es negativo, lo que implica que mientras mayor es este índice, menor es el puntaje obtenido en la prueba SIMCE, más concretamente, un establecimiento tiene un Índice de vulnerabilidad 100 tendrá aproximadamente 18 puntos menos en la prueba, que otro que tiene este índice en cero.

Otra variable que resultó ser muy importante es el costo promedio por alumno. Esta tiene un coeficiente positivo. Mientras mayor es la inversión promedio por alumno, mayor es el puntaje del establecimiento⁵.

Las otras variables en orden de importancia son: nivel educacional de los padres⁶ y *dependencia*⁷.

El modelo recién expuesto considera todas las variables que disponemos y nos sirve para visualizar la influencia de las variables asociadas de una manera más cuantitativa, asumiendo un margen de error. Sin embargo, para nuestros objetivos este modelo no sirve, ya

5 El nivel de inversión se organiza con valores de 1 (solo subvención) hasta 5 (alto nivel de pago de los padres sin subvención), y su influencia en el resultado SIMCE va desde 3.1 puntos para el valor 1, hasta 15.5 puntos para el valor 5.

6 El nivel educacional de los padres se organiza con valores de 1 (sin estudios) hasta 5 (estudios superiores), y su influencia en los resultados SIMCE va desde 1.57 puntos para el valor 1, hasta 7.85 puntos para el valor 5.

7 La dependencia toma valor 1 en caso de municipales, con una influencia de 1.21 puntos, valor 2 para los particulares subvencionados, con una influencia de 2.42 puntos, y valor 3 en el caso de particular pagado, con una influencia de 3.63 puntos.

que no debemos incluir la variable dependencia por ser propia del establecimiento, y no del alumnado.

En la tabla que a continuación se muestra veremos los coeficientes del modelo que considera la información de todos los establecimientos y que se utilizó para el cálculo del nivel de eficiencia. Este modelo no considera la dependencia como variable explicativa.

VARIABLES EXPLICATIVAS	COEFICIENTES DEL MODELO PARA TODOS LOS ESTABLECIMIENTOS
<i>Constante</i>	58.02
<i>I. Geográfico</i>	-0.06
<i>I. de Vulnerabilidad</i>	-0.2
<i>Nivel de Inversión por Alumno</i>	3.19
<i>Nivel Educativo de Padres</i>	1.91
<i>I₉₀</i>	-2.68
<i>I₉₁</i>	-10.36
<i>I₉₂</i>	3.74
<i>I₉₃</i>	-6.36
<i>I₉₄</i>	4.16
<i>I₉₅</i>	-5.19
<i>I₉₆</i>	8

Las conclusiones no se diferencian del modelo anterior, ya que sólo la variable dependencia no está incluida. Y la validación entrega los mismos resultados que el modelo anterior.

3.3.3.- Principales Resultados del Nivel de Eficiencia

En este momento tenemos la estimación del puntaje obtenido en la prueba SIMCE a partir de variables ajenas a los establecimientos. Ahora, es posible determinar el porcentaje del puntaje que no es atribuible ni al alumnado ni al instrumento y, por lo tanto, que es atribuible a los centros educacionales⁸.

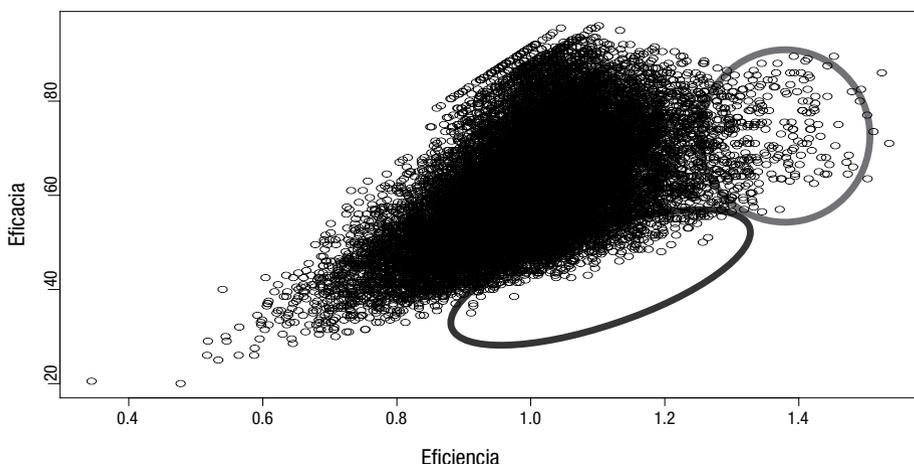
Este indicador se realizó a partir de la fracción del puntaje SIMCE por el puntaje estimado obtenido con el modelo antes especificado. Con esta función se creó un nuevo puntaje que dimensiona el nivel de eficiencia para cada establecimiento.

⁸ Asumiendo que las variables disponibles son todas las no atribuibles al establecimiento.

$$\text{Eficiencia} = \frac{\text{Eficacia real}}{\text{Eficacia estimada}}$$

Con el fin de determinar cuáles son los establecimientos que son más eficientes y eficaces a la vez, se realizó una gráfica que nos muestra la relación entre el puntaje SIMCE y el ajuste considerando todos los tipos de centros educacionales.

Nivel de Eficiencia vs. Eficacia en todos los Establecimientos



Definitivamente, no se trata de la ecuación Identidad Eficiencia = Eficacia, ya que existen algunos establecimientos que obtienen buenos puntajes en la prueba SIMCE pero no en el nuevo puntaje que nos indica el nivel de eficiencia. Estas observaciones son las que se encuentran dentro de la elipse.

Aquellos centros educacionales que son más eficientes y eficaces al mismo tiempo, corresponden a los que se encuentran dentro del círculo.

En las gráficas de la página siguiente se observa que los establecimientos que tienen mayor eficiencia se encuentran entre los municipales y entre los particulares subvencionados (eficiencia x 100).

3.4 CONCLUSIONES

Con el presente estudio, estudio preliminar hemos podido establecer que, contra el sentido mayormente difundido por los medios de comunicación social y por la utilización poco adecuada de los resultados del SIMCE, los centros educativos municipalizados (en primer lugar) y los particulares subvencionados (en segundo lugar) han sido más eficientes en los años 1990-1997.

De ello se concluye que no es claro que las ideas de competencia basadas en la subvención a la demanda, informaciones de ranking educacionales y otras prácticas más vinculadas al mercado neoliberal que a la democracia puedan ser un buen camino para la mejora de la calidad y la equidad en el sistema educativo chileno. Más bien deberíamos orientarnos por informar sobre la eficiencia de los establecimientos e investigar las características presentes en aquellos que son más y menos eficientes, con el objeto de focalizar adecuadamente la inversión y los incentivos docentes, siempre con la conciencia de que la política de focalización ha resultado valiosa como herramienta de equidad y calidad cuando se ha realizado con un piso suficiente de inversión universal. Al mismo tiempo es urgente una política de regulación de la elección de centro/selección de alumnos para los establecimientos financiados con fondos públicos. De lo contrario será inútil toda pretendida política de equidad y calidad para el conjunto del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo D. 1999a "Competencia y calidad de la educación en Chile: una revisión de la literatura" en *Educación particular subvencionada* (Santiago: Corporación Nacional de Colegios Particulares).
- , Contreras D, Sanhueza C 1999b *Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño público/privado: Chile 1982-1997 Documento de Trabajo n° 163* (Santiago: Departamento de Economía de Universidad de Chile).
- Descouvieres C, Redondo J, Inzunza J y Nuñez E 1999a *El SIMCE como instrumento de evaluación de la calidad y equidad de la educación Chilena. Documento n° 1. Investigación S005-97/2. DID* (Santiago: Departamento de Psicología de Universidad de Chile).
- Descouvieres C, Redondo J, Fernandez A. 1999b *Aspectos organizacionales en el proceso educativo. Documento n° 2. Investigación S005-97/2. DID* (Santiago: Departamento de Psicología. Universidad de Chile).
- Descouvieres C, Redondo J y Mena P 2000^a *Calidad y Eficiencia Educativa: Bajo el Prisma de los sistemas nacionales de*

- evaluación". Documento n° 3. Investigación S005-97/2. DID (Santiago: Departamento de Psicología. Universidad de Chile).*
- Descouviers C, Redondo J y Rojas K 2000b *Eficacia y Eficiencia de los establecimientos de Educación Básica. Simce 1990-1997" Documento n° 4. . Investigación S005-97/2. DID (Santiago:Departamento de Psicología. Universidad de Chile).*
- Eyzaguirre B y Fontaine L 1999 "Qué mide realmente el SIMCE" en *Revista del Centro de Estudios Públicos n° 75 (Santiago).*
- Gauri y Varum, 1996 *Market Forces in the Public Sector: Chilean Educational Reform, 1980-1994 Doctoral Dissertation, (Princeton University)*
- Gauri y Varum 1998 *School Choice in Chile (Pittsburgh; University of Pittsburgh Pres)*
- Gómez V y Edward R 1995 *Equidad y educación básica en Chile: análisis comparativo de la equidad de la educación por regiones y comunas según los datos SIMCE 1992 (Santiago: UNICEF).*
- Mizala A. , Romagera P.y Farren D.1997 "Frontera de la producción educacional y eficiencia de la educación en Chile". En *Revista Persona y Sociedad Volumen XI 2 (Santiago: ILADES).*
- Mizala A, y Romagera P 1998 *Desempeño escolar y elección de colegios (Santiago: Centro de Economía Aplicada del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile).*
- Nilo S. 2000 "Análisis de investigaciones recientes sobre incidencia del mercado en la calidad y equidad de la educación" en *Diálogos sobre la Educación (Santiago: Universidad de Chile).*

EFICACIA Y EFICIENCIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA CHILENA DESDE LOS DATOS

SIMCE 1994,1998 Y 2001*

INTRODUCCIÓN

Durante los años 1998 a 2000 realizamos un estudio sobre la eficiencia de las escuelas de educación básica en Chile durante la década de los noventa, con una financiación del Departamento de Investigación de la Universidad de Chile. El estudio tuvo una buena acogida en diversos ámbitos educacionales del país¹ aunque no fue citado en

* Artículo realizado en conjunto con C. Desocouvieres y K. Rojas.

1 Se publicó una versión inicial de este estudio en La Serena: Universidad de la Serena, I Jornadas de Psicología Educacional (2000): "Eficacia y Eficiencia en las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Un estudio de valor agregado" pp. 14-24. Una segunda versión en Enfoques Educacionales (2001): "De la eficacia a la eficiencia de las escuelas básicas de Chile (1990-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado". Vol. n° 3, n° 1 2000-2001. pp. 139-154. Departamento Educación. FACS. Universidad de Chile. Posteriormente se realizó una tercera versión incluyendo datos regionales para el XVI Encuentro Nacional y II Internacional de Investigadores en Educación. CPEIP 2001 (ENIN 2001), el cual mereció ser seleccionado como mejor investigación, y que, con algún cambio, aparece como primer capítulo de esta publicación. También se presentaron los resultados de este estudio en diversos foros relacionados con la educación chilena: I Congreso Nacional REDUC: Investigación Educativa e Información, (16/10/2000), V Encuentro Anual de Directores de Educación de la Asociación de Municipalidades de Chile, La Serena (23/11/2000), Sociedad Chilena de Currículo y Programa de Postgrado de la UMCE (6/9/2001), Inauguración del año escolar en el programa de postgrado de la Facultad de Educación de la Ponti-

ningún estudio posterior. Este estudio longitudinal permitió crear un modelo que asegura una aproximación más adecuada a los resultados SIMCE sin hacer depender exclusivamente de la responsabilidad de los profesores del sector municipal y subvencionado los resultados de sus alumnos. La práctica común del país (Ministerio de Educación, opinión publicada, actores sociales...) ha tendido a hacer equivalentes los resultados de los alumnos en las pruebas SIMCE con la calidad educativa de los profesores y los centros, lo que provocó en la década de los noventa un permanente deterioro de la imagen pública de los colegios y escuelas municipales, así como de sus profesores.

El modelo utilizado ha sido llamado de eficiencia escolar y resulta una aproximación a los estudios de valor agregado institucional ya que los datos de los individuos de forma longitudinal (verdadero valor agregado) no existen.²

El impacto y la acogida del estudio señalado nos animaron a un nuevo proyecto, también financiado por el Departamento de Investigación de la Universidad de Chile, para aplicar el modelo de eficiencia escolar a los resultados longitudinales disponibles sobre la enseñanza media chilena (SIMCE 2° Medio 1994, 1998 y 2001, PAA de 1997 a 2002). Esperamos con ello contribuir a clarificar los datos disponibles y a que puedan realizarse en Chile políticas públicas en educación basadas en evidencias y no solo basadas en opciones ideológicas de neoliberalismo privatizador y mercantilizador de los derechos sociales o en legislaciones abiertamente antidemocráticas (LOCE), más preocupadas por garantizar el negocio en la educación que por la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos.

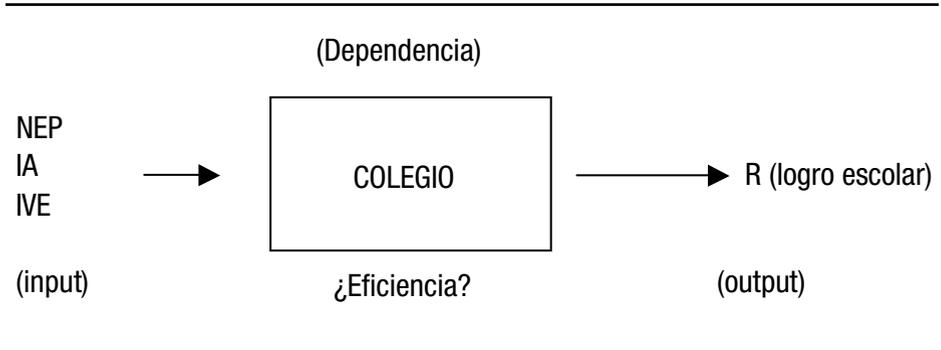
1. EL MODELO Y LOS DATOS UTILIZADOS

El modelo utilizado para el presente estudio, de forma sintética, es el que se ha llamado "eficiencia escolar" (Redondo JM, Descouvrieres C. 2000), en contraste con los resultados directos de las pruebas de logro escolar que nos hablan de "eficacia escolar". La eficiencia parte de los mismos datos de la eficacia escolar de los alumnos en las pruebas (SIMCE en este caso), pero trata de considerar y neutra-

ficie Universidad Católica de Chile (2/4/2002). Igualmente aparecieron los resultados en una entrevista publicada en la Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile. Año VI n° 13. pp. 18.23. (2001).

2 Recientemente la Revista Persona y Sociedad, ha publicado el monográfico Cambios educacionales: actores y políticas, en el que se presentan dos artículos referidos al valor agregado: Froemel JE: Evaluación de la calidad de la educación con equidad: el modelo de valor agregado. Y Mella O.: Aplicación de valor agregado en el contexto de un modelo descentralizado de evaluación de la calidad y eficacia escolar. Revista Volumen XVII, n° 1. Abril 2003.

lizar la influencia que sobre esos resultados tienen factores de input (entrada), ajenos a las instituciones escolares. En nuestro caso, los datos de input considerados son los disponibles en el mismo SIMCE de 2° Medio: nivel educativo de los padres en promedio del centro escolar (NEP), inversión por alumno, considerando subvención más aporte familiar (IA) e índice de vulnerabilidad educativa (IVE) aportado por la JUNAEB³.



En el reciente informe de *Capital Humano en Chile* (Bruner y Elacqua, 2003, 30-81) se afirma que a nivel mundial y nacional la mayor parte de los resultados de logro escolar no dependen de las escuelas (su calidad y sus profesores) sino de las condiciones de los alumnos y sus familias (+ 60 a 80%), aunque las escuelas sí hacen la diferencia tanto compensando como acentuando las distancias entre los diferentes estudiantes (+ 20 a 40%).

El R (logro escolar) que se utiliza en esta investigación es una media aritmética de los resultados de matemáticas y de lenguaje castellano ya que presentan una alta correlación (.95, .92 y .90 en los años 2001, 1998 y 1994 respectivamente). Los años señalados son los únicos en los que se realizó la medición SIMCE a los 2° Medios en la década de los noventa.

3 JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio escolar y becas. Es importante señalar que usamos el IVE realizado mediante regresión logarítmica, y no el logrado por análisis factorial de componentes principales implementado en el 2001, ya que este último reporta muchas inconsistencias para el análisis del conjunto de los datos, y además es, a nuestro parecer, discutible su fundamentación técnico-matemática para reflejar la vulnerabilidad.

2. ALGUNOS DATOS INICIALES

2.1. LA MUESTRA

La muestra con la que se trabajó es de 4451 (+ - 1483 por año) resultados de centros de enseñanza media, aunque solo se desarrollan los datos en el estudio sobre 3783 (1261), es decir todos los establecimientos educacionales de Chile que presentan datos en todas las variables involucradas en el presente estudio. La distribución de la muestra en cuanto a dependencia es de 40'1 % municipales, 37% subvencionados y 22,9% particulares pagados. De ellos 94,2% son urbanos y 5,8 % rurales.⁴ Del total 77,8 % son de modalidad científico-humanista y el 22,2 % de modalidad técnico-profesional. Por nivel socioeconómico la distribución de los colegios es la siguiente: 23,23 % NSE bajo, 33,12 % NSE medio bajo, 19,3 % NSE medio, 12,3 % NSE medio alto y 12,06 % NSE alto.

2.2. CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES Y LOS RESULTADOS ESCOLARES

La correlación que presentan las variables en los datos totales del SI-MCE de los tres años de medición es la siguiente:

- a. La correlación entre el NSE (nivel socioeconómico asignado a los colegios) y R (logro académico) es de 0,8 en las tres mediciones, para el total de los centros. Siendo solo de entre .2 y .3 para los centros particulares pagados, de .6 a .7 para los particulares subvencionados y de .5 a .6 para los municipales, tal como se refleja en la tabla 1.

Tabla 1
Correlación entre NSE (nivel socioeconómico) y R (logro escolar)

	Municipales	Particular Subvencionado	Particular Pagados	TOTAL
1994	.5	.6	.3	.8
1998	.6	.7	.2	.8
2001	.6	.7	.3	.8

Una mayor correlación indica una mayor relación entre el NSE y los resultados escolares. Los resultados discrepantes

4 El número de colegios de enseñanza media en Chile es de 2445 en el año 2002, con una distribución de 40% municipales, 40'4 % subvencionados y 19'6 % particulares pagados. Apenas el 6'7% es rural. Por lo que la muestra es bastante representativa de la realidad del país. El aumento de colegios de 1990 a 2001 en Chile, ha sido de más de 1000, siendo 760 en el sector particular subvencionado y 240 en el particular pagado, y disminuyendo en casi 50 en el sector municipal (Anuario Mineduc 2001).

en los colegios particulares pagados con solo .2 o .3 de correlación señalan que el NSE es quizás una condición necesaria para los buenos resultados escolares, pero no suficiente para el buen R escolar; precisamente porque la mayoría de los colegios pagados son de NSE alto. Al ser más alta en los particulares subvencionados que en los municipales, quizás se indica que no compensan aquellos adecuadamente las condiciones de partida de los alumnos, es decir se comportan como más reproductores⁵ de las condiciones sociales de los alumnos que los municipales. Este aspecto es un dato muy significativo a la hora de contemplar la distribución y las apuestas de la inversión en educación y contradice directamente los postulados del *mercado de la educación* como la *fórmula mágica* para mejorar la educación de los sectores más desfavorecidos y del conjunto del país.

- b. La correlación entre el NEP de los padres (años promedio de estudios de la madre y del padre) es de 0,95, por lo que la variable que consideraremos es un promedio entre los años de estudio de los padres y de las madres. La correlación de NEP con los logros escolares R se presenta en la tabla 2.

Tabla 2
Correlación entre NEP (nivel educativo de los padres) y R (logro escolar)

	Municipales	Particular Subvencionado	Particular Pagados	TOTAL
1994	.51	.68	.36	.78
1998	.53	.77	.40	.83
2001	.56	.74	.48	.83

Los resultados arrojan la evidencia de una alta correlación, que está en aumento en todos los tipos de centros, y que está más presente en los particulares subvencionados, es decir estos colegios pareciera que compensan menos los niveles escolares de la familia de origen, tal como ya señalamos al analizar la correlación entre NSE y resultados escolares.

⁵ Entendemos reproducción en el sentido manifestado por la teoría crítica de la sociología de la educación, que desde los años 70 ha insistido en la falacia de la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos de masas. (Redondo, 2000)

- c. La correlación entre el IVE (índice de vulnerabilidad educativa) y el logro académico de los alumnos se mantiene a lo largo de los tres años de medición de resultados en $-.58$ para el conjunto de los establecimientos escolares.
- d. Respecto de la inversión por alumno, la tabla 3 señala la correlación entre esta variable del input y los R de los escolares en los distintos años y tipos de centros.

Tabla 3
Correlación entre IA (inversión por alumno) y R (logro escolar)

	Municipales	Particular Subvencionado	Particular Pagados	TOTAL
1994	.2	.5	.2	.7
1998	.3	.5	.3	.7
2001	.3	.5	.3	.7

Los resultados presentados en la tabla anterior nos señalan la permanencia en el tiempo de la correlación entre inversión por alumno y resultados escolares. Al mismo tiempo podemos extraer la impresión de que el aumento de inversión global del sistema no presenta cambios en la tendencia, quizás porque se ha dado un mayor aumento de la inversión en los particulares pagados, que son los que invierten significativamente más por alumnos, y los únicos en acercarse al gasto por alumno de los países en desarrollo (Bruner y Elacqua 2003), que en los subvencionados. Por ello la influencia de la inversión pública en educación no puede ser apreciada en estos resultados.

Pero los datos reflejan, al mismo tiempo, el poco peso que la inversión tiene en el caso de los municipales y de los particulares pagados, ya que la mayoría de ellos se manejan o con la pura subvención o con el pago alto de las familias respectivamente. La presencia de una mayor correlación en el caso de los particulares subvencionados parece tener que ver con la mayor disparidad real de situaciones de inversión, sobre todo desde la posibilidad de lo que se llama la subvención compartida. Los datos de esta tabla son un claro reflejo de la permanencia en esta década de la segmentación socioeconómica del sistema educativo chileno, y de la necesidad urgente de replantear el modelo de subvención escolar y de inversión en educación.⁶

6 Como una referencia de este tema puede consultarse el trabajo de Gonzalez, Romagera y Mizala (2003)

e. La evolución del R (logro escolar) por tipo de establecimiento y el NSE (nivel socioeconómico de los alumnos de los centros), el NEP y dependencia, en estos años, son conocidos, de todas formas se presentan en el anexo algunas tablas de dicha evolución.⁷

3. ESTUDIO DE LA EFICIENCIA DE LOS CENTROS ESCOLARES DE ENSEÑANZA MEDIA DESDE LOS DATOS SIMCE 1994, 1998 Y 2001

3.1. LAS VARIABLES IMPLICADAS

Las variables de la muestra presentan los parámetros que se reflejan en la tabla 4.

Tabla 4
Parámetros de las variables de la muestra

Variabes	Media	D. S.
Puntaje promedio SIMCE (R)	254,99	36,41
Índice de vulnerabilidad (IVE)	31,61	25,64
Nivel educativo de los padres (NEP)	11,26	3,38
Inversión por alumno (IA)	59,779	26,362

La correlación entre las variables implicadas es la que se presenta en la tabla siguiente.

TABLA 5
Correlación entre las variables implicadas en el modelo.

	R	IVE	NEP	IA
<i>R</i>	1	- .65	.83	.70
<i>IVE</i>		1	- .74	- .61
<i>NEP</i>			1	.85
<i>IA</i>				1

En la tabla se observa la alta correlación entre las variables de input del modelo. El modelo de regresión múltiple va a permitir ad-

⁷ Debe tenerse en cuenta que solo los datos de 1998 son técnicamente comparables en su resultado directo con los del 2001.

judicar un peso específico a cada variable para explicar un porcentaje significativo de los logros escolares, y poder así establecer una fórmula que permita analizar la eficiencia de los establecimientos neutralizando, en alguna medida, los efectos de los input en los resultados escolares.

3.2. LOS RESULTADOS DEL MODELO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

Los resultados del modelo de regresión arrojan un R de correlación múltiple de .831 con un RS de .690 que viene a representar una explicación de los logros escolares por parte de las variables consideradas de un 69%.

El peso de cada una de las variables puede apreciarse en la ecuación de regresión que se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2

Ecuación de regresión para el logro escolar

$$RE = 177 (\text{constante}) + (7'38 * NEP) + (- 8'12 * 1994) + (-0'18 * IVE) + (-2'67 * 1998) + (0'06 * IA)$$

Los resultados escolares o logro escolar (RE) de un colegio cualquiera de enseñanza media de Chile entre los años 1994 y 2001, medido por la prueba SIMCE de 2º año, pueden predecirse con arreglo a la ecuación del cuadro 2. En principio partirá de 177 puntos (constante), al que se agregará un primer factor que corresponde a multiplicar 7'38 por el número de años promedio de estudios de los padres de los alumnos del establecimiento escolar, más restar 8.12 si se trata del año 1994, o restar 2,67 si se trata del 1998, o nada si se trata de la medición de 2001, restar .18 multiplicado por el IVE del centro escolar, sumar por último .07 multiplicado por cada mil pesos de inversión por alumno que el centro ha declarado (suma de subvención más aporte de las familias).

De esta forma, tenemos un número que representa los resultados escolares que podemos razonablemente esperar de un centro cualquiera, dadas las características de input del mismo y para el sistema escolar chileno de enseñanza media de estos años.

Evidentemente los centros no tienen exactamente ese resultado en cada una de las mediciones, unos se destacan por debajo de ese resultado y otros muy por encima. Esto nos permite establecer una relación de razón entre lo realmente logrado por un centro y lo que se esperaba de él en cada una de las mediciones realizadas en 1994, 1998

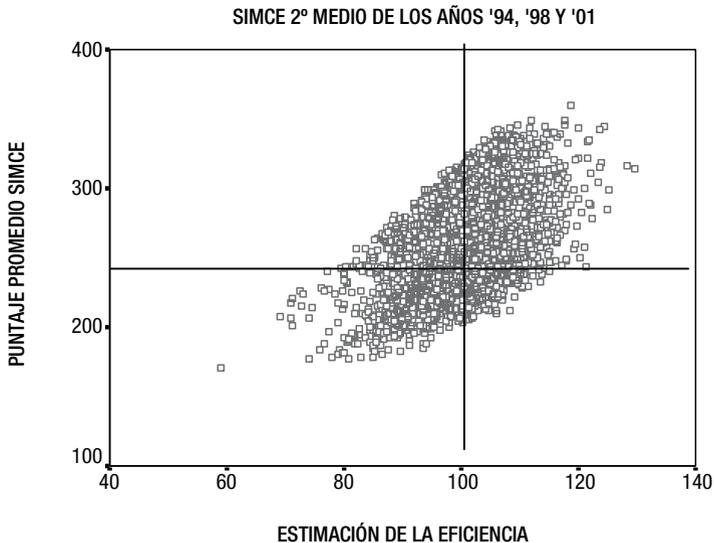
y 2001. Es justo esta razón la que nos permite hablar de eficiencia escolar, tal como se refleja en el cuadro 3.

Cuadro 3
Cálculo de la eficiencia escolar

$$\text{Eficiencia escolar} = \frac{\text{Eficacia escolar lograda}}{\text{Eficacia escolar esperada}} * 100$$

La relación entre la eficacia y la eficiencia escolar para el conjunto de los centros escolares de enseñanza media de Chile puede observarse en la siguiente gráfica:

Gráfica 1
Eficacia y eficiencia de los centros de enseñanza media de Chile



En la gráfica puede apreciarse como la eficiencia y la eficacia (puntaje promedio SIMCE) no son lo mismo. No todos los centros que presentan una alta eficacia tienen alta eficiencia, hay algunos centros con eficacia media e incluso baja, tienen una alta eficiencia y hay también centros con alta eficacia y eficiencia.

Un análisis más detallado de los resultados de la eficiencia se logra al analizar su comportamiento en relación a variables como: dependencia del centro, tipo de enseñanza, ubicación rural/urbana, nivel socioeconómico, regiones, años y algunos cruces de las mismas. Es lo que presentamos en los apartados siguientes.

3.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE EFICIENCIA RESPECTO A DIVERSAS VARIABLES Y AÑOS

En primer lugar analizamos el comportamiento de la eficiencia respecto a la dependencia de los centros.

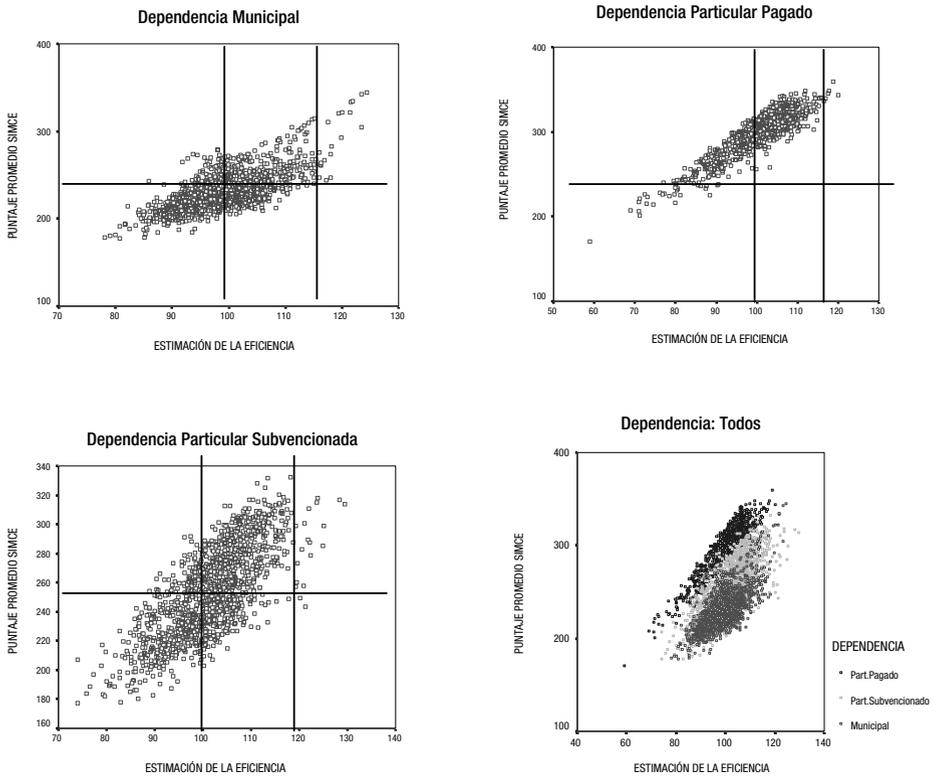
Tabla 6
Eficiencia de los establecimientos por años y dependencia

DEPENDENCIA	ESTIMACIONEFICIENCIA			
	AÑO 1994	AÑO 1998	AÑO 2001	TOTAL
Municipal	99,09	98,59	99,57	99,09
Particular Sub.	101,09	101,60	101,50	101,40
Particular Pagada	100,21	100,37	100,13	100,24
<i>Total</i>	<i>100,09</i>	<i>100,11</i>	<i>100,41</i>	<i>100,20</i>

De la tabla 6 podemos inferir que, los establecimientos que presentan una mayor eficiencia promedio en el periodo son los particulares subvencionados con 2,31 puntos de eficiencia por encima de los municipales y 1,16 por encima de los particulares pagados, asimismo, los particulares pagados en conjunto presentan una eficiencia de 1,15 puntos promedios por encima de los municipales, los cuales, en conjunto, quedan 1,11 puntos por debajo del promedio de eficiencia del sistema. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas ($F = 34$, sig. 000).

En las gráficas 2 se puede apreciar la distribución de eficacia y eficiencia para los centros de cada una de las dependencias.

Grafica 2
 Graficas de eficiencia y eficacia por dependencia de los centros



En las gráficas podemos apreciar cómo entre los particulares subvencionados y los municipales están al mismo tiempo los más y los menos eficientes. Entre los particulares pagados se aprecia una relación directa entre eficiencia y eficacia pero entre los subvencionados esta relación es menos directa o proporcional. Los municipales presentan muchos colegios con alta eficiencia, aun cuando su eficacia sea muy moderada. También presentan colegios con una eficacia y eficiencia extraordinarias. Los subvencionados particulares presentan la distribución gráfica más errática con centros de todo tipo. Detrás de estos datos no solo esté operando la calidad de los centros, sino también su capacidad de selección de alumnos.

Una segunda lectura, teniendo en cuenta los años, nos lleva a señalar que sólo los municipales y los particulares subvencionados (es decir los financiados con fondos públicos) mejoran su nivel de eficiencia promedio a lo largo del periodo. En 0,49 puntos los municipales, a pesar de una disminución de la eficiencia del año 94 al 98, mientras que los particulares subvencionados aumentan en 0,41 en el mismo periodo. La mejora de eficiencia del sistema en este periodo la ha realizado el sector subvencionado y especialmente el sector municipal⁸.

Si analizamos los resultados de eficiencia en relación al nivel socioeconómico asignado a los colegios, los datos son los que aparecen en la siguiente tabla 7.

Tabla 7
Eficiencia de los establecimientos por años y NSC (nivel socioeconómico).

Grupo socioeconómico	Año 1994	Año 1998	Año 2001	Total	Número de centros
Nivel 1	99,83	99,50	100,90	100,08	293
Nivel 2	98,86	98,69	99,33	98,96	418
Nivel 3	101,81	102,64	101,64	102,02	243
Nivel 4	100,85	101,06	100,52	100,81	155
Nivel 5	100,43	100,19	100,40	100,34	152
Total	100,09	100,11	100,41	100,20	1261

La tabla confirma que la ineficiencia del sistema se concentra en promedio en los colegios que atienden a los grupos socioeconómicos 1 y 2, los más desfavorecidos de la sociedad chilena y que al mismo tiempo representa más del 50% de la muestra (711 centros). Estos centros son todos subvencionados. Al mismo tiempo, los más eficientes son los que atienden a la clase media del nivel socioeconómico 3, lo cual confirma toda la teoría de la sociología de la educación que señala la “buena relación de funcionalidad” entre la clase media y el sistema escolar (Redondo 2000).

Pero una lectura longitudinal en el tiempo nos confirma lo que ya señalamos: que en medio de una situación de ineficiencia estructural en relación a los más desfavorecidos, son los centros que atienden al

8 Es importante señalar que esto contradice significativamente la mayoría de los comentarios e informaciones que se han publicado en los medios de comunicación en los últimos años. La información y las opiniones que se publican responden más a opciones ideológicas que a evidencias empíricas, aun cuando se presentan como verdades científicas en muchas ocasiones.

grupo de nivel 1 (los más pobres) y mayoritariamente municipales los que han logrado un aumento significativo de eficiencia en este periodo ganando en promedio 1,07 puntos. Ocurre lo mismo con respecto al nivel 2, en el que participan conjuntamente el sector municipal y el particular subvencionado, ya que ha mejorado su eficiencia en 0,47 puntos. Los colegios de los niveles 3, 4 y 5 han disminuido su eficiencia.

De nuevo las evidencias arrojadas por estos datos contradicen la información publicada a lo largo de estos años y reflejan una mejora de la eficiencia en los colegios que educan a la población más desfavorecida de la sociedad chilena, justo la que se realiza con fondos públicos y, en especial, como ya vimos, los del sector municipal.

Por otra parte, al ver las diferencias en eficiencia entre los niveles socioeconómicos, notamos que aunque en conjunto resulta significativa ($F = 20$, sig. 000) sólo es significativa la diferencia que se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 7b
Diferencias significativas Prueba Tukey HSD. Eficiencia por NSC (nivel socioeconómico).

	N1	N2	N3	N4	N5
N1		** +	** -		
N2	** -		** -	** -	** -
N3	** +	** +			** +
N4		** +			
N5		** +	** -		

La significación de las diferencias nos señala que sólo el grupo 2 presenta una ineficiencia significativamente mayor que todos los otros grupos. El grupo 1 solamente es significativamente más ineficiente respecto al grupo 3, siendo incluso significativamente más eficiente que el grupo 2. El grupo 3 es significativamente más eficiente que los grupos 1, 2 y 5. El grupo 4 solo es más eficiente que el grupo 2 y el grupo 5 es más eficiente que el grupo 2 y menos que el grupo 3.

¿Qué podríamos concluir de estos resultados? En primer lugar, que el problema de eficiencia del sistema escolar se concentra prioritariamente en el grupo de nivel socioeconómico 2 y no en los más pobres (NSE 1). La mayor inversión en los grupos 4 y 5 no consigue más eficiencia, se paga de más en la educación particular pagada y en la subvencionada compartida. Es posible, por tanto, que los padres no estén pagando educación en el sentido de lo que mide el SIMCE, sino

otra educación, que evalúan de otra forma.

Si esto es así, resulta una gran mentira el medir y evaluar los resultados de la educación o la calidad de la misma solamente por el SIMCE, ya que el que puede pagar la educación (esencia del modelo de mercado) está pagando otra cosa, además de asegurarse resultados SIMCE.

Solamente el nivel 3 es significativamente más eficiente, es decir, los colegios centrados en la clase media emergente, mayoritariamente subvencionados pero con capacidad de selección de alumnos. ¿Será en realidad la selección de alumnos la clave del éxito de los centros tanto en eficacia como en eficiencia? ¿Qué hacemos con los alumnos que no son seleccionados? ¿Quién los educa, si no se logra con ellos ni eficacia ni eficiencia, y el sistema de evaluación e incentivos del sistema educativo chileno se organiza en base a la eficacia y la eficiencia escolar?

Seguramente solo podemos salir de esta trampa si se organiza un sistema de evaluación de la calidad de la educación que contemple el valor agregado en cada alumno para evitar que el efecto selección vicie la interpretación de los resultados y otros aspectos de la educación (objetivos transversales). De momento solo podemos señalar la precaución en la interpretación de los resultados.

Al analizar los resultados desde la variable urbano/rural, los resultados de la eficiencia son los que se presentan en la tabla 8.

Tabla 8
Eficiencia por años y rural/urbano

	Año 1994	Año 1998	Año 2001	Total	Nº centros
<i>Urbana</i>	99,93	100,03	100,30	100,09	1191
<i>Rural</i>	102,84	100,90	101,81	101,85	54
<i>Total</i>	100,06	100,07	100,36	100,16	1245

Los datos reflejan que, aun cuando el sector rural mantiene una mayor eficiencia que el sector urbano, la eficiencia a lo largo del periodo ha mejorado 0,37 en el sector urbano y disminuido en 1,03 en el sector rural. Podemos interpretar estos resultados en el sentido de que, siendo eficiente el sector rural de forma estructural, parece que el sector urbano está mejorando ligeramente su eficiencia promedio efecto de las políticas educativas de estos años, lo que está conllevando aparejado una disminución paulatina de la eficiencia de los centros de las zonas rurales. De todas formas, la eficiencia de los centros rurales es significativamente mayor que la de los urbanos (Kruskal-Wallis: Chi-S. = 4.9, sig. .03).

Los resultados de la eficiencia por modalidad de enseñanza señalan que no hay diferencias significativas entre las modalidades científico-humanista y técnico profesional, aunque sea ligeramente mayor en estos últimos y hayan mejorado ambas a lo largo del periodo, tal como se percibe en la tabla 9.

Tabla 9
Eficiencia por años y modalidad de enseñanza.

	Año 1994	Año 1998	Año 2001	Total	Nº centros
<i>Científico-Humanista</i>	99,96	100,07	100,27	100,10	981
<i>Técnico-Profesional</i>	100,55	100,27	100,90	100,57	280
<i>Total</i>	100,09	100,11	100,41	100,20	1261

3.4. ESTUDIO REGIONAL DE LA EFICIENCIA

Un aspecto particularmente interesante es analizar la eficiencia de los centros en relación a su pertenencia regional, y al proceso longitudinal en los años contemplados en el estudio. Esto podemos apreciarlo en la tabla 10.

Tabla 10
Eficiencia por años y regiones.

	Año 1994	Año 1998	Año 2001	Total
<i>Región I</i>	98,75	95,92	96,79	97,15
<i>Región II</i>	97,99	95,67	96,23	96,63
<i>Región III</i>	101,76	99,36	99,45	100,19
<i>Región IV</i>	101,80	100,41	100,84	101,02
<i>Región V</i>	99,28	99,82	99,43	99,51
<i>Región VI</i>	102,74	102,66	103,08	102,83
<i>Región VII</i>	104,22	102,33	103,84	103,46
<i>Región VIII</i>	101,85	100,57	101,59	101,34
<i>Región IX</i>	99,32	98,72	100,73	99,59
<i>Región X</i>	102,01	102,82	102,67	102,50
<i>Región XI</i>	105,18	102,28	105,27	104,24
<i>Región XII</i>	104,37	100,18	101,91	102,15
<i>Región Metropolitana</i>	98,12	99,54	99,31	98,99
<i>Total</i>	100,09	100,11	100,41	100,20

La diferencia entre las regiones es significativa ($F = 16,9$, sig. .000). Las regiones más eficientes son la XI, VII, VI, X y XII y en ese orden. Una eficiencia cercana a la media presentan las regiones VIII, IV y III. En cambio las regiones más ineficientes son la II, I y R. M., seguidas de la V y la IX que se aproximan a la puntuación media del sistema.

La significación de las diferencias entre regiones puede apreciarse en la tabla siguiente.

Tabla 10.b.
Significación de las diferencias Pueba Tukey HSD. Eficiencia entre regiones.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	RM
I				** -		** -	** -	** -		** -	** -	** -	
II				** -	** -	** -	** -	** -	** -	** -	** -	** -	
III													
IV	**+	**+											
V		**+				** -	** -	** -		** -			
VI	**+	**+			**+				**+				**+
VII	**+	**+			**+			**+	**+				**+
VIII	**+	**+			**+		** -						**+
IX		**+				** -	** -			** -			
X	**+	**+			**+				**+				**+
XI	**+	**+											**+
XII	**+	**+											
RM						** -	** -	** -		** -	** -		

En la tabla puede apreciarse claramente un desequilibrio a nivel regional significativo en cuanto a eficiencia educativa de la enseñanza media. El norte tiende a ser ineficiente, específicamente las regiones I y II, junto a las regiones del centro V (Valparaíso) y Metropolitana, las más pobladas, y a la IX (Araucanía). El sur en general es más eficiente.

Un estudio con visión más longitudinal nos permite apreciar que las regiones que han mejorado más su eficiencia son la IX (+ 1,41) y la R. Metropolitana (+ 1,09) seguidas de la X y la VI. Las que han disminuido su eficiencia han sido fundamentalmente la XII (- 2,46), la I (-1,96) y la III (-1,76). El resto de las regiones presenta variaciones más o menos pequeñas.

Es decir, es seriamente preocupante la situación de las regiones I y II, que no solo presentan muy baja eficiencia sino que están dismi-

nuyendo su eficiencia en el periodo analizado (1994-2001). La región IX y la RM, aun cuando presentan una baja eficiencia, han mejorado su eficiencia de forma significativa a lo largo del periodo.

Algunas regiones con alta eficiencia siguen mejorando, como son las Regiones X y VI. Otras con alta eficiencia empeoran, como la XII, la VII y la VIII. La V Región con una eficiencia en el promedio mejora levemente. Otras se mantienen sin variaciones como la IV o la XI.

4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Los resultados de este estudio sobre la eficiencia de los centros de enseñanza media de Chile en la segunda parte de la década de los noventa nos permiten realizar algunas correcciones a las opiniones mayoritariamente difundidas sobre la educación en Chile.

En primer lugar, no es cierto que la distancia de calidad (entendida solamente como resultados escolares medidos por el SIMCE) entre los centros, cuando se neutralizan las condiciones externas de input sean tan extremadamente favorables al sector privado. Es cierto que aparece una eficiencia mayor promedio de dos puntos entre los particulares subvencionados y los municipales y de un punto entre los particulares pagados y los municipales, pero hay que tener en cuenta que no hemos podido neutralizar el efecto de selección de alumnos por parte de los centros escolares, algo que afecta mayormente a los particulares.

En segundo lugar, la evolución longitudinal de los datos arroja evidencias de que los centros que han mejorado en este periodo han sido los subvencionados con fondos públicos y especialmente los municipales.

En tercer lugar, la explicación de los resultados escolares está determinada en la enseñanza media chilena en un 70% por los factores externos a las escuelas e internos a las familias. Al mismo tiempo, las escuelas hacen la diferencia en ese otro 30%. Los centros hacen la diferencia independientemente de su dependencia jurídica. Hay centros eficientes entre los particulares y entre los municipales, también los hay ineficientes en ambos grupos.

En cuarto lugar, no parece, desde la evidencia acumulada, que el mercado sea la solución a la educación: ni siquiera garantiza una mejora significativa de la eficiencia. Específicamente, la correlación del nivel educacional de los padres y de los resultados de los alumnos es significativamente mayor en los centros particulares subvencionados que en los municipales, es decir, que los centros educativos municipales realizan una mayor compensación de las condiciones socioeconómicas y familiares que los particulares en igualdad de inversión con fondos públicos. No se entiende entonces por qué la política del Ministerio de Educación durante estos años ha sido la privatización de la educación subvencionada (más de mil centros

particulares nuevos en la década, con una disminución en el número de municipales), cuando la evidencia plantea otra cosa. ¿Será por opciones ideológicas no declaradas? ¿Será por imposición de la LOCE? ¿Será por las dos razones? Se impone la necesidad de realizar políticas públicas basadas en verdaderas evidencias y no en ideologías que promueven los negocios o intereses de algunos a costa de los derechos de las mayorías.

En quinto lugar, urge focalizar esfuerzos para mejorar la eficiencia de regiones específicas como la I y II, asimismo urge seguir apoyando los procesos de mejora ya iniciados en la IX y en la Región Metropolitana, sin descuidar el resto de las regiones.

En sexto lugar, el estudio alerta sobre la necesidad de mejorar los procesos de evaluación de la calidad de la educación en la dirección de un enfoque de los estudios de verdadero valor agregado pero, también, incorporando otras variables de resultados de los alumnos más relacionadas con los objetivos de la educación, específicamente los objetivos transversales y las ciencias naturales y sociales. Sin olvidar que los resultados de la educación no se reducen a los resultados de los alumnos, sino que incluyen los *resultados* de los profesores y de la comunidad educativa, de forma que las escuelas sean auténticas escuelas ciudadanas comprometidas con la democracia, el desarrollo humano (incluido el desarrollo profesional docente) y la sustentabilidad ecosocial.

En último lugar, y más allá de lo que arrojan los resultados, existe el convencimiento de que los datos ocultan otras variables no consideradas. Específicamente, es necesario empezar a analizar los datos educacionales no como si se tratara de un solo sistema escolar o como si la única variable fuera la dependencia. En concreto, creemos necesario avanzar en el análisis del sistema escolar chileno como un sistema con al menos siete u ocho subsistemas escolares diversos con comportamientos dispares. A modo de enumeración, estos subsistemas podrían ser: 1. los particulares pagados, 2. los particulares con subvención compartida, 3. los municipales con capacidad de selección de alumnos, 4. los particulares subvencionados con proyecto educativo real, 5. los particulares subvencionados sin proyecto educativo real o puro negocio de la educación, 6. los municipales rurales y semi-urbanos, 7. los municipales urbanos o suburbanos. Además podría existir un octavo grupo (8. los fantasmas) para aquellos colegios que aparecen y desaparecen cambiando de nombre y lugar. Cada uno de estos subsistemas requiere una política educativa específica con diversidad de apoyos, asesorías, supervisiones e inspecciones. Considerar a todos por igual impide hacer más eficiente el sistema en su totalidad. Especialmente, se requiere avanzar en una política de subvención diferen-

ciada, pero no por alumno,⁹ que compense las desigualdades iniciales y una política social que incida en las condiciones sociales de los años infantiles preescolares (0-6 años).

BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, J. J. y G. Elacqua 2003 *Informe capital humano en Chile* (Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez).
- Froemel, J.F. 2003 “Evaluación de la calidad de la educación con equidad: el modelo del valor agregado en *Persona y Sociedad: Cambio educacional: actores y políticas* (Santiago: Ilades y Universidad Alberto Hurtado) 17(1).
- González, P., A. Mizala y P. Romaguera 2001 *Recursos diferenciados para la educación subvencionada en Chile* (Santiago: Mimeo-Centro de Economía Aplicada-Universidad de Chile).
- Mella, O. 2003 “Aplicación de valor agregado en el contexto de un modelo descentralizado de evaluación de la calidad y eficacia escolar” en *Revista Persona y Sociedad: Cambio educacional: actores y políticas* (Santiago: Ilades y Universidad Alberto Hurtado) 17(1).
- MINEDUC 2001 *Anuario estadístico 2001* (Santiago).
- MINEDUC 2003 *Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE* (Santiago: MINEDUC).
- Redondo, J.M. 2000 “El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica” en *Revista de Sociología* (Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile) 14:7-23.
- Redondo, J.M. 2004 “El experimento chileno en educación: mito, falacia y ¿fraude?” en *Revista Docencia* (Santiago: Colegio de Profesores de Chile) Año 9 (23):20-28.
- Redondo, J.M. y C. Descouvieres 2000 “Eficacia y eficiencia en las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Un estudio de valor agregado” en *I Jornadas de psicología educacional* (La Serena) 14-24.
- Redondo, J.M. y C. Descouvieres 2001 “Eficacia y eficiencia de las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado” en *Revista Enfoques Educativos* (Santiago) 3(1):139-154.
- Redondo, J.M., Descouvieres, C. y K. Rojas, 2004 *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de*

9 Desde la evidencia acumulada, ese tipo de enfoques aumentaría la ineficiencia del sistema, la segmentación social y ampliaría más el mercado en la educación.

eficiencia de la educación obligatoria (Santiago: Vicerrectoría de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile).

ANEXOS

Tabla A1

Eficacia o Logro Escolar SIMCE. Liceos Chile por dependencia y años

	1994	1998	2001	Total
<i>Municipal</i>	227,44	232,29	231,83	230,52
<i>Particular Subvencionado</i>	248,36	255,38	254,29	252,68
<i>Particular Pagado</i>	295,19	299,82	301,17	298,72
<i>Total</i>	250,66	256,27	255,98	254,30

Tabla A2

Eficacia o Logro Escolar SIMCE. Liceos Chile por nivel socioeconómico de los centros y años

	1994	1998	2001	Total	Nº centros
<i>Nivel 1</i>	218,79	224,12	223,66	222,19	293
<i>Nivel 2</i>	231,44	236,98	236,28	234,90	418
<i>Nivel 3</i>	265,27	273,06	271,36	269,90	243
<i>Nivel 4</i>	288,44	293,46	294,03	291,98	155
<i>Nivel 5</i>	303,08	306,49	309,09	306,22	152
<i>Total</i>	250,66	256,27	255,98	254,30	1261

Tabla A3

Eficacia o Logro Escolar SIMCE. Liceos Chile por zona geográfica de los centros y años

	1994	1998	2001	Total
<i>Urbana</i>	251,88	257,57	257,30	255,58
<i>Rural</i>	227,34	229,96	229,63	228,98

Tabla A4

Eficacia o Logro Escolar SIMCE. Liceos Chile por modalidad de enseñanza de los centros y años

	1994	1998	2001	Total
<i>Científico-Humanista</i>	256,20	261,81	261,64	259,88
<i>Técnico-Profesional</i>	231,25	236,84	236,15	234,75

Grafico A1

Eficacia o Logro Escolar SIMCE. Liceos Chile por NEP (nivel educativo de los padres) de los centros

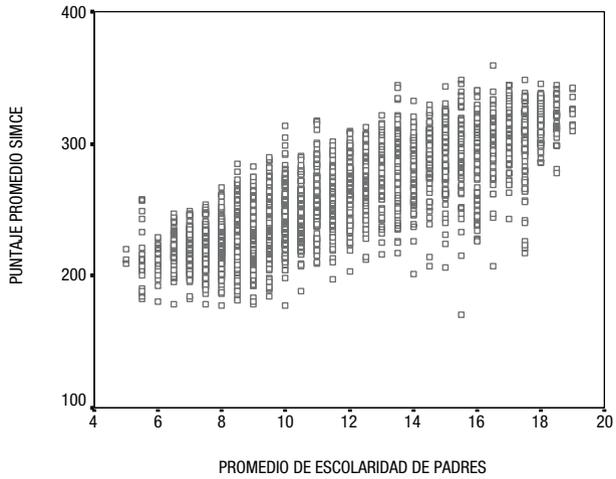
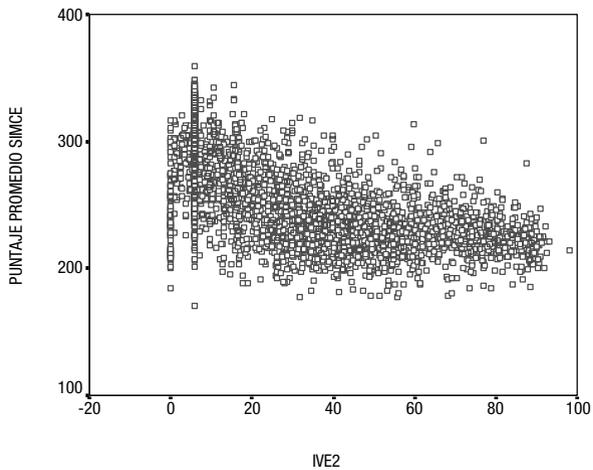


Grafico A2

Eficacia o Logro Escolar SIMCE. Liceos Chile por IVE (índice de vulnerabilidad educativa) de los centros



A PROPÓSITO DE UNA INTERVENCIÓN EN ASESORAMIENTO EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

INDEFECTIBLEMENTE PARA PENSAR experiencias de intervención en la educación desde la psicología educacional, se deben distinguir antes y después de operar en la realidad escolar diversos conceptos, prácticas, y posicionamientos valóricos.

LOS SUPUESTOS

Estamos muy lejos de pensar que como equipo de psicología educacional nuestra labor interventiva sea solamente técnica, puesto que consideramos que lo anterior es sólo un nivel de análisis de la problemática. Siguiendo a Tomás Villasante (1997), podemos decir que nos interesa realizar un giro en relación a la forma más tradicional de pensar/hacer intervenciones, por lo cual ha sido nuestra opción el pasar de un posicionamiento distante entre el observador/interventor y lo observado/intervenido a una posición en donde ambas partes nos encontramos co-implicados en un mismo proceso. También nos interesa pasar de una mirada simplista, lineal y causal de los procesos a una lógica de la complejidad, el pasar de un mero

* Escrito colaborativamente por Dr. Jesús María Redondo, Paulina Castro, Rodrigo Cornejo, Mauricio López, y Andrea Valdivia. Presentado en la Jornadas de Psicología Educacional de la Universidad de La Serena. 2000.

diagnóstico a una implicación con las potencialidades generadoras en sus sentidos posibles de las ciencias sociales, de la psicología y de la educación. Finalmente, el pasar de un mero control de consecución de los objetivos explícitos a una evaluación sistemática de los efectos deseados y no deseados en toda intervención, cuyo horizonte es cerrar/abrir un nuevo ciclo de construcción del conocimiento y de acción.

Dado lo anterior, no nos interesa sólo detallar una de las experiencias que hemos seleccionado para presentar en este congreso, sino principalmente reflexionar en torno a ésta y explicitar nuestra posición en relación a la intervención, al asesoramiento, a lo educativo en nuestro país y a la psicología educacional, de tal forma que el desarrollo argumental constantemente irá de la experiencia, que de hecho se realizó, a la reflexión que se desprende de dicha experiencia, y al revés, del posicionamiento conceptual/valórico a las prácticas que se derivan de éste.

Centramos nuestro ámbito de acción en torno a tres ejes: *educación, juventud y marginalidad*, lo que ya nos sitúa en determinados espacios de la escolaridad: la educación media, y la educación pública. En este espacio encontramos a un actor educativo relevante, la juventud, que entendemos más como una condición histórica-social que cómo una etapa biológica-natural. De ahí que hablemos de condición juvenil, entendiendo por ello “*el conjunto de estatutos que asume y de funciones sociales que desempeña una categoría de sujetos en la sociedad, prioritariamente definida por el tránsito de una situación dependiente (infancia) a una situación de emancipación o autonomía social (adultez)*” (Redondo, 1999 p.31), en un proceso transicional donde se combinan tanto la adquisición de habilidades determinadas para formas sociales determinadas y fundamentalmente, posibilidades y oportunidades de ejercitar dichas habilidades.

Es común el abordar la definición de este concepto desde una perspectiva ericksoniana (Erikson, 1969) que implica entenderlo como una fase crítica del desarrollo donde confluyen cambios físicos, afectivos, cognitivos y sociales, cuya meta central es la constitución de identidad, para lo cual es necesaria una moratoria psicosocial. Esta perspectiva es criticada, ya que desconoce el contexto latinoamericano donde existen altos niveles de desigualdad, lo que hace que el sentido de la moratoria se desplace al de marginalidad ligada a la cesantía o subempleo (Asún, Alfaro y Morales, 1994).

Redondo resalta que si bien es cierto es posible afirmar que hay una etapa juvenil o moratoria alargada, como característica específica de la sociedad industrial y post-industrial, ésta no afecta de manera similar a todos/as los/as jóvenes:

Para las clases altas y medias altas no ha habido grandes mutaciones, siempre han transitado largamente por los bachilleratos, la universidad, etc., o se han 'colocado' en los puestos de trabajo de negocios familiares o de personas relacionadas por amistad con sus progenitores. Para la clase media se ha generalizado el tránsito largo por las enseñanzas medias y la universidad, acompañado de una mayor incertidumbre sobre el futuro y una fuerte competencia e individualismo.

Es en la clase trabajadora donde esta generalización del alargamiento de la adolescencia-juventud ha generado un fuerte impacto. Aquéllos que han conseguido adaptarse a la 'escolaridad', la prolongan... sin excesivas esperanzas en su utilidad... para introducirse en un empleo con alguna cualificación. pero aquéllos que no se han adaptado a la escuela (porque ésta no lo ha hecho a ellos)... se encuentran ante el abismo nuevo, largo e intransitable del paro y la descualificación, del subempleo en el mejor de los casos (Redondo, 2000: p.185).

Lo juvenil correspondería a un tiempo vital del el/la sujeto/a, a propósito de tomar consciencia reflexivamente de su lugar social, donde coinciden todos los conflictos sociales como lo son lo valórico, lo normativo, las desigualdades sociales, etc. Desde este conflicto es que los/as adolescentes-jóvenes deben actuar, por supuesto no en el vacío, sino que además desde posibilidades y límites muy reales (Redondo, 1999).

Ya hemos adelantado cual es el/la sujeto/a social que nos interesa y el espacio escolar en que nos encontramos, ahora, en forma genérica queremos explicar cuál consideramos que es el lugar socio-político que ocupa la escuela de masas, tal como la conocemos en la actualidad, con el objeto de entregar nuevos argumentos para defender que toda intervención/asesoramiento en el espacio escolar es tanto un problema técnico como un problema político/valórico. ¿Qué característica atribuimos a dicho espacio? Para esto seguiremos con la reflexión que al respecto hace Jesús Redondo (2000), para quien la escuela cumpliría tres funciones estructurales: la funcionalidad económica, la funcionalidad socio-política y la funcionalidad cultural-ideológica.

- *La funcionalidad económica:* la funcionalidad de la escuela al subsistema tecno-económico es un efecto de la reducción que la modernidad hace de la educación a escuela, de la escuela a normas y las normas a pura disciplina (Foucault, 1976). Al ir a las relaciones sociales materiales que se suceden en las escuela es posible observar la conexión entre escuela y empleo, en donde la primera está al servicio del segundo en la medida que hace que las necesidades personales de los/as estudiantes se configuren de acuerdo a la producción y sus requerimientos, mediante un énfasis en el orden, la autoridad y la disciplina,

en relaciones impersonales burocratizadas, en la alienación del trabajo escolar en coherencia con el trabajo-empleo capitalista, en rasgos caracteriales reforzados y castigados, motivación mediante recompensas extrínsecas, en una competencia insolidaria, en una división del trabajo entre el trabajo intelectual digno y el trabajo manual indigno, en una evaluación ajena que determina la valía de la persona y un énfasis en la elección de los/as mejores, ya elegidos por su procedencia social, pero justificando la selección de los/as peores, ya rechazados por su origen, consiguiendo que cada cual se sienta único responsable de su suerte (Fernández Enguita, 1999). Y lo peor de todo es que se crea una grave contradicción entre las expectativas que genera y las posibilidades reales que da la sociedad ya sea en lo que se refiere a democracia o empleos asalariados.

- *La funcionalidad socio-política*: la escuela asume la contradicción de nuestra sociedad que se debate entre un pretendido discurso de igualdad y participación y la realidad de burocratización y delegación/representación. En lo escolar lo anterior se expresa en contraposiciones entre la participación de la comunidad escolar y la autoridad de la administración. En particular entre la participación de los/as jóvenes en su propio proceso y la autoridad docente, siendo por muchos/as de nosotros/as conocida la tensión existente entre la cultura escolar, que tiende a la homogeneización a través del rol de alumnos/as, y la cultura juvenil ¹, la que en varios casos se resuelve con la negación del/a estudiante en tanto joven (Cerde, 2000).
- *La funcionalidad cultural-ideológica*: si atendemos al hecho de que las primeras experiencias vitales en la familia configuran un lenguaje y unos valores cargados de cultura, entonces estaremos de acuerdo con el hecho de que los/as estudiantes no llegan a la escuela formal sin referentes. El conflicto surge cuando estos referentes no son similares a los de la cultura escolar, que posee el lenguaje y los valores de la clase media (Bernstein, 1970). Para los estudiantes, entonces, las posibilidades son el rechazo a la escuela o una acomodación-asimilación a ésta. Por otro lado, si atendemos a las otras dos funcionalidades antes desarrolladas podemos encontrar que la escuela

1 La cultura juvenil implica a todas las prácticas culturales juveniles. Incluye las percepciones, valoraciones y significaciones que los/as jóvenes tienen acerca de sí mismos/as, así como lo que el sistema educativo les atribuye explícita o implícitamente. Todo esto, en el contexto de la influencia de los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto. (Edwards, 1995).

de masas busca desarrollar valores basándose en el desarrollo de la auto-competencia lograda para y en el trabajo-empleo, lo que hace depender lo valórico del mercado, negándose la posibilidad de que la escuela sea un espacio generador de valores para el cambio social.

EL LUGAR Y LA SITUACIÓN

Resumiendo, las claves a las cuales constantemente atendemos son las contradicciones entre cultura escolar y cultura juvenil, lo escolar como generador de desigualdades en base a las diferencias de los/as estudiantes y el carácter autoritario de las relaciones que se dan al interior de los establecimientos y en general en todo el sistema educativo. Con estas claves nos situamos en la experiencia en torno a la cual reflexionaremos en este momento que es el asesoramiento de un PME de Lenguaje Asertivo en un Liceo Técnico Profesional Femenino de la Comuna de Santiago Centro de la región Metropolitana cuya administración está en manos de una Corporación.

La asesoría duraba dos años, para el primer año, 1999, se contemplaba:

- Un curso de capacitación a profesores/as, realizado durante una semana en el mes de marzo.
- Taller para alumnas monitoras, durante el mes de abril.
- Investigación, pre-test sobre autoconcepto y clima escolar percibido por las alumnas, realizado durante abril
- Asesoría al equipo coordinador del PME.
- Apoyo en la conformación de Equipos Monitores, constituidos por las dos alumnas de cada curso que habían asistido al Taller de monitoras y el o la profesora jefa respectiva, cuya misión sería replicar lo trabajado por las estudiantes en el Taller respectivo en los cursos a los cuales pertenecían.
- Apoyo al Equipo Monitor, en especial a las alumnas, para el desarrollo y evaluación de las actividades desarrolladas en sus cursos. En particular se elaboró un manual de actividades para las unidades Autoconocimiento y desarrollo personal y A traer nuestra cultura juvenil al colegio.

Para el año 2000 se contemplaba continuar con el apoyo a las alumnas monitoras en la realización de los talleres de curso con las unidades Organización y Participación, así como Comunicación y Asertividad en el Colegio, Paralelo al continuo apoyo al equipo docente coordinador del PME, para finalizar con una nueva medición de cli-

ma escolar y auto-concepto percibido por las alumnas, y su respectiva devolución a la institución.

Este PME localizaba su proceso de cambio en términos generales en “*desarrollar en las alumnas habilidades de comunicación, específicamente lenguaje asertivo, para mejorar su formación valórica, su autoestima, su convivencia social y sus aprendizajes de manera que les permita en el futuro un mejor desempeño profesional*”. La configuración de la estrategia de acción antes descrita surge de la co-construcción que se realiza con el establecimiento, y de que como Equipo Asesor estimamos que la falta de habilidades de lenguaje asertivo ya sea en adultos/as o en las alumnas es sólo expresión de una cultura de relaciones que establecen los/as diversos/as actores/as educativos/as al interior de la institución, que podemos conceptualizar como el clima escolar.

El clima escolar lo entendemos como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por aquéllos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de los distintos productos educativos (CERE, 1993). Consideraciones teóricas y evidencias empíricas muestran relación directa entre el clima escolar de un centro y el rendimiento académico, actitudes, satisfacción con el trabajo, participación de docentes y alumnos/as y auto-concepto. Desde esta perspectiva, parece necesario detenerse en definir las condiciones para lograr un clima adecuado en los centros escolares, partiendo de una adecuada evaluación y diagnóstico previo que nos posibilite implementar programas de intervención para mejorarlo. Toda mejora del clima de centro exigirá modificar las condiciones de aquéllos elementos deficientes e incrementar aquellas condiciones que son potenciadoras y facilitadoras de un buen clima (Redondo, 1999). De tal forma que al equipo docente coordinador del PME y a la dirección del establecimiento se le propuso el iniciar la intervención mediante la medición del clima escolar percibido por las alumnas a través de la aplicación de diversos instrumentos entre ellos: el SES, el CES, el EA. La función de esta propuesta es primero, permitir una evaluación a nuestra propia intervención devoluble al establecimiento, y segundo, ampliar el enfoque para entender del problema diagnosticado por la institución, a saber lo comunicacional y las relaciones, por una “*falta de habilidades comunicacionales, que conlleva la falta de un adecuado lenguaje para relacionarnos positivamente*” (PME, 1999). NO negamos que hay una falta de habilidades comunicacionales, más bien afirmamos que cualquier capacitación en este sentido ya sea a docentes y/o alumnas, para que sea efectiva, pasa por un cambio también de la cultura escolar y por ende, del clima percibido por lo menos por parte del estudiantado.

Con todo lo anterior en mente iniciamos los talleres de capacitación, que en el caso de los docentes incluyó los siguientes temas: Reforma Educativa y contexto global, Calidad de Educación y Clima Escolar, Desarrollo, Identidad y Género, Medios de Comunicación y Motivación, Inteligencia y Constructivismo, Psicología de la Comunicación, y Programación Neurolingüística y Asertividad.

En relación a las alumnas, los temas abordados fueron: Identidad y Género, Auto-concepto Psicológico, Auto-concepto Corporal, Clima y Participación, La Comunicación y sus Problemas y Programación Neurolingüística y Asertividad.

Es posible observar que tratamos de imprimir una lógica de espiral para desembocar en la asertividad. De nuevo, sin desatender lo específico, nos interesaba dar cuenta de la globalidad, énfasis que se desprende de las explicitaciones ya hechas en relación a qué entendemos por lo juvenil, a cuál es la posición socio-política que ocupa la escuela de masas y cuál es la dinámica interna de las instituciones escolares que sobre las diferencias entre los estudiantes genera desigualdades.

A esta altura de la intervención surgieron algunos problemas: el más relevante, para esta reflexión, fue el que muchos docentes no sabían que se iniciaba el taller, e incluso desconocían el objetivo de este. Lo que surge aquí como problema es la legitimación e instalación del PME dentro de la institución escolar: ¿para quién es relevante el PME?, ¿por qué no se dio una información adecuada del taller de capacitación docente? Respuestas pueden haber varias pero sin duda esto nos indicó que una línea muy relevante de intervención era apoyar al equipo docente coordinador del PME, quienes son los indicados para instalar el proyecto dentro del centro escolar.

¿Por qué decimos lo anterior? lo decimos por la forma en que concebimos la situación de los asesores en relación a la institución. Siguiendo a M^a Rodríguez Romero (1996), la entendemos como una situación en donde agentes de apoyo se centran en el asesorado, lo que se apoya es el descubrir y solucionar aquellos problemas ligados a la interacción y a las relaciones de los diversos grupos que forman parte de la institución, centrándonos en aspectos como la comunicación, la participación democrática y el clima escolar. ¿A quién se apoya?, en primera instancia, como ya dijimos, al equipo docente coordinador del PME, y en segunda instancia, al resto de la comunidad. La autora antes mencionada distingue en el asesoramiento a los asesorados profesionales de los clientes, es decir, a los docentes de los estudiantes, estableciendo la relación de asesoramiento entre profesionales de similar estatus. Al respecto la posición del equipo no se restringe necesariamente al cuerpo docente, eso se define y redefine en función de

cada demanda. Para el caso era coherente llegar a los diversos actores educativos, a diferencia de otras experiencias².

Hay que agregar que reconocemos que la posición del asesor como experto implica un espacio de poder diferenciado en relación a *“la naturaleza del contenido a ser comunicado y con los procedimientos para comunicarlos”* (Kadushing, 1977,p.31), sin embargo, se debe utilizar dicha posición en tanto interventores que deben legitimarse, y agentes de apoyo que deben ser capaces de acompañar procesos de cambio educativo pero que además deben ser capaces de desvincularse de dicho proceso sin desarticularlo, en ese sentido se establece una estrategia de alianza con los actores que pueden ser capaces de continuar con dicho proceso con tal de fortalecerlos al interior de la institución.

LAS ALUMNAS

Aparte de los talleres de capacitación docente, mencionamos los talleres con las alumnas que como propuesta se sustentaba en la formación de dos monitoras estudiantes por curso de 1° a 4° medio y la posterior conformación de equipos monitores integrados por éstas más el o la profesora jefe, que de alguna forma replicarían lo vivido por las estudiantes. Esta idea surge en reuniones con el equipo docente coordinador del PME, donde se evalúa que esta propuesta tiene varias ventajas: primero, el permitir que todas las estudiantes puedan formarse en los temas relevantes que desembocan finalmente en la asertividad. Segundo, en coherencia con las pretensiones explícitas del PME buscar *“que las alumnas sean protagonistas de su propio aprendizaje, se redescubran como personas capaces y valiosas en sí mismas”* (PME, 1999) mediante su protagonismo en la ejecución del PME.

Tercero, implicar a las estudiantes y los docentes en un cambio al interior del aula, en donde las actividades propuestas implican: que ambos actores en conjunto organicen y evalúen acciones educativas, y que de un formato frontal en donde el docente expone contenidos, pasen a uno en donde todas las alumnas y el profesor vayan construyendo un discurso grupal y personal en torno a las temáticas específicas. Cuarto, que de estrategias individuales de aprendizajes, se pase a un trabajo con lógica cooperativa del curso, lo que redundaría en una mejora en la convivencia al interior del aula, y que progresivamente a lo largo del desarrollo de las diversas unidades se vaya constituyendo el curso en un grupo psicológico, es decir, que todos se sientan parte/miembros del grupo, que existan creencias comunes, siendo la más básica *somos un grupo*, y que exista un mínimo

2 Por ejemplo, las asesorías técnicas que tienen un carácter más limitado que los PME.

de actividad coordinada (Morales, 1994). Finalmente, que las estudiantes se visibilicen como estamento en tanto que su participación se vuelve clave en el desarrollo del PME.

Al iniciarse esta etapa del desarrollo del PME, se juzgó en conjunto con el equipo docente coordinador del PME el centrar el apoyo de los asesores, especialmente en los equipos monitores, en particular en las alumnas, quienes debían trabajar en sus cursos una primera unidad que se centraba en el autoconocimiento y desarrollo personal y que incluía los siguientes subtemas: confianza grupal, autoconocimiento, imagen que proyectamos en los demás, expectativas de futuro, fomentar la experiencia de tener pensamientos positivos sobre sí mismas, y contacto con el cuerpo y aceptación de él.

Se realizó un seguimiento del trabajo en los cursos mediante la creación de una pauta que debía ser llenada por los equipos monitores, dando cuenta de las actividades desarrolladas, las dificultades y aciertos, así como del funcionamiento de los equipos como tales. La evaluación que las propias estudiantes realizaron del trabajo en sus cursos puso de relieve que un factor clave para el éxito de la actividad fue el involucramiento activo de los/as profesores/as jefes/as, por medio de la coordinación y trabajo en equipo con las alumnas monitoras, cediendo espacios de protagonismo a éstas, y su participación en las dinámicas propuestas. Cuando así ocurrió, se logró transformar la percepción que de ellos/as tenían las alumnas, y mejorar la relación, conocimiento y comunicación entre ambos/as agentes. Paralelo a esto, también se evidenció que no todos los docentes se implicaban de hecho, en las actividades, lo que sistemáticamente coincidió con una poca motivación e interés de las alumnas, el sentir que las actividades las infantilizaban, dificultades de creación de un clima apropiado en donde no se superaban rivalidades y problemas comunicativos y dificultades de las alumnas monitoras para ejercer liderazgo entre sus pares. Este último hecho, tal vez lo podemos entender en la medida que recordamos lo que el Primer Informe de la Juventud del INJ (1994) indicó en el apartado de Los Jóvenes y la Educación Media, en donde los estudiantes dejaban sentir una doble petición a sus maestros/as:

- que instruccionalmente desean contar con docentes altamente capacitados/as, capaces de instruirlos/as, de motivarlos/as y que utilicen metodologías modernas
- que relacionalmente desean profesores/as cercanos/as, capaces de ser receptivos/as a sus problemas e intereses, que se constituyan en adultos/as accesibles e interlocutores/as abiertos a

sus inquietudes en tanto alumnos/as y jóvenes. Se destaca la petición de que los/as maestros/as individualicen a sus estudiantes, teniendo una relación personalizada -y no meramente grupal- con respecto a ellos/as

Claramente los talleres de curso eran una oportunidad para que se encontraran en una nueva lógica docentes y estudiantes, de ahí que si los/as primeros/as no aceptaban esta invitación lo que se negaba era la oportunidad de conocerse con las jóvenes, de ser cercanos/as a sus alumnas. De lo anterior y cómo necesidades a trabajar se derivaron nuevamente dos énfasis, por un lado, que el equipo docente coordinador del PME debía hacer renovados esfuerzos para instalar con mayor fuerza el proyecto dentro del cuerpo de profesores, lo que implicaba pedir un mayor compromiso también de la dirección. Y por otro, enfatizar la integración de la cultura juvenil al centro educativo, en particular sensibilizar a los docentes acerca de la necesidad de incorporar las experiencias de la vida cotidiana de las jóvenes al proceso de aprendizaje y además, motivar a las alumnas a asumir un rol más activo y protagónico en el liceo. ¿Qué relación hay entre la comunicación como hecho y la incorporación de la cultura juvenil al centro? Ya hemos apuntado que la presencia o ausencia de habilidades comunicativas indica un tipo de cultura de relaciones al interior del establecimiento, o dicho de otro modo, un estilo convivencial, por ende, el desarrollo de este tipo de habilidades pasa por un cambio cultural que implica un cambio en la organización del establecimiento. Si no hay mayores instancias de participación de las jóvenes ¿en qué espacios ejercerán estas habilidades si no es el del Liceo que busca a través de un PME un cambio de este tipo? Si los docentes no legitiman el proyecto a través de su implicación en las actividades del PME que busca un cambio ¿qué relevancia puede tener para las alumnas el lenguaje asertivo? Si no dialogan la cultura escolar y la cultura juvenil, ¿de qué tipo de habilidades comunicativas estamos hablando? Al principio de la exposición ya hicimos notar que la escuela de masas, a través de su funcionalidad socio-política, asume la contradicción de nuestra sociedad, que se debate entre un discurso de participación y una realidad burocrática y delegativa, expresándose en lo escolar a través del choque entre la autoridad administrativa y la comunidad escolar, y más específicamente entre los docentes y los jóvenes. También indicamos como la cultura escolar de clase media se conflictúa con la cultura barrial o familiar de una mayoría estudiantil, en tanto que la primera ignora a la segunda. De esta manera mientras tanto la cultura escolar como la juvenil no sean capaces de encontrarse (y considerando el espacio desigual de poder del estudiantado), a estos

últimos no le queda si no acomodarse o simplemente rechazar el espacio, a través del abandono de éste o mediante una serie de prácticas de resistencia como desorden, violencia, consumo de drogas, etc. Si no hay mayores espacios de participación para los estudiantes, si no se incluyen las experiencias de la vida cotidiana de los jóvenes, es decir, si no se incorpora la cultura juvenil al liceo, entonces al realizar un PME que busca generar habilidades comunicativas en las alumnas, lo que se va logra es que las estudiantes se adapten a un formato en el cual ellas no tienen nada relevante que decir, sacrificándose el derecho de las jóvenes de autodeterminación, de educarse en autonomía, de desarrollar sus potencialidades, haciendo de la escuela un espacio represivo, reproductor y autoritario.

Considerando lo antes señalado se definió genera la segunda unidad a trabajar con los equipos monitores, para su ejecución en los cursos, que llevó por nombre “A traer nuestra cultura juvenil al liceo” y cuyos objetivos específicos, en principio, consistían en:

- mostrar y conocer mejor cómo son las jóvenes del liceo
- descubrir qué aspectos de la vida de las jóvenes no son tomados en cuenta en el funcionamiento del liceo
- proponer alternativas concretas para la integración de elementos de la vida de las jóvenes a la vida del liceo
- aprovechar el circuito cerrado de televisión que se implementa también a partir de este PME, como herramienta útil para llevar a cabo el objetivo anterior
- integrar vivencias de las jóvenes a la sala de clases

Metodológicamente se proponía que las estudiantes realizasen una investigación creativa acerca de cómo son las jóvenes del liceo tomando en cuenta alguno de los elementos que definen la cultura juvenil y posteriormente mostrarlo al conjunto del liceo, sugiriendo cómo se podrían incorporar a la educación algunos aspectos de la cultura juvenil que no eran tomados en cuenta en el establecimiento. En definitiva, se puede notar que esta segunda unidad es una propuesta concreta que exige de parte de docentes apertura hacia las vivencias de las estudiantes, y de estas últimas, que sean capaces de expresarse hacia sus interlocutores adultos.

LOS CONFLICTOS

En un momento dado, y debido una reconfiguración del equipo docente coordinador del PME, (obligatoria ya que uno de los profesores

que constantemente ejerció un liderazgo en términos del posicionamiento del proyecto en la institución se iba fuera del país a una pasantía) se consideró integrar a la orientadora del establecimiento a este equipo. Se plantearon dos objetivos: posicionar aún más el PME y aliarlo con una docente directiva en busca de una mayor implicancia de la dirección en el apoyo del desarrollo del proyecto. Al principio no dimensionamos la significancia de esta posibilidad que, de hecho, implicó un tensionamiento entre la cultura escolar y la cultura juvenil, expresado entre los contenidos de la unidad e intereses de las alumnas monitoras, por un lado, y el programa y la posición al respecto de orientación.

Pese a que existió un momento de negociación entre estudiantes y orientación, el resultado final no se tradujo por parte de las alumnas en una apropiación a cabalidad de la actividad final, que consistía en una Feria de la Cultura Juvenil. Desde orientación se formateó fundamentalmente dicho evento, y nuevamente al momento de evaluar las alumnas el desarrollo de la unidad fue calificado de “fome”, poco motivante y desorganizado en la medida que no fueron ellas quienes investigaban sobre sus propias prácticas culturales. Siguiendo los objetivos de orientación y la metodología propuesta por el equipo asesor, tuvieron que centrarse en los siguientes temas:

- sexualidad: 1° medio
- el amor y la vida en pareja: 2° medio
- sí a la vida no a las drogas: 3° medio
- inserción en el mundo del trabajo: 4° medio

Nuevamente el factor clave de las experiencias exitosas estuvo asociado al involucramiento de los profesores jefes dentro de las actividades.

Este momento fue sumamente interesante porque evidenció que la relación de asesoramiento se encuentra en un encrucijada sita en un espacio relacional donde asesorados y asesores, implicados en diversos grados dentro de un mismo proceso de observación y cambios mutuos, no toman actitudes neutras, desapasionadas, objetivas. Unos podrán ser más desapasionadas que otros en su forma de manifestarse, pero, indefectiblemente si alguien se interesa por algo siempre existirán intereses explícitos y otros latentes (Villasante, 1997). De ahí que en un primer momento el equipo asesor se haya implicado en este conflicto explícitamente con la orientadora entrando en una relación de poder que se definió con una lógica ganar - perder, sin embargo, la retirada a tiempo permitió situar esta oposición en aquellos actores educativos pertinentes: las estudiantes monitoras y la orientación,

ya que en ese momento las primeras fueron capaces efectivamente de valerse de herramientas de lenguaje asertivo para dialogar con la docente directiva, abriendo la posibilidad de llevar el conflicto hacia una lógica de resolución productiva, generadora de procesos creativos. Aquí lo que observamos fue la necesidad de no perder en mente que el apoyo a una institución escolar pasa por acompañar procesos de los cuales nos hacemos parte, pero con la salvedad de que hay un momento de retirada que implica que la comunidad educativa haya sido capaz de hacerse cargo del proceso, ellos son los que se quedan y con ellos sólo pueden quedar la transmisión de metodologías y de formas de enfrentar problemas de similar tipo que los asesores hayan sido capaces de instalar.

El desenlace de esta intervención se sancionó de tal forma que se detuvo al primer año, sin ningún cuestionamiento explícito a nuestra práctica asesora, sino más bien aludiendo a razones de falta de dinero de la institución escolar para seguir financiando el proyecto. Esto no nos hace pensar en absoluto que no tuvo ningún sentido el trabajo desarrollado en ese Liceo. Por el contrario, la situación actual de los docentes que coordinaron dicho PME es de legitimación ante sus pares y ante la dirección, uno de ellos integra el área de orientación de la corporación de educación de la cámara de Comercio, y si bien es cierto no se continuó un segundo año, bastó el primero para desencadenar una serie de cambios al interior del centro educativo.

Todos los conflictos que devinieron a propósito de nuestra asesoría se deben precisamente a que sabíamos que debíamos entrar a un *"contexto de interacción entre grupos o instancias con diferentes intereses y poder para definir su participación ... (en el proyecto)"* (Rodríguez Romero, 1996 p.74), ya que todo cambio educativo lo entendemos desde un enfoque político que implica desenmascarar las condiciones socio-históricas de los procesos de innovación, por lo cual estamos obligados a cuestionar las formas tradicionales que el cambio adopta, y no sólo nosotros, sino que implicar a quienes asesoramos en pensar sus innovaciones educativas y por ende controlarlas, conociendo en profundidad aquella situación que se considera problema y que es una oportunidad para cambiar, de ahí que nuestra situación como agentes de apoyo es de compromiso con la institución y con un operar que contribuya *"a desvelar las circunstancias histórico y sociales del propio proceso de cambio, que declara su toma de postura y se compromete a trabajar con el conflicto y con perspectivas en litigio"* (Rodríguez Romero, 1996 p.74).

No tememos los conflictos que se desencadenen en las instituciones educativas porque ellos son una oportunidad para de hecho poder generar igualdad de oportunidades, contribuir al desarrollo de la de-

mocracia social y empoderar a las comunidades escolares con el horizonte de que la escuela no sea generadora y legitimadora de desigualdades si no que eduque de forma eficaz y liberadora a nuestros jóvenes.

Claro está que todos los posicionamientos planteados son coherentes con cómo nos situamos como psicólogos educacionales, no nos interesa sólo hablar de constructivismo, sino tener una praxis-accionar constructivista que a partir de una deconstrucción pueda dar saltos creativos que vayan más allá de lo establecido, de lo evidente y acercarnos a nuestras redes sociales practicando y teorizando nuevas pautas de conducta que desborden lo establecido en la medida que complejizamos nuestra mirada/actuar al incluir las variables de género y de clase (Villasante, 1997). Pretendemos no sorprendernos con lo que se dice y hace en los espacios escolares, sino comprender por qué se dicen y hacen tales cosas y porqué se dejan otras sin nombrar y sin hacer interpelando a los sujetos y sus relaciones, no para que se haga lo posible o lo dable, sino para intentar siempre ir un poco más allá: *“hacer viable lo inédito”* (Freire, citado en Jover, 1990).

BIBLIOGRAFÍA

- Asun, D., Alfaro, J., Morales, G. 1994 “Análisis Crítico de Categorías y Estrategias Utilizadas para el Estudio e Intervención Psicosocial con Jóvenes en Chile” en Revista Chilena de Psicología (Santiago).
- Bernstein, B 1970 Clases, lenguajes y control (Torrejón de Ardoz: Akal)
- Cerda, Ana M^a., Assaél, J., ceballos F., Sepúlveda, R. 2000 Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad?. Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares (Santiago: LOM ediciones).
- CERE 1993 Evaluar el Contexto Educativo (Vitoria: Gobierno Vasco).
- Edwards, V. Et al. 1995 “El Liceo por Dentro: Estudio Etnográfico sobre Prácticas de Trabajo en Educación Media” en Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (Santiago: MEC).
- Erikson, E. 1969 Identidad, Juventud y Crisis (Barcelona: Paidós).
- Fernandez Enguita, M. 1990 La Cara Oculta de la Escuela. (Madrid: Siglo XXI).
- Foucault, M. 1976 Vigilar y Castigar (México: Siglo XXI).
- Jover, A. La formación Ocupacional. Edit. Popular. Madrid. 1990
- Instituto Nacional de la Juventud (INJ) 1994 Primer Informe nacional de Juventud (Santiago: Trineo).
- Kadushin, A. 1977 Consultation in Social Work (Nueva York: Columbia University Press).
- Liceo Técnico Femenino C. C. D. 1999 PME Lenguaje Asertivo.

- Morales, J. F. 1994 *Psicología Social* (Madrid: Mc. Graw-Hill).
- Redondo, Rojo, J. 2000 “La condición juvenil: entre la educación y el empleo” en *Revista Última Década* año 8 n° 12 (CIDPA).
- Redondo Rojo, J. 1999 “Fundamentos y pautas para Elaborar Programas de Garantía Social” en *Colección Recursos e Instrumentos Pedagógicos* 29 (Bilbao: Ediciones Mensajero).
- Redondo Rojo, J. 1999 “Instrumentos para la Innovación Educativa en el Nuevo Contexto Educativo: documento de trabajo para docentes” en *Asesoría PME Liceo Técnico Femenino C. C. D* (Santiago: Universidad de Chile).
- Rodríguez Romero, M. 1996 *El Asesoramiento en Educación* (España: Aljibe).
- Villasante, T. 1997 “Socio-praxis para la Liberación” en *Ensayos de Pedagogía Crítica*. (España: Editorial Popular).

LA SALUD LABORAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LOS REQUERIMIENTOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN*

ME ES MUY GRATO poder introducir en nombre del departamento de psicología de esta Universidad este seminario centrado en un tema no sólo relevante, sino clave en el proceso de reforma de nuestro sistema educativo en la actualidad.

Si es cierto que en el proceso de reforma los profesores y profesoras han sido poco escuchados, es más cierto que las condiciones laborales de los docentes del país, así como el reconocimiento social de los profesores (adquirido durante décadas y destruido sistemática y premeditadamente durante los años oscuros del régimen autoritario, hasta tal punto que puede señalarse como uno de sus más reconocidos éxitos) parecen no haber sido adecuadamente abordados en la última década.

Ciertamente, en nuestro país la historia de los profesores es específica pero podemos encontrar algunos aspectos estructurales semejantes a los acontecidos a los profesores de otros sistemas educativos.

En concreto, aspectos específicos de la salud laboral de los profesores aparecen como un tema común a los profesores en el mundo, no

* Ponencia presentada en el Seminario «Salud Laboral Docente: Un desafío de todos», septiembre 2002, Casa Central, Universidad de Chile, Santiago, Chile y publicada en Revista Docencia del Colegio de Profesores. Año 7 n°18 de 2002.

solo a los profesores, sino a todos los trabajadores involucrados en su trabajo con relaciones personales.

En una reciente noticia, el diario señala: “Estrés: Segunda causa de baja laboral en la UE. Profesionales liberales, profesores y trabajadores del telemarketing son los sectores más afectados por este mal... Afecta anualmente a más de 40 millones de trabajadores, es decir, un 28%. Afecta el sistema inmunológico, provoca problemas físicos crónicos y psicológicos... Debido a este mal las empresas experimentan un alto grado de absentismo laboral, dificultad entre empleados y clientes, falta de calidad en el servicio, reducción de la creatividad, faltas en la concentración, dirección de personal y liderazgo ineficientes...” (Publimetro, 19-8-2002p.15)

En este primer seminario de Salud Laboral Docente: una tarea de todos, vamos a poder abordar en profundidad algunos de estos aspectos, y vamos a conocer algunas experiencias internacionales y nacionales relacionadas con ellos.

Solo quiero introducir al diálogo y al debate rescatando algunos aspectos:

1. Los cambios de contexto de la profesión docente:
 - a. Cambios estructurales.
 - b. Cambios en las condiciones sociales del trabajo de los docentes.
2. Reforma educativa e identidad profesional de los profesores.
3. Las creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento de los profesores.
4. El trabajo docente
5. Elementos para un análisis de la problemática docente.
6. Desgaste psíquico laboral: síndrome de burnout.
7. Afrontamiento del estrés laboral y salud laboral de los profesores: un desafío de todos.

En consideración al tiempo solamente indicaré algunos aspectos de cada tema enunciado.

1. LOS CAMBIOS EN EL CONTEXTO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

a. CAMBIOS ESTRUCTURALES

Primeramente, se afirma que estamos ante/en/dentro de una época de mercado mundial único, de globalización cultural, de cambio de siglo/milenio, de crisis de civilización o epocal, de fin de la historia. ¿Qué caracteriza esta época o transición? Coinciden muchos autores en señalar

como aspecto central el paso de la sociedad del trabajo a la sociedad de la cesantía, a la civilización del desempleo. Esta realidad implica el fin del mito industrialista de la sociedad del trabajo, el fin de la sociedad keynesiana del bienestar, de la integración social por el trabajo (integración material) y por la educación (integración simbólica). Ambas integraciones han legitimado la democracia capitalista, y por tanto su crisis desemboca en una crisis de los valores, la cultura, las leyes que contienen la violencia. Actualmente parece que la legalidad democrática no se legitima en las conciencias de los individuos (Redondo, 1995, pp.9-50).

En segundo lugar, hoy asistimos a una crisis triple en el campo de las transmisiones (Duch, 1997, pp.13-84):

- a. crisis de las estructuras de acogida, es decir, de los lugares y tiempos de desarrollo y/o creación de la cognición social, biológica y psicológica: la familia, la escuela y la comunidad local.
- b. crisis de la tradición (trádere, transmitere) que se ve reflejada en que siendo seres de memoria, en la actualidad estamos en un periodo con un gran impacto de las tecnología de información y comunicación, más visuales. Se ha ido produciendo, al mismo tiempo, a lo largo de toda la modernidad una escisión entre sabiduría y ciencia. Asistimos a una perversión de la tradición en poder (de auctoritas a autoritarismo): los adultos no son validados por la tradición que pueden transmitir y se limitan a practicar un poder autoritario sobre las nuevas generaciones, o a dejarlas hacer.
- c. crisis pedagógica acotada por los mensajes de las estructuras de acogida, que no son creíbles (¿Qué papel ha jugado la introducción, en sus tiempos y lugares, de los llamados medios de comunicación?). Se está dando, progresivamente, un agotamiento del poder (evocador, invocador, convocador y provocador) de las palabras, que son sustituidas por acciones e imágenes no elaboradas. Nos encontramos en un proceso de des-europeización de la cultura, y los sistemas escolares están basados en ella. ¿En qué condiciones se desarrolla el trabajo de los profesores hoy?

b. CONDICIONES SOCIALES DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES (ESTEVE, 2000)

Parte Esteve de utilizar la metáfora de la novela "El húsar" de A. Pérez Reverte, en la que se narran las peripecias de un soldado que "sueña con participar en una gran batalla. Sin embargo, cuando llega el gran día, nuestro húsar espera en la reserva, pasa calor mientras oye a lo lejos el fragor de un combate en el que no participa, y cuando finalmente interviene, le pasa por encima una carga de caballería enemiga y herido ha de refugiarse a pasar

la noche en un bosquecillo, escondido y lleno de miedo hasta el amanecer. Al final resulta que ha participado en una de las mayores victorias del ejército francés pero, desde su perspectiva individual, no ha visto más que miserias y penalidades. Así, lo que desde una perspectiva global se presenta como una victoria histórica, es vivido por sus protagonistas como un absurdo episodio, inconexo y miserable.” (Esteve 2000, p.13). Habría que preguntarse quién saca ventaja de esa llamada “victoria histórica”.

El sistema educativo está cubriendo hitos históricos en su cobertura y calidad, pero los profesores en muchos casos viven su trabajo cotidiano como una derrota, con desconcierto, desánimo y frustración. Entre los principales elementos de cambio en el sistema educativo, debemos señalar como hitos históricos (en el mundo y en nuestro país) la cobertura total de la enseñanza básica y el aumento de la cobertura en secundaria, con el anuncio de 12 años de escolaridad obligatoria. Esto supone un cambio cualitativo. No podemos seguir juzgando la actual educación con la mentalidad de la anterior enseñanza selectiva. El profesor se enfrenta a alumnos mucho más heterogéneos, algunos que no quieren aprender. Al mismo tiempo, la escuela es el único camino de integración social en la vida adulta.

Las principales dificultades y contradicciones de la enseñanza en la sociedad actual tienen que ver con la socialización divergente, con la sociedad mosaico que implica una pluralidad de objetivos para la educación, a veces contradictorios y la multiculturalidad en los alumnos, que exigen un profesor especializado en vivir y asumir el conflicto.

Al mismo tiempo, el juicio social sobre los sistemas educativos se manifiesta como:

- Depreciación de los títulos escolares por sobre oferta (imágínense con 12 años obligatorios).
- Responsabilizar a los profesores de esta situación.
- Deterioro del estatus del profesor (actualmente los estatus sociales dependen de los niveles de ingresos), lo que lleva a escasez de profesores.

La actual batalla por la calidad de la educación depende sobre todo de la calidad y motivación de los profesores, ya que esta se traduce en calidad de las relaciones psicosociales en las escuelas y son estas relaciones las que posibilitan la construcción de conocimientos y aprendizajes.

Esto requiere revalorizar a los profesores (inversión en remuneraciones y en imagen social del profesor), abordar las condiciones de trabajo de los profesores (¿solo son horas de trabajo las de aula en formato tradicional?) y abordar la formación inicial y permanente de los profesores para las nuevas tareas, es decir, abordar la identidad de la profesión docente.

2. REFORMA EDUCATIVA E IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES.

La enseñanza media obligatoria implica cambiar el sentido de la educación media, de un objetivo propedéutico hacia la universidad, a un objetivo terminal de formación de ciudadanos: “no se trata de producir una élite y dejar que la sociedad eduque informalmente a los fracasados sino de proporcionar una cultura popular para todos” (Stenhouse 1967, p.125).

Este planteamiento y/o realidad afecta directamente a una concepción tradicional de la identidad del profesor centrado en el dominio de las materias (Blanco García N, 2000).

La cultura escolar de los profesores de secundaria parece caracterizarse por el individualismo y la balcanización (Hargreaves, 1996), centrada en el trabajo docente en el aula y la materia, cuando la demanda actual se orienta por lo multidisciplinar y el proyecto institucional escolar abierto a las demandas de la comunidad local. Pero no se debe a opciones individualistas o psicologicistas de los profesores, sino que debemos analizar esta “cultura profesional de secundaria” en su dimensión institucional e histórica.

La cultura profesional de la enseñanza primaria parece centrarse en la lealtad a los niños, mientras que la lealtad de la cultura de secundaria se refiere a la materia. Gimeno Sacristán (1996) señala que mientras los docentes de primaria se sienten responsables de alguien, los de secundaria se sienten responsables de algo: la asignatura. Hargreaves (1998,p.61) señala: “no es que el profesorado de secundaria no se preocupe por los estudiantes, sino que las estructuras existentes y las culturas sagradas de la escolarización secundaria, profundamente enraizadas en una orientación académica tradicional, les impide desarrollar o mostrar esa atención y preocupación (...) Se trata de un sistema más interesado en abarcar la asignatura que en proporcionar la adecuada atención al alumnado”. Estas lealtades se forjan en el diseño de la formación inicial de los profesores, los cursos de especialización y capacitación y en las organizaciones profesionales. “Existen subculturas de las materias escolares que obligan a los profesores” (Grossman y Stodolsky, 1995). Estos aspectos afectan directamente la efectividad de las reformas.

Esta realidad configura lo que las investigaciones señalan como distancia y/o desencuentro entre los intereses de los estudiantes de secundaria y las ofertas de los liceos. Hargreaves (1998) señala tres problemas interrelacionados: pertinencia de los contenidos y metodologías de las materias escolares respecto a los intereses de los alumnos, imaginación y creatividad versus el mero academicismo, desafío a las capacidades de los alumnos versus carencia de expectativas. De forma que como consecuencia parece articularse, especialmente en

los liceos de sectores populares, un pacto implícito: se bajan las exigencias de nivel a cambio de disciplina.

Por último, como señala Gimeno Sacristán (1999) recientemente, la esencia de la educación requiere asentar la competencia pedagógica sobre la competencia cultural de los profesores, más que sobre la competencia meramente disciplinar o académica de los mismos. La competencia cultural se relaciona directamente con las creencias ideológicas de los profesores.

3. LAS CREENCIAS IDEOLÓGICAS Y SU INFLUENCIA EN EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

El discurso de las reformas, más que su práctica, junto a características de la ideología social actual (pensamiento único), han difundido y consolidado ciertas creencias entre los profesores (Sola, 2000). Estas creencias repercuten en las prácticas docentes, haciéndonos creer que son las prácticas y no el discurso el origen de las creencias. Es por esto indispensable la reflexión crítica permanente de los grupos de profesores, para no asumir acríticamente creencias ideológicas que convienen a determinados grupos sociales, económicos y culturales.

Dos creencias:

- El nivel educativo baja
- Los conflictos y problemas de convivencia aumentan: aumenta la violencia en la escuela.

Respecto a la primera, el clásico trabajo de Baudelot y Establet (1990), "El nivel educativo sube", constituye una clara refutación a la vieja idea gerontocrática de que con cada reforma del sistema educativo decrece sistemáticamente el nivel de educación de los estudiantes. Muy al contrario de lo que señala parte del profesorado junto a otros agentes sociales (padres, estudiantes y políticos), el nivel educativo en todo el mundo sube, y lo hace de forma imparable. Lerena (1989) señala que esta idea impensable y absurda de que hace treinta años los alumnos podían egresar mejor preparados de las escuelas que los actuales, responde a una visión adultocéntrica viciada por el proceso de comparación sujeto a la máxima que dice que "cualquier tiempo pasado fue mejor". En efecto, como señala Sola Fernández (2000, p.75):

Cuando las personas reflexionamos sobre los momentos sucesivos de alguna experiencia tendemos a encajar sus significados dentro de una estructura biográfica coherente (Berger y Luckman, 1989: La construcción social de la realidad). Cuando las actividades actuales no se articulan coherentemente con las que están plenamente institucionalizadas en el pensamiento y en la actuación, suele producirse una ruptura

que tiene como consecuencia una sobre valoración de lo que ya está instituido y, consecuentemente, la infravaloración o devaluación de lo novedoso. Ello es así porque exige menos esfuerzo que reestructurar todo nuestro sistema ya establecido de rutinas, tradiciones, normas, criterios, etc. Por eso frecuentemente tendemos a considerar que cada nueva modificación en los sistemas de significados que conocemos y dominamos supone un empeoramiento con respecto a la forma en que solíamos actuar con anterioridad.

Respecto a la segunda, requiere de una profunda investigación para poder ser afirmada. Es evidente que han ocurrido y ocurren episodios violentos de cuando en cuando, que saltan a la prensa. Lo que no es evidente es que esto constituya la norma y no solo la excepción. En cambio, es interesante analizar la institución escolar como institución de violencia real y simbólica, como lugar de desarrollo de la agresión. La violencia como señalaba al inicio es una preocupación que surge cuando la sociedad no legitima sus reglas en la conciencia de los ciudadanos. Es una preocupación para los docentes, qué duda cabe, pero nos relacionamos con ella como si de hecho fuera una constante.

¿A qué podemos atribuir el origen de estas creencias? Podrían estar en el origen ciertos elementos del discurso sobre la reforma (obligatoriedad, comprensividad y diversidad educativa) y a ciertas necesidades e intereses ideológicos de grupos sociales que pertenecen a lo que Pérez A. (1998) ha llamado la cultura social y que tienen que ver con las características de credencialismo, meritocracia, empleo y capital cultural.

El título escolar de secundaria hoy no garantiza mejor empleo de forma automática. Es condición necesaria, pero no suficiente. Esto pone en dificultades la garantía que tenían hasta hace bien poco las familias de clase media para transmitir a sus hijos la herencia, "su herencia": el capital cultural sancionado y certificado por la escuela. Un sistema educativo más universal y menos selectivo representa una menor capacidad potencial de diferenciación entre personas y grupos sociales.

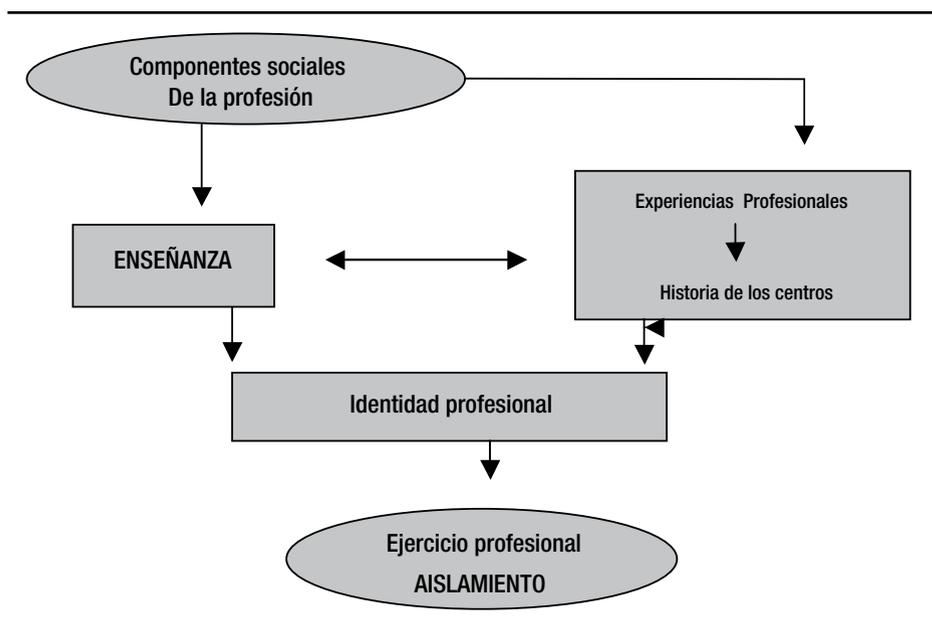
Esto exige que para proteger el capital cultural se construyan creencias ideológicas que nos separen de los otros, aquellos que en realidad no deberían estar porque no tienen patrimonio cultural que recibir y preservar. Claro que porque el único capital cultural valioso es el de mi grupo social identificado con el que nuestra reciente tradición ha asimilado con la cultura académica y que la educación media se encargaba de certificar.

Si sostenemos acriticamente las dos creencias señaladas en corto plazo serán realidad por el mecanismo de la profecía autocumplida. Tenderemos a bajar los niveles de exigencia y reaccionaremos con medidas disciplinarias más represivas que aumenten el control, lo que aumentará las conductas que tratan de eludirlo, con un aumento de la conflictividad.

Pero, cuidado, si el nivel educativo baja y aumentan los comportamientos conflictivos, estos afectarán únicamente a aquellos estudiantes cuyo patrimonio cultural no se identifique con el que resulta hoy adecuado a la institución escolar académica. Es decir en lugar de reducir las diferencias entre los alumnos, contribuiremos a que éstas sean cada vez mayores por obra de la escolarización. No en su sentido estructural (12 de escolarización) sino por las características concretas de la práctica cotidiana a partir de creencias ideológicas determinadas. (Redondo, 1997)

Es fundamental para el logro de los objetivos declarados estructuralmente, proporcionar espacios y tiempos (profesionales, de trabajo, pagados) para la reflexión y análisis en grupos de profesores, de las prácticas docentes, si no, ocurrirá lo contrario a lo pretendido con la reforma³. Es pertinente por tanto analizar lo que caracteriza el trabajo de los profesores.

4. EL TRABAJO DOCENTE: CARACTERÍSTICAS DE LA CULTURA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES (RIVAS, 2000, P.139)



Caracterización de la Cultura profesional de los profesores. (Rivas 2000, p.142.)

3 Aunque también podemos preguntarnos, desde la puesta en práctica de la reforma, cuales son los objetivos reales de la misma, más allá de los indicados en los discursos.

Los componentes sociales de la profesión ya han sido expuestos en los puntos anteriores. La historia de socialización de los profesores se realiza en centros concretos con historias concretas. La actividad de enseñanza en las aulas es un trabajo, con las características del ámbito de la “administración” de servicios que se materializa en unas instituciones escolares que posibilitan o impiden las prácticas docentes. Este tipo de trabajo y en estas condiciones organizacionales e históricas concretas definen las identidades profesionales, configurando una proletarización de la profesión docente.

El ejercicio de la enseñanza al final es individual, en aislamiento, y da espacio para que se exprese el compromiso social y personal de los profesores. También para que se desarrolle una determinada problemática laboral entre los docentes.

5. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE (GUERRERO E, Y VICENTE F. 2001)

En las últimas décadas se ha desarrollado una profusa investigación sobre el desgaste y desencanto al que se ven sometidos los profesores en su labor diaria. Se ha hablado de insatisfacción del profesor, malestar docente, angustia de los enseñantes, malestar psicológico, estrés docente, burnout.

Esta problemática, tal como venimos desarrollando, requiere un enfoque interdisciplinar para no acabar en una mera psicologización de los problemas sociales. Este desgaste psíquico de los docentes ha recibido un abordaje parcial desde diversas teorías, enfoques y disciplinas. Se han develado diferentes factores intervinientes, sin llegar a un modelo comprensivo.

El enfoque pedagógico: acentúa el prestigio social deteriorado, el malestar docente relacionado con la erosión de la función docente. Blase (1982) señala la incidencia de factores de primer orden como son la acción del profesor en su aula y las tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativos, y factores de segundo orden relacionados con los contextos que afectan a la motivación, implicación, esfuerzo. Señala un deterioro degenerativo de la eficacia docente, cuyas consecuencias Esteve (1987) describe como: “sentimiento de desconcierto e insatisfacción ante la práctica docente, cambios de centro como forma de huir de situaciones conflictivas, esquemas de inhibición como forma de cortar la implicación, deseo de abandonar la docencia, absentismo laboral, estrés y ansiedad como rasgo, depreciación de la autoestima y autoculpabilización ante la incapacidad para tener éxito en la enseñanza” (Guerrero y Vicente, 2001 p.21). En sus investigaciones Esteve (1987) y Polaino (1982) señalan como elemento clave un factor

que nombran como implicación/inhibición del profesor por su tarea, y que aparece como cíclica en relación al curso escolar.

El enfoque sociológico se centra en los cambios sociales, en las expectativas sociales sobre los profesores, y en las variaciones en su rol profesional. La satisfacción profesional (definida como la actitud que abarca los ámbitos afectivos, cognitivos y conductuales, y que puede ser medida) es el constructo principal, y es el resultado de una especie de comparación entre lo que es y lo que debería ser. Su relación con el rendimiento profesional es compleja (la satisfacción influye en el rendimiento, el rendimiento influye en la satisfacción, ambas son influenciadas por terceras variables). Existe una relación comprobada entre la satisfacción y el compromiso pedagógico y la adaptación a los alumnos (quizás lo que en el enfoque pedagógico se señalaba como implicación). Influyen en la satisfacción aspectos como: necesidades personales, características del puesto de trabajo, salario, y posibilidades de promoción.

La evidencia de las investigaciones en Europa señala que la satisfacción aumenta con la edad hasta antes de la jubilación al tiempo que refleja que el grupo de docentes de enseñanza media es el más insatisfecho.

En el enfoque psicológico, desde una perspectiva bio-psico-social centrada en la salud del profesor pueden señalarse algunos aportes desde distintas áreas:

La *Psicología dinámica* se ha centrado en las características de personalidad del profesor y sus interacciones con los alumnos. Amiel (1978) en un estudio realizado en Francia reporta que la salud mental del profesor no es diferente a la de otros grupos sociales de características semejantes. Ada Abraham (1975) desarrolló un instrumento para estudiar el sí mismo del profesor, el MIPSE con fuerte acento interpersonal (Matriz interpersonal de sí mismo profesional del enseñante).

En el área de la *psicología de la salud* destacan los aportes de Seva (1986) centrados en el estudio de los comportamientos docentes, personalidad y disturbios mentales, así como el malestar psicológico de los docentes. Señala un 50% de malestar psicológico importante en los docentes, y que en el grupo de enseñanza media, especialmente varones, aparece en mayor grado. Refiere algunos factores asociados:

...exceso de trabajo, burocratización de las labores docentes, bajos salarios, falta de reconocimiento de las autoridades y de reconocimiento social, masificación del alumnado, dificultades de trato con los adolescentes por sus características culturales, dificultades en la relación con los padres de los alumnos (que se ponen de parte de los alumnos

y en contra de los profesores),... Finalmente, señalar la falta de acomodación entre el ideal pedagógico para el que se prepararon estos profesionales y la dura y fría realidad del cada día, sometida a estrictos horarios, órdenes y papeles, es decir, aparece una discrepancia entre la formación recibida y la realidad, por un lado, y falta de apoyo a la investigación personal y directa, por otro (Guerrero y Vicente 2001, p.28).

En el mismo ámbito aparece el estrés docente, en su enfoque preventivo como un tema emergente. Así la OIT en el 1993 señala (Guerrero y Vicente 2001, p.29):

- En EE.UU. el 27% de los educadores han padecido problemas crónicos de salud como consecuencia de la enseñanza y el 40% reconoce tomar medicamentos a causas de problemas de salud relacionados con su trabajo.
- En Suecia se llegó a la conclusión de que el 25% de los educadores están sujetos a tensión psicológica en un grado de alto riesgo.
- En el Reino Unido el 20% del personal docente padece problemas de estrés, ansiedad y depresión.
- En Alemania, uno de cada dos educadores está en riesgo de padecer un ataque cardíaco como consecuencia del estrés, el trabajo docente impone grandes esfuerzos a la columna vertebral, a los pies y sistema circulatorio, especialmente en los preescolares. También mayores afecciones de garganta.

Desde el *área organizacional* se centran en el estrés ocupacional. Analizan los conflictos de rol y la ambigüedad del rol docente, planteando un problema en las características de las organizaciones educativas, definidas como burocracias profesionalizadas (Mintzberg 1984) muy resistentes a los cambios planteados por las reformas y en las cuales el aumento en las normas no resulta un eficaz modo de hacer frente a las deficiencias, más bien las agudiza y genera desinterés e insatisfacción entre los profesionales docentes (Peiró y col. 1991).

El estrés laboral docente (Kyriacou y Sutcliffe 1978) ha sido definido como “una respuesta de estado emocional negativo que se acompaña de cambios fisiológicos y de la percepción de que las demandas del trabajo son amenazantes” (Guerrero y Vicente 2001, p.32). Se trata de una relación de interacción bidireccional entre el profesor y la organización escolar⁴.

4 Las escuelas parece que tienen que optar entre ser organizaciones que aprenden u organizaciones que enferman.

6. DESGASTE PSÍQUICO LABORAL: SÍNDROME DE BURNOUT

Hay tres conceptos que a veces se confunden y ciertamente están relacionados. (Guerrero y Vicente 2001, p.35).

El *estrés* puede ser considerado como una respuesta y ser definido (Selye 1956, 1975) como el estado que se manifiesta como un síndrome específico, consistente en todos los cambios producidos dentro de un sistema biológico. La cual definición es circular y no nos dice casi nada. Puede también considerarse desde los estímulos ambientales y señalar estresores de tipo psicosocial (que actúan a través de la interpretación cognitiva o del significado que la persona le otorgue) y de tipo biológico que actúan directamente. En este sentido podemos considerar los sucesos vitales intensos y extraordinarios, pero también sucesos menores que se acumulan en una tensión crónica, incluso podemos hablar de estilos de vida estresantes. Por último, se estudia el estrés como un mecanismo interaccional o mediacional entre la persona y la situación que se genera cuando la persona valora cognitivamente que las demandas exceden sus recursos y que altera su bienestar (Lazarus y Folkman 1986).

La *ansiedad* es más bien un componente presente en los trastornos psicológicos y psicosomáticos, y una de las principales causas por las que el profesor o profesora acuden al médico. Además de perturbaciones fisiológicas, aparecen alteraciones comportamentales y cognitivas. Esto último está relacionado con ciertos errores y distorsiones del pensamiento, ideas, creencias y expectativas del sujeto que las padece. Una característica destacable es su carácter anticipatorio. Dos conductas específicas asociadas a la ansiedad son la evitación o escape y las distorsiones cognitivas.

Por su parte la *depresión*, representa el principal trastorno del ánimo, el más frecuente. Es importante distinguir síntomas depresivos del síndrome depresivo. Vázquez (1990) entiende por síndrome depresivo un conjunto co-variante de síntomas relacionados (estado de ánimo bajo, insomnio, pérdida de peso...) que se manifiestan estables en la vida de un sujeto y van a interferir en su vida. En cambio el síntoma depresivo (sentirse triste, desanimado) es frecuente y todos lo hemos experimentado, sin que se transforme en un cuadro clínico. El síndrome depresivo se presenta en cinco áreas (síntomas afectivos negativos, motivacionales y conductuales, cognitivos, físicos (insomnio y molestias corporales difusas), interpersonales). El mayor riesgo ocurre en mujeres entre los 25 y 44, y entre los varones después de esa edad.

El síndrome de *burnout* es un término controvertido. Se acepta como síndrome específico de los trabajadores cuyo trabajo consiste en relacionarse con personas. Se asocia con ansiedad, estrés y depresión, pero específicamente se refiere a "estrés crónico experimentado en el contexto laboral", (Guerrero y Vicente 2001, pp.41-43) está caracterizado por:

- Desgaste emocional.
- Disminución en la productividad.
- Distanciamiento emocional.
- Perturbaciones psicosomáticas.
- Depresión social en el ámbito laboral.
- Se asocia a sentimientos de cólera, ira y rabia.

Es una experiencia subjetiva que engloba sentimientos y actitudes con implicaciones nocivas para la persona y la organización.

El enfoque psicosocial no se centra en el estado “del quemado o fundido” (enfoque clínico), sino en el proceso de respuesta principalmente emocional, en el que los factores laborales y organizacionales son condicionantes y antecedentes del mismo. Maslach y Jackson (1986) señalan tres dimensiones:

- Agotamiento emocional
- Despersonalización
- Bajo logro personal en el trabajo.

7. AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS LABORAL: SALUD LABORAL DOCENTE. UNA TAREA DE TODOS.

Un elemento clave para abordar el estrés es lo que los autores han definido como coping o afrontamiento. (Guerrero E, y Vicente F. 2001,53-114). “Mykletun (1988) define afrontamiento o coping como los esfuerzos intrapsíquicos y de acción para dirigir las demandas ambientales e internas, y los conflictos que sobrecargan o exceden los recursos de la persona” (Guerrero y Vicente 2001, p.53).

Lazarus y Folkman (1987) señalan que el afrontamiento depende de la evaluación que el sujeto realiza de la situación. Esta evaluación se base en sus creencias y tiene un proceso:

- Evaluación automática: es afectiva y no consciente (¿existe amenaza?).
- Evaluación primaria: ¿Es positivo? ¿Qué consecuencias tiene? ¿Es importante? Es un procesamiento de información, de tipo cognitivo. Los tipos básicos de valoración son: irrelevante, benigno, estresante: daño o pérdida, amenaza, desafío. El que genera mayores problemas es el tipo amenaza.
- Evaluación secundaria: autovaloración de la capacidad del propio sujeto para afrontar el evento.

- Selección de respuestas. Se refiere a los dos tipos básicos de estrategias: o dirigidas a resolver el problema, o dirigidas a compensar el estado emocional.

Estos estilos de afrontamiento, así como los procesos mismos del afrontamiento, tienen consecuencias o efectos en la salud de tipo fisiológico, psicológico y conductual. En todos ellos van a influir tanto los sucesos, como las características personales, los estilos de afrontamiento y el apoyo social.

La salud laboral de los docentes, como tarea de todos, requiere un abordaje múltiple en distintos niveles, en el que no es menor la urgencia, por una parte, de desarrollar habilidades socio-emocionales en los docentes, pero, por otra, el trabajo profesional y gremial para enfrentar las condiciones laborales y organizacionales e ideológicas de nuestro sistema escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, A. (1975) *El mundo interior del docente* (Barcelona: Promoción cultural).
- Amiel, R. (1980) "Equilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante" en *Equilibre on fatigue pour la travail* (Paris: ESF).
- Baudelot, Ch. y Establet, R. 1990 *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas* (Madrid: Morata).
- Berger, P. y Luckman, T. (1989) *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Blanco García, N, 2000 "Reforma e identidad profesional del profesorado de secundaria". En J.I. Rivas (Coord) *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (Málaga: Ediciones Aljibe) 61-72.
- Blase, J. L. 1982 "A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout" en *Educational Administration Quarterly* 18 (4) 93-113.
- Duch, LL. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona. Paidós).
- Esteve, J.M. (1987) *El malestar docente* (Barcelona: Laia).
- (2000) "Condiciones sociales del trabajo de los docentes" en J.I. Rivas (Coord) *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (Málaga: Ediciones Aljibe) 13-28.
- Gimeno Sacristán 1996 *La transición a la educación secundaria* (Madrid: Morata).

- Gimeno Sacristán (1999) "El profesorado y la sustancia de la educación: la reivindicación de la competencia cultural" en *Kikiriki* 52: 25-30.
- Grossman, P.y Stodolsky, S. (1995) "Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching" en *Educational Researcher* 24 (8): 5-11.
- Guerrero, E, y Vicente, F. (2001) *Síndrome de Burnout: desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado* (Cáceres: Universidad de Extremadura).
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad* (Madrid: Morata).
- (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes* (Barcelona: Octaedro).
- Joignant, A. (1998) "Agente, estructura y cognición. Preguntas de investigación a partir de la sociología de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens" en *Perspectivas críticas en teoría política. Centro de investigaciones sociales. Documento de Trabajo 26* (Santiago: Universidad Arcis).
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978) "A model of teacher stress". *Educational Studies*, 4 (1) 1-6.
- Lerena, C. (1989) "Escuela, Ideología y Clases sociales. Crítica de la sociología empirista de la educación". Barcelona: Círculo de Lectores.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986) "Estrés y procesos cognitivos". Barcelona: Martínez Roca.
- (1987) "Transactional Theory and research on emotions and coping". *European journal of personality*. 54, 141-169.
- Maslach, C.y Jackson, S.E. (1986) "Burnout research in the social services: a critique. Special issues:burnout among social workers". *Journal of social service research*, 10 (1) 95-105.
- Mintzberg, H. (1984) "The structuring of organizations.A sintesis of the research". Englewood Cliffs. Prentice Hall, Inc.
- Peiró, J. y col. (1991) "El estrés de enseñar". Sevilla: Ciencias de la Educación.
- Polaina, A. (1982) "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas para su manejo y control" *Revista Española de Pedagogía*, 40 (157), 17-45.
- Publímometro (2002), 19-8-2002, 15
- Redondo, JM. (1995) "Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía

- social". Tesis Doctoral. Edición Microficha. Bilbao: Universidad de Deusto. 9-50.
- (1997) "La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad". Santiago: Revista de Psicología Universidad de Chile. Vol. VI. 7-18.
- Rivas J.I., (2000), "El trabajo de los docentes". En J.I. Rivas (Coord)."Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?". Málaga: Ediciones Aljibe.
- Selye, H. (1956) "The stress of life".New York: McGraw-Hill.
- (1975) "Tensión sin angustia" Madrid: Guadarrama.
- Seva, A. (1986) "La salud mental de los profesores". Informes. ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Sola Fernández, M. (2000) "La formación de creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento profesional". En J.I. Rivas (Coord)."Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?". Málaga: Ediciones Aljibe.
- Stenhouse, L.(1967) "Culture and education". London: Thomas Nelson.
- Vázquez, C. (1990) "Sistemas de clasificación y psicopatología". En F. Fuentenebro y Vázquez, C. (Eds): "Psicopatología médica, psicopatología y psiquiatría". Vol 2. Madrid: MacGraw.

EL EXPERIMENTO CHILENO EN EDUCACIÓN

¿CONDUCE A MAYOR EQUIDAD Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN?*

RESUMEN

Resulta ciertamente complejo analizar simultáneamente todas las aristas de lo que ha ocurrido en la educación chilena en los últimos quince años. Existen ya estupendos antecedentes, los más recientes el informe de la OCDE (2004), de gran profundidad y finas sugerencias, y el informe Cox (2004) muy completo en antecedentes, pero quizás, en nuestra opinión, avalada por los datos de ambos informes y los resultados de nuestras investigaciones ya publicados (Redondo *et al.*, 2004), bastante autocomplaciente con las políticas realizadas y los efectos de las mismas. Ambos informes y las investigaciones conviene leerlos simultáneamente. Aunque quizás convenga partir con el excelente artículo de Espinoza (2003), "Perspectivas alternativas entorno a la relación educación-Estado, reforma educacional y política educacional: una visión crítica". La intención de este artículo no es resumir ni comentar ninguno de los informes ni el artículo aludido, sino simplemente dar otra opinión, intentando fundamentarla en las eviden-

* Este artículo se publicó con el título: El experimento chileno en educación (1990-2001): Mito, Falacia y Fraude, en la Revista Docencia N°23 del Colegio de Profesores de Chile, 2004. También se publicó en el libro Equidad y calidad de la Educación en Chile. U de Chile 2004. Y con el título de este capítulo en la Revista Última Década año 13 n° 22, 2005, 95-110.

cias disponibles. Es cierto que el esfuerzo realizado en la década pasada en torno a la educación en Chile es excepcionalmente significativo, más allá de los resultados. Pero queremos adentrarnos en un análisis en profundidad, hecho desde por debajo de lo que se ve, de contenido ideológico, ético y político, con evidencias no sólo econométricas.

1. EL MITO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Este mito es de larga data, y también ha sido aplastado innumerables veces por los estudios tanto cuantitativos como cualitativos en la sociología de la educación. La corriente crítica y de las teorías de la reproducción (Redondo, 2000a, 2000b) da cuenta de esto desde hace ya tres décadas. Las excepciones en individuos, algunos grupos sociales, algunas escuelas, e incluso algunos países no contradicen la regla general, sino que la confirman como excepciones estadísticas de regularidades persistentes: los sistemas educativos no favorecen la igualdad de oportunidades (Redondo, 1997a, Dávila et al., 2005).

Con las corrientes conservadoras y neoliberales, en alza a partir de los años setenta-ochenta, surge con fuerza el planteamiento de las *escuelas eficaces*, que pretende demostrar que existen factores que explican la posibilidad de la igualdad de oportunidades en educación, por medio de insistir en la necesidad de la calidad de las escuelas y los profesores. Los datos presentados por la corriente de las escuelas eficaces (Reynolds et al. 1997 y Redondo, 1997a) parecen confirmar esta posibilidad, también señalada por el *Informe de capital humano de Chile* (Brunner y Elacqua, 2003). Pero estos datos y variables se refieren a escuelas específicas de países específicos, con culturas escolares y tradiciones particulares, con organizaciones sociopolíticas y estructuras de distribución de ingresos peculiares, en general, países desarrollados¹.

Por otra parte, conocer las características de las escuelas que tienen buenos resultados de aprendizaje, no es un gran aporte, ya que el problema de la política educativa, y por tanto de la pretendida “igualdad de oportunidades”, consiste en cómo mejorar las escuelas (Reynolds et al., 1997), cómo hacer procesos de cambio en esas instituciones que por sí mismas no tienen instaladas esas características que se reconocen en las escuelas eficaces.

Intentar trasladar las características propias de las escuelas eficaces a otras que no lo son, además de una pretensión inútil, puede resultar ineficiente e imposible (Fullan, 2002 y 2004). Estas características psico-culturales (López, 2000) no son “transportables”, más bien

1 Acaba de aparecer el libro: ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. UNICEF/MINEDUC, 2004, que señala que también en Chile el 1% de las escuelas vulnerables son “escuelas eficaces”.

forman parte de “identidades colectivas” construidas en largos procesos psicosociales y sociopolíticos. Pretender un uso “instrumental” de las mismas, sin asumir su complejidad, y sobre todo su proceso de construcción social desde la libertad y sentido de las subjetividades de los actores sociales, es además de imposible, una aberración ética y antropológica.

La mejora escolar siempre es un camino lento y participativo, algo que el diseño de las políticas educativas de la reforma en Chile quizás nunca consideró suficientemente. Como tampoco consideró adecuadamente², las características, historia y procesos psicosociales de la profesión de profesor en Chile, ni las competencias de los profesores concretos y reales disponibles (OCDE, 2004 p.115). No tuvo suficientemente en cuenta la cultura autoritaria instalada en las escuelas. O la tuvo parcialmente en cuenta al plantear el cambio necesario para la interacción y reconocimiento de las culturas juveniles en los liceos, pero no para cambiar los modelos de gestión escolar de los directores administradores de los centros públicos, o de las incapacidades de gestión de la mayoría de las municipalidades. Es fácil “tirar balones fuera”, pero la responsabilidad de un diseño de reforma educativa debía haber contemplado estos elementos de forma sustantiva desde el comienzo, ya que las políticas públicas consisten tanto en lo que se hace como en “lo que no se hace”. Tampoco se consideró a los padres y madres, o sólo en la medida en que se les consideró sujetos de mercado (inversores o consumidores de educación), pero no tanto como ciudadanos con derecho a la educación y a la participación. Es decir, los sujetos sociales no estuvieron presentes, o muy poco o inadecuadamente presentes en la política educativa. Ésta más bien fue articulada de forma pragmática, tecnocrática, *modernizante*, internacional, pero bajo la mirada y presión de los grupos de élite que dejaron hacer, consensuaron según sus intereses y retocaron las orientaciones de la política a través de los medios de comunicación y la “intelectualidad educacional orgánica” de las fundaciones privadas de la derecha, controlando cualquier desviación.

La realidad es que las escuelas eficaces y la teoría educativa que las acompaña no son la panacea para la calidad educativa por, al menos, dos motivos principales.

a) La teoría de las escuelas eficaces no está comprobada, más bien, como señala Bellei (Cox, 2004 p.198). Lo que está comprobado es la teoría de la reproducción: “sólo el contexto socioeconómico familiar

2 Quizás en los últimos años de la década de los 90 inició un mayor esfuerzo de consenso con el gremio de los profesores.

puede considerarse como variable transnacional”. El resto de variables “referidas a las dimensiones escolares tienen una incidencia menor, sólo muestran efectividad en algunos contextos y no siempre se comportan en el mismo sentido de un país a otro (*Effective Schools in Science and Mathematics*, Martín et al., IEA, 2000)”. Por otra parte, la investigación latinoamericana reciente (Casassus, 2003) reporta cómo son los procesos al interior de las escuelas y las aulas los que tienen más relación con la calidad de los aprendizajes, siendo éstos (todos ellos) de naturaleza psicosocial³: especialmente el clima emocional de aula, o lo que se llama también clima escolar (Cornejo y Redondo, 2001), fundado en las expectativas de los sujetos sociales que interactúan en el espacio social de la escuela y en los procedimientos de interacción fundamentales: diseño de las tareas, evaluación y expectativas de los actores (Redondo, 1997)⁴.

Esto añade “leña al fuego” de la crítica sobre las políticas de la reforma en educación en Chile, que parecen haber sido realizadas más mirando hacia fuera (supuesta evidencia internacional) que propiciando una investigación educacional propia (OCDE, 2004 p.154), de nuestros contextos, de la realidad de las escuelas de Chile, más allá de las estadísticas y de la “realidad virtual” de la “literatura científica de corriente principal”⁵.

b) Las escuelas eficaces tienen que someterse al escrutinio público para responder a la pregunta: ¿eficacia para quién? (Slee, Weiner y Tomlinson, editores, 2001). Es decir, la evidencia internacional y chilena en los procesos de reforma educativa no tiene transparencia suficiente para dejar ver quién saca ventaja de la pretendida eficacia de las escuelas o, más bien, lo oculta.

Más años de escolaridad (cobertura, retención, doce años) parece un bien indiscutible para todos, pero las condiciones de inequidad en que ocurre la escolarización, más bien justifican el éxito escolar de los ya destinados socialmente (desde sus familias) para el éxito, y culpabilizan el fracaso escolar de los desfavorecidos, convirtiéndose

3 En el anexo del libro (Redondo et al, 2004), se presenta un documento realizado para intentar conceptualizar lo psicosocial dentro de la asesoría del Equipo de Psicología Educacional de la Universidad de Chile al Programa Liceo para Todos (2003).

4 Es muy ilustrativo del conflicto subyacente a las escuelas el contrastar las expectativas de los profesores, los alumnos y los padres en las encuestas de opinión a los actores educativos (CIDE, 2001).

5 En el anexo del libro (Redondo et al., 2004) se presenta una conferencia sobre «Las demandas a la investigación educacional desde la globalización y la sociedad del conocimiento» en Chile, presentada en el marco del XVII Encuentro Nacional y III Internacional de Investigadores en Educación, CPEIP, 2003.

en una instancia de psicologización de los problemas sociales y de legitimación de un orden social y económico inequitativo, injusto y antidemocrático (Redondo, 1997, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2000c, 2001c, 2002c, Dávila et al., 2005).

Más años de escolaridad (doce años), desde los estudios empíricos econométricos, reportan una mejora de salarios y una tasa de retorno significativa de la inversión, pero no existe evidencia⁶ que garantice que en el futuro vaya a continuar así para todos los egresados de enseñanza media, sobre todo si todos los ciudadanos son egresados de enseñanza media, más bien, en la evolución del actual modelo de acumulación capitalista globalizado, podemos prever que ocurrirá lo contrario: doce años de escolaridad serán condición necesaria, pero no suficiente, para mejores salarios y mayores tasas de retorno. Eso sí, la productividad que se acumulará por cada ciudadano de doce años de escolaridad será mayor, y esa acumulación la realizarán cada vez menos ciudadanos conforme a la regla universal de la acumulación capitalista del neoliberalismo, empíricamente comprobada en todo el mundo: “cada vez más ciudadanos tienen menos y cada vez menos ciudadanos tienen más”.

Pero no sólo tiene que ver con los años de escolaridad, también con los contenidos y habilidades que se *educan*. Es evidente, e incluso se defiende con energía, que la orientación de la reforma está enfocada en mejorar las capacidades (o competencias) productivas de los ciudadanos (incrementar su empleabilidad) para poder competir internacionalmente y aprovechar los tratados de libre comercio. Ciertamente, no es un objetivo menor, pero hay que leerlo en el contexto de lo señalado más arriba. ¿Cómo legitimar más explotación? ¿O debemos agradecer que se nos quiera explotar, bajo la consideración de que peor sería si estuviéramos excluidos de la explotación de los mercados internacionales?

Se señala también que los contenidos y habilidades deben favorecer capacidades ciudadanas que mejoren la convivencia social, que legitimen el orden social, que desarrollen la democracia. Tampoco es un objetivo menor, pero no se ve mucha praxis de políticas educacionales que potencien este enfoque, que más bien parece muy secundario, ya que ni siquiera se tiene en cuenta en la evaluación, ni en el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) ni en los incentivos a los profesores. Parece, más bien un tema de “discurso

6 Es evidente que no puede haber evidencia de datos del futuro. Precisamente por eso debemos desconfiar de la presunta evidencia de los datos actuales para definir el futuro de forma lineal. La ciencia “dura” en temas de futuro parece ciega y la educación es siempre para el futuro. No es posible dejarla en manos de una ciencia ciega como la economía; es preferible contrastar el futuro con la ética, la filosofía, etcétera.

de política educacional” y de “documentos oficiales de currículum”, que un objetivo real. Pero resulta que es éste un objetivo que tendría sentido para profundizar la democracia de la sociedad chilena y poder legitimar, en el contexto socioeconómico señalado más arriba, un “proyecto país” que aglutine voluntades y conciencias. La ausencia real de este objetivo se refleja en que un 50% de los jóvenes chilenos no considere la democracia como mejor sistema de gobierno (INJUV, 2002) o que esta democracia que tenemos en nuestro país debe mejorarse sustancialmente (INJUV, 2004). También, en la poca confianza de los jóvenes, y de los ciudadanos en general, en las instituciones sociopolíticas, y en la poca confianza interpersonal entre los ciudadanos (PNUD, 2002, OCDE, 2004).

Por último, otro objetivo macro tiene relación con el “desarrollo personal” de los ciudadanos, tampoco evaluado de forma consistente en el proceso de reforma. Es más, la evaluación del SIMCE no incluye los objetivos transversales fundamentales obligatorios⁷ y se concentra en aprendizajes instrumentales (lenguaje y matemáticas, principalmente) enfocados a las competencias productivas, más que a las competencias ciudadanas, salvo que ser ciudadano se reduzca (como señala la corriente neoliberal y postmoderna) a ser consumidores y productores, es decir, sujetos de mercado.

¿Dónde queda un enfoque integral de la educación? ¿Dónde queda el enfoque constructivista aplicado a la educación y al aprendizaje? ¿Dónde una visión actualizada y múltiple de la inteligencia y las habilidades humanas? (Gardner, 2001) ¿O una visión actual de los procesos de construcción del conocimiento en la interacción social (socio-constructivismo)⁸?

7 En el anexo del libro (Redondo et al., 2004) se presenta también una reflexión sobre los objetivos transversales y sobre la forma de investigación educacional con motivo de la presentación de un libro del PIIIE en el que se da cuenta de la realidad de la incorporación de los Objetivos Transversales en el área del lenguaje, en el marco del Seminario Internacional sobre “Reformas curriculares de los noventa y construcción de ciudadanía”, marzo 2003.

8 Las más recientes investigaciones y teorías sobre aprendizaje e inteligencia humana afirman que se produce “una construcción social del conocimiento, pero se da una apropiación individual del mismo” (Coll, 2001), que la escuela premia y mediante esto estratifica y jerarquiza el orden social, legitimándolo. Estamos ante la tercera vuelta de tuerca: a la apropiación de la productividad del trabajo social por el capital privatizado (primera vuelta), le siguió la apropiación del interés del dinero (ahorro de los pequeños ahorradores y accionistas) por el capital financiero internacional y los bancos (segunda vuelta), y ahora la apropiación del conocimiento socialmente construido (tercera vuelta), a través de su apropiación por determinados individuos. Está por ver qué puede significar que, además, la inteligencia esté socialmente distribuida, y si esto evitará la explotación total.

El evaluar la escolarización sólo con el SIMCE es la muerte de la educación y sus potencialidades para apoyar el cambio social en dirección a más igualdad (“crecer con igualdad”), más ciudadanía y más humanidad, reduciendo la escolaridad a más mercado y más productividad y, por tanto, haciendo imposible la igualdad de oportunidades. Quizás por eso es tan apoyada por determinada ideología esta “sed evaluadora” bajo estándares⁹.

2. LA FALACIA DEL MERCADO EDUCATIVO

La política educativa de la última década larga ha mostrado avances significativos en inversión, en mejorar los sueldos de los profesores, en mejorar las infraestructuras e insumos para la educación, en nuevos currículos. Al tiempo ha aumentado la cobertura, la retención, la calidad e incluso los aprendizajes en la medida posible para las condiciones de aumento de cobertura en los sectores más desfavorecidos (Cox, 2004, OCDE, 2004, Redondo et al., 2004). Sobre esto, parece no haber dudas.

Pero todo esto ha operado sobre una falacia no basada en evidencia empírica cuando fue formulada y convertida en ley en Chile (1982-1989): el mercado de la educación. Bajo una pretendida descentralización, se ocultó una precarización de la educación pública y un traslado de la responsabilidad y culpabilidad del Estado (la política) a los establecimientos privados y a los municipios (ciudadanos). Más bien la evidencia empírica del propio experimento chileno (Carnoy, 2004, OCDE, 2004, Redondo et al., 2004) viene a probar lo contrario: el mercado no existe en educación. O, mejor dicho, existe el mercado de la educación en su sentido verdadero: existen negocios posibles con la educación. Pero no existe en el sentido de que el dejar que la educación funcione como mercado: elección, competencia, etcétera, logre ahorros “reales” de inversión y logre mejor calidad de aprendizajes “reales” de los alumnos.

El mercado educativo en Chile en la década de la transición (1990-2001) ha sido un éxito, en el sentido de que ha crecido el negocio en la educación. De 1990 a 2001 hay más de mil colegios privados más y cincuenta colegios municipales menos. El número de alumnos del sector privado subvencionado y pagado ha crecido significativamente y el sector municipal, incluso con mayor cobertura y más retención, ha disminuido (Mineduc, 2002). En educación básica el sector municipal tiene más alumnos que el sector privado sólo por la influencia de su mayor presencia en el sector rural, donde el negocio de la educación no tiene mucho beneficio económico, aunque empieza a operar el sec-

9 Una reflexión más amplia sobre lo que hay detrás de esta “sed evaluadora” se realizó en el Encuentro Nacional de la Sociedad Chilena de Currículo (ACHCED), 2003.

tor benefactor de fundaciones privadas que, con objetivos más ideológicos y culturales que mercantiles, y utilizando franquicias tributarias, están “invirtiendo” en el sector rural. En enseñanza media, el sector municipal es ya minoritario respecto al privado, incluso en la Región Metropolitana es ya sólo un tercio de los colegios y de los alumnos.

Este significativo aumento del sector privado en educación, que además opera con selección de los alumnos más capaces (aunque se defiende en el discurso público la elección de centro de los padres), no ha llevado a un aumento significativamente contundente del aprendizaje de los alumnos cuando se controla por nivel socioeconómico (Cox, 2004, OCDE, 2004) o cuando se neutraliza el *input* (eficiencia), como hemos fundamentado en nuestras investigaciones (Redondo et al., 2004). Excepto en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que “importa” para la entrada en la universidad. Es posible que los sectores de mejores ingresos no estén mayormente interesados en los resultados SIMCE¹⁰, ya que tienen asegurado el éxito de todas formas¹¹. Quizás los consideren una buena entretención para que “peleen” los pobres, sin que cuestionen la estructura de segmentación e inequidad del sistema educativo y social. Es posible, en cambio, que sí estén interesados en la PAA. Si no los sectores de élite, que tienen sus propias universidades privadas donde no se exige PAA, sí los de sectores medio alto y medio, ya que de esos resultados depende el estudiar en universidades de calidad y a bajo precio, incluso con créditos o becas. Los desfavorecidos no llegan en gran número a las universidades. La competencia real está en la PAA en un sistema universitario prácticamente privatizado (Brunner, 2005), incluso en las universidades llamadas públicas¹², en lo que se refiere al mercado, ya que hay que cancelar los aranceles.

En resumen, una falacia teórica de un economista neoliberal (Milton Friedman) y la escuela de Chicago se transformó en un experimento de política educativa en un régimen dictatorial sin legitimidad democrática y ha operado contundentemente durante unos gobiernos democráticos que aceptaron por convicción o por omisión dicha falacia. El resultado, como ya señalamos, es de una

10 De hecho, los padres no lo usan como criterio importante para la elección de centro.

11 Ciertamente siempre ganan en los rankings SIMCE del país. No les va tan bien en las comparaciones internacionales donde muestran su baja calidad e ineficiencia (Bellei, 2004).

12 En cierta forma el aporte fiscal a las universidades públicas es menor y viene a ser “como una compensación” o equiparación por el dinero fiscal que se deriva a las universidades privadas por efecto de las donaciones y del negocio inmobiliario de las mismas y sus donantes.

evidencia meridiana: más mercado de la educación, más negocio en la educación.

Los padres prefieren “ser elegidos” por colegios privados, con fondos públicos, incluso si tienen que hacer algún aporte “compartido”, no tanto porque crean que esos centros ofrecen más y mejor educación (en el sentido de lo que mide el SIMCE) sino porque seleccionan las familias y los compañeros con los que interactuará su hijo (roce social)¹³. El problema es que creíamos estar invirtiendo como país en educación de calidad y en mejores logros de aprendizaje.

Los colegios descubrieron que para lograr mejor imagen social y poder subir el precio de su “servicio educativo”, el camino más corto era hacer una buena selección de alumnos y expulsar a los “molestos” y a los poco capaces; así, el resultado SIMCE estaba asegurado.

Los profesores se percataron de que su trabajo no consistía en ser maestros, sino instructores para preparar pruebas estandarizadas, siguiendo el viejo dicho que dice que “la educación es el examen”, lo cual se reforzó en la medida en que los incentivos económicos y el reconocimiento social dependían de esa misma prueba SIMCE (el ícono de la reforma).

Los alumnos más *vivos* se dieron cuenta de que podían disgustar a sus padres y a sus profesores si se desempeñaban mal en el SIMCE, un asunto que, de todos modos, no tenía ninguna consecuencia para ellos. Eran sólo instrumentos sin derechos, ya que la gran “ley del día anterior” (LOCE) impedía la información individual.

El negocio rueda y funciona: ¡mil colegios privados más en una década! Ahora, lo de la calidad educativa y la mejora de los aprendizajes es otro negocio y no está claro que alguien esté interesado en él. Total, en este negocio nadie gana. Los colegios pagados o compartidos quedan mal parados, son ineficientes y cobran más de lo que dan (¡por el SIMCE!)¹⁴.

3. ¿ES UN FRAUDE LA POLÍTICA EDUCATIVA?

Después de lo señalado en los puntos anteriores queda hacerse la pregunta que encabeza este epígrafe: ¿estamos en presencia de un gran fraude? Un fraude consiste en sustraer plata sin que se den cuenta,

13 Las últimas investigaciones sobre el tipo de empleo de los egresados universitarios, dependiendo de los colegios donde estudiaron, los apellidos y todo eso..., van en la misma dirección de lo que señalamos.

14 Es posible, como señalamos, que los padres no busquen lo que mide el SIMCE cuando pagan el precio de la educación. Creo que los padres lo tenemos muy claro. El error lo cometen los “policy maker” cuando pretenden medir la calidad del aprendizaje con el SIMCE. ¿O también lo tienen claro y tratan de equivocarnos, para despistarnos de lo importante?

en este caso del presupuesto de la Nación. También significa dar una cosa por otra (“gato por liebre”). La inversión en educación se ha triplicado en el período (Cox, 2004 p.45) llegando a más de 3.000 millones de dólares de los Estados Unidos (MD). De ellos, el 63% se dedica a subvenciones: 1.890 MD, que si le añadimos la inversión en políticas universales (10% del presupuesto) podría llegar a más de 2.200 MD para educación obligatoria (básica y media). Si tenemos en cuenta que el mayor número de alumnos ha ido progresivamente desplazándose del sector municipal al sector privado en más de un 5% en un contexto de retención y aumento de cobertura (OCDE 2004 p.15), llegando casi a un 50% para cada sector (siendo en enseñanza media casi dos terceras partes privado), podríamos concluir que actualmente al menos unos 1.200 MD se transfieren al sector privado por vía de las subvenciones. Si añadimos un 10% por la inversión en programas universales del sector público (infraestructuras, compras de materiales educativos (textos, computadoras, etcétera) que son transferencias al sector privado que facilita estos insumos (hacen negocio), son otros 100 MD.

En resumen, casi dos terceras partes (1,7/ 1,0) del presupuesto disponible en educación básica y media operan en el sector privado, donde el negocio (máximo beneficio) está ciertamente por encima de los objetivos educacionales, como calidad o equidad. La educación se ha consolidado como un buen campo de negocio, en el que se mueve mucha plata, incluso para investigaciones de encargo y asesorías. No sabemos si es más importante en la educación chilena el “campo” de negocio o la “arena” política.

El número de colegios privados, como ya señalamos, ha aumentado en más de mil en el período. Muchos se han construido o ampliado con dineros fiscales: tanto si ha sido por subvención directa del ministerio, como con préstamos a bajo interés, o con donaciones de fundaciones que dejan de pagar impuestos. El resultado es que se desarrolla una infraestructura por todo el país de carácter privado y con orientación de mercado de la educación. Ni siquiera se sigue la política de las “concesiones”¹⁵ en las que los inversores primero invierten su dinero y luego amortizan con el negocio de la concesión, dejando la propiedad, al final, en manos del Estado.

Evidentemente, no vamos a profundizar sobre este mismo tema en la educación superior (centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades), donde lo señalado es explícito y muy conocido. Solamente destacar una frase de Carnoy: “para el 2020 Chile

15 Es importante darse cuenta del cambio que se ha operado de aquel dicho de “gobernar es educar” al dicho actual, “gobernar es concesionar”.

debería tener el 35% de la cohorte de edad graduado de la universidad. ¿Será esto posible si todas esas familias tienen que pagar por la educación de sus hijos?" (Cox, 2004 p.123)¹⁶.

Se ha puesto en marcha un experimento "único" que, asumido por los gobiernos de la concertación, parece empezar a plantear problemas serios en equidad (segmentación) y calidad (aprendizajes) pero, también, en ampliación del mercado de la educación. ¿Cuánto tiene que subir el valor de la subvención para que los colegios privados acepten alumnos con menos capacidades y más necesidades educativas? ¿Será éste el motivo de fondo para estar colocando en la "agenda pública" el tema de la subvención diferenciada?

Financiar más a los niños más pobres es una opción loable, necesaria para compensar, en alguna medida, las deficiencias de *input* educacional y posibilitar una mejor calidad de aprendizajes. El problema es el modo. Si se hace por alumno (enfoque de *vouchers*), entonces los colegios particulares estarán incentivados a conseguir alumnos desfavorecidos (quintil 1 y 2) pero sólo si tienen capacidades que les permitan ser "elegidos". La consecuencia es una profundización de la segmentación, no sólo por nivel socioeconómico familiar, sino también por capacidades de los alumnos. Dado el gusto de los padres por ser elegidos por los colegios privados, entonces no habrá ninguna resistencia y será un modo de ascenso social individual "seguro". Al mismo tiempo, se reducirá la heterogeneidad de capacidades en los centros municipales que, además de socioeconómicamente desfavorecidos, se llenarán de alumnos con menores capacidades y más necesidades educativas. Una hipotética evaluación de los resultados revelará, sin duda, un aumento de eficacia y de eficiencia en los privados, incluso controlando por nivel socioeconómico y otras variables de *input* o contexto social. Incluso una hipotética evaluación de *valor agregado*, no cabe duda de que, por *mala* que sea la calidad de los colegios privados, reportará que estos niños aprenden más en ellos que sus compañeros en los municipales.

Claro que siempre podemos plantearnos controlar el acceso de los alumnos a los centros de forma aleatoria, sin permitir la selección de alumnos por los centros financiados con fondos públicos(aunque sí permitir la elección de los padres de los centros a los que quieren llevar a sus hijos), tal como se hace en Europa y varios Estados de EE.UU. Con esto se acabaría, progresivamente, con la segmentación social de la educación. Pero creemos que esto podría ser la mayor *herejía* de la educación chilena: es, por lo menos, anticonstitucional.

16 La última encuesta INJUV 2003 reporta sólo un 18% de los jóvenes pertenecientes al rango socioeconómico A BC1, C2, y otro 26% del C3.

En realidad puede ser una de las únicas medidas que permitiría una verdadera competencia educacional, incluso un verdadero mercado de la calidad educativa. Pero esto no es el negocio, ni la competencia, ni el mercado que se pretende. Ciertamente parece un fraude en todos los sentidos. Evidentemente, nuestra intención no es crear conflictos innecesarios y menos minusvalorar el trabajo que realizan a diario los profesores en todas las aulas y colegios de Chile, ni tampoco el de los técnicos del Ministerio de la Educación o el de los políticos. Nuestra única intención es provocar la reflexión y el debate. Ello indicará que todavía es posible un debate real sobre la educación real de Chile, sin pautas de los medios de comunicación, ni de los grupos de presión. Es una invitación al debate sin miedo al conflicto para mejorar la educación y las posibilidades de los niños más desfavorecidos de Chile y en defensa de una educación pública de calidad porque, ciertamente, “la educación no es una mercancía” (*Le Monde Diplomatique*, 2003) y las escuelas no son empresas (Laval, 2004).

REFERENCIAS

- Bellei, C. (2004) “¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?” en C.COX Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile (Santiago: Editorial Universitaria).
- Brunner, J. (2005) La educación superior en Chile: orientando al mercado (Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez).
- Elacqua, G (2003) Informe de capital humano de Chile (Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez).
- Carnoy, M. (2004) “Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional” en C.COX Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile (Santiago: Editorial Universitaria).
- Casassus, J. (2003) La escuela y la (des)igualdad (Santiago: LOM).
- Coll, C. (2000) “Psicología, educación y psicología de la educación” en C. Coll, J. Palacios Y A.Marchesi Desarrollo psicológico y educación Tomo2: psicología en contextos escolares (Madrid: Alianza Psicología).
- Cornejo, R. Y Redondo, J (2001) “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana” en Última Década (Viña del Mar: Ediciones CIDPA).
- Cox, C. 1996 “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX” en C.COX Políticas educacionales

- en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile (Santiago: Editorial Universitaria).
- Dávila, O., Ghiardo, F y Medrano, C 2005 Los desheredados. Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles (Valparaíso: Ediciones CIDPA).
- Espinoza, O. 2003 “Perspectivas alternativas en torno a la relación Estado-educación, reforma educacional y política educacional: una visión crítica” en ARRAU A, (editor) Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual (Santiago: Universidad de Chile: FACSO Programa Predes).
- Fullan, M. 2004 Las fuerzas del cambio. La continuación (Madrid: Akal=.
- 2002 Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa (Madrid: Akal).
- Gardner, H. 2001 La inteligencia reformulada (Barcelona: Paidós).
- IN JUV 2004 IV Encuesta Nacional de Juventud (Santiago: INJUV).
- 2002 III Encuesta Nacional de Juventud (Santiago: INJUV).
- Laval, Ch. 2004 La escuela no es una empresa (Barcelona: Paidós).
- Le Monde Diplomatique 2003 La educación no es una mercancía (Santiago: Editorial Aún Creemos en los Sueños).
- López Herrerías, J. A. 2000 Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social (Valencia: Editorial Nau Llibres).
- MINEDUC 2002 Estadísticas educacionales 2001 (Santiago: MINEDUC).
- OCDE 2004 Revisión de políticas nacionales en educación: Chile. (París y Santiago: OCDE Y MINEDUC).
- PNUD 2002 Desarrollo humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural (Santiago: PNUD).
- Redondo, J.M. 2002 “ La salud laboral docente en el contexto de los requerimientos actuales a la educación” en Revista Docencia (Santiago: Colegio de Profesores de Chile AG) 18.
- 2000^a “La condición juvenil entre la educación y el empleo” en Última Década (Viña del Mar: Ediciones CIDPA).
- 2000^b “El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica” en Revista de Sociología (Santiago: Universidad de Chile, FACSO, DepartamentodeSociología) 14.
- 1999^a “La influencia de la escolarización en enseñanza media en la subjetividad de los jóvenes que fracasan en ella” en

- Revista de Psicología (Santiago: Universidad de Chile, FACS, Departamento de Psicología).
- 1999b “La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse” en Revista de Psicología (Santiago: Universidad de Chile, FACS, Departamento de Psicología).
- 1998 “Características psico-socio-educativas de los alumnos que fracasan en primer ciclo de la enseñanza media del País Vasco” en Revista Enfoques Educativos (Santiago: Universidad de Chile, FACS, Departamento de Educación).
- 1997 “La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad” en Revista de Psicología (Santiago: Universidad de Chile, FACS, Departamento de Psicología).
- CANCINO, T y CORNEJO, R 1998 “El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media. La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables” en Revista de Psicología (Santiago: Universidad de Chile, FACS, Departamento de Psicología).
- DESCOUVIERES, C 2001 “De la eficacia a la eficiencia de las escuelas básicas de Chile (1990-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado” en Revista Enfoques Educativos (Santiago: Universidad de Chile, FACS, Departamento de Educación).
- ROJAS, K. 2004 “Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)” (Santiago: Universidad de Chile, Vicerrectoría de Investigación, Departamento de Psicología).
- y Equipo De Psicología Educativa Universidad De Chile 2000 “A propósito de una intervención en psicología educativa” en I Jornadas Internacionales de Psicología Educativa: la psicología educativa en tiempos de reforma (La Serena: Universidad de La Serena).
- Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, D.; Hopkins, L.; Stoll Y Lagerweij, N 1997 Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza (Madrid: Santillana).
- Slee, R., Weiner, G.; Y Tomlinson; S. (editores) 2001 ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar (Madrid: Akal).

MARGINACIÓN, EXCLUSIÓN SOCIAL Y ESCOLARIDAD*

¿QUÉ ENTENDEMOS POR MARGINACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL?

Los dos términos parecen indicar lo mismo, pero podemos reconocer algunos matices. Ambos forman parte de una polaridad de contenidos: marginación/integración y exclusión/inserción. Ambas polaridades pueden referirse a distintos aspectos de la realidad social y personal, tales como: género, etnia o raza, déficit físicos o psicológicos y opciones ideológicas, configurando una transformación que hace de las diferencias (en sí mismas enriquecedoras pues la diversidad es la base de la subsistencia evolutiva de la realidad), desigualdades asumidas por el sentido común. La primera polaridad se ubica en el horizonte en el que esas desigualdades operan sobre las minorías que son desplazadas del centro a los márgenes del sistema social, y por tanto necesitan ser integradas a la lógica del sistema para que no se desintegre, aunque una cierta marginación es necesaria y funcional al mismo sistema. La segunda polaridad amplía el concepto, ya que no siempre los *marginados* son minorías, sino que pueden ser grupos sociales muy numerosos (mujeres, indígenas, clases populares, jóvenes y niños, ancianos) y por tanto cuestionan los criterios del sentido común y requieren ser conceptuados como una exclusión que requiere una inclusión que cambia la lógica del sistema, exigiendo que este realice cambios para un nuevo sentido común.

* Artículo publicado en Revista *Lápiz y Papel*.

Nosotros nos vamos a referir explícitamente a la exclusión social operada por la desigualdad y que configura lo que se caracteriza como *pobreza*, más allá de que esta se refiera como dura, blanda, etcétera.

De hecho “*la relación entre pobreza y desigualdad subraya que la pobreza es un fenómeno social, enraizado en la estructura y en la dinámica social general*” (Renes, 1993, p.25). Es un fenómeno social relativo al modelo de sociedad y tiene un carácter relacional y multidimensional.

Las variables que más influyen en la exclusión social y/ o pobreza, según todos los estudios son: el nivel de estudios (escolaridad) y la ocupación laboral, y ambas están correlacionadas, y se ubican en las poblaciones marginales de centros urbanos y en zonas rurales más apartadas. Estas variables (escolaridad, ocupación, geografía o índice de vulnerabilidad social) vienen generadas por procesos sociales inherentes a la dinámica de la estructura social actual caracterizada por un periodo de crisis de civilización, llamada globalización, y que se manifiesta en el desequilibrio entre los tres grandes subsistemas sociales: el tecno-económico, el socio-político y el cultural-ideológico.

Estos procesos sociales debemos calificarlos como *procesos de empobrecimiento*. Entender la pobreza es entender la sociedad, entender la sociedad es entender la pobreza. La actual crisis (iniciada en los años setenta) crea una ruptura con el proyecto de sociedad legitimada y pactada socioeconómicamente después de la Segunda Guerra Mundial: la sociedad de bienestar keynesiana (Redondo, 1995, 2000). Ya no podemos contentarnos con *ayudar* a los pobres para facilitarles “la integración en los circuitos del intercambio y el consumo: (...) No se trata sólo de la posibilidad/imposibilidad de que todos puedan participar de los beneficios del crecimiento. (...) La salida de la crisis es la llegada a una nueva propuesta, a un nuevo proyecto social” (Renes, 1993, pp.145-146).

Lo más grave que los procesos de exclusión social ponen en evidencia es:

La incapacidad de la sociedad para dar respuestas “legitimables” a las demandas de inserción que ella misma genera, y para que sea posible el acceso “normalizado” a lo que la sociedad ofrece, y a lo que se tipifica como “útil”, desde un status y unos roles “útiles”, socialmente hablando. Y al cortarse los accesos “normalizados” se margina del “sentido de utilidad social”, por lo que son el vehículo de incorporación a la sociedad del “malestar”. Esta crisis se traduce en crisis de valores sociales, porque la incapacidad de resolver esas demandas básicas es la muestra de la incapacidad estructural de (creatividad, justicia socialy)

solidaridad. Y, por ello se traduce en crisis de sentido (comunicación, compartir, desarrollo sustentable) ... (Renes, 1993, pp.155-156).

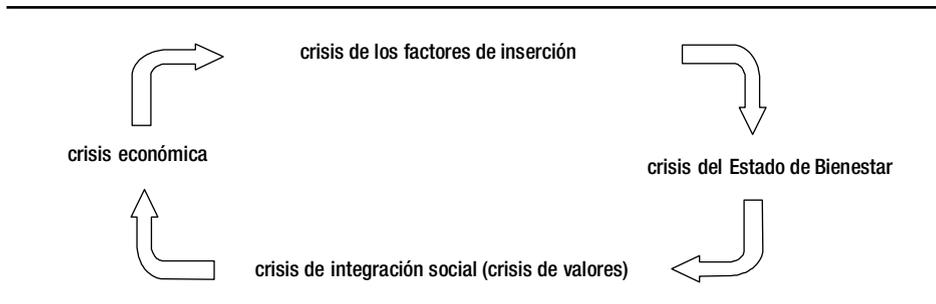
Entre los grupos específicos que configuran los excluidos sociales o *nuevos pobres*, destaca el de los jóvenes sin cualificación profesional y sin ocupación. Todos los grupos de excluidos comparten unas características subjetivas más o menos comunes: aislamiento social, desarraigo y desintegración, fatalismo, desconfianza y falta de autoestima, pobreza y rechazo de la sociedad.

Quizás el elemento más relevante para situar adecuadamente la acción contra la pobreza y la exclusión social es captar lo que Renes (1993, p.180 y ss) denomina *un mundo sin sujeto*, es decir, la percepción subjetiva de las personas sobre su situación, y que está caracterizada por:

- El sufrimiento antropológico, que viene a ser lo que Simone Weill calificaba como *“experiencia de la desdicha”* (1993, 75, ss).
- La no-pertenencia social.

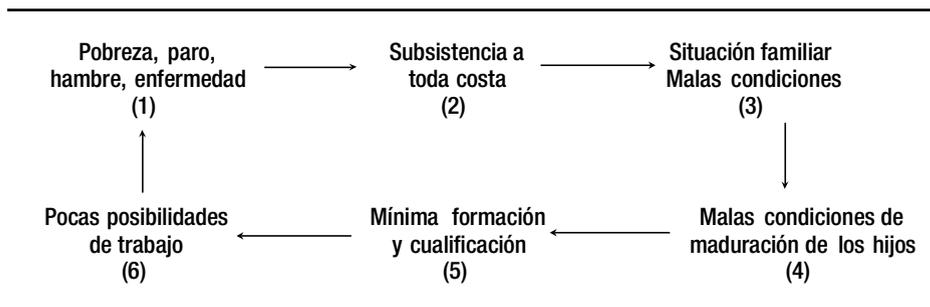
Ambos aspectos configuran una exclusión social que no se *enfrenta* al sistema sino que lo consolida (Ortega, 1991). Se cierra el *“círculo vicioso de la pobreza”* (Carvajal, 1991), la reproducción de la pobreza (Gobierno Vasco, 1987) que Renes (1993, p.184) representa en el cuadro 1.

Cuadro 1
Círculo de la crisis y la exclusión



Para los pobres y excluidos las carencias socioeconómicas o culturales se incorporan a su *“ser persona y llega a ser una forma de vivir (estilo de vida)”*. Se alimenta un círculo vicioso en el que:

Cuadro 2
Círculo vicioso de la pobreza



El sistema escolar se ubica aportando mínima formación y cualificación, en el punto 5. ¿Qué hace la escuela?

2. LA ESCOLARIZACIÓN Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL

El sistema escolar y sus reformas tratan de responder simultáneamente a las funcionalidades requeridas por los subsistemas sociales ya señalados. Tanto entre ellas, como al interior de las mismas, se dan contradicciones insolubles que asume la escuela (Redondo JM, 2000). Al intentar salir de estas contradicciones dentro del actual sistema capitalista democrático (neoliberal) se apuesta por más escolarización, ya que, aunque no tiene efectos en retornos sociales, si los tiene individuales, al tiempo que tapa el desempleo juvenil creciente y legitima el sistema en el sentido común de los ciudadanos al presentarse como política social que apuesta por la igualdad de oportunidades y por la formación de ciudadanía. Lo que opera aquí (es decir, el medio por el cual “la escuela enseña a sus víctimas a culpabilizarse”) lo hemos estudiado en otro lugar como *psicologización de los problemas sociales a través de la escuela* (Redondo, 1997).

Pero la dinámica escolar, basada fundamentalmente en las expectativas de los actores educativos (especialmente profesores), el diseño de las tareas y la evaluación normativa consigue transformar las diferencias de los niños en desigualdades. Desigualdades que ciertamente son asumidas por los sujetos sociales como auto-adjudicación del éxito y del fracaso, legitimando las desigualdades sociales basadas en el supuesto mérito de los sujetos en una sociedad supuestamente de igualdad de oportunidades. Esto se hace a través de un uso no científico de los resultados SIMCE (Redondo, 2001, Redondo y otros 2004) y se confirma con las opiniones que los mismos docentes tienen de las causas del éxito y fracaso escolar (Cide 2001-2004): el éxito lo atribu-

yen a las causas naturales de capacidad en los niños y su trabajo como profesores; el fracaso en cambio, a la incapacidad de los niños y a condiciones sociales externas a la escuela, lo cual no es totalmente cierto: las escuelas tienen mucho que ver en el fracaso de los niños y quizá no tanto en el éxito espontáneo de muchos. La investigación sobre los resultados SIMCE dice otra cosa (Redondo, 2000c, 2001, Redondo y otros 2004, Carrasco 2000). La investigación sobre las condiciones psicosociales de los adolescente en los liceos chilenos dice otra cosa (Cidpa 2001, Redondo y Cornejo, 2001). La investigación lleva tiempo diciendo otra cosa (Redondo 1992, 1995, 1997, 1998a, 1998 b, 1999 a, 1999 b, 2000a, 2000b). El fracaso escolar es multi-causado, pero la escuela es la ejecutora y no hace lo suficiente para evitarlo. Quizás no sea esa su función social, sino precisamente el producirlo haciendo a los sujetos responsables del mismo (psicologización de los problemas sociales). Al hablar de la escuela no nos referimos fundamentalmente a los profesores solamente, sino a la escuela como institución social: sus condiciones institucionales, de gestión, de financiamiento, de recursos materiales y humanos, de sus condiciones laborales, etcétera. Pero no queremos ser pesimistas, nos sumamos a la campaña del *piensa positivo*, precisamente para generar estrategias de cambio de la realidad que no es ciertamente positiva.

3. ALUMBRANDO PROPUESTAS PARA QUE LA EDUCACIÓN COLABORE EN PROCESOS DE INSERCIÓN SOCIAL: INSERTAR LA ESCUELA EN PROCESOS DE DESARROLLO SOCIAL COMUNITARIO.

LA GARANTÍA DE DERECHOS Y LAS ESTRATEGIAS DE ACCIÓN.

No podemos contentarnos con el mero reconocimiento de los derechos a la educación, sino que debemos garantizar las oportunidades para que el derecho pueda ser real y efectivo:

... las acciones frente a la pobreza tratan de construir las condiciones de ejercicio de los derechos fundamentales que potencien a los afectados por la pobreza como sujetos sociales, es decir, que potencien su plena integración social. O lo que es lo mismo su plena participación social. (...) La erradicación de la pobreza no será sólo ni principalmente trabajar por los pobres, sino propugnar y crear las condiciones que les haga posible salir del estado de pobreza y marginación de explotación y exclusión social, en definitiva, el ejercicio de sus derechos, de su autonomía, de su participación social. La pobreza no expresa una crisis puramente económica, sino la dinámica excluyente del actual proceso social, con la aparición de “nuevas” presiones y manifestaciones de la exclusión social (Renes, 1993, pp.204-205).

Garantizar los derechos es apostar por unas estrategias de acción que garanticen posibilidades y oportunidades reales a los jóvenes desfavorecidos y excluidos, no meramente ofertar servicios sociales y educativos de mejor o peor calidad. Estas estrategias de acción social han venido siendo expuestas en distintos foros nacionales e internacionales y pueden encontrarse reflejadas en sus aspectos generales en el libro de Renes: *“La lucha contra la pobreza hoy”* (1993, 209 ss). Algunos de los aspectos más significativos los vamos a señalar a continuación.

LA CREACIÓN DE SUJETOS SOCIALES

La estrategia más importante es la participación, ya que esta genera sujetos sociales desde el vínculo social (grupo) y la acción socializada. Esta participación y generación de sujetos sociales exige romper con una acción social fragmentada, *profesionalizada-tecnificada* y burocratizada y recuperar la integralidad del *vínculo social* y la solidaridad, de forma que la acción social sea *“transformadora y participativa, integral e integrada con el resto de las acciones”* (Renes, 1993, p.274) sociales realizadas en el entorno local.

Lo central es el cómo se realiza la acción, el proceso:

“Sin una dimensión participativa y motivadora para el protagonismo de los propios miembros de la comunidad, permanecemos en el enfrentamiento entre las tareas educativas, asistenciales y las de promoción y desarrollo social.(...) Cuando la participación no es elemento básico en el proyecto global, cuando su logro no es el objetivo que orienta la planificación de los servicios y cuando la dinamización de las comunidades no es lo que inspira los programas a cuyo servicio se ponen las técnicas y los técnicos, algo importante falta. O, mejor dicho, lo importante no está...” (Renes, 1991). “Esto hace que la “integración social” no pueda ser concebida como una simple “homogeneización”, sino que hay que plantearse la diferencia - y el derecho a la diferencia - en una perspectiva de reciprocidad. Es decir, la “integración” es un movimiento dialéctico, donde los actores vuelven a ocupar un lugar en el concierto social para que sean lo que desean ser” (Renes, 1993, p.227).

Esta acción exige un proceso propio de intervención socio-educativa que supone dos exigencias fundamentales:

1. Debe ser una acción personalizada:

"Se trata, en ocasiones de devolver el sentido de la vida, de favorecer la reestructuración personal o de grupo, de acompañar en un crecimiento hacia la madurez. (...) ... Se concreta en objetivos operativos, muy

ajustados al sujeto, que constituirán un proyecto de trabajo con él mismo. Hay que ir marcando etapas cortas, de dificultad progresiva, que no acumulen nuevos fracasos y frustraciones, cuya consecución sea un estímulo y un refuerzo positivo, que ayude a descubrir potencialidades y recursos, etc.” (...).

Es una acción programada que exige:

- Programas integrados, que traten de dar respuesta a todas y cada una de las necesidades.
- Programas que contemplan el seguimiento y la evaluación, en un proceso continuo de acción-reflexión-acción, en el que participen los beneficiarios, los profesionales y los voluntarios implicados en la acción” (Renes, 1993, pp.278-280).

2.- Debe apoyarse en la participación:

“Participación progresiva, con responsabilidades adecuadas a la formación y al momento de cada cual, pero desde el primer momento, desde el diseño de lo que va a ser “su” proyecto de trabajo personalizado. (...) Y por ello es necesario un modelo de acción que sea capaz de asumir las exigencias de la participación como elemento “interno” a la propia acción” (Renes, 1993, pp.280-281).

Se trata de hacer desde el grupo, desde la comunidad local, lo cual genera una transformación del propio grupo y de la misma comunidad. Esta acción tiene también unas características (Renes, 1993, pp.283-285).

- a. Es un proceso educativo y de socialización.
- b. Es un proceso dirigido a conseguir la autonomía.
- c. Es un proceso que se sitúa en un entorno concreto.
- d. Es un proceso que tiende a posibilitar la garantía de los derechos.

EL DESARROLLO SOCIAL COMUNITARIO

Entre las características señaladas debemos destacar en primer lugar la importancia del entorno local concreto, ya que toda situación de exclusión ocurre en una red concreta de relaciones sociales. No es posible enfrentarnos a un problema como el de los jóvenes desfavorecidos sin ubicarlo en el territorio concreto o *“lugar social que delimita las condiciones sociales de la actuación”* (Renes, 1993, p.291).

Esta ubicación implica:

- Articular el aspecto económico y social, de forma que los jóvenes desfavorecidos experimenten su utilidad social y desde ella realicen sus obligaciones como ciudadanos. *“Aunque eso no nos puede hacer olvidar que modifica el concepto economista de utilidad como rentabilidad, y que esto implica formas de acompañamiento social apropiadas, basadas en la revalorización de la persona y su identidad, el respeto de los ritmos y de las etapas necesarias para su recualificación”* (Renes, 1993, p.292).
- Promover el desarrollo social integrado *“comunitario”*. Es decir, asociar desarrollo social y solidaridad.
- Movilizar a todos los agentes sociales.
- Desarrollar planes globales de desarrollo social en los que ubicar los programas específicos, como es la garantía social para jóvenes desfavorecidos, o la reducción de la deserción y abandono escolar del programa Liceo para Todos del MINEDUC.

Pero además de que esté ubicado en un territorio concreto, el desarrollo social exige el centrarse en el *“desarrollo de las personas”*, es decir, en ser un *“desarrollo a escala humana”* (CEPAUR 1986, Renes 1993, p.287).

Centrarse en el desarrollo de las personas supone asumir una antropología social centrada en una nueva teoría de las necesidades. Si es verdad que las necesidades humanas son universales e históricas (Redondo, 1994), debemos distinguir claramente entre necesidad (universal) y satisfacción (histórico-cultural). Así lo hace la propuesta de CEPAUR (Renes, 1993, pp.299-300)¹⁷.

Del mismo modo debemos distinguir entre necesidades, *satisfactores* y bienes. La necesidad es universal y permanente. El *satisfactor* es la forma de hacer presente la necesidad en lo histórico-cultural y es cambiante. *“Bienes: Los elementos históricos concretos configuran al satisfactor en cada coyuntura histórica y pueden llevar al satisfactor mucho más allá del mismo satisfactor. Por tanto, los bienes económicos son objetos y artefactos que permiten afectar la eficiencia de un satisfactor, alterando así el umbral de actualidad de una necesidad, ya sea en sentido positivo o negativo”* (Renes, 1993, p.302).

Así, la complejidad, riqueza y virtualidad de las necesidades nos permite asumirlas *“como carencias y como potencialidades”*. Son límite y posibilidad, de forma que en ellas está *“el ejercicio más pleno de lo humano. Y pasamos de ser un ser inerte y pasivo, a un ser activo, que*

17 “Grupo Chileno que junto a la Fundación Dag Hammarsjöld (Suecia) ha logrado sintetizar una propuesta completa que recoge la dimensión transformadora del desarrollo junto con la acción concreta de la acción social” (Renes, 1993, nota 1, pág 287).

puede construir, pues puede surgir la actividad y la posibilidad. Y de ella podrá surgir el protagonismo, la participación” (Renes, 1993, p.302)¹⁸.

Por ello nuestra acción debe dirigirse más a los satisfactores que a los bienes o a las necesidades, ya que estos constituyen el ámbito histórico-cultural-antropológico, y desde ahí se pueden afrontar tanto los bienes como las necesidades.

Por último, debemos elegir el tipo de satisfactores que “sean sinérgicos, es decir, que la realización de las necesidades no sea la meta, sino el motor del desarrollo mismo. Y que, por ello, promueven el tránsito del sujeto al objeto, la participación y protagonismo, y el tránsito de lo puntual al proceso histórico y colectivo, y de lo individual, al grupo, a la comunidad, al territorio” (Renes, 1993, p.303).

En esta dirección CEPAUR considera así los objetivos básicos del desarrollo a escala humana: “Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado. Necesidades humana, autodependencia y articulación orgánicas a Escala Humana. Pero para servir su propósito sustentado deben, a su vez, apoyarse sobre una base sólida. Esta base se construye sobre el protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en el que el protagonismo sea realmente posible. Lograr la transformación de las personas-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala, porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo” (CEPAUR, 1986p.14, Renes, 1993, pp.304-305).

En sintonía con estas reflexiones, y desde la experiencia concreta de trabajo de distintos ámbitos, es que el Equipo de Psicología Educativa de la Universidad de Chile pretende abordar tanto la formación de psicólogos para el ámbito educativo-social-comunitario, como su trabajo en diversos proyectos.

BIBLIOGRAFÍA

Renes, V 1993 *Lucha contra la pobreza hoy* (Madrid: Hoac).

Carvajal 1991 *Con los pobres contra la pobreza* (Madrid: Paulinas).

18 Una exposición sistemática de este aspecto puede encontrarse en Renes, 1991 “Trabajo Social, Animación socio-cultural y Participación ciudadana”. I. Encuentro Internacional sobre Política Social, Gobierno Vasco, Departamento de Trabajo y Seguridad Social. (134, ss).

- G. Vasco 1987 *La pobreza en la Comunidad Autónoma Vasca* (Vitoria: Servicio de Publicaciones del Departamento de Trabajo y Seguridad Social).
- Carrasco 2000 “Factores estructurales y de interacción en el desempeño escolar: nuevas evidencias que se pueden obtener del SIMCE” en *Congreso Investigaciones Educativas REDUC 2000. DII. F. Matemáticas y Ciencias Físicas* (Santiago: Universidad de Chile).
- Cide 2001-2004 *Encuestas anuales a los actores educativos* (Santiago)
- Cidpa 2001 *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-construtores. Sentidos de la integración en la cultura escolar* (Viña del Mar: CIDPA Ediciones).
- Cornejo R, Redondo J. M. 2001 “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana” en *Revista Última Década n° 15 Año 9* (Viña del Mar: CIDPA).
- Ortega 1991 “Del fracaso escolar a la integración social” en *Documentación Social 87 159-177* (Madrid).
- Redondo J. M. y otros 1992 *Programa Diverso (inédito) Materiales Curriculares para la formación de los equipos de orientación de la ESO* (Madrid: MEC).
- Redondo J. M. 1995 *Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social* (España: Universidad de Deusto).
- 1997 “La dinámica escolar, de la diferencia a la desigualdad” en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* (Santiago).
- 1998a “La realidad de los jóvenes y la Reforma de la enseñanza Media” en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* (Santiago) Vol. VII.
- 1998b “Características psico-socio-educativas de los alumnos que fracasan en primer ciclo de la enseñanza media en el País Vasco” en *Revista Enfoques Educativos Departamento Educación. FACSU. U. Chile* (Santiago) vol. 1 n° 2.
- 1999 a “La influencia de la escolarización en enseñanza media en la subjetividad de los jóvenes que fracasan en ella” en *Revista Psicología de Departamento Psicología. FACSU. U. Chile* (Santiago) Vol. VIII N° 1.
- 1999 b “La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse” en *Revista Psicología de Departamento Psicología. FACSU. U. Chile* Vol. VIII. N° 2.

- 2000 a “El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica” en *Revista de sociología* (Santiago: U. de Chile) N° 14.
- 2000 b “La condición juvenil, entre la educación y el empleo” en *Revista Última Década CIDPA* (Viña del Mar) N° 12. Año 8.
- 2001 “De la eficacia a la eficiencia de las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Aproximaciones a un estudio de valor agregado” en *Revista Enfoques Educativos* (Departamento de Educación. FACSO. U. Chile) Vol. 3, n° 1.
- Redondo J.M. , Descouvieres C., Rojas K. 2004 *Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la Educación obligatoria (1990-2001)* (Santiago: Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Chile).

NI SON TODOS, NI ESTÁN TODOS*

LOS ÚLTIMOS TIEMPOS nos han traído una *fiebre medidora* a la educación, hija de esa otra *fiebre de oro* (amarillo, negro, plástico, virtual) que está llevando al mundo por donde va.

La educación es muy importante como inversión social estratégica y también, desde la privatización progresiva de la enseñanza, como inversión individual de las familias. Es por esto que necesitamos conocer la calidad de nuestros liceos, colegios y escuelas.

Ciertamente la calidad no puede reducirse a la medición de dos o tres indicadores sobre la cantidad de aprendizajes de los alumnos en algunas áreas de conocimientos más bien instrumentales. Sobre todo cuando se da la casualidad de que los mejores resultados tienen más relación con selección de los alumnos por los colegios (no elección de los colegios por las familias), nivel educativo de los padres, gasto familiar en educación y nivel de vulnerabilidad social, que con la supuesta calidad educativa de los colegios, que ciertamente estos indicadores no nos indican.

Por otro lado, las familias buscan en los colegios formación además de éxito escolar instrumental (medido por los puntajes SIMCE, PAA

* Artículo escrito para la Revista Que Pasa, un número dedicado a los Ranking.

etc.) *necesario* sin ninguna duda en una sociedad competitiva y discriminadora como la nuestra. Es decir, las familias buscan en los colegios convivencia social, experiencias humanizadoras y/o religiosas y valores.

Los ranking de los colegios basados en los resultados de este tipo de pruebas fundamentalmente nos informan de la capacidad seleccionadora de alumnos que los colegios tienen en Chile: por nivel económico de las familias, por capacidades de los alumnos. ¿Respetar esto los derechos humanos y la Constitución?

Es posible (si nos creemos de verdad lo de “inversión educativa”, “mercado de la educación” y todo eso) realizar auténticos estudios de calidad educativa de los colegios mediante estudios de eficiencia y/o de valor agregado. ¿Por qué no se publican esos resultados en lugar de solo los logros de los alumnos? Ese ranking sería otro ranking. Seguramente no estarían todos los que están, y estarían otros que no están.

REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA Y PSICOLOGÍA EDUCACIONAL*

I. INTRODUCCIÓN

La psicología y la educación han surgido juntas y se han desarrollado con permanentes encuentros y desencuentros a lo largo del siglo XX. Este siglo ha sido, ciertamente, el siglo de la educación. Se caracteriza por una universalización de la educación para todos y de la psicología y un crecimiento exponencial del número de psicólogos, con presencia en prácticamente todos los ámbitos humanos.

La psicología ha servido de fundamento o justificación a las diversas reformas educativas a lo largo del siglo pasado, psicologizando, paso a paso, los problemas estructurales y sociales y transformándolos en problemas individuales, culpabilizando y/o responsabilizando a los individuos de su fracaso/éxito escolar y de su exclusión/inserción social (Redondo.1995,1997, 1999).

¿Qué cambia el 11 de septiembre de 2001? Objetivamente, no cambia casi nada, la lógica del sistema sigue su desarrollo, pero surge la *sensación de inseguridad*, miedo, pánico masivo en Estados Unidos y en Occidente. No es que antes esta sensación no estuviera presente

* Ponencia inaugural de las Jornadas Internacionales de Psicología educacional de la Universidad de La Serena: Psicología y educación: encuentros y desencuentros.La Serena,noviembre 2001.

(accidentes, enfermedades, contaminación, catástrofe), sino que en esta ocasión el núcleo simbólico de la lógica de dominación también está *inseguro*. El éxito no es garantía de seguridad pues todos estamos en riesgo. Surge el *miedo*.

La conciencia televisada justifica el progresivo paso a un “capitalismo democrático de seguridad internacional”. Ahora, el peligro no es el comunismo; ahora el peligro es toda disidencia con la lógica del sistema que use la violencia para oponerse a la violencia estructural del sistema. Puede ser una disidencia económica (tráfico de drogas, armas, ecologistas), política (gobiernos no sometidos, ONG antiglobalización), o cultural (religiones, indigenismo, feminismo).

La seguridad es una de las primeras necesidades en la escala de Maslow. Otras necesidades más secundarias pueden aplazarse cuando peligra ésta, con justificaciones tanto racionales como inconscientes.

La educación universalizada por diversas oleadas de reformas ha preparado las mentes escolarizadas para asumir como lógico y racional este proceso, aunque la emocionalidad de las grandes masas no lo acepta, como no aceptan y se resisten cada día en las escuelas del mundo a asumir la lógica de una modernidad que normaliza, uniformiza y hace a todos los pueblos del planeta dependientes de un desarrollo económico y cultural funcional a los intereses de una minoría cada vez menor; que en aras de su máximo beneficio pone en riesgo la supervivencia de la especie humana y del planeta.

II. CONTEXTO Y REFORMA DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN LA GLOBALIZACIÓN

1. GLOBALIZACIÓN, ¿DE QUÉ?

Se afirma que, desde hace unos años hemos entrado en una nueva época de globalización, de mundialización de los mercados, de las telecomunicaciones, de la biotecnología. Pero los datos se resisten a aceptar esta afirmación. El flujo comercial de mercancías y productos ha disminuido en el nivel mundial, ha aumentado sólo al interior de los grandes espacios o bloques comerciales (Europa, Nafta, Japón-ANSEA). Lo que sí han aumentado y se han globalizado son los flujos financieros, la economía volátil, la especulación (Navarro 1999,2000), los capitales *terroristas* que hunden en la miseria a pueblos, naciones y zonas geográficas de un día a otro, usurpando su riqueza y su trabajo.

Existe, al mismo tiempo, un intento de globalización cultural, de imposición de modelos culturales a través de la televisión, la música o el cine: el estilo de vida occidental. Es un intento combatido por la emergencia de las culturas ancestrales, los nacionalismos y los fundamentalismos religioso incluso con violencia *terrorista*.

Políticamente se globaliza un imperio de nuevo orden internacional dirigido militarmente por los EE.UU. y controlado por los servicios de inteligencia con *licencia para el terrorismo*.

Al mismo tiempo que se da esta globalización pretendidamente universal que deja fuera a más de dos tercios de los habitantes del planeta y que intenta ocupar todo el territorio geográfico y simbólico por el mercado idolatrado (Garody 2001), se produce un intento modernizador a través de los sistemas educativos en los que la psicología juega un interesante papel.

Mediante el paso por las escuelas se individualiza la responsabilidad de lo que le ocurre a cada sujeto, como si fuese efecto de su propio accionar. El éxito escolar es la condición del éxito social, el fracaso escolar es la causa del fracaso y la exclusión social: cada uno es el único responsable o culpable. A esto se ha llamado "psicologización de los problemas sociales". Algo que ocurre fundamentalmente, con evidencia estadística, como resultado de que la estructura/sistema social se transforma en particular (privado: sujetos sociales privados de lo público) y se hace vivenciar como individual por medio de la escolarización obligatoria, con la consiguiente culpabilización de las víctimas y desculpabilización de los exitosos (Redondo, 1999, 2002b).

A la etapa actual de nuestra civilización se la define como postmodernidad, fin de la historia, muerte de los relatos colectivos, del mito y de las ideologías utópicas, la disolución del vínculo social con orientación política. Pero al tiempo que la política se desprestigia se desarrolla una búsqueda de relato, de mito, de la pequeña ideología en el vivenciar del pequeño grupo, el clan, la secta, de la experiencia emocional.

Baste esta pequeña pincelada para abrirnos a considerar el segundo aspecto de nuestro tema.

Reforma educativa en Chile: ¿por qué?

Las últimas reformas educativas en Chile fueron la de Frei Montalva y la del régimen militar. La primera supuso la universalización de la educación primaria y la consolidación de una educación secundaria y superior accesible a las clases medias. La segunda, a través de la desconcentración del sistema público y la apertura a la educación privada (particular) y el mercado, destruyó el sistema nacional de educación, segmentando y jerarquizando la educación al servicio de intereses particulares de clase y de mercado.

La herencia educativa del régimen militar es un sistema municipal desfinanciado, con un control autoritario de los profesores y unos escolares disciplinados con un modelo de cuartel. Una escuela que transforma las diferencias en desigualdades y las justifica como jerarquización salarial y social extrema (Redondo, 1997, 1998).

La llegada del régimen democrático al inicio de la década de los noventa se enfrentó con la urgencia de la reforma de la educación. La reforma se realizó como un proceso (1990-95,95-2000), con la búsqueda de consenso social (Comisión nacional de modernización) y con no pocas dificultades por asumir la LOCE, que quedó fijada por el régimen dictatorial (prácticamente el último día del régimen) y por una cultura escolar de diecisiete años de autoritarismo y un tejido de profesores y colegios con serias deficiencias.

Esta reforma en proceso ha requerido inversiones, mejorar las condiciones laborales de los profesores, cambio curricular y jornada escolar completa. El salto ha sido grande, más allá de que haya sido suficiente o no (García-Huidobro, 1999).

Los objetivos de fondo pueden rastrearse en los discursos y en los decretos curriculares. En síntesis, podríamos señalar:

- Adaptación del sistema educativo a los requerimientos del mercado, de la economía, una economía en rápido despegue (década 1989-98) y necesitada de personas formadas para las demandas de una economía exportadora e informatizada.
- Orientación del sistema educativo hacia un espacio de construcción de ciudadanos que legitimen el régimen democrático surgido de la transición particular pactada o asumida más o menos explícitamente. Esto supone cambiar el currículum pero, sobre todo enfatiza algunos aspectos que desarrollan ciudadanía: diálogo, participación, ejercicio de democracia al interior de las escuelas.
- Un sistema educativo que desarrolle valores universales y nacionales (derechos humanos, artes y cultura) que preserve la propia cultura y le dé dinamismo.

Evidentemente, la reforma era urgente. ¿Se logró? Una década es tiempo suficiente para un balance, pero no es suficiente para una evaluación. Ciertamente, se han mejorado cosas, no se puede negar. La pregunta es si se han alcanzado los objetivos propuestos.

No es objeto de esta ocasión realizar esta tarea, aunque quizás podemos hacer algún acercamiento:

- No se pusieron los medios suficientes en cuanto a mejorar las condiciones laborales de los profesores (y no me refiero sólo a los salarios, sino a una capacitación efectiva y focalizada en los centros, abordaje de la salud laboral docente y otros).

- El Ministerio no se la jugó por el sistema municipal (sólo recientemente, en el año 2001, se ha firmado un convenio entre el Mineduc, las municipalidades y el Colegio de Profesores con el objeto de potenciar la calidad de la educación pública), se ha hecho notar una fuerte ambivalencia hacia los sectores público/privado. En el fondo, se observa que el Ministerio cree en el modelo de la dictadura, es decir, que asume el paso de la tradición del estado docente al estado subsidiario de la educación en manos del mercado.
- Han faltado proyectos de largo alcance, de país. Se ha funcionado con microproyectos, con sistemas de incentivos y focalizaciones de inversión que sólo funcionan con eficacia y eficiencia (es decir, mejorando la calidad) cuando existe un piso suficiente que, me, me, temo, no se ha consolidado todavía.

Se ha intentado pasar de la educación planificada de los años sesenta a la educación descentralizada, co-responsable y centrada en lo cultural de los años noventa, sin haber hecho el tránsito por la educación como conflicto de poder y de democratización escolar que se obvió durante los años setenta y ochenta.

Pero, nos interesa centrarnos en la enseñanza media.

2. REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA: ¿PARA QUÉ? ¿CÓMO?

La enseñanza media es el núcleo de las reformas actuales, sin querer quitar importancia a la educación básica, preescolar y superior. Es el núcleo porque en ella se articulan de forma significativa y urgente los tres objetivos económicos, políticos y culturales de la reforma.

En la enseñanza media se dan fenómenos sintomáticos de lo que ocurre en el conjunto social, en una época determinada (Redondo, 1998).

La enseñanza media ha recorrido, en el país, en el siglo pasado, un itinerario: surgió como bachillerato para una elite social, se generalizó a las clases medias, se dividió en redes académicas y profesional-laborales, se masifica y aumentó su cobertura casi universal.

En este proceso se dan algunos fenómenos simultáneos: se desvaloriza y pierde valor en el mercado, se deteriora su calidad, se desvaloriza en las expectativas de los jóvenes y sus familias, los profesores se queman (Redondo, 2002).

¿Para qué la reforma?

La enseñanza media es el lugar del conflicto de los jóvenes.

- Conflicto social (pasado), que hace referencia a las clases socioculturales de referencia, así como a sus respectivas expectativas.
- Conflicto de inserción (futuro), que hace referencia a la previsión y/o urgencia por encontrar un trabajo o un rol social.
- Conflicto de transición (hoy), que hace referencia a las vivencias actuales de las psicologías de la condición juvenil.

Esto es la concreción de un conflicto en los tres subsistemas sociales y en su articulación en el actual momento de civilización (Redondo, 2000a, 2000b).

¿Cómo está desarrollándose la reforma?

Las propuestas de la reforma de la enseñanza media en Chile se articulan a través de:

- a. reforma curricular cuyos fundamentos, organización y orientaciones del nuevo marco curricular son conocidos y en los que la mayor novedad se articula en los llamados objetivos fundamentales transversales.
- b. los supuestos de la reforma curricular: proyecto educativo institucional y planes y programas de centro que requieren un proceso participativo y democrático de la comunidad escolar y del consejo de profesores son eso, supuestos que en la mayor parte de los centros no se dan.

La investigación internacional (Reynolds 1997) señala que no basta conocer las características de las escuelas eficaces (Redondo 1997), sino que lo realmente importante es saber cómo mejorar las escuelas. Las evidencias de la investigación en mejora escolar nos señalan unos supuestos imprescindibles:

- La escuela es el foco del cambio y la mejora.
- Un planteamiento sistemático para el cambio.
- Las condiciones internas y particulares de la escuela son fundamentales para efectuar el cambio.
- Las metas educativas se formulan de tal forma, que se consigan de manera más eficaz.
- Existe un enfoque del cambio a varios niveles.
- Las estrategias de implementación están integradas.

- Existe una clara tendencia hacia la institucionalización de los cambios.

Al mismo tiempo, al realizar un análisis del cambio para la mejora escolar podemos explicitar algunos aspectos significativos:

- Se requieren unas capacidades de cambio como son: la capacidad de líderes escolares, los procesos de decisión y toma de decisiones, la planificación y evaluación del proceso, la coordinación dentro de la institución escolar. Todo ello nos habla de instituciones participativas y democráticas en su funcionamiento, de escuelas capaces de aprender.
- Las estrategias para el cambio nos señalan herramientas como: planes de desarrollo, formación focalizada en los centros escolares y algunas “puertas” para iniciar el cambio: colegialidad de los profesores, investigación-acción, iniciativas parciales sobre el currículum, cambio en las estrategias de enseñanza.

Al fondo de todos estos estudios aparecen el clima escolar y las relaciones psicosociales que se desarrollan en los liceos como la clave para cualquier proceso de mejora de la educación media y eso exige democracia escolar y participación. (Redondo, 1997, Cornejo, 2001).

Podemos incluso formular algunas propuestas para el éxito de los procesos de mejora escolar:

- a. Sin una clara atención a las condiciones internas de las escuelas, los intentos de mejora quedan rápidamente marginados.
- b. No habrá mejora de la escuela sin decisiones claras sobre el desarrollo y el mantenimiento del proceso.
- c. El éxito de la mejora de la escuela implica adaptar cambios externos a propósitos internos.
- d. El cambio educativo debería estar basado, principalmente, en la escuela como unidad y el profesor como eje del proceso de cambio.
- e. Los datos sobre el buen funcionamiento de la escuela generan la energía para el desarrollo.
- f. Los esfuerzos exitosos de mejora escolar generan un lenguaje específico sobre la enseñanza y el cambio (los profesores hablan de la enseñanza).

Algunas líneas de fuerza de la reforma de la enseñanza media:

- Inversiones y redes de apoyo.
- Componente joven: Consejo de Curso desde cuya evaluación¹ se pueden valorar las reflexiones realizadas más arriba.
- Montegrande (del que esperamos se realice y se haga pública una evaluación próximamente).
- Liceo para todos: Comunidad, Pedagogía y Psicosocial (el llamado Montechico), en el que nos encontramos implicados desde el abordaje de la problemática psicosocial en el liceo (EPE2001). También existe una evaluación².

III. LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

En este contexto, parece pertinente plantearse qué papel cumple o puede cumplir la psicología educacional y los psicólogos educacionales. En un recorrido histórico, ya conocido (Muñoz y otras 1997), podemos descubrir cómo la psicología educacional y su aplicación escolar ha ido acumulando tareas y enfoques:

- Las diferencias individuales (medida y tratamiento),
- La salud mental (prevención),
- La intervención psicodidáctica (mejorar las técnicas de enseñanza),
- La intervención comunitaria.

En la década de los setenta la evidencia apunta a la necesaria relación entre la psicología y la estructura social y cultural, y es aquí donde aparece el quiebre de los estados de bienestar en EE.UU. y Europa, y de los estados democráticos en Latinoamérica. ¿Casualidad o causalidad? (Redondo, 2002b).

El objeto de estudio de la psicología educacional, considerada como disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada (Coll, 1990, 2000), es decir, como ingeniería, optamos por definirlo matizando la definición propuesta por este autor, como “*procesos de cambio que acontecen en la praxis de las personas (y las organizaciones) al participar en actividades educativas*”. Su conceptualización supone asumir tres dimensiones (teórico conceptual, tecnológica-proyectiva y técnico-práctica), en cuyo desarrollo, ciertamente, se están produciendo

1 ver en <http://www.cidpa.cl>

2 ibidem

rupturas gremiales entre psicólogos educacionales (teórico conceptual y tecnológica-proyectiva) y psicólogo escolares (tecnológica-proyectiva y técnico-práctica). Pero esto no puede ocultarnos la opción básica en la que ubicar la psicología educacional en ambas vertientes.

La psicología educacional es una psicología social, por tanto puede inscribirse en procesos sociales de liberación, mediante socio-praxis de liberación (Villasante, 1997). Como psicología social de la educaciones tanto una psicología de las personas como de los grupos, personas en comunidad, ya que el individuo nunca existe aislado. Es una psicología que se orienta a una intervención sistémica en la institución escolar (y en otros ámbitos educativos: familia, laboral, medios de comunicación, ocio) con una perspectiva socio-constructivista.

La liberación supone evitar que la educación/escuela transforme las diferencias en desigualdades. Desigualdades de resultados externos (certificados escolares) e internos (autoestima-identidad). Se trata de propiciar procesos que transformen las diferencias en potencialidades para un proyecto común (se trata de no privarnos de lo público), ya que si toda producción material y de conocimiento es colectiva y comunitaria no es comprensible cómo la apropiación tanto de los productos materiales (dinero) como de conocimiento (poder) pueden ser sólo individuales, impidiendo el bienestar (felicidad humana) que esencialmente es relación, compartir. Este proyecto común requiere escuelas creadoras de democracia sustantiva, constructoras de ciudadanía y de bienestar humano, ya desde ahora en la propia dinámica cotidiana escolar.

El bienestar humano supone la satisfacción de necesidades humanas, pero la primera necesidad humana no es el tener, el poder o el placer en sí mismos, sino el ser reconocido por el otro como valioso y el reconocer al otro como valioso. Es el vínculo social, el amor como necesidad primera. La primera necesidad es la relación humana que desarrolla pertenencia e identidad subjetiva y objetiva, psíquica y cultural. En definitiva, la civilización humana surge desde la ley de la gratuidad/donación que es generativa, se consolida como cultura humana por la ley de la justicia que es reproductiva, da estabilidad y orden, pero sólo consigue el estancamiento si no sigue dialécticamente innovada por la gratuidad o el altruismo.

Nuestra civilización, supuestamente globalizada, está amenazada en ambas leyes, ya que la ley del mercado (máximo beneficio, acumulación de capital financiero ficticio y “terrorista”) no responde a ninguna de las dos leyes señaladas, sino a la ciega inercia de la reducción propiciada por la modernidad meramente instrumental (liberal y neoliberal) de lo real a lo racional, de lo racional a lo eficiente y de lo eficiente al máximo beneficio para cada vez menos sujetos humanos,

con el abrumador subproducto del riesgo ecológico, social e individual para todos.

En el contexto de una psicología educacional como ingeniería psico-socio-educativa en la educación media, es imprescindible definir ámbitos estratégicos de desarrollo. Actualmente existen dos: objetivos transversales del currículum: clima educativo, desarrollo personal y la psicología en el currículum: tercer medio.

Ambos requieren psicólogos en los liceos pero pueden y deben integrarse en un programa articulado al interior de los liceos como es la Orientación, que “casualmente” está ausente en el decreto curricular de la enseñanza media desde este programa, actualmente es urgente enriquecer el liceo con profesionales nuevos (psicólogos, trabajadores sociales, deportistas, artistas, profesionales de las tecnologías) no solamente profesores, pero en función de un trabajo conjunto. En concreto, los psicólogos debemos trabajar junto con los profesores en tres aspectos:

- Convivencia y participación.
- Desarrollo psicosocial de los jóvenes y de los otros actores de la comunidad (profesores, paradocentes, padres).
- Orientación vocacional, personal, escolar y profesional.

En este enfoque se requiere desarrollar en los psicólogos educacionales capacidades y habilidades para intervenir a tres niveles con/en los liceos: asesoría externa, apoyo desde equipos municipales y orientación en el liceo.

Cada uno de estos niveles requiere articular habilidades, estrategias y técnicas específicas que resulten útiles al desarrollo organizacional de los liceos, profesional de los profesores y personal de los jóvenes, así como del proyecto educativo institucional. La formación para estos requerimientos es el desafío de las universidades.

El foco de formación de estos psicólogos educacionales lo articulamos centrado en los siguientes elementos: comprensión de los fenómenos educativos macro, meso y micro, desde una perspectiva crítico-liberadora, investigación-acción cooperativa, centrada en problemas reales de los liceos, experiencias de interacción con docentes en la universidad, desde la práctica de la democracia participativa, integrando docencia, investigación y extensión universitaria.

Esto, evidentemente, no es una tarea fácil en la coyuntura de la educación superior actual por diversos motivos, entre los que queremos destacar falta de hábitos en los alumnos y en los profesores, modelo academicista de la universidad, y del saber como acumulación individual, embate neoliberal contra la función pública de las

universidades y su venta al mercado de la auto-financiación, estándares de evaluación que uniformizan y pliegan al mercado mundial, sin considerar la realidad local, dinámicas burocráticas enquistadas en las administraciones públicas y universitarias, sueldos escasos de los académicos que los convierten en trabajadores proletarios de la mera transmisión de contenidos y, al mismo tiempo, pago de mayores aranceles por los alumnos que los convierten en meros clientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C. 1990 “Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación” en Coll, C. Palacios J. y Marchesi A. *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II: Psicología de la Educación* (Madrid: Alianza) 15-30.
- Coll, C. 2000 “Psicología, Educación y Psicología de la Educación” en Coll, C. Palacios, J. y Marchesi A. *Desarrollo Psicológico y Educación (2ª edición) Tomo II Psicología de la Educación Escolar* (Madrid: Alianza) 29-65.
- Cornejo C. y Redondo 2001 “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana” en *Revista Última Década* (Viña del Mar: Cidpa) 11-52 Año 9 n°15..
- EPE Universidad de Chile 2001 “La experiencia de una asesoría en el programa Liceo para todos. Un puente en el sistema” en *Psicología y Educación: encuentros y desencuentros. II Jornadas internacionales de Psicología y Educación* (La Serena) 88-96.
- García-Huidobro J.E. 1999 *La Reforma Educativa Chilena* (Madrid: Editorial Popular).
- Garody, R. 2001 “Monoteísmo del mercado” en *Revista Docencia* (Santiago de Chile: Colegio de Profesores Agosto) 4-14.
- Muñoz A, García B. y Sánchez A. 1997 “La psicología en la escuela: Aportaciones a la historia de la psicología escolar” en *Revista de Psicología Educativa* (Madrid: Colegio de Psicólogos) Vol 3, n°1, 7-26
- Navarro, V. 1999 *Neoliberalismo y Estado de Bienestar* (Barcelona: Ariel).
- Navarro, V. 2000 *Globalización económica, poder político y estado de Bienestar* (Barcelona: Ariel).
- Redondo, J. M. 1995 *Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social. Tesis doctoral. Edición microficha.* (Bilbao: Universidad de Deusto).
- Redondo, J. M. 1997 “La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. Algunas reflexiones sobre la modernización de

- la educación en Chile” en *Revista de Psicología de la U.Chile* (Santiago) Vol VI.
- 1998^a “El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media” en *Revista de Psicología de la U.Chile* (Santiago) Vol VII.
- 1998^b “Características psico-socio-educativas de los alumnos que fracasan en primer ciclo de la EE.MM. en el País Vasco” en *Revista Enfoques Educativos* (Bilbao) Vol I. N°2.
- 1999a: La influencia de la escolarización en enseñanza media en la subjetividad de los jóvenes que fracasan en ella” en *Revista de Psicología de la U.Chile* (Santiago).
- 1999^b “La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o de cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse. Seminario: Violencia, Comunidad y Subjetividad” en *Revista de Psicología de la U.Chile* (Santiago).
- 2000^a “El fracaso escolar y las funciones estructurales de la Escuela: una perspectiva crítica” en *Revista de Sociología de la Universidad de Chile* (Santiago).
- 2000^b: “La condición juvenil entre la educación y el empleo” en *Revista Última Década* (Viña del Mar: Cidpa)175-223, marzo.
- 2001: “Eficacia y eficiencia de las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Un estudio de valor agregado” en *Revista Enfoques educativos* (Santiago: Universidad de Chile) Vol.3 N°1, 139-154.
- 2002^a “Salud laboral docente en el contexto de los requerimientos actuales a la educación” en *Revista Docencia*.
- 2002^b “La salvación de la psicología” en *Sociedad Teológica Chilena* (en prensa).
- Reynolds, D. y otros 1997 *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (Madrid: Aula XXI. Santillana).
- Villasante, T. 1997 “Sociopraxis para la liberación” en Goikoetxea J. y García J. (coord.) *Ensayos de Pedagogía Crítica* (Madrid: Editorial Popular) 127-142.

LA REFORMA EDUCATIVA CHILENA DE LOS NOVENTA

¿UN PROBLEMA DE ENFOQUE?*

CON EL RETORNO A LA DEMOCRACIA, los gobiernos chilenos de la concertación han sido eficaces en congregar el interés de prácticamente toda la ciudadanía, han apostado por aumentar significativamente la inversión en educación, han reformado substantivamente los contenidos curriculares y han logrado seguir aumentando la cobertura escolar: tanto en número de alumnos hasta los 18 años (incluso en postsecundaria), como en número de días y de horas (jornada escolar completa). En estos sentidos señalados la reforma educativa ha sido un éxito que hay que reconocer.

Junto a esto aparecen alertas significativas:

1. En primer lugar, los aprendizajes de los escolares parecen no mejorar sustantivamente, globalmente considerados (los resultados SIMCE “parecen” estancados), y al mismo tiempo los aprendizajes de los colectivos de los sectores más desfavorecidos de la sociedad chilena, siguen siendo significativamente menores, confundándose esto con el “tipo” de colegio (particular, subvencionado, municipal) al que asisten.

* Aportaciones al Seminario sobre “El futuro de la Educación”

2. En segundo lugar, los profesores parecen no comprometerse suficientemente con los objetivos y las políticas de la reforma.
3. En tercer lugar la opinión pública (los medios de comunicación propiedad de determinado sector social) parece no reconocer suficientemente los éxitos y exigir una “profundización de la reforma centrada en el aula y en la gestión más eficiente de los centros”.

¿QUÉ PODEMOS LEER DETRÁS DE TODOS ESTOS DATOS?

Primero: La reforma educativa chilena, al estar presa de una ley constitucional del régimen autoritario (LOCE: la ley del día anterior), no sólo ha tenido que realizarse bajo los parámetros legales que dicha ley consolida, sino que ha imbuido de su espíritu neoliberal al propio ministerio de Educación, de tal forma que la gestión política de la reforma, más allá de los contenidos de la misma, han circulado por dos objetivos estratégicos: mercantilización de la educación y privatización de la misma.

Para el desarrollo de estos objetivos, bajo el principio de la libertad de elección de centro por las familias, se ha cubierto una selección de los niños por los centros que operan bajo la lógica perversa de la medición externa SIMCE. Dicha medición, más que indicar algo de la calidad de la educación de los centros, directamente nos informa de la capacidad de selección de los alumnos que los centros practican (al menos tal como esta información se usa por la llamada opinión pública y el propio ministerio durante la década de los 90).

Segundo: Los únicos centros que han aumentado en número en la década de los noventa han sido los particulares (pagados, compartidos y subvencionados). El aumento de alumnos en la década, debida en parte al aumento de cobertura, ha sido absorbido por estos mismos centros. De ello podemos deducir que las poblaciones más desfavorecidas que han ingresado al sistema escolar en la década lo han hecho a los centros públicos (cfer. Niveles de vulnerabilidad social comparada), pero expulsando/desplazando de los mismos hacia los particulares (subvencionados) a alumnos con mejores recursos (socioeconómicos o de capital cultural). De tal forma, la interpretación de los resultados SIMCE es, cuando menos, ambigua y fundamentalmente deslegitimadora de la función real que realizan los centros públicos, que en estudios de eficiencia de la década (con neutralización de factores de input), resultan tan eficientes como los particulares, a pesar de educar a los niños con más deficiencias y desigualdades.

Es esa errada interpretación de esta realidad la que avala, por opciones ideológicas previas, no dependientes de los datos empíricos, la tendencia hacia la privatización de la educación en Chile.

Tercero: No sólo se trata de *privatizar la gestión* de los centros para hacerlos más eficientes o /y más eficaces (veremos más adelante en qué son más eficientes y/o eficaces), ya que si sólo fuera eso se habría apoyado un proceso democratizador sustantivo de los centros públicos para que los actores educativos locales pudieran gestionar de verdad sus centros (¿miedo social a la democracia real?). Se trata de mercantilizar la educación haciendo que deje de ser un derecho de la persona y los ciudadanos (consagrado en los Derechos Humanos) para convertirse en una mercancía que se compra, en la que individualmente se invierte, y en la que los intermediarios de la misma (escuelas y sostenedores) lucran, es decir, obtienen el máximo beneficio personal (monetario y/o ideológico).

Sólo en este horizonte es entendible la Reforma educativa de los noventa, y su gestión pública, más allá de sus objetivos programáticos de calidad y equidad.

Cuarto: Hay más. El contenido de la reforma es fundamentalmente instrumental a los requerimientos de la producción en una economía globalizada. Lo que se mide (SIMCE) para dar señales de eficacia escolar, tiene que ver con el desarrollo de determinadas capacidades instrumentales (lenguaje y matemáticas) en un contexto de competencia y ranking. La calidad educativa queda reducida a esto, en lo que las escuelas pobres siempre pierden, pues son capacidades del capital cultural vinculado al grupo socioeconómico y cultural de pertenencia (como muchas investigaciones siguen empeñadas en demostrar). La excepción confirma la regla.

Estos mismos resultados no han llevado al Ministerio de Educación a replantear el proceso de las políticas de la reforma, sino a insistir en los mismos, dando paso a “la psicologización de los problemas sociales“, al descargar la culpabilidad de los resultados en primer lugar sobre los profesores considerados poco competentes, y en segundo lugar sobre las familias y los alumnos que no aprenden, y por tanto no aprovechan la supuesta igualdad de oportunidades (téngase en cuenta que la diferencia en el gasto por alumno al mes va de 30.000 a 300.000 \$ por mes).

Quinto: Es cierto que unos profesores y unas escuelas lo hacen mejor que otras pero ¿por qué? ¿cómo? Y, más importante todavía, ¿es posible transferir estos porqué y cómo de las escuelas exitosas a las que lo hacen menos bien? ¿En qué condiciones y cómo es esto posible?

El camino actual, la privatización mercantilizada, tiene un límite definido por el precio de la educación. ¿Quién se va a hacer cargo de los pobres que no puedan pagar el precio, y sobre todo de los que, ade-

más de pobres, no van a rendir en las pruebas de medición SIMCE?

¿Quién y cómo va a poderse corregir un sistema escolar tan extremadamente segmentado? ¿Qué tipo de sociedad emerge de unos colegios tan homogéneos al interno y tan heterogéneos y segmentados entre sí?

¿Dónde quedan los objetivos transversales y los valores de la democracia?

Estos son algunos aportes iniciales para la reflexión y la discusión.

LO PSICOSOCIAL EN LOS LICES*

1. EL SENTIDO DE LO PSICOSOCIAL EN EL LICEO PARA TODOS.

I. Lo psicosocial está presente en toda realidad humana y en toda realidad institucional. La persona humana es un ser bio-psico-social y no puede no serlo.

En el contexto de la educación y en concreto la educación escolarizada (es decir, la educación que se pretende realizar a través de una institución intencionadamente centrada en la enseñanza/aprendizaje) la dimensión psicosocial forma parte de la esencia de la institución de enseñanza. Toda institución es una realidad psicosocial. Más allá de los edificios y demás elementos y objetos materiales (que por otra parte tienen un significado cultural y por tanto psicosocial) que le dan soporte, son las relaciones psicosociales que acontecen en ellas las que dan existencia y configuran la institución, en este caso escolar.

La institución escolar es, por tanto, un conjunto de relaciones psicosociales entre adultos y jóvenes/niños, entre jóvenes, entre adultos, que pretenden lograr enseñar (los profesores) y aprender (los alumnos) aquellos conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que los grupos de poder de una sociedad específica decide que sean ense-

* Aportaciones del Equipo Psicología y Educación de la U. de Chile (EPE) al proyecto Programa LICEO PARA TODOS. 2003.

ñados y aprendidos en función de sus intereses específicos, aun cuando con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y el actual desarrollo de la ciencia, incluso esta polarización de roles en los sujetos es muy discutible.

Ninguna institución, y menos las educativas escolares, pueden sustraerse a la dimensión psicosocial, porque es esta dimensión la constitutiva, y la enseñanza/aprendizaje una dimensión psicosocial específica. Incluso no es posible desarrollar esta última más que en unas determinadas relaciones psicosociales. La dimensión psicosocial es la base que posibilita la consolidación de los aprendizajes, no solo en cuanto a su aspecto cuantitativo o *bancario*, sino sobre todo su sentido (dirección y significado) y en la construcción de la subjetividad los sujetos (identidad y pertenencia) que participan en/de ellas, o las padecen/soportan.

La dimensión psicosocial, como dimensión principal que subyace a la realidad social y personal humana, plantea a la institución escolar un sentido especialmente relevante. Las investigaciones actuales sobre el aprendizaje plantean como el aprendizaje humano es una continua construcción social del conocimiento en las relaciones inter-subjetivas mediadas por el lenguaje que puede realizarse en diversos niveles de asimetría y colaboración.

En la adolescencia esta relación adquiere características específicas debido a las nuevas capacidades evolutivas de los jóvenes y a su demanda de sentido subjetivo y de pertinencia social de su aprendizaje.

Específicamente, para las poblaciones más vulnerables o pobres de nuestra sociedad, es un tema central. Se encuentran expuestas a generar estrategias psicosociales de sobre vivencia (que los van construyendo como sujetos) en su vida cotidiana, que se alejan de los “cánones” aceptables por la sociedad “moderna”, la misma que les obliga a recurrir a ellas. Pero cuando se integran a las instituciones escolares, se encuentran con una cultura escolar que ofrece, y más bien impone (bajo lógica normalmente autoritaria y burocrática), una propuesta muchas veces vacía de sentido para su lógica de sobre vivencia. Y cuando le pueden otorgar algún sentido (aspiración social, valor de la educación...) son minusvalorados, rechazados, y en muy pocas ocasiones ayudados desde sus propias capacidades. Normalmente los agentes educativos actúan aplicando sus bajas expectativas sobre estos jóvenes, y al cumplirse sus pronósticos, refuerzas sus propias expectativas sobre estos.

Estos agentes educativos, al mismo tiempo, están inmersos en unas relaciones psicosociales y socioprofesionales que también están sometidas a una evaluación externa (simce...) que los minusvalora como profesionales de la educación.

II. Desde esta introducción y planteamiento general, los límites de lo psicosocial son muy difíciles de delimitar, ya que no es una dimensión de lo educativo o de la enseñanza/aprendizaje en la institución escolar, sino que es lo fundante de la construcción de sujetos sociales, de los ciudadanos. Y la enseñanza/aprendizaje es una relación psicosocial y un proceso psicosocial particular.

Sin dimensión psicosocial no hay posibilidad de enseñanza/aprendizaje.

¿Por qué entonces se plantea lo psicosocial como dimensión? ¿Por qué se plantea sus límites y su aporte para mejorar la calidad de los aprendizajes y la disminución de la deserción?

Parece que, de alguna forma, sigue prevaleciendo una concepción que limita lo psicosocial a abordar aspectos “carenciales” de los jóvenes pobres (déficit social, vulnerabilidad social...) y que trata de no transformar el liceo en lugar de abordaje de esas problemáticas, sino solo en la medida que posibilitan los procesos de enseñanza/aprendizaje.

A lo más parece aceptarse una limitación de lo psicosocial a la problemática institucional de gestión y convivencia en el liceo. Pero no parece asumido que el problema fundamental de estos liceos, de todos los liceos, es justo lo psicosocial. La enseñanza/aprendizaje no ocurre como se pretende (calidad, no deserción, etc.), porque no se asume que la enseñanza/aprendizaje es una relación psicosocial de poder impuesta, burocratizada y autoritaria, tanto para los jóvenes como para los adultos docentes (trabajadores de la enseñanza).

Los límites vienen porque no existe ninguna urgencia de abordar lo psicosocial en estos liceos, ya que funcionan sobre lo inmediato, en necesidades de sobre vivencia de hoy, aquí, ahora, y si lo psicosocial no es visto en esa perspectiva (apagar incendios, parcheo...), difícilmente se logra instalar.

Los sujetos vulnerables no suelen tener proyectos de futuro, están pegados en lo inmediato. Los liceos para todos sufren, en cierta forma, el mismo mal: carecen de memoria institucional, no planifican, existen en la ilusión del “eterno retorno”.

Por otra parte, lo psicosocial carece de límites porque se está descubriendo/produciendo en los liceos en/con la asesoría de la universidad, se dibuja y desdibuja en cada momento. Estamos creando la realidad psicosocial, no es que exista ya y nosotros actuamos sobre ella, sino que se crea al tiempo que se actúa, porque es “relación psicosocial”.

III. Desde lo planteado hasta ahora, parece necesario destacar la pertinencia de lo psicosocial para que mejoren los procesos de enseñanza/aprendizaje y se reduzca la deserción.

Abordar de verdad lo psicosocial puede permitir realizar de verdad educación, procesos de enseñanza/aprendizaje realmente valiosos para los sujetos individualmente, colectivamente y para el conjunto social. De lo contrario solo se realizarán unos procesos de enseñanza/aprendizaje tediosos, impertinentes, insignificantes, que lograrán el abandono y el fracaso escolar de los jóvenes.

Pero siempre queda la sospecha de si no es justo eso lo que se pretende con estos liceos. Al analizar la política educativa *real* de estos años se ve como la enseñanza media se ha privatizado en prácticamente dos tercios de los liceos (los únicos liceos nuevos son privados), como se ha asumido la financiación compartida, etc. Es decir, como la educación pasa progresivamente de ser un derecho a ser una mercancía privatizada.

La consecuencia más obvia es que los sujetos más vulnerables quedan aparcados en los liceos para todos sin otras opciones (los más “listos”, desde lo que piden las instituciones escolares, aunque sean pobres, a través de las becas y de la financiación extra pro retención escolar podrán acceder ahora también a los particulares subvencionados). Con la generalización de la enseñanza media (12 años de escolaridad obligatoria), la incorporación de los desertores, de nuevo a estos liceos, supondrá un aumento de los problemas (psicosociales), y con toda seguridad una disminución de los resultados en las evaluaciones SIMCE. Por lo que se producirá la paradoja de que al cumplir la política de integrar a todos a los doce años de escolaridad, resultará en un castigo psicosocial para los liceos que integran a estos jóvenes, y un castigo socio-profesional para los profesionales de la educación que trabajan en ellos.

Es imprescindible abordar de verdad lo psicosocial por su implicación directa en los aprendizajes. Esto va a resultar difícil, ya que la cultura de los profesores de secundaria (enseñanza media) está centrada en las materias disciplinares (lenguaje, ciencias, matemáticas) y no en los sujetos, su tradición es elitista y academicista. Y abordar lo psicosocial supone centrarse en los sujetos, y en estos sujetos específicos (vulnerables, pobres, jóvenes, etcétera).

El abordaje de lo psicosocial implica necesariamente a una revolución didáctica que posibilite la pertinencia psicológica, social y lógica de los conocimientos que se construyan en los procesos de enseñanza/aprendizaje con estos jóvenes.

Por otra parte la intervención que la universidad realiza en los liceos es muy limitada por los límites en el programa, presupuestarios, de tiempo, espacios y actores. Es por ahora una versión *demo* que puede resultar muy pretencioso que tenga resultados significativos. Lo más rescatable puede ser que se está descubriendo, creando una

lógica de trabajo en/con los liceos que puede generar resultados si se pasa de una fase experimental y de prueba a una asesoría integral.

2. CONCEPTUALIZACIÓN

I. Más que una conceptualización, en primer lugar debemos enfrentar una **epistemología** para el contexto educativo. Esta epistemología debería ser ecléctica e integradora de tres niveles:

DATOS	Nivel positivista	Leer la realidad
SIGNIFICADOS	Nivel hermenéutico	Interpretar la realidad
ACCIONES	Nivel crítico	Transformar la realidad

Por darle algún nombre, podríamos llamarla *socioconstructivista o socio-praxis*.

II. Desde esta epistemología podemos avanzar en ir delimitando lo psicosocial en el proceso histórico de la asesoría:

En un primer lugar lo psicosocial parte de una presunta urgencia social referida a abordar el problema de las drogas en el contexto escolar, bajo el eufemismo de *salud joven*. Es decir, una lectura ideológica de los datos había interpretado el fracaso de los jóvenes pobres en los liceos como vinculado al consumo de drogas.

En un segundo momento, lo psicosocial, desde una nueva interpretación de los datos, se vincula a los problemas de los jóvenes por ser jóvenes y ser pobres. Es decir, se interpreta que, como son pobres y jóvenes, tienen problemas que les impiden estudiar (es decir, aprender lo que alguien decidió que todos tienen que aprender para poder llegar a ser ciudadanos productivos el día de mañana).

En un tercer momento se interpreta que lo psicosocial no solo tiene que ver con los problemas de los jóvenes, sino también con los problemas de los adultos del liceo: tanto de sus profesores (stress, clima, capacitación) como de sus familias y contextos sociales. Es decir, se empieza a poder considerar las relaciones psicosociales entre los distintos actores de los liceos.

En un cuarto momento se formula lo psicosocial como la convivencia de los actores en los liceos, y el que abordar esta dimensión psicosocial puede mejorar el aprendizaje. Se plantea la urgencia de reformular los reglamentos escolares con la participación de la comunidad escolar, y por tanto los profesores, los alumnos y los padres.

En un quinto momento se interpretan los datos formulando que la convivencia depende mucho de la organización escolar y de la gestión de la misma, y se plantea abordar este aspecto. Es decir, se interpreta

que los alumnos no aprenden porque no hay buena gestión escolar integral (pedagógica, psicosocial, participación). Estamos ahí, hasta ahora. Todavía no hemos evaluado la problemática de la gestión, al final de año podremos tener datos e interpretación de los mismos de forma algo más profunda.

El recorrido nos lleva a conceptualizar lo psicosocial como un proceso psicosocial, socioconstructivista y sistémico. Proceso en el que el sujeto se construye desde dentro de lo social, se da una construcción dialéctica de sujeto y sociedad al mismo tiempo. Además, nos revela un proceso histórico de de-construcción de la ideología dominante que trata de conceptualizar culpabilizando al individuo, y psicologizar los problemas sociales.

III. En el sistema educativo, por tanto, lo psicosocial abarca sistémicamente todas y cada una de las instituciones escolares. Lo hace de forma histórica, procesual, y al mismo tiempo que construye a los sujetos que participan en ellos con una determinada orientación, son los sujetos los que consolidan esos procesos con sus relaciones psicosociales.

Lo psicosocial como proceso de relaciones, se articula en diversos niveles: macro, meso y micro.

- *Nivel macro:* Abarca las relaciones solidificadas en procesos institucionalizados y burocratizados, por encima del nivel de cada liceo: municipios y sus corporaciones, Mineduc y sus supervisores, evaluaciones externas (SIMCE), imaginario social respecto al liceo. Este nivel no ha sido analizado todavía suficientemente por la institución asesora, ya que no forma parte del convenio de colaboración.
- *Nivel meso:* Se centra en cada liceo. Abarca fundamentalmente los aspectos estructurales y organizacionales del mismo: gestión, organización, reglamentos, historia del liceo, liderazgos, convivencia, etc. Este se ha revelado como el nivel más problemático de los liceos, y el más necesario de abordar de forma integral para que realmente pueda incidir en el aprendizaje de los alumnos.
- *Nivel micro:* Se centra en los grupos, en los actores y en sus problemas específicos. Este nivel es el que normalmente se considera como psicosocial. En el caso de los alumnos puede centrarse en abordar violencia, droga, embarazo, habilidades sociales, etc. En el caso de los profesores puede abordarse el estrés docente, la capacitación, etc. En el caso de los padres su participación en los centros, etc. En este nivel se han desarrollado la mayor parte de las intervenciones concretas en los liceos.

IV. Abordar lo psicosocial en los liceos, y en estos liceos en particular, requiere abordar integralmente los tres niveles, y sobre todo centrarse en el nivel meso, es decir, realizar una transformación de las instituciones escolares para que puedan realizar los objetivos que se les demandan.

En el contexto de la actual política educacional (12 años), y de la fuerte tendencia a la privatización de la enseñanza media, los liceos para todos públicos municipales requieren un replanteamiento desde los municipios, con el MINEDUC.

Los factores más significativos para mejorar la calidad de los aprendizajes y la retención tienen relación con el clima escolar, la orientación, la flexibilidad curricular, la inserción en el entorno socio-laboral, la participación y democratización de los liceos y las actividades extra-programáticas.

La mayor parte de estos aspectos exigen un replanteamiento de la profesión docente en la enseñanza media, así como deja a la vista la necesidad de enriquecer los liceos con otros profesionales (trabajadores sociales, psicólogos, deportistas, artistas, técnicos, etc.) y cambiar las condiciones laborales de los mismos.

3. DIAGNÓSTICO DE LO PSICOSOCIAL EN LOS LPT

En general el estado de lo psicosocial depende más de cómo se ha instalado el asesor/a en el liceo, que de una temática incorporada en la lógica de la institución. Lo psicosocial asume una cierta relación de sinonimia con el asesor concreto, existe mientras este continúe. Al ser una relación de varios años, se ha ido dando un enganche de ciertos actores, generan confianza, mantienen un vínculo. Los liceos siguen quemándose (burnout), pero no es el liceo el que se quema, son los actores educativos (que son reemplazables). Incluso los asesores se queman.

Casi todos los liceos están sensibilizados con la dimensión psicosocial (a nivel micro mayormente, algunos inician una sensibilización a nivel meso) fundamentalmente a nivel de los profesores. Esta sensibilidad tiende a legitimarse y a aunar experiencias personales e institucionales bajo el rótulo de psicosocial. Lo psicosocial se está creando.

Ahora bien, puede transformarse en un arma de doble filo si solo se constituye en una moda que se intenta develar desde instancias ajenas a los liceos (MINEDUC, universidades, etc.) y acaba repitiéndose como concepto sin sentido (dirección y significado) concreto para cada liceo.

En este sentido se requiere elevar la sensibilización al plano de la transformación organizacional (nivel meso), lo cual se perfila como difícil, dado que las instancias de autoridad de los liceos (dentro y fuera de ellos), parecen no compartir el objetivo de educar sin burocratizar.

Por otra parte, los recursos destinados a la asesoría de los LPT, y en general al programa LPT (más allá de las becas y las subvenciones extras) son muy escasos para las necesidades y los objetivos que se persiguen.

Algunos aspectos específicos de los liceos:

- Burocratización, pérdida del sentido educativo, relaciones jerarquizadas en exceso y muy autoritarias.
- Gestión acorde con lo señalado
- Adultocentrismo excesivo (que en algunos casos deriva en paternalismo y maternalismo)
- Docentes, en algunos casos, con capacidad de enseñar, pero desmovilizados/as por el contexto laboral.
- Docentes con escasa formación para el trabajo con jóvenes urbano populares, más allá de su capacidad disciplinar (lenguaje, matemáticas, etc.)
- Poco trabajo en equipo
- Poca capacidad de resolución de conflictos
- Centrados en crear hábitos y disciplinar a los alumnos
- Casi nula capacidad para poner límites a las sobredemandas (o sobreofertas) externas al liceo.

Puede encontrarse un mayor detalle en los informes anuales, y un diagnóstico estratégico en el punto 2.IV sobre conceptualización.

4. HORIZONTES DE DESARROLLO

I. Podemos señalar que un liceo está integrando lo psicosocial cuando es capaz de dialogar sobre lo psicosocial en relación a su impacto en la formación de los sujetos, y en sus procesos de enseñanza/aprendizaje.

Este diálogo y reflexión se realiza con participación democrática de los actores. La dirección confía y pide compromiso a sus miembros, establece y permite límites claros, se compromete con desarrollo de un proyecto a largo plazo, trabaja en función de límites reales frente a las exigencias externas...

II. Un liceo está abordando lo psicosocial cuando genera espacios para el trabajo conjunto, es decir: institucionaliza la temática a través de un equipo permanente y capacitado en lo psicosocial (dirección, orientación, UTP, inspectoría, representantes docentes, de alumnos y padres).

Este abordaje repercute en disminución de licencias, de deserciones escolares, disminución de rotación de profesores, mejoras en los aprendizajes.

III. Un liceo está trabajando en lo psicosocial cuando aborda problemas psicosociales específicos y trata de integrar en sus normas y reglamentos los acuerdos resultantes de los procesos de abordaje. Cuando va dando relevancia, especialmente desde los docentes, a los aspectos señalados en otro lugar (clima, estrés docente, orientación, convivencia).

5. INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN LICEO PARA TODOS

Desde la mesa anterior, podemos concordar la imposibilidad de poner límites a lo psicosocial en el liceo, y la influencia fundamental de lo psicosocial en los procesos de aprendizaje y retención escolar, ya que son en sí mismos procesos psicosociales específicos.

A. CALIDAD, EQUIDAD Y PARTICIPACIÓN: LICEOS EFICACES

1. La evidencia de los últimos veinte años de las llamadas “escuelas eficaces” señala que son las relaciones psicosociales, supuesta una base suficiente de recursos, lo que identifica a estas escuelas.
2. No es evidente, y más bien debe ser de nuevo replanteado, que los recursos actuales de los liceos para todos sean “suficientes” para los objetivos que se pretende socialmente que cumplan estos liceos hoy.
3. La eficacia escolar debe ser valorada y evaluada, al menos en tres niveles: calidad, equidad y participación. El camino más directo para la calidad y la equidad es la participación (Foro Nacional de Calidad educativa para todos 2003).
4. La calidad de los aprendizajes no puede ser reducida a la cantidad de aprendizajes que es evaluada por las pruebas de aprendizajes instrumentales (matemáticas y lenguaje principalmente) del SIMCE, PISA y otras. Debería aplicarse un tipo de evaluación que contemple más aspectos del aprendizaje y del conocimiento humano, tales como valores, actitudes, etc., es decir, las capacidades para ser persona, ciudadano y trabajador (lo que hoy se identifica como empleabilidad).
5. La equidad hace relación no solo a las oportunidades (ocupar un puesto escolar hasta los 18 o 21 años), sino sobre todo con las posibilidades reales que esas oportunidades reportan a los sujetos juveniles concretos en sus entornos socio-económico-culturales e históricos específicos. La calidad y pertinencia de las oportunidades (presente real) crea las posibilidades (posibles futuros).
6. La participación es el objetivo y el camino de la co-construcción de sujetos sociales y de la subjetividad humana (identi-

dad y pertenencia biográficamente relatada), especialmente en el periodo de adolescencia y juventud. La participación es el modo de las relaciones psicosociales capaces de construir escuelas eficaces con calidad y equidad. Las comunidades escolares democráticas y ciudadanas pueden ser el sujeto, el medio y el fin de la escolarización.

B. LOS PROCESOS DE MEJORA ESCOLAR

1. Saber cómo pueden ser eficaces los liceos, las características que debemos propiciar, es un primer paso y marca el horizonte, pero lo que necesitamos son los procesos de mejora para avanzar en esa dirección desde los liceos reales que tenemos.
2. A este nivel existen distintos planos que ya han sido relevados en la anterior mesa de trabajo, tales como:
 - a. Macro: relaciones entre el Mineduc, y Municipalidades, relaciones entre Municipalidades y/o sostenedores con las comunidades escolares (dirección, profesores, apoderados, alumnos,...).
 - b. Meso: relaciones intra-comunidad escolar: gestión, organización, pedagogía, convivencia, reglamentos, orientación, etc., como instituciones.
 - c. Micro: relaciones interpersonales.
3. Solo vamos a centrarnos en el nivel Meso, el que consideramos más propiamente psicosocial en el contexto escolar. A este nivel podemos hablar de intervención psicosocial en la institución escolar. Esta intervención tiene, a su vez distintos niveles de abordaje. En todos ellos nos referimos a una intervención profesional específica en lo psicosocial.
4. El primer nivel de intervención requiere dotar de profesionales específicos a las instituciones escolares (liceos) para dotar de competencias profesionales (psicólogos educacionales, trabajadores sociales, etc.) adecuadas y suficientes a la institución escolar sin sobrecargar el rol docente de los profesores, al menos a los liceos de alta vulnerabilidad social (Liceos para Todos) a los que se les exige determinados objetivos sociales y educativos.
5. El segundo nivel de intervención requiere dotar de apoyo/supervisión (en el sentido propio de supervisor como rol comprometido con los resultados de la institución y perteneciente

a la misma institución en la línea de mando) para la dimensión psicosocial desde grupos multi-profesionales de sector o municipio, y que apoyan a varias instituciones educativas, logrando intervenciones coordinadas que eviten la nefasta *competencia* por seleccionar alumnos y comprometan a todas las instituciones con la equidad y calidad (ejemplo aplicación del 15% de alumnos de alta vulnerabilidad al azar, sin permitir prácticas de selección por parte de los centros).

6. El tercer nivel de intervención se refiere a dotar de asesoría externa (otra institución) para acompañar, capacitar y apoyar los objetivos de los liceos.
7. Ninguno de los niveles referidos es alternativo, cada uno de ellos contempla tareas específicas, pero no puede pretenderse que el tercer nivel resuelva los dos anteriores. Aquí nos limitamos a desarrollar aquel que la universidad puede realizar, y con el que está comprometida: asesoría externa.
8. La asesoría externa, supone una alianza estratégica global para desarrollar procesos psicosociales en los liceos que mejoren las relaciones psicosociales para propiciar una mejor calidad y eficacia de la educación y la enseñanza que tienen encomendada.
9. Las relaciones psicosociales más significativas que es urgente mejorar en estos liceos son:
 - a. Convivencia
 - b. Gestión
 - c. Participación
 - d. Aprendizaje efectivo
 - e. Relaciones con la comunidad local.
10. En esta perspectiva los aspectos o problemas psicosociales más urgentes da abordar son:
 - a. Desgaste profesional de los docentes: estrés docente y condiciones de salud laboral.
 - b. Reglamentos de las instituciones escolares y la cultura burocrática y autoritaria.
 - c. Hacer visibles a los actores (profesores, alumnos, directivos, apoderados...).

- d. Desarrollo de habilidades psicosociales, de procesos psicosociales participativos, etc.
11. Los objetivos principales para abordar estos problemas son :
- a. Desarrollar las competencias y potencialidades de los actores (empoderamiento).
 - b. Minimizar el impacto de los problemas psicosociales en los mismos (reducción de riesgo).
12. Las estrategias principales pueden ser:
- a. Capacitación de docentes focalizada en los liceos, e interliceos.
 - b. Programas de orientación personal, escolar y vocacional. Potenciando el rol de profesor jefe.
 - c. Programas extraescolares en los liceos:
 - I. Introducir otros actores jóvenes en la comunidad escolar (voluntariado).
 - II. Desarrollar una red ciudad/jóvenes/liceos.

C. ASPECTOS DE LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN LPT

a. CONDICIONES MÍNIMAS

- a. Participación e involucramiento del equipo de gestión. Debe haber una demanda explícita y directa del equipo de gestión a la asesoría. No es suficiente, y es contraproducente intervenir en un liceo por decisión y petición del Mineduc, sin acuerdo explícito de los municipios o los sostenedores, y sin una demanda explícita del equipo de gestión del liceo.
- b. Deben reconocerse y pagarse unas horas mínimas a los profesores para esta tarea. Calculamos al menos por liceo el doble de horas de las destinadas por la entidad asesora externa.
- c. La asesoría debe ser realizada por profesionales que han terminado sus estudios universitarios, aun cuando sean apoyados por alumnos en prácticas.

b. ESTRATEGIAS POSITIVAS, QUE HAN DADO RESULTADOS

- a. Mantener siempre, por parte del asesor, una perspectiva institucional en el abordaje de todos los problemas.
- b. La creación de equipos inter-estamentales en los liceos.

- c. Encuentros, Reuniones, Capacitaciones, Jornadas Inter-liceos, tanto para profesores como para alumnos y directivos.
- d. Creación de grupos de reflexión ocasionales o sistemáticos mono-estamentales (profesores) o inter-estamentales (profesores, paradocentes, alumnos, apoderados...)
- e. Trabajo directo con docentes en aula.
- f. Realizar apoyo al diagnóstico de la institución con instrumentos técnicos cuantitativos (encuestas, tests, etc...)
- g. Dedicación horaria mayor a la financiada. El convencimiento del equipo es que para una intervención eficaz al menos deberíamos poder dedicar unas 12 horas a la semana por liceo, ya que no existen, en la mayoría de los casos ni los equipos multi-profesionales de sector, ni profesionales de las ciencias sociales en los liceos.¹

c. ESTRATEGIAS NEGATIVAS, QUE HAN FALLADO Y NO HAN DADO RESULTADOS

- a. Trabajar con grupos de alumnos fuera del aula, en talleres.
- b. Trabajar con un único profesor del liceo.
- c. Tratar de realizar reuniones con profesores que no tienen horas asignadas y pagadas para eso.
- d. Acordar intervenciones con equipos de gestión inexistentes. Liceos en los que existen los cargos y roles, pero no se da una mínima cohesión o incluso están enfrentados, a veces este “enfrentamiento y falta de cohesión” se da con el apoyo de los sostenedores o las corporaciones municipales.
- e. Tratar de enfrentar situaciones de crisis que son importantes para las instituciones sin tiempo suficiente ni de los actores del liceo, ni de los asesores, para hacer procesos de reflexión adecuados.
- f. Realizar actividades cuya ejecución depende solo del asesor.
- g. No realizar una evaluación permanente de los procesos y los resultados con los actores.
- h. Intentar realizar una asesoría sin interlocutor en el liceo.

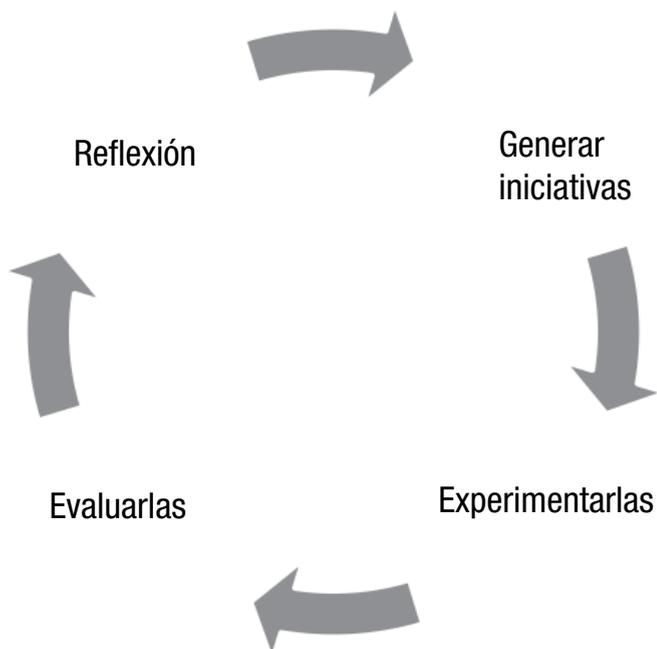
1 Dentro de los comentarios para reforzar las políticas de equidad, el informe OCDE 2004, sobre la educación chilena dice: “...proporcionar servicios de consejería escolar y consultas a servicios de apoyo integrados para los estudiantes para ver temas de salud, salud mental y necesidades económicas de niños en circunstancias difíciles.” (p.257)

d. TEMÁTICAS

	Abordaje
<i>Convivencia escolar</i>	Abordar la relación profesor/ alumno desde el diagnóstico cuantitativo (clima escolar, autoestima) y un trabajo en aula con el profesor y los alumnos.
<i>Normatividad y reglamentos</i>	Grupos Inter.-estamentales de reflexión sobre el funcionamiento cotidiano: como funcionan de hecho las normas, que automatismos operan, que expectativas y que supuestos tienen los actores, etc.
<i>Ciudadanía</i>	Con el centro de alumnos y sus asesores. Talleres de habilidades sociales, liderazgo, participación...
<i>Estrés docente, rol docente, violencia y conflicto, etc.</i>	Talleres de conversación y capacitación en el liceo. Cursos Inter.-liceos en la Universidad.
<i>Otras: Drogas, mediación, liderazgo juvenil, sexualidad, orientación vocacional...</i>	Idem.

e. TRES ESTRATEGIAS PRIORITARIAS

- a. equipos Inter. estamentales: visibilizar a los actores.
- b. Talleres de reflexión con profesores:



- c. Trabajar con grupos de alumnos: los potencialmente desertores, y también los líderes del liceo, y ambos asumen tareas específicas en el liceo.

f. ACTORES:

- a. Profesores y alumnos
- b. Paradocentes: talleres de reflexión y capacitación, involucramiento con los otros actores del liceo. Encuentro de capacitación inter-liceos en la universidad.
- c. Apoderados:
 - i. Trabajo específico con los padres y apoderados de los alumnos becados para potenciar su compromiso con la educación de sus hijos (as).
 - ii. Participación en discusión y elaboración de los reglamentos.
 - iii. Apoyo a centros de padres y a sus asesores para vincularlos más con el liceo.
 - iv. Charlas y talleres sobre prevención de drogas.

g. DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA INTEGRADORA

El hilo conductor del diseño es, para nosotros, la DEMANDA CLARIFICADA A LA ASESORÍA.

<i>DEMANDA 0</i>	0.- Demanda Concertada por el Mineduc/LPT con Supervisión provincial y Municipalidades o Sostenedores, de forma explícita y documentada.
<i>DEMANDA 1</i>	1.- Formulación de la demanda explícita por el equipo de gestión del liceo (demanda 1) a la institución asesora, y delegación de la interlocución explícita a algún miembro del mismo (orientador ¿)
<i>Inmersión del asesor (Fase 1)</i>	2.- Negociación diagnóstica (cuantitativa (externa) y cualitativa (interna) que concluye en un PLAN DE ACCION y una legitimidad del asesor (demanda 2)
<i>DEMANDA 2 (Fase 2)</i>	3.- Operar sobre la demanda 2. Abordaje de los procesos de cambio y resistencia de las organizaciones y los actores. 4.- Evaluación 1 (decisiones): a) abandono de la asesoría por inviabilidad real de la misma. b) hacer como si... c) Operar sobre los aspectos menos resistidos y de cambio mínimo significativo en los actores y en la organización. (Demanda 3)

<p><i>DEMANDA 3</i> (Fase 3)</p>	<p>5.- Operar sobre aspectos específicos más sentidos (vivencia y valoración en cuanto a dirección del proceso) por los actores y la institución.</p>
	<p>6.- Evaluación de proceso y revalorización de la asesoría</p>
<p><i>DEMANDA 4</i> (Fase 4)</p>	<p>7.- Evaluación 2 (decisiones): a) abandono b) hacer como si... c) paciente espera activa a los ritmos de cambio de la institución y sus actores. d) operar sobre el PROYECTO EDUCATIVO a través del equipo interestamental y el equipo de gestión. (Demanda 4).</p>
	<p>Operar para apoyar un proceso sistemático e integral de mejora escolar.</p>

6. SOBRE LA ASESORÍA DE LOS SUPERVISORES

Respecto a los supervisores del Mineduc, la reflexión del equipo de intervención de la universidad de Chile es muy escasa, casi inexistente. De todas formas vamos a señalar algunas ideas.

En primer lugar, la experiencia es muy diversa respecto a unos supervisores y a otros. Va desde una inexistencia de relación o solo una relación poco fluida y de mero control de cumplimiento de las tareas y horarios de los asesores, hasta una colaboración muy cercana en la que el supervisor facilita y legitima lo psicosocial y al asesor dentro del liceo, realizando un trabajo coordinado e interdisciplinar.

En general nos parece que existe una falta de clarificación tanto de lo que es la supervisión (incluso el nombre no corresponde a la actual tarea de los supervisores del Mineduc, en una realidad en la que los centros o son privados o son de las municipalidades, pero no del ministerio). En este contexto, parece más conveniente reducir el rol de los supervisores del Mineduc a inspectores del cumplimiento de las normativas del mismo o a asesores de las políticas y objetivos de los liceos, que respondan a las políticas y objetivos del Mineduc. Lo que parece imposible es realizar al mismo tiempo tres tareas contradictorias:

- Supervisión, lo que supone pertenecer a la misma institución que los profesores, es decir ser contratados por los sostenedores o por las municipalidades, ya que deben controlar pero compartiendo con los liceos el logro de los objetivos fijados, aunque su rol sea ver desde fuera de la dinámica cotidiana y colaborar en la consecución de los recursos oportunos.
- Inspección: lo que supone controlar el cumplimiento de normas legales del ministerio, sin compromiso con el logro de objetivos por las instituciones.

- Asesoría: lo que supone un acuerdo y petición expresa por parte de la institución para lograr apoyo específico en el logro de determinados objetivos de la propia institución, en los que esta se manifiesta necesitada.

Si, como se desprende de las directrices del Mineduc, los supervisores tienen que lograr simultáneamente varios de estos roles, resulta muy poco probable su eficacia y efectividad.

Por otra parte, parece conveniente repensar las competencias necesarias en los “supervisores” para realizar tareas de apoyo a las instituciones educativas complejas actuales, especialmente en liceos de enseñanza media. En este sentido de competencias, estas suponen también determinada formación profesional y experiencias, que no siempre se tienen desde la docencia o la profesión de profesor.

7. ASESORÍA DE LAS UNIVERSIDADES

Concentrar la actividad en aquellos liceos que cumplan los mínimos señalados y que avancen en el proceso de elaboración de la demanda. El objetivo sería poder centrarse en el nivel de demanda 4, actuando sobre un proceso sistemático de mejora escolar.

1. También es pertinente mantener (en un tercer y cuarto año) la asesoría con los liceos en los que se está trabajando sobre demanda 3, y tienen procesos más lentos como instituciones. La mayoría de los liceos están en esta fase.
2. De todas formas es pertinente una buena evaluación para no pretender intervenir sobre aquellos liceos que “hacen como si...”, o sobre aquellos en los que no existen las condiciones mínimas señaladas.
3. La asesoría debe ser requerida explícitamente por el liceo, no impuesta por el Mineduc, ni por la municipalidad. Estas instituciones (Mineduc, Municipalidad) deben concertar una propuesta al liceo y propiciar las condiciones mínimas con el liceo.
4. La asesoría debe poder apoyar a cada liceo alrededor de 12 horas semanales, para un trabajo efectivo.
5. Es muy importante determinar bien los objetivos que se le piden a los liceos. Se aprecia una “contradicción” real y concreta, que opera como reforzadora de la “indefensión aprendida” a nivel institucional de estos liceos, cuando se les pide objetivos de equidad (evitar el abandono, no expulsar, incorporar alumnos desertores,...) lo cual lleva a que los resultados de aprendi-

zaje, al menos inicialmente, disminuyan, y al mismo tiempo se les evalúa principalmente a través de modelos de evaluación (SIMCE) que solo tienen en cuenta los resultados de aprendizaje promedios. En este sentido un colegio parece mejorar más cuando tiene posibilidades de seleccionar alumnos, expulsar a los que no aprenden, etc... (ejemplo de esto pueden ser las experiencias de colegios públicos “presuntamente alternativos” como “la puerta” (no sabemos si se trata de una puerta para entrar o para salir) que, al acoger a los expulsados, baja la presión en los “liceos normales, pero al mismo tiempo se da un proceso de estigmatización y exclusión).

6. En esta dirección, las experiencias europeas de transición de la escuela a la vida activa de los años 80 y 90 pueden ser un “modelo” de cómo poder responder a los jóvenes desescolarizados, o que no “aguantan” la institucionalidad escolar, mediante programas reglados desde la administración educativa llamados “garantía social”, que logran resolver, en parte, los objetivos de equidad, y al tiempo no sobrecargar las instituciones de educación pública. Intentar resolver al mismo tiempo los objetivos de equidad y calidad, en un contexto de mercado de la educación, consigue fundamentalmente deteriorar la imagen social de los centros públicos porque bajan su supuesta calidad (medida solo por mecanismos de indicadores tipo SIMCE) y logran, al mismo tiempo, que progresivamente la opinión publicada (la que se llama opinión pública) apoye, con supuestos argumentos de calidad, eficacia y eficiencia, la privatización de los centros de enseñanza. En Chile este fenómeno ha venido ocurriendo desde los años ochenta y se ha agudizado en la década de los 90. En concreto, en la enseñanza media la mayor parte de los centros es ya privada (55% P. Sb./ 35% Municipales / 10% P.P.). La mayor parte de los Liceos para Todos son Municipales. La mayor parte de los jóvenes desescolarizados acudirán a los Municipales, etc.
7. La asesoría desde la universidad puede apoyar procesos de mejora en los liceos más vulnerables, si la lógica global de los actores públicos (Mineduc, municipalidades) realmente tiene un proyecto de mejorar la calidad y la equidad de los centros públicos. Puede hacer muy poco, si el objetivo real es favorecer las condiciones para que aumente la privatización de los liceos y la mercantilización de la educación.

LA DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DE LA DESERCIÓN ESCOLAR*

EL SIGUIENTE ARTÍCULO PRESENTA una síntesis de distintos elementos trabajados en el equipo de Psicología Educacional de la Universidad de Chile, conformado, desde el año 1995 por alumnos y egresados de psicología interesados en el tema de la educación.

En primer lugar, debemos decir que la deserción escolar es uno de los síntomas de una realidad más profunda denominada fracaso escolar, entendiendo que ésta hace referencia tanto al fracaso de algunos sujetos o grupos sociales en la escuela, como también al fracaso de las escuelas en cumplir con su responsabilidad social y al sistema escolar en cumplir con el derecho a la educación de todos los ciudadanos. Un segundo aspecto a definir es que la dimensión social hace referencia fundamentalmente a las relaciones sociales. No hay elementos que existan autónomamente; estos existen al confluir en personas y relaciones sociales que dan lugar a biografías o a la construcción de sujetos sociales a través de las relaciones sociales.

Desde nuestra perspectiva, el fracaso y la deserción escolar deben abordarse simultáneamente y a nivel macro, meso y micros social. A continuación se desarrollan brevemente algunos aspectos de cada uno de estos niveles.

* Seminario 12 años de escolaridad Obligatoria. Publicado por LOM PIIE UNICEF 2003.

Nivel macrosocial (sistema escolar). Es importante tener presente la funcionalidad del sistema escolar con los tres subsistemas en los que se podría representar la realidad social.

- **Ámbito tecnoeconómico:** sueldos con muy poca variación hasta los 12 años de escolaridad, empleos precarios y poco calificados para un alto porcentaje de jóvenes y personas de la sociedad. Muy pocos puestos calificados y con una fuerte competencia para poder ocuparlos: el empleo juvenil representa 4 veces el desempleo normal de la población. La configuración de la economía del país marcada por un mercado fundamentalmente externo y con una fuerte presencia de un mercado informal de trabajo, sin prestaciones sociales, etc.
- **Ámbito sociopolítico:** dos millones de jóvenes no se han inscrito en los registros electorales y por lo tanto no legitiman o no creen en el sistema democrático tutelado que existe a partir del año 1990. Inequidad del sistema educativo, fundamentalmente por aspectos de segmentación, calidad y pobres resultados en cuanto a los objetivos definidos.
- **Ámbito cultural ideológico:** distintos estudios de los últimos años afirman que la escuela tiene una fuerte tradición academicista y disciplinar, que existe poca conexión entre lo que es la cultura escolar propia de los valores y planteamiento de la clase media y lo que es la cultura juvenil popular. Alta valoración del modelo de evaluación de tipo normativo, centrado más en los certificados que en los procesos educativos.

Tener en cuenta estas funcionalidades simultáneamente nos permite pensar sobre el fracaso del sistema escolar desde dos ángulos: ¿es un fracaso en sus funcionalidades o, por el contrario, el fracaso escolar es un éxito de la escuela para poder responder a las funcionalidades que la sociedad está reclamando, más allá de los discursos?

Nivel mesosocial (instituciones escolares). Las evidencias del SIMCE¹ en distintas investigaciones hablan de la influencia que tienen los factores de contexto y los factores psicosociales en las escuelas. Existe además evidencia internacional acerca de la influencia de las llamadas *escuelas eficaces* y la mejora escolar.

Sobre la influencia de los factores de contexto, el estudio que nosotros realizamos con los datos SIMCE de básica del '90 al '97 en la totalidad de las escuelas del país, nos llevan a la conclusión

1 Sistema de Medición de la Calidad en Educación (SIMCE).

de que los resultados SIMCE dependen de variables externas en la siguiente medida:

Influencia de factores de contexto en resultados SIMCE 1990 – 1997 (estudio Escuela de Psicología)	
<i>Vulnerabilidad social</i>	0 a 20 (negativos)
<i>Inversión por alumno</i>	3.2 a 16
<i>Nivel educativo de los padres</i>	2 a 10
Influencia de factores psicosociales en la escuela en resultados 1997 (estudio Facultad de Ingeniería)	
<i>Factores psicosociales de interacción entre alumnos</i>	0 a 17
<i>Factores psicosociales del profesor</i>	0 a 7

Así, por ejemplo, cuando la vulnerabilidad de una escuela es 0, ésta no tiene un efecto negativo en los resultados SIMCE, pero si la vulnerabilidad es 100% (según el índice de la JUNAEB), la escuela tiene 20 puntos menos. En un tramo intermedio, si la escuela tiene 60% de vulnerabilidad, en promedio obtiene 12 puntos menos en el SIMCE. Otro aspecto externo, tampoco depende de la escuela, es la inversión por alumno. Ya sabemos lo que cuesta un niño en la básica y cuánto cuesta en un particular pagado; de eso, reducido a 5 tramos, se obtiene que en el caso de la escuela municipal que sólo cuentan con la inversión de la subvención, el puntaje en el SIMCE aumenta en 3,2 puntos. En cambio, en un colegio de nivel 5 de inversión, un particular pagado por encima de los \$70.000, aumenta su puntaje en 16 puntos SIMCE. Finalmente, el nivel educativo de los padres, que es especialmente relevante (sobre todo el de la madre), determina 2 puntos SIMCE cuando el promedio de escolaridad es la básica incompleta y 10 puntos cuando se trata de educación universitaria.

Según nuestro estudio, de la suma y resta de estos puntajes se puede obtener la explicación de la casi totalidad de la variación de las respuestas SIMCE entre los colegios.

Otro estudio, realizado por la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Chile y referido a los datos del SIMCE del año 1997 analiza los factores psicosociales internos a la escuela en dos bloques: factores psicosociales de interacción entre los alumnos, con una variación de 17 puntos de influencia en el SIMCE y factores psicosociales relacionados con el profesor, con una variación de hasta 7 puntos. Los factores de interacción entre los alumnos tienen tal peso que prácticamente contrarrestan la importancia que puede tener la vulnerabilidad social. Por cierto, se podría pensar que los factores psicosociales están correlacionados con la vulnerabilidad social, pero la evidencia de esta

investigación dice que no es así: no se encontró que a más vulnerabilidad menos relación social. Estos serían dos factores independientes.

Sobre los aspectos de gestión y propiedad de las escuelas, existen varios estudios que indican que lo que distorsiona el resultado como país en los logros de aprendizaje es la baja calidad en los colegios particulares pagados en referencia los recursos de los que disponen. Esa evidencia está estadísticamente comprobada y publicada. En nuestro estudio sobre SIMCE, aparece claramente que la eficiencia de los establecimientos particulares es idéntica a la de los establecimientos municipales. La diferencia es un 1%, ese es todo el aporte diferencia que hace que un colegio esté gestionado de forma privada, es decir, es irrelevante.

Al interior de cada colegio existe el llamado clima escolar. Estudios efectuados por nuestro departamento en la Región Metropolitana muestran una serie de elementos muy importantes: los alumnos reportan muy baja valoración del clima escolar en el aspecto normativo por exceso de normas e incoherencia en su aplicación. Un segundo aspecto es la deficiencia que relatan en relación a los profesores, asociado a las bajas posibilidades de creatividad en las escuelas. Y por último, la percepción del clima se relaciona con la identificación del liceo, con la participación en la escuela, con la participación social y con la pertinencia del currículum: la inclusión de la cultura juvenil y sus vivencias se relaciona con autoestima y auto-concepto.

Por último, cabe señalar que la evidencia internacional puede decirnos que elementos como el liderazgo activo, el seguimiento de aprendizaje de los alumnos, un clima organizado respetuoso, son factores de eficacia para la escuela. Así mismo, otra línea de investigación internacional llamada la mejora de las escuelas, se preocupa de ver qué procesos pueden hacer que una escuela inicie, desarrolle y consolide un proyecto exitoso. Se mencionan una serie de elementos claves, como son la existencia de una comunidad escolar donde participen todos los actores (profesores, padres, alumnos, comunidad), participación dinámica y democrática en la toma de decisiones y, finalmente, continuidad, sistematicidad en el proyecto.

Nivel microsocia (sujetos o grupos sociales desertores escolares). Todos los datos mencionados evidencian que los que fracasan y desertan del sistema escolar son principalmente pobres, rurales, indígenas. Algo muy impactante es cómo los que fracasan asumen la responsabilidad de su fracaso, lo cual parece ser un gran éxito funcional de la escuela, del sistema en que vivimos. De esta forma, el gran tema que debemos analizar es el fracaso de la dinámica escolar, que transforma diferencias entre los jóvenes en desigualdades para cumplir con su derecho a la educación, fracasando así en su dinámica de cumplir con su compromiso básico.

Nuestra propuesta mira a terminar con el síntoma (la deserción escolar) abordando la enfermedad (el fracaso escolar). Para esto, destacamos cuatro elementos que parecen ser claves.

1. La falta de democracia en la cultura escolar chilena de los últimos treinta años.
2. La burocratización de la educación y de la práctica docente con un exceso de normas inútiles.
3. La desconfianza y estigmatización social de los pobres, de los jóvenes y de los profesores.
4. La falta de proyecto de país, en el sentido de un proyecto de desarrollo social sustentable, no determinado solamente por el mercado y la ideología neoliberal.

En este sentido, apostamos por una educación y una escuela democrática, ciudadana, centrada en las relaciones psicosociales, en la construcción de aprendizajes múltiples y significativos, que sea una alternativa a la escuela sometida a estándares externos, al desempeño de aprendizajes selectivos y funcionales a un sistema que no está pensando en todos ni en la mayoría sino en aquellos que acumulan capital.

Tercera parte

**OPECH Y LA CRISIS DEL SISTEMA
EDUCATIVO CHILENO**

OPINIÓN OPECH RESPECTO DEL INFORME DE AVANCE EMITIDO POR EL CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*

LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS, con sus movilizaciones, hicieron explícita la exigencia mayoritaria de la ciudadanía de una revolución educativa con más equidad, más integración social y más calidad educativa garantizada desde la participación. El año 2006 había comenzado con la elección presidencial y con un intento, desde el diario El Mercurio, de algunos sectores por privatizar totalmente la educación, pero la participación y movilización ciudadana cambiaron la agenda de la clase política y abrieron la posibilidad de enfrentar los temas educativos de fondo: cambios constitucionales que garanticen el derecho a la educación por sobre la libre empresa, fin al sistema de municipalización, cambios al sistema de financiamiento, eliminación del lucro y la selección en escuelas con fondos públicos.

A partir de esas movilizaciones y de la enorme solidaridad que ellas despertaron en la sociedad chilena, se comenzó a generar un inédito proceso de unidad entre los, hasta entonces, dispersos actores sociales educativos. Esto cristalizó en la conformación del Bloque Social por la educación pública, conformado por la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios, el Colegio de Profesores, la Asociación

* Texto escrito colectivamente por Comité Ejecutivo de Opech..Comunicado Opech del 3 Octubre de 2006

Metropolitana de Padres y Apoderados, la Confederación de Estudiantes Universitarios de Chile, la Asamblea de Estudiantes de la Educación Superior Privada y el Consejo Nacional de Co-docentes. Este proceso de unidad es, en sí mismo, un logro para los movimientos sociales y ciudadanos, y constituye el primer avance en la educación. Los actores sociales agrupados en este “Bloque Social” han fomentado la discusión sobre políticas educativas en sus redes locales y han realizado un trabajo serio y responsable al interior del Consejo Asesor Presidencial que hoy nadie desconoce y que permite identificar algunos elementos en el informe recientemente entregado y que constituyen un segundo avance.

Más allá de posturas minoritarias, destacamos algunos acuerdos mayoritarios consignados en el informe, respecto de aspectos sustantivos del sistema educativo:

- a. El cambio urgente a la Constitución y a la LOCE que garanticen el derecho a una educación de calidad. Este es el primer examen de ciudadanía y democracia que tendrá que rendir el Congreso en los próximos días.
- b. La decisión de que el Estado debe discriminar positivamente a la educación pública, es decir que ésta sea privilegiada con un mayor financiamiento y apoyo. De tal forma que la educación pública se constituya en el paradigma de la calidad del sistema escolar chileno, en un contexto de provisión mixta que garantiza, al mismo tiempo, la libertad de enseñanza y la real posibilidad de elección de los padres.
- c. La necesaria participación de los actores educativos (profesores, alumnos, padres, co-docentes, etc.) con carácter resolutivo en todos los niveles del sistema (establecimiento educativo, territorial, regional, y nacional).
- d. La imprescindible reforma de fondo al sistema de municipalización para que la educación pública pueda ser verdaderamente de calidad y descentralizada.
- e. Los urgentes cambios al actual sistema de financiamiento, ineficaz e ineficiente. Dicho sistema, bajo la apariencia de un cuasi-mercado, ha garantizado más el lucro de algunos, que la calidad de la educación de tod@s, creando una profunda inequidad y segmentación educativa.
- f. Las deficiencias sistémicas en las condiciones profesionales y laborales de los profesores que impiden su mayor y mejor aporte a la calidad educativa.

Para que estos avances se materialicen y profundicen, la ciudadanía debe potenciar sus dinámicas de participación y movilización social, debido a la fuerte resistencia manifestada por sectores acomodados en el modelo neoliberal o vinculados al negocio educativo y a la indefinición mantenida por la coalición de Gobierno.

Tomamos las recientes palabras de la Presidenta, en el sentido de que es imposible responder a este diagnóstico de crisis “sólo con el diseño de políticas sectoriales focalizadas en aquellos más vulnerables. Debe generarse un sistema (educativo y social) con una mirada integradora de la política social existente y que permita que ella sea lo suficientemente dinámica para adaptarse a los fuertes cambios y al aumento de las inseguridades en la sociedad moderna (...) el tema de los derechos no es un tema exclusivo de los abogados, así como el desarrollo no es un tema exclusivo de los economistas...”, tampoco la educación es un tema sólo de los supuestos técnicos y expertos, a quienes conviene recordar que ningún aporte técnico es neutro ideológicamente. “Y ésta es, en esencia, una discusión política con alto contenido técnico, sin duda, porque habrá mejores respuestas que otras, pero esencialmente política”. En educación, el alto contenido técnico es, sin duda, competencia de los profesores y expertos en pedagogía, sin excluir los aportes de otros profesionales, pero sobre todo es también un tema donde los actores sociales y ciudadanos tienen una importante palabra que decir, como la están diciendo.

Por último, se deben explicitar los temas pendientes y señalar algunas orientaciones para abordarlos:

- a. La mayoría del país exige el fin del lucro en la educación, y requiere una posición precisa respecto al no financiamiento de negocios educativos con recursos públicos.
- b. Se requiere un Estatuto Docente para todos los profesores (trabajen en el sector municipal o particular subvencionado) que garantice condiciones laborales dignas y desarrollo profesional docente, vinculados al desarrollo efectivo de procesos educativos, a una calidad de vida compatible con la importancia del rol docente (previsión, estabilidad laboral, jubilación digna).
- c. La calidad educativa requiere condiciones de equidad y no discriminación, al tiempo que debe ser evaluada con indicadores integrales vinculados a los fines educativos, no sólo al desarrollo de capital humano. Esto implica construir participativamente indicadores de calidad que vayan más allá de las limitadas pruebas estandarizadas, como el SIMCE.

- d. La institucionalidad pública, el modelo de financiamiento, la educación superior, etc., requieren concretar los acuerdos en propuestas específicas.
- e. Es imposible ética y políticamente defender que la no selección de alumnos en centros financiados con fondos públicos, quede reducida a los primeros años escolares (4° EGB). Si se concreta una reforma de la estructura del sistema escolar en orden a crear: educación infantil (0-4), preescolar y primaria (4-8), básica (8-12), secundaria inicial (12-16), secundaria optativa (16-18), la no selección de alumnos debería llegar al final de la secundaria inicial (16). Esperamos con nuestros comentarios contribuir al debate que se está desarrollando en el mundo social y político. Ya los estudiantes secundarios generaron un movimiento participativo, capaz de despertar a la ciudadanía, para que se constituya en sujeto activo y participe en la elaboración de propuestas viables, para un ámbito tan esencial de la sociedad, como es el educativo. Ojalá estemos tod@s a la altura de este desafío y podamos seguir insertando propuestas en la agenda pública que supongan auténticos avances en educación.

EL FRAUDE DE LOS COLEGIOS PARTICULARES*

LOS RESULTADOS SIMCE permiten diversas lecturas, dependiendo de lo que uno quiera destacar. Una de ellas habla de la relación con el aporte de las escuelas privadas a la calidad y equidad de la educación chilena. Evidentemente, suponiendo que lo que mide el SIMCE sea la calidad de la educación que interesa al país, a los colegios y a los padres.

Si reparamos en los resultados del cuadro 1.12 (4° básico) y el cuadro 2.9 (2° medio), donde se comparan simultáneamente los resultados promedios por tipo de dependencia de las escuelas y nivel socioeconómico de los niños, descubrimos algunas evidencias:

- En 4° básico, las escuelas municipales tienen significativamente mejores resultados que las particulares en el grupo socioeconómico bajo, iguales resultados en medio bajo y en medio alto y solo menores en nivel socioeconómico medio. Esto nos indica claramente la peor calidad educativa de los colegios particulares. Si además tenemos en cuenta sus prácticas selectivas, sobre todo en el nivel de clase media, y su mayor costo económico para las familias, ya que muchos de nivel socioeconómico medio y medio alto son de financiamiento compartido.

* Editorial OPECH de Mayo 2007. Escrita por el autor.

- En 2° medio, donde se practica selección, también en los liceos municipales de nivel socioeconómico medio y medio alto, los resultados son todavía más sorprendentes. Los municipales presentan mejores resultados en el nivel medio y medio alto, igual en el bajo y solo menor en el medio bajo respecto a los colegios privados. Incluso en el nivel medio alto de los municipales supera el nivel alto de los particulares pagados.

Tabla 1.12
Promedio 4° Básico 2006 por grupo socioeconómico y dependencia

Grupo socioeconómico	Lenguaje			Matemática			Comprensión del medio		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
<i>Bajo</i>	(*) 238	227	-	(+) 224	206	-	(+) 232	220	-
<i>Medio bajo</i>	235	235	-	227	227	-	236	236	-
<i>Medio</i>	248	(+) 256	-	243	(+) 252	-	253	(+) 263	-
<i>Medio alto</i>	271	275	-	268	272	-	280	284	-
<i>Alto</i>	-	289	(+) 298	-	288	(+) 298	-	297	(+) 306
<i>Promedio total</i>	241	260	297	234	255	297	243	266	305

MUN: Establecimientos municipales

PSUB: Establecimientos particulares subvencionados

PPAG: Establecimientos particulares pagados

(+): Indica la dependencia que obtiene un puntaje significativamente más alto que las otras dependencias en ese grupo socioeconómico.

-: Indica que la categoría no tiene estudiantes o que tiene menos del 0,5% del total de ellos.

NOTA: El promedio total se calcula sobre la base de todos los estudiantes de cada dependencia y grupo socioeconómico, incluidos los alumnos y alumnas de categorías con menos del 0,5% del total de ellos. Por tal motivo, el promedio de los particulares pagados puede parecer inconsistente con el promedio del grupo socioeconómico Alto.

Tabla 2.9
Promedio 2° Medio 2006 por grupo socioeconómico y dependencia

Grupo socioeconómico	Lengua Castellana			Matemática		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
<i>Bajo</i>	228	230	-	218	219	-
<i>Medio bajo</i>	237	(+) 245	-	228	(+) 240	-
<i>Medio</i>	(+) 274	264	-	(+) 277	263	-
<i>Medio alto</i>	(+) 312	287	290	(+) 335	298	302
<i>Alto</i>	-	-	307	-	-	328
<i>Promedio total</i>	242	257	305	236	256	325

MUN: Establecimientos municipales

PSUB: Establecimientos particulares subvencionados

PPAG: Establecimientos particulares pagados

(+): Indica la dependencia que obtiene un puntaje significativamente más alto que las otras dependencias en ese grupo socioeconómico.

-: Indica que la categoría no tiene estudiantes o que tiene menos del 0,5% del total de ellos.

De estos datos se puede concluir:

1. Los colegios particulares tienen peor calidad (medida por el SIMCE) que los municipales.
2. La selección de alumnos afecta los resultados, sobre todo en los niveles socioeconómicos medios.
3. Si los padres eligen y pagan más por tener a sus hijos en colegios particulares, eso porque carecen de información adecuada (los medios no informan adecuadamente la verdad de los resultados), o porque no valoran el SIMCE como indicador de calidad educativa (y habría que eliminarlo por los altos costos que tiene y lo poco útil que resulta para la decisión de los padres, o transformarlo profundamente para medir aquello que se considera de verdad calidad educativa)
4. Si nos fiamos del SIMCE como medida de calidad, los colegios particulares están haciendo un “fraude inocente” (K.Galbraith, 2006).
5. El mercado educativo y la privatización de la educación no parecen caminos adecuados para mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile.

Por todo ello, ahora que dialogamos y discutimos de la educación adecuada para Chile, conviene mirar los “porfiados datos”, además de defender los propios intereses, más o menos legítimos, y de postular las propias ideologías como verdades eternas.

LA EDUCACIÓN EN CHILE, ¿ES- TALLA?*

LAS NOTICIAS sobre educación en la prensa nacional del día 7 de junio del presente año nos ofrecen una imagen del caleidoscopio educativo.

1. Desde *El Mercurio* se nos advierte que gastar más en los colegios donde se concentran los alumnos vulnerables “no parece tener sustento empírico y puede incentivar la concentración de alumnos vulnerables en algunos establecimientos, en vez de motivar una mayor integración social, que es necesaria para Chile” obviando lo evidente: ya existe apartheid, concentración de alumnos vulnerables en zonas geográficas y centros educativos, porque el modelo de mercado aplicado a educación considera población sobrante y no rentable a aquellos que no pueden pagar o que no dan un buen SIMCE. Precisamente, financiar más a los colegios con más alumnos pobres equilibra, en alguna pequeña medida, la cancha educativa en cuanto a los recursos disponibles. Si sólo se financiara por alumno y no se exigiera “convenio de igualdad de oportunidades” a los establecimientos, estos estarían incentivados a seleccionar solo a los alumnos pobres con más capacidades, desechando a todos los demás

* Editorial Opech de junio del 2007. Escrita por el autor.

que se concentrarían en “los otros colegios”, y presentando la “integración” solo de los más capaces, como integración social. Siendo que claramente se trataría de discriminación.

2. En el mismo medio, un exponente conocido del totalitarismo autoritario y neoliberal cuasifascista, nos señala enfáticamente que cualquier intento de regulación por parte del Estado “de la producción de educación” es estalinista. “La democracia totalitaria uniformiza, es de latinos”. La superintendencia de educación “configura una dictadura valórica y cultural”. Nos pide volver al 1980 en que el costo ciudadano fue ¡cero! No más gasto social. Regresemos a Pinochet, y que el se lleve con sus amigos, entre los que seguramente estará el mencionado, toda la plata para la casa.
3. Todavía en el mismo diario, una prudente opinión señala que “en el mundo entero se está enfatizando la importancia del saber pedagógico como algo esencial en la enseñanza y el aprendizaje”, tratando de responder al ignorante que el día anterior señalaba que la “principal causa de la crisis educacional” es “el desenfrenado pedagogismo”.
4. *La Tercera* editorializa aconsejando a los secundarios que “las tomas de los colegios” son “el camino equivocado”, que ya lograron “instalar el debate educacional en el centro de la agenda pública” y que ahora se trata de “plantear sus puntos de vista y aportar al debate sobre educación”, “pero deben hacerlo dentro de los marcos de una democracia para así aportar efectivamente a la discusión”. “Abusar de medidas que en su oportunidad causaron un indiscutido efecto no solo lleva a que pierdan validez, sino que pueden incluso terminar afectando la legitimidad del movimiento que las impulsa”, “más aún cuando se amplían las reivindicaciones a temas ajenos a lo educacional, como Transantiago o la salud”. Este aparentemente razonable consejo, plantea algunos problemas “lógicos”:
 - a. Supone que los secundarios pretendían “instalar el debate educacional en la agenda pública” y ahora intentan “plantear sus puntos de vista y aportar al debate educacional”, pero puede que sus pretensiones sean otras, es decir, cambios reales hoy, aquí y ahora.
 - b. Supone que existen unos “marcos normales de una democracia” que son obvios para todos y que no incluyen las “medidas de fuerza”. Pero no es claro que nuestra democracia sea “normal” y que esté legitimada en la conciencia mayori-

taria de los ciudadanos y especialmente en la de los jóvenes (que masivamente no están ni siquiera inscritos en los registros electorales). Mucho menos en la de los adolescentes que no tienen derecho a votar, y cuyos únicos derechos parecen ser la obligación de asistir a los colegios y la de responsabilizarse penalmente por “sus acciones”.

- c. Desde las premisas anteriores, poco pueden deslegitimarse como movimiento al emplear “medidas de fuerza”, y más bien podrían provocar que nuestra democracia binominal y tutelada por los pocos patronos de siempre y sus intereses económicos tan bien asegurados en el modelo neoliberal, no se legitime.
 - d. Precisamente relacionar los temas (Transantiago, salud, reforma penal juvenil, etc.) y ampliar la mirada a nuestra realidad social inequitativa, fragmentada y sufriente, permite acertar en el enfoque de lo que puede y debe ser una educación pública para un proyecto país que si se legitime en las conciencias de nuestros jóvenes, haciendo viable una democracia sustantiva, más equitativa, diversa y “feliz”: una patria de todos.
5. En medio de tales profundidades, el quincenario *El Periodista* nos ilustra que “una obra inconclusa adorna el Mineduc”, se trata de “una obra viva, que nos conecta y libera”, pero cuyo contenido original se encuentra “extraviado, está en el ministerio, pero no se sabe precisamente donde”. “ $5+5=$ infinito, cyber espacio digital lleva más de un año sin uso, con sus monitores apagados”. De todas formas, en el ministerio señalan que “su sola presencia es una contribución cultural artística al edificio, con lo que cumple con creces las necesidades”. ¿Tendrá algo que ver la situación de este símbolo con la realidad del ministerio respecto a la educación del país?
6. En las crónicas del *Mercurio*, se señala que:
- a. Don Ricardo Lagos II “llamó a los estudiantes a “ser cuidadosos” en su actuar”.
 - b. Don Zalaquett afirmó que “no hay ningún director de colegio municipal que la quiera recibir”, refiriéndose a la dirigente secundaria María Jesús Sanhueza, y ahondó en su percepción de la joven: “María Jesús, y lamento mucho decirlo, es el ejemplo de una persona que a veces cree que el mundo gira en torno a ella”. La decisión (de expulsarla) la tomó la corporación municipal junto a la directiva del establecimiento escolar. Según él, “existe un reglamento interno que avala la decisión” “No podemos seguir aceptando las tomas

indebidas, que no tienen ningún sentido”. “Adicionalmente, el alcalde presentó una querrela criminal”

- c. Por su parte los alumnos del Liceo Amunátegui hicieron un “paro de lápices”. En general, el actuar cuidadoso, con el poder (sobre todo económico), es una buena recomendación, nunca se sabe donde acaba uno teniendo que pedir trabajo. El alcalde hace gala de que ningún director municipal de su comuna quiere cumplir la ley. Su capacidad analítica de la personalidad de la alumna expulsada es, al menos, sorprendente, ya que es precisamente ella la que gira alrededor de los problemas del mundo educativo, logrando aglutinar los intereses y deseos de hartos sectores estudiantiles, siendo una líder muy significativa, tal vez la interpretó proyectándose. Suponemos que el reglamento interno que “existe”, es un reglamento que se conoce por todos, que resguarda los derechos y deberes de cada miembro de la comunidad educativa, además del debido proceso, que fue consensuado con la participación de la misma comunidad educativa y su consejo escolar. Por ello no extraña que fuera la corporación municipal (sostenedor de derecho privado cuyo gerente es nombrado por el alcalde), junto a la directiva escolar (contratados y nombrados por la corporación), los que toman la decisión de la expulsión. Y, como no tienen nada que ver las reivindicaciones educativas con la Ley penal de menores, ahí va una querrela criminal. Al menos hagamos un “paro de lápices” mientras no se incluya como delito de menores.
7. *La Tercera* hace la crónica sobre los “rápidos desalojos de liceos en toma que deja más de doscientos escolares detenidos”.
 8. *La Nación* las bautiza como “tomas express” en liceos emblemáticos y refiere que:
 - a. A pesar de las confusiones, el presidente del centro de alumnos del I. Nacional apoyó la iniciativa cuando la asamblea ratificó su decisión de continuar la manifestación.
 - b. Otro dirigente del Liceo de Aplicación señala: “el que hayamos sido desalojados no significa que el movimiento haya sido derrotado. Vamos a seguir con las acciones, esto no se acaba aquí”, “desde hace dos años que pedimos mejoras en los laboratorios, en los baños y cambios en el uniforme escolar”, y también, “fin de la municipalización, críticas a la Ley de Educación, rechazo a la Ley penal juvenil”. Desde el Bar-

ros Borgoño señalan que “esto no muere aquí, tiene futuro. Vamos a seguir con las tomas y los paros”.

- c. La ministra, con aguda mirada, desde la Región de Atacama señala: “se trata del actuar de algunos pocos”. “Entraron veinte encapuchados que se descolgaron de su organización y actuaron al margen de la democracia que tenemos en nuestro país”. No está claro si se refería a los alumnos secundarios o a los parlamentarios de la alianza (o quizás de la concertación) y su actuar en temas educativos en el Congreso Nacional. Respecto a la expulsión de la líder por el alcalde, la ministra indicó que “cada establecimiento tiene sus reglamentos internos y nosotros somos respetuosos de aquello”. Tampoco queda claro a que “aquello” se refiere, si a los derechos fundamentales de los estudiantes referidos en el derecho nacional e internacional, o a los derechos de los sostenedores consagrados en los reglamentos internos impuestos, en general, por ellos mismos.
 - d. No es de extrañar que (en esta ambigüedad) en Valparaíso, los estudiantes universitarios, en paro desde hace dos semanas, señalen: “es inaceptable que en una universidad pública, se trate a sus alumnos como si estuviesen en una institución privada y mercantil”. Parece que estos jóvenes no han cachado todavía los objetivos de la transición a la chilena: de avanzar sin transar a transar sin parar, de gobernar es educar a gobernar es concesionar, de “Chile primero” a “el dinero primero”. En este contexto, la superintendencia es un freno. Mejor nos dedicamos al mercado de los postgrados, que al menos este parece rentable.
9. *Las Últimas Noticias* señala que: “Liceo de aplicación estrenó ingeniosa “anti-toma”, volvieron a movilizarse, pero recibieron a los asombrados policías, sentados en sus pupitres y estudiando”, “a veces, las muestras de mayor poder son las más tranquilas”, asevera un sabio dirigente estudiantil, “además esperamos que los policías hayan cachado que el problema no es contra ellos”. “Finalmente, fueron los mismos alumnos, bajo el mando de la vicerrectora, quienes sacaron las sillas y las mesas del patio y las devolvieron a sus salas de clase. Esta vez, todas enteras”.
10. *La hora* añade que, además, la ministra indicó: “nosotros tenemos un diálogo permanente con los alumnos y sus dirigentes, porque ellos conocen las instituciones democráticas y con ellos nos entendemos”. Y el publímetro añade que “la movilización

busca el fin de la municipalización de la educación pública, tarifa de transporte gratuita y que la Ley penal juvenil no entre en vigencia”. ¿Quién podría decir que no son adecuadas las propuestas de la movilización, después de esta mirada calidoscópica a la educación chilena? ¿O todo el debate educativo es fraude inocente?

EL SENTIDO COMÚN, EL DEBATE EDUCACIONAL Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA*

1. NUMEROSAS EDITORIALES, declaraciones políticas y opiniones del ciudadano común y corriente, plantean que las movilizaciones estudiantiles de este 2007 perdieron la legitimidad que tuvieron el año pasado. Esta idea, cruzada por cuestionamientos a la pertinencia actual de las demandas, o sobre la idea de que el Gobierno ya habría dado a los estudiantes lo que han pedido se ha extendido en el sentido común nacional y marca el decaimiento de la participación ciudadana en la reforma educativa. A través de este texto, queremos hacer algunas preguntas sobre los grados de consistencia de estos argumentos y cuestionar cómo el sentido común nacional retrocede a la apatía y deja el tan ansiado cambio educativo en manos de tecnócratas y políticos, nuevamente.

2. Ante las últimas movilizaciones estudiantiles ocurridas a principios de Junio de este año y el violento desalojo de varios colegios en toma, diversos dirigentes políticos han invitado al movimiento estudiantil a que canalice sus propuestas en el Parlamento, restándole validez a su protesta y encerrando la discusión sobre educación dentro del Congreso. Sin embargo, la discusión legislativa actual ha desperfilado la

* Texto escrito colectivamente por Comité Ejecutivo de Opech Comunicado Opech N° 7 de Julio- Agosto 2007.

mayoría de las propuestas que estudiantes y actores del mundo social instalaron, mediante, la movilización social el año pasado. A saber: el fin de la municipalización, una mayor responsabilidad del Estado en educación, el fin al lucro con recursos públicos y el fin al sistema de subvenciones. Respecto a estos temas, la mayoría de la ciudadanía ha planteado su acuerdo, a través de encuestas de opinión de origen tan diverso como el Centro de Estudios Públicos, Fundación Libertad y Desarrollo, y el Colegio de Profesores. En vista de lo anterior, no debería extrañar que importantes grupos de estudiantes secundarios continúen su disposición a movilizarse, incluso con nuevas demandas que forman parte importante de su ámbito directo de interés, como la revisión de la Ley Penal Juvenil y la crisis del Transantiago. Sin embargo, la opinión que los medios han publicado en las últimas semanas, condena la acción de los estudiantes, aludiendo al ethos conservador de sociedad chilena, poco acostumbrado a las implicancias de la participación social.

3. Que las demandas sean heterogéneas y contengan matices en su formulación no significa, en ningún caso, antagonismo ni inmadurez del movimiento, sino que refleja pluralidad y un sentido social que incorpora, con distintos matices, problemas que afectan a la ciudadanía en general, la cual hoy no tiene la alternativa de la movilización debido a su atomización por la competencia, el consumo y las deudas. Que la participación deba ocurrir en época de elecciones y que el parlamento sea el único lugar de debate, son afirmaciones excluyentes y discutibles, en una democracia que se precia como tal. Que todo acto de manifestación de descontento es igual a violencia es falso, y lo que hace es deslegitimar a priori la única herramienta que tienen los sectores sin influencia para hacer públicas sus demandas.

4. No olvidemos que el mayor cambio educativo en Chile en las últimas décadas ha sido gracias a los jóvenes que el año pasado irrumpieron en la agenda pública. La mayoría de estos jóvenes ni siquiera tienen derecho a estar inscritos en los registros electorales, muchos de ellos tampoco desean inscribirse pues rechazan el accionar de la clase política y régimen excluyente. Sin embargo representaron el ejercicio de participación ciudadana más sustantivo en los últimos años. Pensando en ello es que cada vez nos suena más fuera de contexto la afirmación de Sergio Bitar, quien señala que “a mí desde siempre las tomas no me han parecido una acción política sino una acción de fuerza inaceptable en democracia”. El argumento del Sr. Bitar, ex ministro de educación, se derrumba con una revisión básica de la historia del país y del mundo moderno, lo cual incluso fue recogido por una recién-

te resolución¹ de la Corte de Apelaciones, frente a las expulsiones de estudiantes movilizados del colegio Carolina Llona de Maipú, la que en su artículo octavo plantea "...resulta pertinente recordar que históricamente numerosos movimientos estudiantiles han sido el motor de cambios y evoluciones sociales, siendo las tomas una de las formas que se han utilizado por los alumnos, lo cual puede parangonarse con los movimientos huelguísticos en materia de derecho laboral y particularmente, del área sindical, que están legalmente reconocidos".

5. Este fallo, histórico en la jurisprudencia nacional, recoge un sentido común mucho más democrático que el vigente, puesto que:

- Reconoce el papel de los movimientos sociales en la construcción del Estado chileno.
- Legitima la ocupación de espacios públicos como forma de expresión de sectores que están excluidos de los espacios de representación, hoy muy elitistas.
- Le da un estatus legal a estas formas de participación.
- Es preciso recordar que, por ejemplo, las características del actual feriado legal, tan apreciado por todos nosotros y que parece algo natural y un derecho por definición, fue ganado por el movimiento obrero mediante tomas y manifestaciones públicas, durante el siglo XX. No bastó que Dios haya descansado al séptimo día de la creación para que nos haya sido concedido, sólo las movilizaciones obreras lo hicieron legal.

Este fallo fue revocado en Enero de este año por la Corte Suprema de Santiago, haciendo valer, increíblemente, el reglamento interno del establecimiento, por sobre la legislación nacional e internacional.

6. Dicho esto, las evidencias indican que la desestabilización del movimiento estudiantil formó parte de una política concertada, lo cual ha pesado más que las supuestas debilidades de la organización secundaria, en la desarticulación del movimiento. Respecto a quienes encabezaron las movilizaciones, se han repetido caso tras caso medidas como las expulsiones, las reubicaciones y amenazas de todo tipo. La sanción ha sido "quirúrgica" afectando a algunos estudiantes por curso y por establecimiento, buscando dar una sanción ejemplificadora al resto del estudiantado. En lo anterior ciertos sectores políticos, administradores de los municipios y algunos profesores con cargos directivos han trabajado de manera conjunta.

1 Resolución 151733, del 12 de diciembre de 2006

7. A la fecha, sólo por la información aparecida en prensa, más de 200 estudiantes han sido sancionados de alguna u otra forma por los administradores educativos. No es verosímil afirmar que las sanciones han sido una política nacida de la iniciativa particular de los administradores de cada establecimiento. El Gobierno, a través de la Ministra de Educación, Yasna Provoste ha planteado que “el Mineduc apoya las sanciones aplicadas. Vamos a respetar el reglamento.”²

Pareciera ser que en Chile los reglamentos internos de los establecimientos educacionales, priman sobre al menos cuatro convenios internacionales: Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1968, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales del año 1976, la Convención sobre los Derechos del Niño promovida por la UNICEF en el año 1989 o la Convención contra toda forma de Discriminación en la Educación del año 1961, todos los documentos anteriores han sido ratificados por el Estado de Chile. Creemos, urge la acción del Consejo de Defensa del Estado, antes que tan delicado tema llegue a cortes internacionales, y Chile sea cuestionado por la violación de derechos fundamentales.

8. Los reglamentos internos, normas particulares dictadas con el acuerdo de los sostenedores, no resguardan el debido proceso, no se ajustan a la legalidad vigente en cuanto a resguardo de derechos ciudadanos constitucionales, ni menos se ajustan a los convenios internacionales. Es decir están al margen de la ley en cualquier estado de derecho. ¿Cómo es posible que la “Sala Constitucional” de la Corte Suprema haya podido considerar más validos los reglamentos internos que las leyes? Solamente desde la consideración del derecho de propiedad por encima de todos los demás derechos humanos y constitucionales. Grave resolución el del fallo ya que nos hace retroceder desde una sociedad democrática de derechos a una sociedad de “patrones hacendados” de carácter preconstitucional. La movilización social de los estudiantes secundarios fue aplaudida por el sentido común durante el año 2006. Sin embargo, el presente año, dicho sentido común realizó un giro en 180 grados, y junto a la invisibilización por parte de la prensa, la represión de los organismos estatales y municipales, hacia los estudiantes, y el escepticismo de padres y madres nos llevan a pensar que el sentido común –aquellas creencias que parecen para la mayoría de la gente como prudentes- es fácilmente influenciable y voluble por la opinión de algún “ilustre”, por el titular de un periódico, o por una amenaza de expulsión.

2 La Nación, 20 de junio 2007. p. 19.

COMUNICADO N°8 SOBRE EL INFORME DE AVANCE DEL CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR*

OPECH QUIERE CONTRIBUIR al diálogo, análisis y reflexión que la ciudadanía está realizando, por ello pone a disposición de todos, el documento “El desalojo de la universidad pública”. Esperamos que pueda contribuir al diálogo sobre la situación de la educación superior en Chile y sea de utilidad al trabajo del Consejo Asesor.

Sobre el informe de avance presentado por el Consejo Asesor creemos necesario señalar lo siguiente:

En primer lugar, no se hace mención a que la política explícita e implícita del Estado chileno en los últimos diecisiete años ha arrojado a las universidades del Estado a una suerte de autofinanciamiento en condiciones de desventaja institucional, lo que las ha llevado a que varias de ellas dejen de cumplir un rol público, hayan perdido excelencia, y actúen con prácticas perversas de mercado, como instalación de sedes en distintos lugares del país, carreras a distancia, etcétera. Sin embargo el informe se atreve a señalar que algunas de estas instituciones “no cumplen su rol público”, han perdido excelencia y se han privatizado, pero lo que se oculta son las causas de estos resultados.

En segundo lugar, apreciamos un problema de fondo en el infor-

* Escrito y publicado en OPECH el 6 de septiembre de 2007. Trabajo colaborativo del Equipo OPECH.

me. Es explícitamente ingenuo respecto de las supuestas bondades del mercado en la educación superior. La evidencia demuestra que en el único ámbito en que el mercado ha operado sin restricciones (se puede lucrar y no existe oferta estatal que regule) ha sido en los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales, donde la calidad es muy deficiente, lo mismo se ha constatado en bastantes de los colegios privados subvencionados y en muchas de las universidades privadas.

Por otra parte, queremos indicar algunos aspectos que no pueden quedar fuera de este debate:

1. Es necesario revisar los procedimientos de acceso a la educación superior; redefinir el sentido y uso de la PSU, en general excesivamente asociada a las condiciones socioeconómicas de las familias y de los centros escolares que asisten los alumnos. Es imperativo avanzar en mecanismos que permitan que los alumnos de todos los establecimientos educativos del país, y no solo de los colegios privados y de los que seleccionan alumnos, tengan posibilidades reales de acceso y mantención en la educación superior, más allá de sus posibilidades económicas.
2. Es imprescindible un nuevo trato del Estado con sus universidades, que las oriente en una dirección estratégica en función de proyectos regionales y de país, otorgándoles una institucionalidad que les permita fortalecer su rol público. Es preciso diseñar un sistema estatal donde la cooperación inter-universitaria en función de objetivos estratégicos sustituya a una lógica perversa de competencia por financiamiento y “mercado” entre universidades públicas.
3. Se requiere eliminar el AFI (Aporte Fiscal Indirecto) actual, supuestamente orientado a la excelencia de los alumnos, por ser una forma regresiva de política pública en educación superior que desfocaliza el gasto público, haciendo que la mayor parte sea invertida en jóvenes de sectores aventajados. Urge diseñar un nuevo AFI que incentive la incorporación de los alumnos más talentosos de los siete deciles de más bajos ingresos en las universidades.
4. Se debe otorgar un financiamiento suficiente a las universidades estatales (por encima del 60% del total con que se financian), que les permita tener cierta independencia del mercado. Además, es fundamental aumentar permanentemente los montos del Fondo Solidario, para posibilitar que todos los alumnos que ingresen a las universidades públicas y que pertenezcan

a los siete deciles de más bajos ingresos, puedan financiar su educación superior en condiciones adecuadas.

5. Es necesario ordenar la educación superior en Chile. Entre otros criterios son relevantes: El lucro en la educación superior, aunque posible como actividad económica, no es compatible con ningún tipo de financiamiento público (fondos de concurso, becas, crédito solidario, crédito con aval del estado, donaciones con descuento fiscal). Para poder acceder a cualquier tipo de financiamiento público es necesario exigir al menos: acreditación, no lucro, patrimonio propio y estabilidad laboral de profesores en planta, cuenta pública y participación de la comunidad. El acceso de las universidades a la condición de colaboradoras de la función del Estado exige al menos incorporar, además: criterios de no discriminación en el acceso y en la selección de profesores, organización interna que garantice los procedimientos democráticos en la elección de las autoridades y participación de todos los miembros de la comunidad universitaria. Por último, las universidades del Estado requieren un financiamiento basal de las plantas e infraestructuras, y convenios de desempeño en función del desarrollo estratégico señalado.
6. Es imprescindible que los CFT y los IP se transformen en Institutos Tecnológicos Superiores con acreditación obligatoria. Es una irregularidad del sistema que en este nivel no se asegure una provisión estatal paralela a la que da el mercado y se permita el lucro. Es urgente la creación por ley de Institutos Tecnológicos Superiores públicos-estatales por cada territorio educativo, de forma de garantizar una oferta pública de calidad en la formación técnica.
7. Para todo lo señalado es necesario aumentar significativamente el gasto en educación superior con fondos públicos hasta superar el 1% del PIB, como mínimo, pero especialmente focalizado en las universidades públicas o “colaboradoras del estado” y en los alumnos de los sectores sociales más desaventajados (70% de más bajos ingresos).
8. Por último, invitamos a todas las comunidades universitarias de las universidades del Estado a realizar procesos internos de democratización y de renovación de sus estatutos. Asimismo, a la realización de Encuentros Triestamentales para dialogar sobre la situación y proyección de la educación superior pública en nuestro país. Es imprescindible hacer uso del “derecho ciudadano a participar en la educación pública” en un momento tan crucial para el cambio y mejora de la educación que nuestro país necesita.

UN ACUERDO QUE GENERA DESACUERDOS*

I. EL PRIMER LOGRO DEL BACHELLETISMO ALIANCISTA

La semana pasada se firmó un acuerdo para sustituir la LOCE, llamado “acuerdo por la calidad de la educación”. Este fue suscrito por la Presidenta de la república, varios ministros y las dirigencias de la coalición gobernante (DC – PPD – PS – PR) y de la oposición de derecha (RN y UDI). El acuerdo fue celebrado por los grandes grupos empresariales, sostenedores educacionales (propietarios de colegios), principales columnistas de los medios de comunicación conservadores del país y la cúpula de la iglesia. Los principales elementos del acuerdo ya eran consenso entre los grandes ideólogos y defensores del actual sistema educativo, presentes en el Consejo Asesor Presidencial como José Joaquín Brunner, Patricia Matte y Carlos Peña. Tales actores ya habían mostrado su sesgo ideológico frente a las propuestas del mundo social, que claramente apuntaban a terminar con la mercantilización de la educación.

* Texto escrito colectivamente por Comité Ejecutivo de Opech. Comunicado N°9 de Opech, de Noviembre 2007

II. ¿CUÁLES SON LAS DEMANDAS QUE HA EXPRESADO EL MOVIMIENTO SECUNDARIO Y OTROS ACTORES EDUCATIVOS DURANTE LOS ÚLTIMOS AÑOS?

(Ver documento de estudiantes secundarios y documento colegio de profesores)

Los estudiantes y otros actores sociales pedían derogar la LOCE, fortalecer la educación pública, acabar con la Municipalización, redefinir el rol del Estado, impedir el lucro con recursos públicos y la educación de mercado, acabar con la discriminación y selección arbitraria de estudiantes, revisar la Jornada Escolar Completa (JEC), promover mejoras curriculares, como la incorporación de formación sindical y educación sexual y promover la participación de la comunidad educativa, entre otros.

III.- ¿QUÉ PROPONE PRINCIPALMENTE EL ACUERDO CONCERTACIÓN-ALIANZA? (Ver acuerdo)

1. Consolida la igualdad de trato del Estado en términos de financiamiento, hacia los sostenedores privados y municipales. De esta manera, no se opta por el fortalecimiento de la educación pública en la que se educan los sectores más desposeídos del país.
2. No modifica el sistema de sostenedores municipales, y mantiene el derecho a lucro con recursos públicos por parte de los sostenedores privados. Ello significa que, en lugar de que los recursos del estado se destinen prioritariamente a fortalecer la calidad de la educación pública, se continúa fortaleciendo la educación privada y no se construye un sistema de administración de educación pública efectivo, que reemplace al fracasado sistema municipal. Es contradictorio -ver como señal de transparencia- que se exija a los sostenedores privados ser personas jurídicas, con un giro tributario único dedicado a educación, si los municipios se dedican a muchos ámbitos además de administrar la educación, ¿lo que es bueno para los sostenedores privados, no es bueno para los sostenedores públicos? ¿No debiera tener también el sistema estatal la exigencia de giro único destinado a educación?
3. Mantiene el rol subsidiario del estado y crea tres espacios de fiscalización: la Superintendencia (que fiscalizará recursos y normativas), la Agencia de Calidad (que velará por los estándares educativos) y el Consejo Nacional de Educación conformado por especialistas. Estas nuevas instituciones no dan garantías de protección del derecho a la educación en el actual contexto

neoliberal (veamos las limitaciones que han demostrado tener otras superintendencias, como las de ISAPRES y AFP). Además, ninguna de estas instancias contempla la participación de la ciudadanía. No queda claro si estas nuevas instituciones serán útiles para fortalecer el rol del estado o terminarán siendo fuente de recursos para la elite de profesionales que ha usufructuado de los recursos del Estado, primero con la reforma educacional y ahora con los resultados de este acuerdo.

4. Indica nuevas normas sobre selección de estudiantes, prestando atención a las denuncias sobre discriminación, pero no a las de segmentación del sistema educativo:
 - a. Se establecen procesos de admisión de conocimiento público, lo que no significa terminar con la selección de estudiantes.
 - b. Entre pre-kinder y 6° básico se prohíbe la selección por razones académicas (“no se considerará el rendimiento pasado o potencial”), pero no se excluyen claramente “otro tipo de pruebas de admisión” como señala el documento. Por otra parte, mientras se mantenga el sistema de financiamiento compartido en los establecimientos particulares subvencionados, que obliga a las familias a pagar una mensualidad por sobre el financiamiento del estado, se mantiene en los hechos, un proceso de selección de alumnos por razones socioeconómicas.
 - c. Se legaliza la selección de estudiantes desde 6° básico en adelante, consolidando la segmentación e inequidad hasta el fin de la enseñanza media. Los efectos de la segmentación educativa, se observan fundamentalmente en los cursos superiores. Se está definiendo el futuro de nuestros jóvenes, quizás ya no a los seis años de edad, pero sí a los once.
 - d. Se explicita que “el rendimiento escolar no será obstáculo para la renovación de la matrícula”, siempre que no se repita en dos ocasiones un mismo nivel. No obstante, la capacidad de pago de un apoderado, sí puede ser causal para la no renovación de la matrícula, así como también pueden serlo aspectos disciplinarios y de conducta. Nos parece que ninguna escuela que reciba fondos públicos debiese tener la libertad de expulsar estudiantes por este tipo de razones.
 - e. Finalmente, el acuerdo es ambiguo respecto de la facultad de los sostenedores particulares subvencionados para escoger estudiantes en función de su proyecto educativo (siendo esto claramente una discriminación ideológica con fondos públicos). Según el acuerdo, los sostenedores tienen derecho a “es-

tablecer un proyecto educativo y ejercer la autonomía que le garantizan las leyes”, y los estudiantes y apoderados deben colaborar con el proyecto educativo del establecimiento. Es fundamental garantizar que esto no sea utilizado como otro mecanismo de discriminación, mediante sanciones o expulsiones, como las que hemos visto el último año, en colegios católicos y municipales (ver por ejemplo el caso del Colegio Carolina Llona de Maipú y del Liceo Amunátegui).

5. Se establece una nueva estructura curricular con seis años de enseñanza básica y seis años de enseñanza media, y se fomenta la autonomía curricular de los colegios, transformando los actuales contenidos mínimos obligatorios en “objetivos de aprendizaje”. Cabe preguntarse ¿Cómo se implementarán estos cambios? Ya tenemos el ejemplo de la reforma curricular de los años 90, que no pudo ser implementada eficazmente pese a sus buenas intenciones, al no modificar la estructura de inequidad del sistema educativo, no fortalecer las capacidades técnicas en las escuelas populares, ni fomentar procesos locales de participación.

IV. ¿QUÉ QUEDA POR DELANTE?

Queda claro que este acuerdo no toca ninguno de los pilares del actual sistema educativo mercantilizado, el que ha generado una crisis de calidad, inequidad y segmentación social en las escuelas. Estos pilares son al menos cinco: 1° La Constitución Política y el rol del Estado en la educación pública, 2° el sistema de financiamiento mercantilista basado en la competencia entre municipios y privados por los recursos del Estado, 3° el sistema de administración municipal y las pobres condiciones en que este gestiona la educación pública, 4° las precarias condiciones en que se realiza el trabajo docente, especialmente en las escuelas más empobrecidas, 5° y, por último, el sistema de evaluación que limita los criterios de calidad y fomenta la competencia. Ver documento crisis educativa. Llama poderosamente la atención que este acuerdo ni siquiera haya considerado sugerencias de organismos internacionales plenamente alineados con la economía de mercado. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, en su informe del año 2004, plantea que “la educación chilena está conscientemente estructurada por clases sociales” (OCDE, 2004: 277) y “está influenciada por una ideología, que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado y competencia para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (OCDE, 2004: 290). En la misma línea un reciente informe del Banco Mundial sobre aseguramiento de calidad de la educación plantea la necesidad de fortalecer mecanismos de educación estatales. (Ver columna Opech sobre el tema).

Por otra parte, y resulta obvio decirlo, tampoco fueron escuchadas las demandas y propuestas planteadas por distintos actores educativos, desde sus realidades específicas y desde la coordinación social llevada a cabo durante el año 2006 a través del llamado Bloque Social por la Educación. Las propuestas del Bloque Social llaman la atención por su consistencia, sencillez y calidad técnica (ver el documento “Propuestas del bloque social a las organizaciones populares y a la ciudadanía para mejorar la educación chilena”).

Muchos sectores ya habían anticipado que el Consejo Asesor Presidencial, no era representativo de la ciudadanía. Se encontraban sobre-representados los sectores conservadores y tecnocráticos, los cuales ya había mostrado cierto nivel de alianza al interior del mismo. Los actores sociales sub-representados en el Consejo, dieron la primera señal de alarma del advenimiento de este acuerdo, al bajarse de la instancia pocos días antes de la entrega del informe final. Queda en evidencia que las estrategias de participación desplegadas desde el gobierno, no dan cuenta del sentir ciudadano y sólo han antecedido o disfrazado la negociación del gobierno con los mismos grupos de presión de siempre, como ha sido el caso de otros consejos asesores ya terminados o en curso (previsión, equidad).

A pesar de esto, el actual debate educativo sigue en curso, el sentido común ha rechazado este acuerdo, el propio presidente del consejo asesor lo hizo. La cotidianeidad en las escuelas da testimonio de este gatopardismo (cambiar todo, para que nada cambie), por ello es importante dar a conocer en detalle que tales cambios no tocan los pilares de la crisis educativa chilena.

La derecha y los tecnócratas celebraron el fin de la discusión que hizo temblar la institucionalidad educativa que dejó el régimen militar. Los ciudadanos y los movimientos sociales debemos demostrar que se equivocan, que la discusión no ha terminado, sino que apenas comienza.

LA EDUCACIÓN CHILENA EN UNA ENCRUCIJADA HISTÓRICA*

INTRODUCCIÓN

La intención de este trabajo es presentar una revisión de la situación de la educación en Chile desde la perspectiva de la defensa de la educación pública como garantía del derecho a la educación de calidad para todos, y del derecho ciudadano a participar en la educación pública, dos aspectos ausentes durante mucho tiempo de la educación chilena y propiciados por el Observatorio Chileno de Política Educativa.

I. EL TEMA EDUCATIVO Y LA REPÚBLICA DE CHILE

Revisando la historia del país siguiendo el ordenamiento de Ruiz-Tagle (2006), referido en OPECH-Inzunza (2007b), podemos ordenar el devenir del Estado chileno en cinco etapas republicanas.

1. 1810-1833: PRIMERA REPÚBLICA

Ya en 1813 la Junta de Gobierno dispuso la obligatoriedad del establecimiento de escuelas gratuitas costeadas por “los propios del lugar” (Campos, 1960, p. 13). También funda el Instituto Nacional con el objeto de “superación de lo que consideraban oscurantismo colonial y

* Escrito en octubre de 2007. Publicado en 2008 por Revista Diversia n°1. CIDPA. Viña del Mar.2009. y en Libro de Fundación Santillana con OEI: Desde la educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes. en 2008.

de apertura de grandes posibilidades para el país a través de la enseñanza” (Villalobos et al., 2001, p. 370).

En 1818 se crea un protector de la enseñanza primaria y se adopta el método Lancaster. Para 1823 se crea un Plan de Instrucción General y una Superintendencia General de Instrucción con un Consejo. Pero nada se lleva a cabo.

En 1829 se impulsa la educación secundaria particular. De hecho, la mayor parte de los liceos y colegios de Santiago eran particulares o municipales. Los fiscales se creaban donde no había de los otros.

Tras el triunfo conservador con Portales (1831) se deja de subvencionar a los establecimientos particulares y se obliga a validar su enseñanza mediante exámenes en el Instituto Nacional.

2. 1833-1871: SEGUNDA REPÚBLICA

La nueva Constitución consagra el Estado docente, mediante la acción preferente del Estado en educación, articulada mediante la creación en 1837 del Ministerio de Instrucción Pública, integrado a Justicia y Culto. En 1842 se crea la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores. En 1857, la Escuela Normal de Preceptoras, y en 1847, la Escuela de Artes y Oficios. Todo ello prepara la Ley General de Instrucción Primaria de 1860, donde el Estado asume por primera vez su rol en la dirección principal de la educación primaria, garantizando la gratuidad de la enseñanza primaria, para uno y otro sexo, a cargo del gasto fiscal estatal y municipal.

3. 1871-1924: TERCERA REPÚBLICA

Los cambios políticos llevan a una nueva etapa republicana. En educación se acuerda la liberación de la tutela y fiscalización de los establecimientos privados por la Universidad de Chile y el Instituto Nacional, se consagra de esta forma la libertad de enseñanza o instrucción. Al mismo tiempo se da un gran impulso a la educación de las niñas mediante la creación de escuelas y liceos fiscales femeninos. Para el 1899 el Ministerio de Instrucción Primaria se separa del de Justicia. En 1904 se crea la Asociación de Educación Nacional (AEN) por jóvenes profesores que, con la influencia de J. Dewey, defienden los principios de democratización, igualdad de oportunidades y la necesidad de la obligación legal de la educación primaria, la cual es concebida como un espacio de encuentro para los niños de diferentes niveles sociales y económicos.

En 1920 se aprueba la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, después de un fuerte debate con aquellos que preferían defender el derecho de los padres a determinar el envío de sus hijos e hijas a las escuelas. Una contribución significativa la realiza Darío Salas con *El problema nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema es-*

colar primario. Algunos párrafos permiten valorar la actualidad del debate y los argumentos: “Porque es energía humana lo que se malgasta cuando dejamos en la ignorancia a medio millón de niños y a más de un millón de adultos y adolescentes, cuando educamos para la competencia en vez de educar para la cooperación y el servicio, cuando encauzamos la actividad de nuestros niños en direcciones que no armonizan con los intereses del país ni con sus propias actitudes, cuando, en vez de dar ocasión a cada cual para que se desarrolle al máximo de sus talentos, hacemos triunfar sobre la inteligencia las facilidades” (Salas, 1917, XII, prefacio). Y en otro lugar: “No era el padre ignorante el que defendía aquel extraño concepto de libertad individual. Eran los que creen que la educación puede, como otros negocios, adaptarse al sistema competitivo y a la ley de la oferta y la demanda, olvidando, entre otras cosas, que los que más la necesitan son precisamente los que más ansían alcanzarla, que los que la costean no son los que la aprovechan, que la enseñanza dada por caridad no puede ponerse en parangón con la enseñanza igualitaria que da la sociedad por conveniencia y por deber” (op. cit., p. 33).

En ese tiempo se crean la Universidad Católica (1888) y la Universidad de Concepción (1919). Durante el final de esta etapa y el posterior período de excepcionalidad (1927-1931), los gremios de profesores consiguen avances en organización, participación y cambios en el ordenamiento de la educación pública, entre ellos la experimentación pedagógica.

4. 1932-1973: CUARTA REPÚBLICA

Retomada la vida republicana se desarrolla un Estado que prioriza más la protección de la población y la reforma pedagógica, aun cuando aparece en este contexto “la necesidad de elaborar una Ley Orgánica de la Educación que coordinara las diferentes ramas de la enseñanza y permitiera establecer un control estatal sobre los establecimientos privados, acusados de comerciar con la educación y de utilizar métodos pedagógicos alejados de las necesidades del país” (Ruiz-Tagle y Cristo, 2006, p. 86). “No obstante, Zemelman y Jara (2006) sostienen que contra la idea del sentido común, estos gobiernos no lograron realizar cambios profundos en la estructura ni en la orientación del sistema escolar –a excepción de la cobertura en aumento desde la década de los treinta–. Las causas de esta carencia de profundidad de las iniciativas en educación son la falta de consenso político y la fuerte oposición de la Iglesia Católica, no resolviendo el conflicto entre Estado docente y libertad de enseñanza. Es así como el último gobierno radical de González Videla (1946-1952), en alianza con los sectores conservadores, aumenta la subvención a la educación privada” (OPECH-Inzunza,

2007b). Las experiencias de reforma educativa llevaron a un pleno reconocimiento internacional de la calidad de la docencia chilena y a solicitar su aporte en organismos multinacionales.

La Superintendencia de Educación que se reactiva no fiscalizaba a la educación privada, ya que la educación nacional era aquella impartida por el Estado. Desaparece al poco tiempo, al crear el Ministerio de Educación Pública. Todo ello culmina con la reforma educacional de 1965 que, según Zemelman y Jara (2006), es la única que alcanzó a la totalidad del sistema, con cambios inmediatos y generales e implementación cabal.

Los inconvenientes fueron los cambios en la formación de docentes, el fin de las escuelas normales, la aparición de los profesores formados en poco tiempo y la pérdida de abordaje de la complejidad de la atención de los requerimientos de la dimensión socioeconómica y cultural (Soto V., 2006).

Como señala OPECH-Inzunza (2007b), el ascenso de Salvador Allende estuvo precedido de la aprobación de un Estatuto de Garantías Constitucionales. Entre otras, garantizaba la libertad de enseñanza, que contemplaba: el derecho para abrir y mantener establecimientos educacionales, el derecho de los padres para elegir profesores para sus hijos, la libertad de cátedra (en escuelas, liceos y universidades), la existencia de un sistema de enseñanza privado autónomo en cuanto a organización, con libertad para contratar a su personal, con derecho a obtener ayuda estatal (independiente de mantener un sistema público), la existencia de una Superintendencia de Educación a cargo de un consejo directivo pluralista, la autonomía universitaria para tratar su administración, asuntos académicos y finanzas, el acceso a la universidad según idoneidad de los postulantes (Ruiz-Tagle y Cristo, 2006).

Durante el gobierno de la Unidad Popular, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) realiza la Asamblea Constituyente en 1970 y el Primer Congreso Nacional en 1971. Estas instancias concluyen, coincidentemente con el Programa Básico de la Unidad Popular, en la necesidad de transformaciones educacionales con participación democrática. Allende convoca el Primer Congreso Nacional de Educación a fines de 1971, lo que condujo a la realización de congresos locales y provinciales previos. De este proceso nace el Proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), que se afirma en el mensaje de 1972. Se plantea como objetivo generar un auténtico Sistema Nacional de Educación (nacional, productivo, científico, social e integral) que conduzca al logro de la igualdad de oportunidades y favorecer el pleno desarrollo de las capacidades humanas y la integración social. El proyecto buscaba una descentralización, promoviendo la mejora de las condiciones de los docentes, la participación de los actores so-

ciales y la comunidad. La discusión de esta propuesta se alargó hasta 1973 con el lema “por una educación nacional, democrática, pluralista y popular”. Se produjo entonces una reacción mayor de la oposición, en coordinación con la prensa escrita, sectores económicos de élite, eclesiásticos y castrenses (Rubilar, 2004). Para Cox (2005, p. 22), “la propuesta gubernamental de la ENU y el espectro que ésta levantó en la oposición, de control marxista de la conciencia a través del sistema escolar, contribuyó a la crisis de la democracia chilena”.

II. LA INVOLUCIÓN EDUCATIVA DEL RÉGIME MILITAR (1973-1990)

El golpe de Estado de 1973 interrumpe el proyecto constitucional, republicano, liberal y democrático iniciado en 1810. En educación, una de las primeras consecuencias fue la persecución, tortura, asesinato y desaparición de estudiantes y profesores. También se suma el cierre de carreras consideradas “cuna de la enseñanza marxista”, como también el término de los organismos colegiados del sector de educación –el Consejo Nacional de Educación fue disuelto el 6 de abril de 1974–. El Consejo se fundió con el Departamento de Presupuestos del Ministerio, “manteniendo la denominación de Superintendencia, el cargo de su jefe e incluso la correspondiente partida del Ministerio de Educación, hasta su extinción en 1990” (Núñez, 2006).

Las primeras medidas en los años setenta fueron la supresión de las escuelas normales, dejando la formación de los profesores en manos de las universidades intervenidas, disolución de las organizaciones gremiales y creación en 1974 del Colegio de Profesores (de adscripción obligatoria y dirigentes designados por el gobierno hasta 1985), supresión de organismos consultivos y de representación, a favor de autoridades unipersonales jerarquizadas, paso del salario docente a una situación desmedrada dentro de la administración pública, instalación de mecanismos de vigilancia ideológica y política, y amenazas (Núñez, en Cox, 2005).

La década de los ochenta culmina con un retroceso de un 17% de la matrícula en los establecimientos municipales y un incremento del 13% en el sector subvencionado y un 2% en el particular pagado. Junto a esto, la segmentación y segregación del sistema educativo ha aumentado, seleccionando los mejores alumnos en el sector particular, produciendo un descreme de la educación pública y perdiendo el efecto pares (Cox, 2005).

En los últimos días antes del fin del gobierno militar se dictan dos leyes en materia educacional de vital importancia, ya que constituyen hasta hoy día el marco institucional de la educación chilena: la Ley 18.956, que reestructura el Ministerio de Educación (8 de marzo de 1990), y la Ley 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE),

el día anterior al cambio de régimen (10 de marzo de 1990). Se dispone la continuidad del Ministerio de Educación respecto al Ministerio de Educación Pública, que rompe con una tradición de asociar la educación a una responsabilidad directa del Estado (Soto, R., 2000).

Antecedentes directos de la LOCE son las mediadas tomadas en la Ley de Subvenciones de 1981 y la posterior municipalización de la educación pública. Los contenidos de la ley pueden rastrearse en la discusión de la campaña presidencial de Jorge Alessandri de 1969, que se abandonó como impopular después de las movilizaciones de 1968, y donde se sugería: disminuir el gasto social dando paso a las privatizaciones, garantizando el acceso gratuito a niveles mínimos de educación, descentralizar la estructura para “mejorar la calidad”, dejar al ministerio sólo en una función de dictar la política general, controlando lo mínimo a través de los mecanismos de promoción y currículum, financiando únicamente el costo mínimo de cada educando, traspasando los establecimientos a los municipios y otorgando subsidios especiales en función de necesidades focalizadas (OPECH-Inzunza 2007b).

La LOCE “es un entramado legal que introduce con mucha fuerza una serie de mecanismos de mercado, tales como libre elección de escuelas, distribución de los recursos públicos subvencionando a la demanda (voucher) y no diferenciado entre municipales y particulares subvencionados, descentralización de los establecimientos (municipalización), y autorización a los establecimientos a seleccionar alumnos, pese a que esos centros estén financiados por el Estado. Este proceso no es exclusivo de nuestro país, pero, sin duda, en Chile se exhibe un grado de liberalización del sistema escolar como en pocos lugares del mundo” (Santa Cruz, 2006).

En esta ley, a pesar de una fuerte oposición al interior del gobierno militar, en el último minuto, Pinochet permitió el lucro en la educación obligatoria y en los centros de formación técnica e institutos profesionales, incluso con fondos del Estado. Quién o quiénes influyeron en esta decisión es una interesante pregunta de investigación, sobre todo sabiendo que fue decretada el día anterior al inicio de la Quinta República y que es una ley de quórum calificado.

Para comprender el tema de fondo basta con leer hoy algunas de las afirmaciones de lo que podríamos considerar el “ladrillo de la educación” (OPECH-Krememan 2007a): “Un sistema basado en establecimientos particulares con fines de lucro tiende no sólo a financiarse, sino a obtener el máximo aprovechamiento de los recursos” (el dolor pecuniario tiende a corregir vehementemente cualquier asomo de irresponsabilidad) (Jofré, G., 1988, p. 209). “Para evitar, entonces, la entrega de subsidios con perjuicio neto para la sociedad, deben seleccionarse los beneficiarios de los subsidios” (se rechaza la educación

universal gratuita de calidad) (op. cit., p. 212). “Debe admitirse que la educación subvencionada será de calidad inferior que la pagada. Esta idea suena chocante, pero no es sino la realidad que existe en cualquier parte del mundo” (op. cit., p. 213). La conclusión de este análisis no es, en modo alguno, que la calidad de las escuelas subvencionadas deba caer. La conclusión es que debe administrarse. “No se puede ser siempre partidario de aumentarla, porque se puede terminar, al intentarlo, empeorándola a la larga” (op. cit., p. 214). “Un segundo elemento importante a tener en consideración en este aspecto es la distorsión que produce la existencia de sistemas dicotómicos de subvención. El resultado es que las capas intermedias de la sociedad, que estarían dispuestas a pagar por una calidad intermedia un monto moderado, se encuentran sin alternativa” (op. cit., p. 214). “Deben existir los incentivos para que los beneficiarios se autoclasifiquen, en cuanto a su situación socioeconómica, para evitar la entrega de subsidios en exceso, por los graves daños que ésta provoca a la economía y a la sociedad. Para ello debe aceptarse que existirán diferencias de calidad asociadas al esfuerzo que acepte efectuar cada familia” (op. cit., p. 215). Como vemos, todos ellos argumentos claros, concretos y distintos en contra del derecho a la educación de calidad para todos.

III. AÑOS DE ETERNA TRANSICIÓN: SOMBRAS Y ALGUNAS LUCES

En 1990 comienza un ambiguo período de transición política, al tiempo que una consolidación del modelo económico chileno, que constituye un experimento neoliberal impuesto en una dictadura militar por la élite chilena que no consigue ganar ninguna elección democrática desde los años cincuenta. Los datos sobre el aumento de la concentración de la riqueza en el período de la transición, así como la extrema desigualdad en la distribución de la misma son ya conocidos. Pero interesa detenerse a analizar el impacto de este modelo heredado y consolidado por la democracia chilena de la Quinta República en la educación.

1. “EN LA MEDIDA DE LOS POSIBLE” O EL NEGOCIO POSIBLE EN EDUCACIÓN. LA COMISIÓN BRUNNER (1994)

La transición supone un acuerdo para iniciar una democracia política protegida, o bloqueada en su esencia al impedir el gobierno de las mayorías y estar permanentemente supeditada al veto de la minoría heredera del régimen dictatorial, enquistada en los órganos creados para “hacer más estable la democracia”, y especialmente de un sistema binominal de elección del Parlamento que impide una representación de todos los actores políticos y dota a la minoría mayoritaria de poder de veto en la reforma de todas las leyes orgánicas que fueron

impuestas por el régimen militar. Entre ellas, como ya se señaló, la LOCE, la ley del día anterior al inicio de la nueva República.

En este contexto, y ante la necesidad de realizar algún tipo de avances y mejoras en el sistema educativo destruido por la dictadura, y arrojado en manos del mercado, la sociedad civil o religiosa y las municipalidades sin capacidades ni competencias, en muchos casos, para hacerse cargo con algún nivel de calidad y equidad del mismo, se intenta un pacto educativo que ayude a este objetivo. Para ello se crea la Comisión Brunner (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación), constituida por expertos de diversas tendencias y que, supuestamente, representaba los intereses y sensibilidades del conjunto de la sociedad chilena.

El contexto político y económico pareció aconsejar el “progresar” dentro del modelo. La comisión, evitando cualquier atisbo de debate ideológico o de cambio estructural, apuesta a conseguir mejoras en el sistema mediante medidas que introduzcan con claridad mecanismos de mercado en la gestión del sistema escolar. Entre otras podemos señalar: a) la legitimación del SIMCE como “medida” de la calidad educativa, b) apostar por el financiamiento compartido como forma de responsabilizar a los padres y comprometerlos con la educación, c) legitimar el sistema de financiamiento a la demanda por niño y asistencia, d) se descarga la responsabilidad por la calidad educativa en los profesores, e) se solicita más financiamiento para la educación y se da paso a la reforma de calidad y equidad financiada por el Banco Mundial, f) se plantea la necesidad de actualizar los currículos educativos de educación básica y media, g) se legitima la competencia entre escuelas por captar alumnos, como forma de incentivar la calidad educativa.

Como podemos observar, para lograr un necesario cambio en el currículo escolar se transa con el intento de legitimar y de consolidar los mecanismos de mercado como los orientadores de la calidad y equidad educativa, aumentándolos incluso con medidas que no se había atrevido a tomar la propia dictadura: financiamiento compartido, culpabilización de los profesores, SIMCE como indicador único de calidad educativa, etc.

2. LA REFORMA “SÓLO DE FORMA” Y MUCHO GASTO. EL BANCO MUNDIAL

A partir de 1995 se da paso a la reforma educativa en sus diversas fases (Cox, 2005). Esta reforma fue acompañada por el “financiamiento y apoyo” del Banco Mundial, dentro del Consenso de Washington y de los Tratados de Libre Comercio, que en cierta forma limitan la soberanía y regalan progresivamente los servicios públicos a los mercados nacionales e internacionales.

La reforma contempla, bajo el lema de calidad y equidad, diversos aspectos, de los que podemos destacar: a) cambio curricular de básica y media para cumplir el mandato de la LOCE y disponer de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para todo el sistema educativo y aprobado por el Consejo Superior de Educación, b) desarrollo de experiencias de innovación en el sistema escolar mediante la modalidad de competencia entre escuelas por fondos concursables: PME, Montegrande, etc., c) desarrollo del mercado de las asesorías externas a los centros educativos con financiamiento MINEDUC, d) creación de redes NTIC en las escuelas, e) reforma de edificios y nuevas construcciones escolares, f) desarrollo del mercado de las capacitaciones y actualizaciones curriculares para los profesores en ejercicio.

No resultará sorpresa comprobar que casi todas estas acciones se desarrollan en el ámbito del mercado privado (Redondo, 2005, OPECH-Krememan, 2007a), por otra parte, un criterio “obligado” para el financiamiento del Banco Mundial.

En síntesis, se triplica la inversión y gasto en educación en el período de la reforma, y como consecuencia principal aumentan los colegios particulares subvencionados por el Estado (1.700), aumenta el mercado de los servicios educativos (asesorías, evaluaciones, capacitaciones, construcciones, equipamientos, etc.), pero no parece mejorar la equidad (aumenta la segmentación escolar), ni la calidad (estancamiento en los aprendizajes según los instrumentos SIMCE, PSU, etc.), como analizaremos en el apartado de diagnóstico.

3. UN MINISTERIO DE EDUCACIÓN AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN PRIVADA

Es posible que todo el proceso de reforma podría haber tenido otros resultados, siempre es posible imaginar otros escenarios, pensar que el diseño no estaba malo, sino que fue mal implementado. A cargo de la implementación estaba el MINEDUC. Nuestro convencimiento es que no sólo el diseño tenía claros problemas, sino que también el ministerio orientó sus políticas y sus medidas administrativas en apoyo de lo privado y no de fortalecer la educación pública. El propio nombre de “Ministerio de Educación”, en lugar de “Ministerio de Educación Pública”, ya indica una, al menos, pretensión de neutralidad.

Si se revisa el actuar del ministerio en los últimos quince años, hasta las movilizaciones estudiantiles, o quizás en alguna mediada hasta los dos años anteriores, hasta el informe de la OCDE de 2004, se puede afirmar que, en bastante medida, venía realizando un actuar con desconfianza explícita hacia los profesores, los municipios, y con la “implícita”, y a veces explícita, opinión de que “lo privado es mejor que lo público”. Muchas de sus asesorías y estudios de evaluación los

ha confiado al sector privado. Gran parte de sus medidas administrativas y de reglamentos han tendido a favorecer a los operadores privados o “sostenedores”, que han estado exentos de muchas trabas burocráticas y administrativas impuestas a las municipalidades. Sólo un ejemplo paradigmático: los colegios privados que aspiran a subvención del Estado no tienen obligación de realizar el estudio de déficit de plazas escolares en el territorio donde quieren instalarse, pero esta obligación tienen que cumplirla los municipios.

La evaluación del sistema escolar, mediante el uso social del SIMCE, que los medios de comunicación en manos de un grupo privado muy pequeño han realizado, propiciado por la aparente neutralidad del ministerio, ha transmitido, año tras año, que lo privado es siempre mejor que lo público, y que los profesores del sistema público lo hacen peor que los del sector privado. Cuando un estudio adecuado de los resultados indica justo lo contrario (Redondo, 2001, 2004, Bellei, 2007).

Podríamos extendernos en otros aspectos concretos, pero es más interesante analizar el estado de situación del sistema escolar chileno al medio de la primera década del siglo XXI, más de treinta años después del golpe de Estado y más de quince años después del inicio de nuevo régimen democrático de la Quinta República. Es un buen momento.

IV. DIAGNÓSTICO DE “PRONÓSTICO RESERVADO” DE LA EDUCACIÓN CHILENA

1. LA “REVOLUCIÓN PINGÜINA” DESNUDA EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

El año 2006 la crisis del sistema educativo chileno, incubada por más de treinta años, estalló con las movilizaciones de los estudiantes secundarios. La agenda pública sobre educación estaba enfocada, con la nueva Presidencia, en la universalización de la educación preescolar. Según todos los políticos, “no había agua en la piscina” para otras pretensiones en el tema educativo, y la LOCE gozaba de buena salud. Desde el MINEDUC se planteaba que la reforma debía llegar al aula, a la relación instruccional entre los profesores y los alumnos, estábamos ante un problema de calidad técnica debido a la incompetencia profesional de los profesores. Sólo algunos pensábamos distinto.

También los adolescentes de los liceos del país pensaban otra cosa, y con ellos los profesores, los asistentes de educación, los padres y apoderados, muchas de las autoridades municipales, y finalmente parece que más del 75% de la ciudadanía, según las encuestas de ese año y actuales.

El movimiento de los secundarios de abril a julio de 2006 reveló que el sistema educativo chileno está desnudo, y su supuesto traje innovador y caro, como en el cuento, es un “fraude inocente” (Galbraith, 2004) que casi nadie se atrevió a hacer público, aunque prácticamente todos lo veían.

La supuesta ceguera es tanta, que basta leer los editoriales y columnas de *El Mercurio* de los meses de enero y febrero de 2006 para descubrir que la pretensión de la élite y la derecha es profundizar la mercantilización y privatización de la educación, y terminar cuanto antes con la educación pública.

Pero un hábil e histórico movimiento juvenil supo articular estratégicamente sus necesidades urgentes (infraestructura, pase escolar, becas de alimentación y PSU, contenidos curriculares, etc.) con demandas de sentido y estructurales (fin a la LOCE, no al lucro con fondos públicos, sistema público con presencia del Estado, no a la selección y segmentación escolar, calidad educativa para todos, etc.). Concitó el apoyo y solidaridad de casi todos los jóvenes, incluso de los colegios privados y de los universitarios. Mantuvo el interés de los medios de comunicación con mucha creatividad. Convocó a un bloque social a los otros actores del sistema escolar (profesores, estudiantes universitarios, apoderados, asistentes de educación, etc.) y cambió radicalmente la agenda pública en educación, tomándose el centro de la misma y resituando las prioridades políticas del país.

La Presidenta Bachelet escuchó a los jóvenes (OPECH, 2006) y, además de medidas de urgencia, convocó a un Consejo Asesor de Educación, que en dos meses ofreció un primer informe con un diagnóstico del sistema escolar chileno. Y, en cinco meses, un informe final. Este informe final no contó con el apoyo del Bloque Social, porque en el mismo las opiniones mayoritarias quedaron desperfiladas con argumentaciones seudotécnicas de un nuevo bloque conformado por los conservadores y liberales que vieron peligrar el negocio en educación y reaccionaron ante el diagnóstico “crudo” del primer informe de avance.

2. PROBLEMAS ESTRUCTURALES DE CALIDAD, INEQUIDAD Y SEGMENTACIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

Los porfiados datos, adecuadamente interpretados, nos informan que la realidad educativa chilena, más allá de las ideologías de cada cual, es transparente en al menos algunas evidencias:

a) El estancamiento de los resultados de aprendizaje medidos a través de pruebas estandarizadas (SIMCE)

El informe de la OCDE (2004, pp. 181-183) sobre el sistema escolar chileno ya señalaba: “Los alumnos de colegios particulares de cuarto a octavo básico no hicieron mayores avances que los estudiantes de establecimientos públicos (durante la década de los noventa)”. “Los estudiantes de un estatus socioeconómico similar obtienen un puntaje algo menor en los colegios particulares subvencionados laicos (cerca de dos tercios de todos los establecimientos particulares subvenciona-

dos) que en los establecimientos municipales” (op. cit., p. 185). Esto ya había sido advertido por estudios anteriores, como el de Carnoy y los nuestros (Redondo, 2001, 2004). Y es confirmado rotundamente por estudios recientes (Bellei, 2007, Redondo, 2008).

Los niños y niñas pertenecientes al primer quintil obtienen mejores resultados cuando estudian en escuelas municipales que cuando lo hacen en establecimientos particulares subvencionados (Brunner, 2005). Las escuelas que presentan mejoría en los resultados 2005 son las municipales (MINEDUC, 2006), algo que ya probamos con los datos SIMCE de la década de los noventa (Redondo, 2004). Los resultados SIMCE 2007 son todavía más elocuentes cuando se cruzan simultáneamente con tipo de colegio y nivel socioeconómico (OPECH, 2007c).

b) La inequidad del sistema escolar

Los porfiados datos siguen señalando que los resultados escolares reproducen demasiado fielmente las condiciones socioeconómicas y de capital cultural de las familias. Existe una asociación y correlación muy alta entre nivel educativo de los padres y resultados SIMCE, entre ingresos de los padres y resultados escolares, y entre vulnerabilidad social y resultados. Incluso podemos afirmar, conforme a la evidencia, que más del 60% de los resultados escolares depende de variables externas a las escuelas y propias de las familias (Brunner, 2005, Redondo, 2004).

A esta inequidad en los resultados se suma la inequidad en los recursos disponibles para realizar el proceso educativo, que están distribuidos en relación directa a los resultados esperados, como corresponde a un supuesto “buen” planteamiento económico (invertir donde los resultados son más seguros), pero no a un buen planteamiento de política pública (focalizar dando más a los que más necesitan). En este sentido, el financiamiento compartido con aportes de las familias ha allegado más recursos al sistema escolar, pero totalmente desfocalizados (Tokman y Marcel, 2005, Valenzuela, 2007).

c) La segmentación del sistema escolar

Junto a la inequidad, como en muchos sistemas escolares, en Chile la ausencia de regulación de la selección discriminadora de alumnos por parte de los colegios, supuestamente amparada por la libertad de enseñanza y la libertad de elección de los padres, ha consolidado progresivamente un sistema escolar de “apartheid educativo” (www.OPECH.CL). Esto constituye un fenómeno nuevo en la historia educativa chilena, al punto de que el informe de la OCDE sobre el sistema escolar chileno afirma: “El sistema escolar está conscientemente estructurado por clases” (OCDE, 2004, p. 277). El 42% del alumnado, de clase baja (menos de 200 mil pesos mensuales por familia), se concentra en un

80% en los colegios municipales, especialmente rurales. El 37% del alumnado, de clase media (alrededor de 350 mil pesos), se distribuye a un 50% en los colegios municipales y particulares subvencionados. El 14% del alumnado, de clase más acomodada (sobre 750 mil pesos), acude en un 13% a colegios municipales, en un 82% a colegios particulares subvencionados (la mayoría, de subvención compartida) y el 5% a colegios particulares pagados. Por fin el 7%, de clase “alta” (más de 1,5 millones de pesos), acude en un 6% a colegios particulares subvencionados (subvención compartida) y en un 94% a colegios particulares pagados. Esta distribución segmentada se ha profundizado entre 1990 y la actualidad (García-Huidobro, 2004, OCDE, 2004, p. 279).

3. PILARES ESTRUCTURALES DE LA CRISIS DEL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

Los pilares de la crisis son estructurales y tienen que ver directamente con el marco legal y la institucionalidad del sistema escolar en Chile. El primer pilar está sustentado en la inadecuada articulación de los derechos educativos en la Constitución y la LOCE. El segundo, en la perversa articulación de: a) un sistema desconcentrado (municipalización y privatización) de gestión local sin competencias reales, o con competencias administrativas y no técnico-pedagógicas, y b) un sistema de financiamiento, supuestamente de vouchers, que incentiva la competencia entre los centros de un mismo territorio por seleccionar a los “mejores” estudiantes para obtener un mejor SIMCE, sin mejorar la calidad y sólo considerando la asistencia diaria de los alumnos a los centros. Todo ello sin adecuada fiscalización ni apoyo y supervisión adecuada desde el MINEDUC.

a) Marco regulatorio o legal

Los *aprendices de brujos* que confeccionaron la Constitución del 82 como un traje a medida de los intereses combinados del dictador, los militares y la élite económica y conservadora chilena, en el tema educativo optaron por, desde una interpretación caprichosa del principio de subsidiariedad, garantizar constitucionalmente la libertad de enseñanza (art. 19, n° 11) y la libertad de empresa (art. 19, n° 21) y de propiedad (art. 19, n° 22, 23 y 24), pero no el derecho a la educación, la salud, la vivienda, el trabajo y otros derechos sociales.

El principio de subsidiariedad, defendido por excelentes argumentos, entre otros por la Iglesia Católica, siempre se ha referido a la subsidiariedad del Estado en referencia a las formas de realizar iniciativas relacionadas con los intereses de los individuos (fundamentalmente referidos a cosas o propiedades), paradójicamente, lo que se garantiza constitucionalmente. Pero no puede trasladarse tan

alegremente a las formas de garantizar los derechos de las personas, reconocidos en los tratados internacionales y la propia Constitución, aunque curiosamente sin garantías. En este segundo caso se trata de garantizar los derechos de las personas, en el primero de garantizar cosas o propiedades de personas que tienen derechos. Los derechos de las personas son inalienables, los de las cosas son relativos al bien común determinado por la voluntad general democrática, o están bajo una “hipoteca social”.

Las garantías de nuestra Constitución están unilateralmente desarrolladas en temas de propiedad de cosas y muy disminuidas o inexistentes en los temas de los derechos sociales fundamentales de las personas. Quizás por ello se tiende permanentemente, en la política y en la sociedad chilena, a reducir el espacio público al espacio mercantil.

El Estado debe garantizar el bien común, garantizar los derechos de las personas regulando los intereses de los individuos. En caso contrario carece de legitimidad, y su legalidad (la fuerza de la ley) se debilita ante la fuerza de la razón o de la rebelión (“por la razón o la fuerza”, indica nuestro escudo nacional).

El Estado debe garantizar una educación gratuita de calidad para todos los ciudadanos. Esta garantía debe realizarla mediante un sistema público de educación de alta calidad y apoyando (subvencionando) la libertad de enseñanza (colegios privados de calidad) que se somete al escrutinio público.

La LOCE, como ley orgánica en concordancia con la Constitución del 82, no articula adecuadamente la preferencia del derecho a la educación sobre la libertad de enseñanza o la libertad de empresa (LOCE, art. 3). Incluso podríamos señalar que puede ser inconstitucional al no articular adecuadamente los derechos reconocidos por la Constitución y los tratados internacionales ratificados por el Estado chileno en materia educacional.

Desde este marco legal, la educación funciona más como una mercancía que como un derecho social. Los sostenedores (propietarios) de los colegios, que reciben subvención estatal pueden lucrar sin asegurar una educación de calidad. Además, pueden seleccionar estudiantes, con la consiguiente segmentación del sistema escolar e imposibilitando una evaluación adecuada de la calidad educativa de los colegios, al no ser comparables, desorientando mediante información engañosa a los padres en sus elecciones.

Por último, no reconoce ni regula la participación de los actores de la comunidad educativa, manteniendo en el sostenedor la potestad de tomar las decisiones educativas. Recientemente, la Ley JEC (Jornada Escolar Completa) consiguió hacer obligatorios los Consejos Escolares, pero sólo con carácter consultivo.

b) Marco institucional: administración y financiamiento

Como ya señalamos, el modelo de administración de la educación chilena resulta sumamente inadecuado. No es un modelo centralizado, ni tampoco un modelo descentralizado. Existe un modelo esquizofrénico en el que lo administrativo depende de los sostenedores (municipios y privados), sin posible injerencia del MINEDUC (excepto para los acuerdos gremiales con los profesores), y lo técnico-pedagógico depende del MINEDUC, que a través de las Secretarías Regionales y los Departamentos Provinciales de Educación llega a los equipos directivos de los centros escolares. Estos últimos no pueden realizar prácticamente ninguna decisión educativa que requiera cambios administrativos (contratos, gestión económica, compras e inversiones, etc.).

Muchos de los municipios y de los sostenedores privados carecen de competencias y capacidades para gestionar adecuadamente los centros escolares. De esta forma, la pretendida descentralización de la educación es un desentendimiento de la educación por parte del Estado.

Al mismo tiempo, las reglas y obligaciones para los sostenedores privados y municipales son distintas. El sector municipal tiene regulaciones y múltiples controles, pero el sector privado carece de los mismos, lo que permite el abuso y violación de los derechos de los actores educativos: los derechos laborales de los profesores y auxiliares de educación, los derechos de información y participación de los padres y los derechos educativos de los estudiantes.

Si nos preguntamos cómo pudo decidirse realizar un despropósito de esta envergadura, la respuesta es obvia: se hizo sin debate ni legitimidad, y persiguiendo objetivos precisos: deterioro de la educación pública (privatizar), abrir un mercado nuevo (mercantilizar) y destruir el gremio de los profesores. Todo ello en plena dictadura.

En este caso, la diversidad de posibilidades de los municipios y los privados se ha transformado en una grave discriminación para los niños, niñas y jóvenes del país y de sus posibilidades de acceder a una educación de calidad.

Estos aspectos han sido reiterados recientemente en los informes internacionales sobre el sistema educativo chileno. Tanto el informe de la OCDE de 2004 como el más reciente del Banco Mundial, de 2007, señalan la poca incidencia y control que el Estado chileno tiene sobre la educación, y que esto constituye una anomalía en el contexto mundial, que no favorece que el sistema escolar se oriente hacia una mejora en la calidad y equidad educativa que consolide la cohesión social y la democracia, al tiempo que carece de los recursos humanos necesarios para un desarrollo sustentable del país.

c) El sistema educativo actual no favorece la legitimidad del sistema social

Respecto al financiamiento, el modelo de vouchers a los centros en función de la asistencia de los alumnos consigue el efecto positivo de incentivar no sólo la matrícula (cobertura), sino también la asistencia. Pero este efecto, para ser real, requiere constante fiscalización, de lo contrario puede transformarse en el efecto perverso de que no conozcamos la realidad de la asistencia de los niños a las escuelas. Al mismo tiempo, tiene el efecto negativo de que la inasistencia debida a factores climáticos, de condiciones geográficas o socioeconómicas y culturales más deficitarias de los niños y familias, acaba impactando negativamente en el funcionamiento de los centros que más financiamiento necesitan por sus condiciones de mayor vulnerabilidad.

Por otra parte, este modelo de financiamiento no favorece condiciones de calidad relacionadas con la reducción de niños por aula (Chile es, junto a Corea del Sur, el país con mayor número de niños por aula), la dedicación de horas de profesores a tareas educativas más allá de las clases en aula, etc. Ello porque es un modelo demasiado centrado en incentivos vinculados a eficiencia de operación o producción, y no de eficiencia educativa y de calidad.

V. UN DEBATE A CUATRO BANDAS Y SÓLO DOS PÚGILES**1. MICROHISTORIA DE UN DEBATE (2007)**

A partir de 2007 se inicia un nuevo debate en la sociedad chilena sobre el futuro de la educación. La Presidenta Bachelet, ante las nuevas movilizaciones estudiantiles, acelera el envío del proyecto de Ley General de Educación que pretende sustituir a la LOCE, y un mes después la Ley de Superintendencia de Educación. El 21 de mayo anuncia una fuerte inversión educativa para el año 2008. Al mismo tiempo, la derecha “muestra la hilacha” a través de *El Mercurio*, siendo los únicos que polemizan, durante prácticamente un mes, sobre la propuesta de fin del lucro y de la selección de alumnos en la educación básica y obligatoria. Resulta de antología rastrear los argumentos y compararlos con los que se plantearon al inicio del siglo XX para intentar frenar la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Todo un síntoma. Con más calma se reorganiza y en comisión suprapartidaria propone una alternativa a la ley, con la que intenta frenar la aprobación en la Cámara de Diputados sobre la idea de legislar sobre la propuesta de ley enviada por el gobierno. El debate se rearticula y entra en fase de búsqueda de posibles consensos.

Por otra parte, el día del inicio de la V Conferencia Latinoamericana de Obispos Católicos, el arzobispo de Santiago sorprende con un largo texto en *El Mercurio* en el que defiende y justifica el lucro y la selección de alumnos en la educación, sobrepasando la declaración del año anterior de la Conferencia Episcopal chilena sobre la educación,

centrada en principios, y haciendo difícil la interpretación de lo que el mismo Papa Benedicto XVI señalaba ese día al inaugurar el encuentro de Aparecida, en Brasil: “Este trabajo político no es competencia inmediata de la Iglesia. El respeto de una sana laicidad –incluso con la pluralidad de las posiciones políticas– es esencial en la tradición cristiana. Si la Iglesia comenzara a transformarse directamente en sujeto político, no haría más por los pobres y por la justicia, sino que haría menos, porque perdería su independencia y autoridad moral, identificándose con una única vía política y con posiciones parciales opinables... Y los laicos católicos deben ser conscientes de su responsabilidad en la vida pública, deben estar presentes en la formación de los consensos necesarios y en la oposición contra las injusticias” (CELAM, 2007, p. 18).

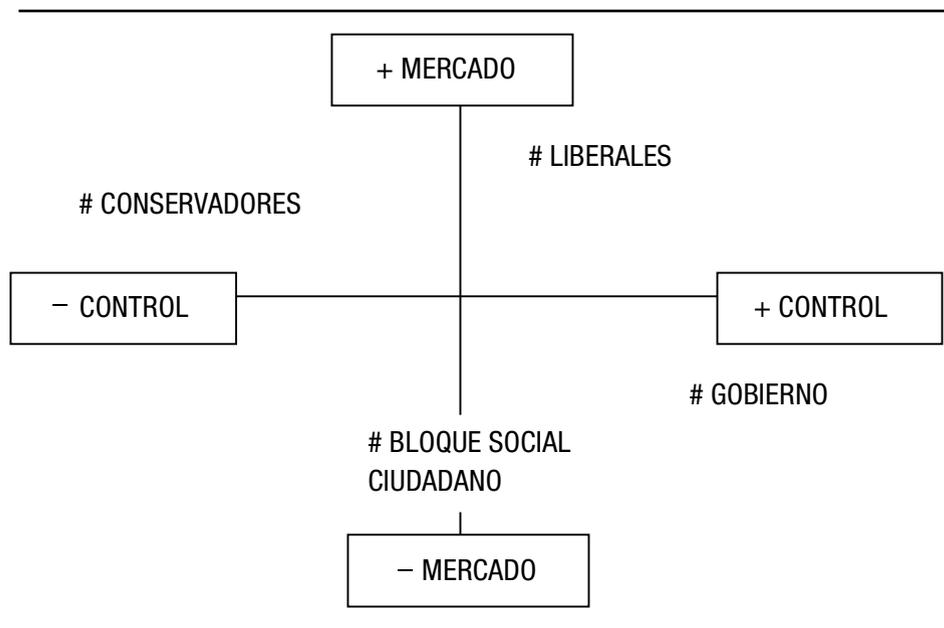
Desde otro ángulo, la unidad de opinión entre los estudiantes secundarios, sus padres y sus profesores parece resquebrajarse, a juzgar por las informaciones de los medios de comunicación, ya que los liceos emblemáticos no ven claro el tema de “no selección”, al interpretarlo como un ataque contra su identidad de “liceos de excelencia”.

La ciudadanía y el Bloque Social de Educación no logran saber cómo “actuar” en este complejo contexto, ya que, al tiempo que se debate, se produce una fuerte represión de los líderes estudiantiles, son expulsados de los liceos más de 200 en la Región Metropolitana, los centros de alumnos son cooptados por las juventudes de los partidos políticos, el gremio de los profesores entra en proceso de elección interna, etc.

En este contexto se crea una Comisión Asesora para la Educación Superior, tema que había quedado pendiente en el informe del Consejo Asesor de la Educación del año anterior. Irrumpen en la realidad del país, y en la agenda pública, los conflictos laborales de los subcontratados y el debate por el salario ético, que desemboca en un nuevo Consejo Asesor. Se presentan los Presupuestos para el 2008, con fuerte inversión en educación. Y la educación deja de ser el tema central de la agenda pública.

2. POSICIONES: LOS DOS PUNTOS CARDINALES DEL DEBATE

El debate educativo chileno podemos simplificarlo en cuatro posiciones respecto a dos ejes principales. El primer eje se refiere a la necesidad de más o menos mercado en la educación, incluyendo o no adicionalmente la posibilidad del lucro con fondos públicos. El segundo eje se refiere a más o menos control del Estado sobre la educación y los diversos mecanismos para ese control (superintendencia, estándares de calidad, etc.). Algo parecido a lo que se ve en el gráfico siguiente.



El gobierno ha enviado unas propuestas de ley que plantean la necesidad de menos mercado, al menos con fondos públicos, y más control público de la educación, a través de estándares y la superintendencia. El Bloque Social ha manifestado sintonizar con la mayoría ciudadana, negando al máximo el mercado en educación, sobre todo con fondos públicos, especialmente el lucro. Al mismo tiempo manifiesta desconfiar del tipo de control mediante medidas administrativas y de estándares educativos, por considerar que hasta hoy su uso ha estado más al servicio del mercado educativo que de la calidad de la educación pública. Alternativamente proponen desarrollar más la participación de los actores educativos como un nuevo eje, junto a los señalados de mercado y control, para propiciar una verdadera calidad educativa.

Los liberales, muchos de ellos dentro de la propia coalición de partidos del gobierno, comparten con el Ejecutivo la necesidad de más control, transparencia y estándares. Saben que pueden utilizarlos, como hasta ahora, en función de aumentar el mercado en la educación (ellos mismos, los estándares, generan nuevos mercados en educación). Muchos de ellos tienen intereses comprometidos en el mercado de la educación chilena.

Finalmente, los conservadores quieren mantener lo que hay, el estatus actual, lo más posible. No confían tanto en el mercado como los liberales, pero no quieren control, ni estándares, ni participación real de las comunidades educativas, ni nada, quieren libertad de enseñanza (y de empresa), y punto. Dicen estar más preocupados de lo cultural e ideológico que se asienta en lo material, que en lo material en sí mismo. “Defienden valores naturales, e inmutables, incluso divinos”.

Estas cuatro posiciones, a la hora del debate legislativo, pueden verse reducidas a dos: conservadores versus liberales. El gobierno no tiene mayoría dentro de su propio bloque concertacionista, y viendo los miembros de la comisión mixta creada para el diálogo con la alianza conservadora, se ve cierto predominio liberal. El Bloque Social Ciudadano no parece tener mucha representación en el Parlamento, aun cuando refleje cierta mayoría ciudadana.

Así las cosas, el debate se reduce. El mercado no parece que vaya a ser muy cuestionado, el fin del lucro ya fue bajado de la discusión (quizás cumplió su papel para detener la movilización estudiantil y ciudadana). Ahora se trataría de ver cuánto control es deseable para no alterar demasiado el mercado, ni el statu quo, y permitir alguna mejora en evitar las “externalidades” negativas del mercado en la educación, entre ellas las nuevas movilizaciones ciudadanas.

En esta probable coyuntura conviene plantearse si es mejor continuar con la estrategia de una negociación en la medida de lo posible, incrementando el negocio en la educación con más recursos del Estado involucrados, y apuntando a una más que probable desaparición de lo público en educación u optar por utilizar la legalidad vigente para impulsar la educación pública desde la legitimidad de la mayoría ciudadana. O, quizás, una inteligente articulación de las dos posibilidades señaladas. Sólo es cuestión de transparentar cuáles son los objetivos verdaderos de la educación chilena. El viejo tema de la historia de Chile.

Parece que, de nuevo, se opta por el camino equivocado de los acuerdos en las cúpulas de espaldas a la opinión de las mayorías, bajo el chantaje del veto de la minoría enquistada en las instituciones legislativas de una democracia secuestrada por leyes constitucionales genéticamente ilegítimas, y mecanismos electorales abiertamente antidemocráticos y deslegitimados.

Es cierto que algunos sectores de la concertación han exigido que, al mismo tiempo se desarrolle una nueva política respecto a la llamada educación pública, pero no parece que esto sea un tema que haya avanzado mucho por la aparición mediática del escándalo de las subvenciones escolares y la acusación constitucional a la ministra del ramo.

La ciudadanía tiene de nuevo la palabra y el derecho a participar en la definición de la educación pública.

BIBLIOGRAFÍA

- Banco Mundial 2007 *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*.
- Bellei, C. 2007 “Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia” en *Pensamiento Educativo*, vol. 40, n° 1.
- Brunner 2005 “Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia internacional”. En *La educación* (OEA).
- Campos Harriet, F. 1960 *Desarrollo educacional en Chile* (Santiago: Editorial Andrés Bello).
- Carnoy, M. y McEwan, P. 2000 “The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile’s Voucher System” en *Educational Evaluation and Policy Analysis* vol. 22 (3) pp. 213-239.
- CELAM 2007 *Documento final de Aparecida* (Santiago).
- Consejo Asesor Presidencial de Educación 2006 *Informe de Avance* 29 septiembre 2006.
- Consejo Asesor Presidencial de Educación 2006 *Informe Final* 11 diciembre 2006.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación 1994 *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación* (Santiago: Editorial Universitaria).
- Cox, C. 2005 *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* en (Santiago: Editorial Universitaria).
- Galbraith J.K. 2004 *La economía del fraude inocente. La verdad de nuestro tiempo* (Barcelona: Editorial Crítica).
- García-Huidobro, J.E. 2004 “Caracterización de la desigualdad educativa en Chile” en *Congreso Mundial de la Educación* (Santiago: AMCE, PUC).
- Jofré G. 1988 *El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena* (Santiago: Estudios Públicos).
- Mineduc 2006 *Presentación de resultados del SIMCE 2005*.
- Núñez, I. 2006 *La Superintendencia de Educación 1953-1973: un juicio evaluativo*. (Santiago: MINEDUC).
- OCDE 2004 *Revisión de políticas educacionales en educación* (Chile, París; Santiago: OCDE y MINEDUC).
- OPECH 2006 *Documentos de trabajo y comunicados de prensa* <www.opech.cl>.
- OPECH-Krememan 2007a *El financiamiento del sistema educativo chileno 1990-2007* (Santiago: EPE -Departamento Psicología – FACSO - Universidad de Chile).

- OPECH-Inzunza 2007b *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile* (Santiago: EPE -Departamento Psicología – FACSO - Universidad de Chile).
- OPECH 2007c *Editoriales y comunicados* <En [www. OPECH.CL](http://www.opech.cl)>.
- Redondo, J.M. 2001 “La eficacia de los aprendizajes y la calidad de los centros. Otra vuelta a los resultados SIMCE” en *Revista Educación* del MINEDUC (nunca fue publicado). En Redondo J.M. y otros (2004), pp. 97-106.
- Redondo, J.M., Descuieres, C., Rojas, K. 2004 *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)* (Santiago: EPE -Departamento Psicología – FACSO - Universidad de Chile).
- Redondo, J.M. (2005): “El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en educación? *Revista Última Década*, año 13, n° 22, agosto. CIDPA. Valparaíso. Chile.
- Rubilar, L. (2004): La Escuela Nacional Unificada (ENU, febrero de 1973). *Revista Extramuros*, año 3, número 2. En www.umce.cl.
- Ruiz-Tagle, P. y Cristo, R. (2005): *La República en Chile. Teoría y práctica del constitucionalismo republicano*. Ediciones Lom, Santiago, Chile.
- Salas, D. (1917): *El problema nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago, Chile.
- Santa Cruz, E. (2006): “Sobre la LOCE y el escenario actual”. *Revista Docencia*, n° 29, año XI, Santiago, Chile.
- Soto, F. (2000): *Historia de la educación chilena*. CEPEIP, Santiago, Chile.
- Soto, V. (2006): “Profesionalización docente: desde la visibilidad a la invisibilidad”. *Revista Docencia*, n ° 30, año XI, Santiago, Chile.
- Marcel M. y Tokman C. (2005): *¿Cómo se financia la educación en Chile?* Ministerio de Hacienda. Estudios de Finanzas Públicas.
- Valenzuela (2007): Información oral presentada en Seminario de Avances de Investigación del Programa de Investigación en Educación de la Universidad de Chile.
- Villalobos, S., Silva, O., Silva, F., Estellé, P. (2001): *Historia de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- Zemelman, M., Jara, I. (2006): *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

ASPECTOS FUNDAMENTALES DEL ACTUAL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN PÚBLICA*

MAYO ES, NUEVAMENTE, un mes de movilizaciones. Varias universidades públicas y colegios se encuentran en paro o en toma. ¿Que motiva la persistencia del descontento social? Los actores educativos continúan articulándose frente a una nueva cuenta presidencial, en contra del proyecto de ley general de educación y frente una decena de iniciativas gubernamentales que no han respondido a las demandas originales de la ciudadanía.

En este escenario esperamos aportar con este análisis a enriquecer las discusiones sobre las urgencias y necesidades actuales para nuestro sistema de educación pública.

1. Todos los actores educativos, puede sonar reiterativo señalarlo, están de acuerdo en que el grueso de las demandas levantadas por los movimientos sociales que el año 2006 y 2007 no fueron tomadas en cuenta, ni por el gobierno, ni por la clase política, pese a tener un apoyo ciudadano inusitado y una aval técnico por demás probado, según el debate académico dado en estos últimos años (Redondo 2004, Bellei 2007, Almonacid 2001 y 2007, Cornejo 2006, OCDE: 2004).

* Texto escrito colectivamente por Comité Ejecutivo de Opech. Comunicado N° 10 OPECH 21 de Mayo 2008.

Ni la “agenda corta”, ni la “agenda larga” que pedían los estudiantes secundarios, fueron satisfechas. En cuanto a la primera, basta decir que el liceo A -45 de Lota, el llamado colegio acuático, que por sus graves fallas de infraestructura desató el alzamiento del año 2006, continúa con los mismos problemas, ante un nuevo aplazamiento de la Ley General Educación y las próximas lluvias (Diario La Tercera, 11 de mayo de 2008). ¿Una analogía del verdadero carácter de la actual discusión legislativa? La elite política chilena no logra satisfacer las mínimas iniciativas programadas en la agenda larga, es decir un marco legislativo que afirme el derecho a la educación y un sistema de financiamiento e institucionalidad orientado a fortalecer a la educación pública.

2. Tras dos años de movilizaciones y dos consejos asesores presidenciales en educación, lo que ha prevalecido en la discusión sobre reforma educativa, han sido los términos del **acuerdo educativo** entre partidos que en noviembre del año 2007 se pronunció por aceptar y consagrar los pilares que impiden mejorar el sistema educativo actual, estos son:

- La **igualdad de trato, por parte del estado a la educación pública y privada subvencionada**. Esta situación se mantiene, obviando que ambas atienden a estudiantes diferentes, se articulan ante problemáticas sociales diferentes y, por lo tanto, requieren y merecen formas de financiamiento diferenciadas (entre otras cosas), orientadas por las necesidades sociales urgentes de desigualdad y segmentación educativa.
- El **sistema de sostenedores**, privados y municipales. Esta institucionalidad, que no se toca en la LGE, no permite al estado concentrar esfuerzos técnicos y económicos en una gestión más eficiente y de efectivo apoyo a las escuelas (como ocurre en los sistemas educativos de calidad). Las escuelas chilenas están solas, al no existir una institucionalidad administrativa que integre todos los recursos públicos centrales y locales para fortalecer la gestión educativa en los sectores donde más se necesita. Con este sistema queda a la voluntad del sostenedor privado o a la realidad del municipio los esfuerzos que invierta en la educación. Sabemos de los abusos cotidianos cometidos por sostenedores privados que privilegian su máxima ganancia económica (lucro) por sobre las mejoras educativas en sus colegios y las condiciones de trabajo de sus docentes y funcionarios. Sabemos que de las 345 comunas que en Chile administran educación, solo 30 tienen los recursos y la voluntad para

contratar un equipo educativo que lidere las corporaciones o direcciones de educación y que apoye a sus colegios (algo así como que los directores de un Hospital no sean médicos).

- La **estructura discriminatoria** de la educación subvencionada por el estado. Se mantiene en la LGE, la facultad de seleccionar a los estudiantes por proyecto educativo (en el caso de la educación religiosa) y económicos (en el caso del financiamiento compartido). Se consagra la selección desde 6 básico en adelante en todas las escuelas. Prima la libertad del sostenedor por sobre el derecho a la educación.
- El **rol subsidiario del Estado**. El estado de Chile no se hace cargo garantizar el derecho a la educación, siendo responsabilidad de “los padres” garantizar la educación de sus hijos. (Artículo 2º LOCE y Párrafo 2º artículo 4º, proyecto de Ley General de Educación). El estado colabora con esta labor paterna, subsidiando a privados y a municipios para que acojan a los niños que no tengan recursos e informando acerca de que educación es mejor o peor. Necesitamos un Estado garante, que asuma el estancamiento y la desigualdad educativa como un problema país. Por otra parte, resulta indispensable modificar la Constitución Política, que otorga garantía constitucional al derecho a lucro, la libre empresa y la libertad de enseñanza y se lo niega al derecho a la educación y a la participación (artículos 19 y 20 de la Constitución). De esto ni se habla en el debate parlamentario.
- El **derecho a lucro** o ejercicio financiero con los dineros entregados por la colaboración educativa (a los sostenedores). Se mantiene un modelo de colaboración educativa con el Estado motivado por el interés pecuniario (ganar dinero) y no se buscan otros modelos de colaboración educativa que incluya otro tipo de incentivos. Se consolida el carácter mercantil del sostenedor educativo y por lo tanto de la educación pública.
- No ha habido pronunciamiento, a excepción de los hechos por organizaciones sociales los actores educativos, respecto a un cambio en el sistema de **medición de la calidad**, mejoras en las condiciones de trabajo de los profesores y la necesidad de la participación de familias, profesores y estudiantes en las escuelas.

3. Comenzando este año, una serie eventos monopolizaron el debate educativo encerrando la discusión en lo cupular y expropiando el debate de la ciudadanía, mediante la complejización jurídica y económica de este. Por ejemplo:

El escándalo subvenciones: La problemática del lucro quedó enmarcada en un problema de corrupción del ministerio y de sostenedores inescrupulosos que a *clonaban* alumnos y/o falsaban listas para lograr beneficios económicos. El debate sobre el financiamiento quedó preso en la necesidad de una mejor regulación de las subvenciones o de un mejor sistema contable para el ministerio ¿Ese es el principal problema del lucro en la educación? Tras la condena de tales actos, ¿no es cuestionable que el lucro siga siendo lo que articula el trato sobre el cual se establece la cooperación que los privados dan al Estado?

Acusación constitucional de la ministra: Se vuelve a atacar la estructura pública del Estado en Educación, instalando el problema en la estructura estatal y no en la gestión privada. Durante semanas el tema se enmarcó en la validez jurídica de una acusación constitucional. Con la salida de la ministra Provoste se instaló una conducción más conservadora en el ministerio de educación. Esta conducción incluso sería cercana a los sostenedores educacionales, tradicionalmente opositores a las medidas orientadas a fortalecer la educación dependiente del Estado.

Nuevo gabinete ministerial: Tras asumir la nueva ministra, un gabinete de “super-expertos” se hace cargo de la crisis educativa. Este nuevo gabinete, se compone de sostenedores e investigadores de reconocida tendencia neoliberal y tecnocrática, anteriormente vetados como interlocutores ante los actores educativos. Con esto se vuelve a invisibilizar la pertinencia que la mirada de los actores sociales tiene en este momento para solucionar la crisis educativa en nuestro país.

Aplazamiento de la Ley General: Nuevamente se aplaza la Ley de General, para después del anuncio presidencial del 21 de Mayo. La discusión se dilata nuevamente mientras se continúa profundizando el sistema mercantil de educación consagrado en la LOCE. ¿Qué ley será pertinente cuando más del 60% de la educación pública esté gestionada por privados?

4. Ante esta seguidilla de “coyunturas” educativas es necesario sobreponerse al shock y reposicionar el debate en defensa de una educación pública de calidad integral. Tres aspectos mínimos se deben tener en cuenta para no perder la dirección de las demandas en pos de este objetivo:

- a. Es necesario un cambio en la constitución, para que una ley educacional se inspire en la igualdad de derechos para todos los ciudadanos, se debe solucionar la disparidad de derechos pre-

sente en la Constitución Chilena. Es fundamental un pronunciamiento sobre este punto. El 2006 la presidencia mando una reforma al respecto, la cual fue rechazada por la derecha y algunos sectores de la concertación. La igualdad de derechos requiere un Estado garante que haga posible el cumplimiento cabal del derecho a la educación. Esto *implica pasar de una ciudadanía abstracta a una concreta, una que realmente se pueda realizar.*

- b. Es fundamental un cambio en la institucionalidad del sistema público de educación. Por un lado el sistema municipal debe ser transformado. Considerando que en él están los niños de menores recursos, se debe fortalecer una institucionalidad que permita su gestión educativa integral. La educación de nuestros niños y jóvenes más pobres no puede seguir siendo administradas por equipos que no saben de educación y por criterios de clientelismo político de acuerdo al alcalde de turno. Esto implica, cambios en el sistema de financiamiento que permita, como en la mayoría de los países del mundo, un financiamiento diferenciado a la gestión estatal, sin cuotas de alumnos (Almonacid, 2007). Por otro lado, es fundamental eliminar el lucro del sistema particular subvencionado de educación. No se debe admitir el criterio pecuniario, para captar colaboradores del Estado. Es necesario que los sostenedores educativos, tengan un proyecto de educación afín a los intereses públicos, por sobre su interés empresarial, comercial e ideológico, como ocurre en todos los países que permiten la existencia de educación privada subvencionada por el estado. Lo sostenedores deben ser educadores. No es posible que la mitad de la educación subvencionada por el estado este gestionada por privados de los cuales no se conocen mayores datos.
- c. Por último es necesario resguardar y promover la participación de los actores educativos y su rol en el nuevo sistema educacional. La participación de los actores y la comunidad será fundamental para debatir acerca de que calidad educativa se necesita, que condiciones de trabajo requieren los profesores o quien debe o no estar en una determinada escuela. Como aspecto concreto, los consejos escolares deben ser resolutivos (cuestión que impide nuestra actual Constitución).

Las propuestas acerca de estos puntos esgrimidas por los actores educativos ganan en pertinencia con el paso de los meses y el retroceso del debate. Invitamos a leer las resoluciones del primer congreso nacional de estudiantes secundarios, las propuestas emanadas de diversos en-

cuentros estudiantiles (en Santiago y otras regiones), las propuestas del Colegio de Profesores, del Bloque Social, de la Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados, entre otras. La realidad vivida en las escuelas y la disposición a transformar de raíz nuestra estructura educacional es una fuente inagotable de alternativas de mejora. Hoy es necesario buscar acuerdos acerca de los cambios urgentes en el marco regulatorio, el tipo de financiamiento y la institucionalidad de nuestro sistema educativo. No debemos centrar el debate únicamente en el devenir legislativo. Es necesario comenzar, o más bien, volver a las propuestas. Así como ganar espacios democráticos al interior de nuestros liceos y escuelas, e intentar construir prácticas educativas liberadoras cotidianamente.

INTERVENCIÓN DIRECTOR OPECH EN COMISIÓN DE EDUCACIÓN DEL SENADO DE LA REPÚBLICA DE CHILE EN SESIÓN EL MIÉRCOLES 30 DE JULIO 2008 CON MOTIVO DEL PROYECTO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

SEÑORES Y SEÑORAS CIUDADANOS/AS SENADORES/AS:

En primer lugar, señalar que cuando los anteriores expositores señalan que no estamos fundamentalmente ante una discusión ideológica omiten el hecho de que sin discusión ideológica, en este momento, la ideología enquistada ilegítimamente en las leyes impuestas por la violencia del 73 y no por la mayoría de la ciudadanía, se impone. Aceptamos entonces una suerte de democracia, que en algún momento se nombró como *protegida*, pero que más bien habríamos de calificar como de “secuestrada permanente”, lo que lleva a ver la dinámica política del Estado y el Gobierno como si estuviera bajo una suerte de “síndrome de Estocolmo”.

Por otra parte, quiero recordar que no estamos discutiendo estos temas porque las preclaras mentes de los expertos y administradores de la educación hayan detectado problemas en nuestro sistema educativo, sino por un proceso obligado por la movilización social que se mantiene desde el año 2006, año del inicio de la llamada “revolución pingüina”.

Estamos ante una oportunidad histórica para construir un verdadero consenso educativo como sociedad, ya que hasta ahora la Ley de educación con la que funcionamos no es legítima pues en sus directrices fundamentales fue impuesta el día anterior al inicio de la

transición democrática y se decretó sin siquiera consenso interno, al interior del propio gobierno militar, en alguno de los temas más significativos, como es el tema del lucro con fondos públicos en educación, siendo curioso que se admita el lucro en educación obligatoria y en la formación técnico profesional, y no se permita en educación superior universitaria.

Por otra parte, como ustedes saben, solo cuatro o cinco aspectos de la propuesta de LGE necesitan quórum calificado, y en algunos de los temas a que se refiere, si no hay consenso mayoritario, deberán aplicarse los criterios del derecho internacional en educación que ha ratificado Chile (DD. HH., DD. de la infancia, Pacto Americano de D., Pacto de no discriminación educativa, etc.)

Por otra parte, parece razonable que el parlamento y el senado aborden un tema tan complejo como la educación discutiendo conjuntamente los diversos aspectos que configuran la estructura del sistema educativo: LGE, Superintendencia, Institucionalidad de la educación pública, Financiamiento, Cambios en el MINEDUC, etc. Hay un gran riesgo de ineficiencia si no van en paralelo las discusiones de los distintos aspectos.

REFLEXIONES Y PROPUESTAS SOBRE EL SISTEMA DE EDUCACIÓN ESCOLAR EN CHILE

Mi primera aportación a esta comisión, a nombre del Observatorio quiere versar sobre los siguientes aspectos GENERALES, que consideramos imprescindibles para una real mejora de la educación del país:

- I. Derechos Educativos.
- II. Segmentación y Apartheid Educativo.
- III. Financiamiento
- IV. Administración Pública
- V. Desarrollo profesional Docente
- VI. Participación
- VII. Calidad: evaluación y mejora.

1. DERECHOS DE EDUCACIÓN

Cierta subsidiaridad del Estado respecto a los Derechos de las personas (garantizados por las convenciones internacionales y la Constitución), no es subsidiaridad del Estado respecto a los intereses (fundamentalmente relacionados con la propiedad) de los individuos. Las garantías de nuestra constitución están excesivamente desarrolladas en los temas de propiedad y muy disminuidas en los temas de dere-

chos sociales. Por otra parte el espacio público no puede quedar reducido al espacio mercantil.

El Estado debe garantizar el Bien Común: garantizar los derechos de las personas regulando los intereses de los individuos. El estado debe garantizar una educación gratuita de calidad para todos los ciudadanos.

Esta garantía debe realizarla mediante un sistema público de educación gratuita de alta calidad, y apoyando (subvencionando) la libertad de enseñanza (colegios privados de calidad) que se somete a escrutinio público.

Es imprescindible dar garantía constitucional al derecho a una educación de calidad, y redactar una nueva Ley General de la Educación que regule los derechos educativos, dando prioridad al derecho a la educación. Hoy constituye una “vergüenza nacional” la falta de transparencia en el uso de los fondos públicos en educación. No es ético lucrar con fondos públicos sin que se pueda asegurar primeramente un servicio educativo de calidad que sea garantía del derecho educativo.

2. SEGMENTACIÓN Y APARTHEID EDUCATIVO

El gran impedimento para la mejora en calidad del sistema educativo chileno es la segmentación social de la educación: “el sistema escolar está estructurado conscientemente en clases sociales” (OCDE). Según estudios recientes en las escuelas de Chile, la segmentación educativa profundiza la segmentación social y territorial que existe en la sociedad chilena.

Una falsa competencia por resultados de aprendizaje medidos por el SIMCE, que lleva a una selección discriminadora de alumnos y un financiamiento inadecuado y des-focalizado (financiamiento compartido regresivo) produce la falta de calidad global: “el sistema escolar confía desmedidamente en mecanismos de mercado para avanzar en calidad” (OCDE).

Es imprescindible impedir la selección de alumnos en colegios financiados con fondos públicos, permitiendo la elección de colegios por los padres y alumnos, pero no la selección de alumnos por los colegios. No es posible mejorar la calidad del sistema manteniendo simultáneamente un financiamiento igual para colegios que seleccionan y colegios que no pueden seleccionar.

Es imprescindible que el sistema público de educación garantice una alta calidad que posibilite realmente el derecho de elección de los padres. La propia encuesta de LyD del año 2006 demuestra que los padres elegirían la educación pública si esta fuera de calidad. Tanto el estudio adecuado de los resultados SIMCE, como de los resultados

de las pruebas internacionales disponibles prueban que la calidad menor del sistema educativo chileno respecto a su PIB, está un poco por debajo y se debe a los malos resultados comparables de los colegios particulares pagados del país.

III. FINANCIAMIENTO

Es imprescindible un replanteamiento del Financiamiento educativo, articulándolo en tres niveles o capas:

1. Financiamiento basal del sistema público por territorio.
2. Financiamiento a la oferta por curso y centro escolar (subvención). Cursos de un máximo de 35 alumnos por aula (públicos y privados de utilidad pública).
3. Financiamiento diferenciado y de incentivos por el logro de metas de políticas educativas: vulnerabilidad social, ruralidad, etc., integración de necesidades educativas especiales, asistencia y retención escolar, mejoras en los propios resultados de aprendizaje (valor agregado), desarrollo de la participación de los miembros de la comunidad escolar, etc.

IV. ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN

- Diversidad adaptada al territorio (descentralización efectiva).
- Corporaciones de derecho público local, con participación real de los actores (Consejos Escolares Locales) y que favorezcan más las redes de colaboración escolar que la competencia entre escuelas (Reportes de evidencia internacional señalan que mejora la calidad educativa mucho más la colaboración entre escuelas del mismo territorio que la competencia injusta entre ellas).
- Capacidades técnicas (equipos humanos y servicios educativos) para la planificación, apoyo, capacitación y evaluación orientada a criterios de calidad integral y contextualizada.
- Superintendencia para la supervisión de la educación pública y privada: del financiamiento, criterios de calidad, y de derechos y deberes (legislación).

V. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

- Estatuto Docente para todos los docentes. La evidencia de los datos PISA señala que este es un factor clave en los resultados

educativos comparados entre países, que cuando no existe una profesión docente adecuadamente protegida, más allá de lo que se llama “autonomía escolar”, los resultados educativos son significativamente más inequitativos al interno de la sociedad.

- Evaluación Docente vinculada al desarrollo profesional.
- Carga docente equilibrada, y no solo horas de clase directa.
- Salarios adecuados.
- Formación inicial de calidad, acreditada, etc.
- Procesos de incorporación y seguimiento inicial.
- Se recomienda una lectura aplicada a las condiciones estructurales de la profesión docente en Chile, de lo sugerido por el informe McKinsey.

VI. PARTICIPACIÓN

- La educación es una relación social: proceso psicosocial que constituye subjetividades (identidad y pertenencia).
- Reconocimiento de todos los actores educativos: profesores, alumnos, padres, directivos, co-docentes, comunidades locales, etc.
- Consejos escolares resolutivos para una verdadera calidad educativa y rendición de cuentas.
- Relación y apertura de las escuelas a sus comunidades locales: ciudades y territorios educativos.
- Nuevos profesionales en los centros educativos: deportistas, artistas, psicólogos, trabajadores sociales, voluntarios, etc.

VII. CALIDAD: EVALUACIÓN Y MEJORA

- Calidad integral (los resultados académicos de logro instrumental medidos por el SIMCE son sólo una parte de la calidad).
- Modelos de evaluación basados en criterios y no solo medición de estándares.
- La educación como procesos psico-socio-culturales-históricos de mejora de cada escuela y territorio (la complejidad de la educación no reductible a parámetros econométricos).
- Clima escolar, motivación y expectativas sociales, como claves de mejores aprendizajes.

- Formar personas, ciudadanos y trabajadores-emprendedores: tres aspectos irrenunciables e irreductibles.

ALGUNOS PROBLEMAS ESPECÍFICOS DEL PROYECTO DE LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SOMETIDO A APROBACIÓN DEL HONORABLE SENADO

En segundo lugar, los comentarios se centraran preferentemente en el título preliminar, normas generales, y muy secundariamente en algunos otros artículos. Obvio señalar los aspectos que suponen una mejora respecto a la LOCE, ya que habrá otros expositores que se centrarán en estos aspectos.

El problema central tiene que ver con que, la lectura del proyecto, nos hace percibir que este pareciera más bien estar centrado en una ley general de sostenedores educativos, y no tango en una ley general de educación.

Una ley general debiera preocuparse de articular adecuadamente los variados derechos de las personas, que pueden entrar en conflicto al articularse en el sistema escolar concreto y en cada una de las escuelas: derecho a la educación, derecho preferente de los padres a la educación de sus hijos, elección de colegios por los padres, derecho de libertad de enseñanza, derechos de propiedad y de libre emprendimiento económico, etcétera (art. 3°).

Pues bien, esta ley no articula adecuadamente los derechos señalados. Al no priorizar explícitamente el derecho a la educación de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, da prioridad a los derechos económicos que gozan de garantías constitucionales, así como a la libertad de enseñanza, de esta forma se transforma, de una ley de educación en una ley de sostenedores (o propietarios o dueños de colegios). El derecho a la educación y los derechos preferentes de los padres quedan supeditados a los derechos de la libertad de enseñanza y de propiedad (ambos legalmente intrincados). En cualquier otro ordenamiento jurídico comparado, los últimos derechos están al servicio de los derechos señalados inicialmente, para poder dar cumplimiento cabal a los derechos humanos y constitucionales de todos, ya que el derecho a la educación y los derechos de los padres en temas educativos no pueden reducirse a meras mercancías, sujetas a los derechos de propiedad y económicos. Menos cuando estos gozan de garantías desmedidas en nuestra Constitución.

Subsiste aquí una suerte de “ideología de patrón de fundo” que se explicita más claramente al analizar la concepción de *participación* que consagra la ley. En el art. 3°g esta queda reducida a: “ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la nor-

mativa vigente”. Más adelante se señalan, en el art. 9º, los derechos y deberes de los miembros de la comunidad. Todos los derechos de los actores educativos (alumnos, padres, profesionales, asistentes y directivos) están supeditados a: “conforme al reglamento interno del establecimiento”, “reglamento de cada establecimiento”, “normativa interna del establecimiento”, “en los términos previstos en la normativa interna”, “respetando las normas del establecimiento”, “en los términos previstos por la normativa interna”, “cumplir y respetar todas las normas del establecimiento”, “funciones y responsabilidades delegadas por el sostenedor”. Todos ellos, por tanto, supeditados a los sostenedores (propietarios o dueños), que son los que tienen “el derecho de establecer y ejercer un proyecto educativo de acuerdo a la autonomía que garanticen las leyes”, “establecer planes y programas propios en conformidad con la ley”, y los que determinan, en última instancia, los reglamentos internos de los centros.

Esta es la forma real en que se recomienda que se favorezca la participación de todos (art. 15º). Y estos son los derechos que el Estado asume como deber resguardar (art. 4º).

La calidad de la educación queda reducida a “estándares de aprendizaje” (art. 3b), y esa calidad es la que el estado se compromete a velar, verificar, supervisar, facilitar... (art. 4º) (art. 6º), a su servicio se crea la Agencia de Calidad. Esto aleja la posibilidad de que el sistema escolar este preocupado realmente de la educación permanente, entendida integralmente, y no solo como una instrucción, por muy importante que algunos aprendizajes instruccionales o instrumentales sean para todos y todas los ciudadanos.

No queda claro si cuando se señala que todos los sostenedores que reciban recursos estatales deberán rendir cuenta pública respecto a su uso, y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría que realizará la Superintendencia (art. 46º a), se incluye a los que reciben fondos fiscales a través de donaciones con descuento de impuestos, ya que estos son recursos estatales. No está tampoco claro si las exiguas multas que aparecen en diversos artículos como sanciones al incumplimiento de diversos artículos pueden ser canceladas con el mismo monto de las subvenciones estatales (fondos públicos), por parte de los sostenedores, o si deberán ser canceladas con su propio patrimonio personal.

La composición del Consejo Nacional de Educación es muy singular, ya que una lectura atenta hace prever claramente que de los 10 miembros, al menos 6 serán provenientes del sector privado de la educación. Por otra parte, si los miembros recibirán una dieta de un máximo de 25 UTM mensuales, y esta es incompatible con toda otra remuneración de carácter público (art. 56 final), podemos preguntar-

nos de donde saldrán los miembros dispuestos a esta tarea que no dependan de sus salarios en el sector privado.

Por último, solicitar formalmente a todos los parlamentarios que tienen intereses económicos y de propiedad, directos o indirectos, en el sistema educativo obligatorio y superior, que se inhabiliten en la discusión de las leyes educativas. El observatorio está comprometido en realizar un estudio sobre la realidad de los sostenedores en la educación.

Muchas gracias.

LGE: DÍAS TRISTES DE ETERNA TRANSICIÓN¹

VIVIMOS DÍAS TRISTES, de pena, rabia y lágrimas. Como aquellos tristes días en que tras reclamar que devolvieran al general, se le embalsamó en honores, perdón y justicia “a la chilena”. Sentimos la vergüenza de la aprobación de una Ley General de *sostenedores y fondos educativos* en el siglo XXI, que pretende sepultar, con acuerdos cupulares, las ansias de futuro de los adolescentes, jóvenes, profesores y familias que, creyendo en la realidad de la promesa de una “democracia más ciudadana y participativa”, manifestamos, con movilizaciones, argumentos y emoción, nuestros mejores deseos de una educación pública de calidad para todos, hace ya tres años. Y ahora, despertamos a la cruda realidad de una Ley que asegura más educación de mercado, estándares y segregación.

En medio del inicio de un nuevo ciclo de más promesas de *océanos azules*, cielo estrellado y cordillera nevada, asistimos estupefactos al espectáculo de la aprobación de la LGE que impone la minoría de derecha, bajo la apariencia de acuerdo y gracias al uso del mecanismo del voto de mayoría cualificada –derecho de veto antidemocrático que impide cambiar leyes ilegítimas impuestas por la dictadura, si no son del “criterio” de los guardianes de su legado–. Se aprueba en unas

1 Escrito en Marzo 2009.

cámaras legislativas presididas por esos mismos herederos de la otra época, con ministros que reiteradamente descalifican las opiniones y sustituyen las tareas de los parlamentarios electos, y de políticos que se auto silencian para, supuestamente, no poner en riesgo la gobernabilidad y estabilidad social. Cuando esa misma gobernabilidad y estabilidad está en proceso de destrucción por el impacto de la crisis económica producida por la codicia y la irresponsabilidad de los vampiros económicos que prometen *cambios de retorno hacia el pasado*.

Es triste para un país sentir que, tal vez, no puede vislumbrar esperanzas de futuro. Que, quizás, no puede confiar en sus parlamentarios, políticos y autoridades. Es especialmente penoso para los jóvenes. Pero quizás, tal vez, sea sólo el principio de un nuevo comienzo. Más lento, pero más cierto. De una esperanza fundada más en la propia acción y movilización que en representantes de otros y sus intereses. Todo está por hacer, por rehacerse de nuevo: un nuevo Chile, de todos. Convoquémonos a un nuevo proceso constituyente en el Bicentenario. Confiemos en nuestra razón y nuestra fuerza. Somos mayoría y lo saben, lo sabemos. Y es el momento más débil de los que impusieron este modelo. No pueden mostrar fortalezas ni evidencias: ni en lo económico –sus recetas han llevado a esta diabólica crisis–, ni en lo político –el Estado se ha demostrado parte de la solución y el mercado el causante del problema–, ni en lo cultural-ideológico –el individualismo y la competencia nos han impedido defender nuestros derechos–.

¿Qué esperamos?: *la historia es nuestra y la hacen los pueblos*. Transformemos nuestra tristeza en serenidad y fortaleza, nuestra pena en capacidad de amistad y organización, nuestra rabia en determinación y compromiso, y las lágrimas en alegría de ser muchos, mayoría. La mayoría que abrirá “las grandes alamedas por donde pasa el hombre libre, para construir una sociedad mejor”, y una educación pública de calidad para todas y todos los hijos de Chile.

“SI NO HAY EQUIDAD, LA CALIDAD NO EXISTE”*

QUE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS han sido maltratadas en el marco de un modelo que *no resiste* es una realidad para el Director del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) y del Departamento de Psicología de esta casa de estudios. Situación que detalla en sus reflexiones en torno a la Educación Superior en Chile y el modelo de formación profesional predominante, orientados principalmente a un mercado que les exige a los estudiantes pagar créditos acumulados en el transcurso de sus vidas.

El académico Jesús Redondo, al compartir con *UChile.online* sus análisis sobre el estado de la Educación Superior; calificó el concepto de *calidad educativa* como “un *cliché* que se usa en los discursos para validar u ocultar visiones respecto del desempeño de la sociedad”. “Si hay una palabra que tiene una carga fundamentalmente ideológica, ésta es *calidad*”, aseveró.”De hecho, si se revisan muchísimos *papers* y libros sobre el tema, lo más contundente es que la calidad tiene que ver con la globalidad de la actividad educativa. Es decir, con los medios que se disponen, con los procesos que ocurren dentro de las instituciones y con los resultados”, aseguró el Director, al destacar que en nuestro país los argumentos se han reducido “exclusivamente a los

* Entrevista en portal U. de Chile. Mayo 2010

resultados, cuando ello, en el mejor de los modelos de calidad, podría representar como mucho un 20% del total". Desde ese parámetro, se estarían construyendo discursos sobre políticas públicas que reflejan "un ocultamiento de la realidad de la educación en el país". Y es que, a su juicio, "si no hay equidad, la calidad no existe". "Tal elemento estuvo presente en el complejo fenómeno social de la "revolución pingüina" (2006) y ahora se evidencia con aún mayor fuerza", aseguró. "Los estudiantes tienen acceso a la educación, más que ninguna otra generación en la historia. La denominada Generación del Bicentenario tiene una mayor formación y ha tomado mayor consciencia de que vive en un país fuertemente desigual".

Pensar en que sólo la educación va a resolver la falta de equidad es para los jóvenes (y dada la preponderancia de la privatización y de la mercantilización educativa) "un mito o un fraude". "Algo que en este momento claramente está aumentando con el nuevo Gobierno, pues es su tendencia. Por tanto, no creo que vaya a disminuir, sino más bien puede aumentar".

EDUCACIÓN PÚBLICA COMO "MONEDA DE CAMBIO"

"Si hay algo que uno podría decir (desde los resultados) es que ha habido una planificación sistemática para destruir la Educación Pública del país. Eso, desde el gobierno militar en adelante. Los gobiernos de la Concertación poco hicieron por revertir tal tendencia, pese a que constituye un derecho que sustenta la ciudadanía", opinó el académico.

A su juicio, hay una política en que se considera que la mejor forma de hacer educación depende de lo que realice el mercado, no el Estado, "entonces, desde ese parámetro, se cede a esos mecanismos. Eso está en informes de la OCDE, que no son nada sospechosos de izquierdistas, y en el Informe del Banco Mundial 2007 que dice que Chile es el único país del mundo que no tiene ningún control sobre su educación por parte del gobierno, y que señala que se necesitan cambios".

"De ahí la urgencia de hacer la nueva Ley General de Educación que es más de lo mismo, porque refleja un decreto de último minuto hecho por el señor Pinochet para dejar atado el tema. De fondo está el que la educación es la moneda de cambio permanente en la disputa ideológica entre conservadores y liberales a lo largo de toda la historia de Chile", añadió.

En su análisis el profesor manifestó que el punto de conflicto se repite. "El debate de comienzos del siglo XX sobre la Ley de Instrucción Primaria pone en evidencia que los argumentos siguen siendo los mismos", explicó, colocando el acento en la definición de objetivos "el desarrollo de una identidad nacional en la que todos los ciu-

dadanos tengan los mismos derechos o el mantenimiento de un país que está pensado, más bien, como un conjunto de fondos educativos, donde los dueños de los colegios son los que deciden qué es lo que pasa o no pasa”.

“TENDRÍA QUE HABER UN ESTADO CON PODER DE DECISIÓN”

“Los mejores colegios seleccionan a sus alumnos, cosa que no ocurre en ningún país del mundo. Financiamiento público y selección de estudiantes son dos elementos absolutamente en contradicción, pero no en Chile. Entonces el Estado está financiando para que los colegios segmenten en escala a todos los estudiantes. Los padres tienen que someterse a que sus niños vayan a un colegio u a otro porque los seleccionan, con la excusa que requieren de una educación más personalizada. Los padres no eligen, como señala la constitución, sino que son elegidos en sus hijos y según su capacidad de co-pago”, aseveró.

Para revertir esta situación, Jesús Redondo expuso que “tendría que haber un Estado con capacidad de decisión. Cosa que yo creo que en este momento está muy disminuida, porque la Constitución heredada está decidida por una minoría. Para cambiarla no se requiere una mayoría, sino que una mayoría cualificada. Con un sistema binominal, prácticamente, es imposible conseguir la mayoría cualificada. Entonces, hay un bloqueo total a la posibilidad de hacer cambios sustantivos en función de las mayorías”.

“Las encuestas -enfaticó- muestran que la mayoría de la población –cerca de un 70%- quiere un sistema educativo público de calidad para todos los ciudadanos. Por ejemplo el debate en Estados Unidos, en este momento, es que se quieren entidades públicas, incluso bancos públicos”. Por ello, surge la inquietud sobre qué dinámica del Estado “es capaz de garantizar y promover los derechos de las personas versus las ganancias de una minoría”.

“SÓLO PASA EN CHILE”

“Yo creo que, en general, las universidades públicas han sido maltratadas desde la intervención en 1973 y olvidadas dentro de las políticas públicas”, recalcó, analizando que la presencia de estas entidades da cobertura a un tercio de los estudiantes.

En esta línea, el psicólogo hizo un alto para hablar sobre “un fenómeno muy curioso, contrario a lo que ha pasado en la educación básica y media: la selección ha jugado a favor de las universidades públicas. Se produce algo muy interesante y es que la mayoría de la población que tiene necesidades socioeconómicas en los niveles básico y secundario está en el sector público, pero en la educación superior los

jóvenes que vienen de colegios particulares son los que ocupan los cupos en las universidades públicas. Entonces, hay un evidente desajuste de dinámica social”.

“Eso, también, sólo pasa en Chile”, manifestó.

FINANCIAMIENTO POCO “SIGNIFICATIVO”

“En la información internacional, cuando aparecen datos sobre educación en Chile, no existe la Educación Superior Pública. Todas las universidades son catalogadas como privadas porque la mayor parte de su presupuesto viene de fondos privados, incluida la Universidad de Chile. Ya no existe –en las estadísticas internacionales- la universidad pública chilena, porque en nuestro país no hay un financiamiento significativo del Estado”, explicó.

En este contexto precisó que para que una casa de estudios sea considerada como pública “el mínimo es que el 50% de su presupuesto sea público. Es como la propiedad de empresas públicas. Éstas son públicas, porque al menos el 50% de su propiedad también lo es”. Y es que desde el punto de vista de los recursos “hace tiempo que las universidades estatales dejaron de ser públicas, porque su financiamiento mayoritariamente viene de los aranceles de los estudiantes y de la venta de servicios”.

PROFESIONALES ENDEUDADOS

A juicio del Director de la OPECH, los profesionales que actualmente egresan de la Educación Superior están orientados al mercado, tanto público como privado, salen a trabajar debiendo postular a distintas áreas. Sin embargo, “es muy distinta la visión que puede tener un joven que ha sido educado en una universidad pública con financiamiento público que cuando ejerce tiene de alguna forma una deuda con la sociedad a la vivencia de quien sus estudios los ha hecho en contra de su propio presupuesto, con un crédito que luego tiene que devolver con intereses, en momentos en que está formando familia y o adquiriendo una vivienda”.

“Resulta que en el mismo momento en el que está iniciando su labor profesional, cuenta sobre su cabeza con tres créditos y escasas posibilidades de tener un salario que le permita cubrir necesidades como vivienda, hijos y la devolución de deuda universitaria. Ello es inviable, al menos para el 60% de la población chilena. Y esto lo dicen también los informes internacionales: “el modelo no resiste”.

Los postgrados también entran en la oferta de créditos, porque las becas disponibles no suelen cubrir las necesidades de los estudiantes por completo. En el caso específico de *BecasChile*, Jesús Redondo opinó que se trata de un sistema que perjudicaba los programas nacionales, brindando mayores ventajas para ir al extranjero, sin embargo, esto se ha ido

regularizando de forma positiva. “Se ha hecho una revisión, corrigiendo los aspectos que provocaban el desbalance o descompensación”.

PEDAGOGÍAS

“A la universidad le quitaron las pedagogías, todo el Pedagógico. Por eso-comentó el profesor- progresivamente ha ido creando carreras vinculadas con la educación, con programas dentro del contexto nacional bastante buenos, con niveles de calidad siempre mejorables. Pero, los datos señalan que la mayoría de los estudiantes con estas habilidades son captados por el sistema privado”.

“La universidad puede formar buenos profesionales y desarrollar investigación, pero ¿cómo eso luego repercute en la sociedad si ésta se mueve con unos parámetros de mercado? Pues la gente –salvo que decida hacer acción solidaria- tiene que ir donde le paguen más para poder devolver sus créditos”, añadió.

NIVELACIÓN ESCOLAR EN LAS AULAS DE LA “U”

“Yo creo que la universidad tiene que responder a las necesidades del país y si los niños se encuentran en una situación de desventaja tiene que arbitrar medidas para corregirla, en la medida de sus posibilidades. Un aumento del bachillerato, orientado a ese tipo de población, sería una muy buena opción”, sostuvo.

Lo que para él está claro es que una mala formación durante la enseñanza media dificulta el ingreso a la universidad. “Los que entran a la educación superior en tales condiciones sufren la condena de una competencia interna muy complicada”.

Hablando de competencia, también reiteró la lucha que hay entre instituciones por recursos económicos. Sin embargo, “la gente, a la hora de elegir universidad, se guía por la excelencia y por el imaginario que tienen de éstas”. En otras palabras, los jóvenes tienen definido dónde quieren estudiar aunque haya otra casa de estudios” del mismo nivel o incluso mejor desde el punto de vista académico”.

A la Universidad de Chile ingresan jóvenes “con altas capacidades. Los que quieren un espacio de pluralismo, donde el elemento republicano de libertad, diversidad y valores está presente en la dinámica cotidiana”.

Sobre la composición social argumentó que “la mayor parte de los alumnos del sector público que llegan a esta universidad son de liceos emblemáticos que dan cuenta de una tradición histórica, de una continuidad. También hay mucha gente de sectores particulares subvencionados que responden a este perfil. En eso, los estudiantes no se pierden”, concluyó.

UNA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL AL SERVICIO DE LA CALIDAD Y LA EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN CHILENA*

INTRODUCCIÓN

La educación pública chilena tiene una larga tradición en el ámbito latinoamericano e internacional. No es menor que haya sido considerada hasta los años setenta la de mejor calidad en de Latinoamérica y se le haya solicitado permanentemente apoyo y colaboración desde otros sistemas escolares del continente (Opech-Inzunza 2007, Redondo et al. 2008). Lamentablemente, cuarenta años después el panorama es muy distinto. Fruto del golpe de estado del 73, la educación pública inició un intencionado y progresivo deterioro al servicio de la apertura de un mercado en y con la educación que, además de otorgar grandes beneficios a sus dueños, está destruyendo la calidad, equidad, y pertinencia de la educación chilena (Opech-Krememan 2007).

La “revolución pingüina” de 2006 (Opech-Secundarios 2009, 2010) puso de manifiesto a la luz pública este profundo deterioro, y las medidas de política pública impulsadas desde entonces, incluso la nueva Ley General de Educación (LGE), no han respondido suficientemente a la realidad y urgencia del desastre educativo (Opech-Documentos 2009, Bellei 2010)

* Publicado en Catalán J. (ed) Psicología Educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones. U. La Serena. 2011

1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN?

Analizar y poner en perspectiva el fenómeno educativo desde el foco de la psicología educacional requiere, en primer lugar, delimitar el sentido y dirección de lo que podemos entender por educación en las sociedades del siglo XXI (Redondo 1999b, 2000).

A. EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

El proceso histórico de desarrollo de las sociedades humanas ha sido posible por la construcción permanente de culturas capaces de favorecer la interacción y supervivencia de los grupos humanos en los adversos y diversos territorios geográficos, vicisitudes históricas, conflictos sociales, etc. En este desarrollo de las culturas, los aprendizajes colectivos condensados en conocimientos, valores, prácticas, etc., han requerido configurar mecanismos de transmisión inter-generacional cada vez más efectivos y masivos. Así, al inicio del siglo XIX se inicia, en sintonía con la revolución industrial, un crecimiento sostenido de los sistemas escolares como el modelo más efectivo para la transmisión de *cultura*. A lo menos de los aspectos culturales más relevantes para el desarrollo tecno-económico de las sociedades y sus correspondientes desarrollos socio-políticos y cultural-ideológicos de los últimos 200 años: la modernidad (Redondo, 1995, 1998a, 2000a, 2000b, 2009a, 2009b).

Este encauzamiento y reducción progresiva de la educación a la escolarización, no ha sido sin conflictos ni sin consecuencias. A lo largo de estos 200 años hemos asistido a las luchas sociales por el derecho a la educación/escolarización para todos, como un bien público y deber del estado para todos sus ciudadanos, especialmente en la etapa infantil y adolescente. Podemos apreciar un sostenido proceso por generalizar la educación primaria y secundaria para todos. En Chile se aprobó la obligatoriedad de una escolarización de 12 años, como derecho de todos los ciudadanos, y adicionalmente se amplía progresivamente la cobertura de preescolar (antes de los 6 años) y en educación postsecundaria (después de los 18 años).

Al mismo tiempo, asistimos a la desvalorización de la escolaridad como espacio social para el desarrollo de valores y cultura, reduciendo progresivamente su utilidad a: a) la transmisión de conocimientos “científicos” de tipo instrumental para los requerimientos tecno-económicos, al servicio de supuestas competencias exigidas en los mercados globalizados, b) la transmisión de prácticas sociales de orden, jerarquía, meritocracia, y sumisión necesarias para la legitimación de sistemas socio-políticos cada vez más restrictivos de los derechos de los ciudadanos, bajo la apariencia del aumento de la libertad individual ejercida mediante el consumo en el mercado del endeudamiento permanente (Redondo 2000a, 2000b, 2007b).

B) ACCESO Y CALIDAD EN LOS SISTEMAS ESCOLARES

A lo largo del último siglo se ha generalizado el acceso, prácticamente universal, a los sistemas escolares. Ha aumentado así la cobertura escolar a cada vez más amplias capas sociales, y al mismo tiempo han aumentado los años de permanencia en las escuelas. Ambas realidades han llevado a una progresiva desvalorización de la escuela y de lo que esta ofrece. No se trata solamente que, al aumentar la cobertura las escuelas no logran sus objetivos para todos, ni que cuando “todos” tienen más escolaridad la escolaridad vale menos, sino que también cada vez son necesarios más años de escolaridad para poder competir y acceder a trabajos dignos que permitan una vida buena.

Recientemente (los últimos 20 años), se ha declarado un problema de falta de calidad en la educación, y para fundamentar esta declaración se apela a la evidencia de los resultados de las evaluaciones/mediciones internacionales y nacionales. Se ha desatado una suerte de “sed evaluadora” que pretende dirigir la política educativa con “mando a distancia” (Redondo 2005). Pero, ¿Qué se entiende por calidad de la educación? ¿Cómo se evalúa la calidad educativa? (Opech-Documentos 2009).

Todos los que tenemos alguna relación con la evaluación educativa sabemos que “evaluar no es solo medir”, sino emitir juicios (en base a criterios y objetivos educacionales) sobre las consecuencias (recogidas resumidamente en indicadores) de una acción proyectada (la praxis curricular de las escuelas: qué, cómo, cuándo, para qué estudiar). En el caso que nos ocupa se emiten juicios, sin explicitar los criterios, sobre la educación en base a un único indicador (resultados promedios de los alumnos en pruebas estandarizadas) (Redondo 2009a).

En la educación se han consolidado dos lógicas culturales de la evaluación. Una más propia de la tradición pedagógica que se centra en evaluar la construcción de conocimiento en los estudiantes y el perfil de competencias de los mismos, para retroalimentar la acción pedagógica en el aula y los centros. Y otra más social, acreditativa y selectiva, preocupada por el nivel de aprendizaje en pruebas estandarizadas y en una suerte de pretensión de rendición de cuentas a la sociedad de los resultados escolares.

Es evidente que ambas son necesarias, pero esta última resulta una reducción muy peligrosa de la evaluación en la educación, sobre todo cuando se usa de forma poco rigurosa y con una fuerte carga ideológica (Opech-SIMCE 2006, Opech-Documentos 2009).

La educación escolar es una práctica social y socializadora de promoción del desarrollo personal, se trata de facilitar el acceso de los niños y jóvenes a los saberes culturales esenciales: se trata de sabo-

rear para aprehender, no solo de aprender – almacenar en la memoria (Redondo 1997).

Necesitamos evaluar ambos aspectos para poder dar valor a la educación. Evaluar solo el aprendizaje (determinados aprendizajes instrumentales) de los estudiantes es aplicar un grave sesgo ideológico por dos motivos. Primero porque la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación forman una unidad indisoluble, y segundo, porque la evaluación es parte del currículum, se aprende lo que se evalúa y cómo se evalúa, ya que es a lo que de hecho se da valor.

Tratar de entender esta *sed evaluadora* (o más bien medidora) de las últimas décadas, nos exige situarla en el contexto global. Hemos pasado del optimismo de la igualdad de oportunidades a la pretensión de entrar en la sociedad del conocimiento, atravesando una crisis epocal (¿desde mayo del 68?), que ha trasladado progresivamente la crisis de acumulación y gestión del capitalismo, de lo económico a lo político, de lo político a lo cultural, de lo cultural a los sistemas educativos. Dentro de estos sistemas escolares la responsabilidad se traslada a las escuelas, en las que los profesores, “incompetentes” para soportar la culpabilidad y responsabilidad que se les arroja, la trasladan a los individuos y a sus condiciones socio-familiares. Las nuevas condiciones sociales (economía capitalista de mercado neoliberal y globalizado: calificado como anarco-capitalismo, terrorismo financiero, fundamentalismo de mercado, idolatría de mercado) han cambiado las condiciones socio-laborales de los trabajadores de la educación (Cornejo 2009), y han llenado las escuelas de nuevas exigencias sociales: se piden escuelas eficaces (Reynolds, 1997, Redondo, 1997, Cornejo y Redondo 2009), pero ¿eficaces para quién? (Slee, 2001, Redondo 2005).

La educación en tiempos de neoliberalismo se enmarca en cuatro fenómenos complejos (Torres, 2001):

- a. un mundo en crisis y reestructuración en el que priman las desigualdades económicas cada vez más extremas y el pánico moral,
- b. una mercantilización de los sistemas educativos mediante mecanismos de descentralización, desregulación, des-zonificación y colegialidad competitiva,
- c. una privatización de la educación, mediante el mecanismo de transformar “el derecho a la elección de centro” por “el hecho de la selección de alumnos por los centros” (ejercido solo por aquellos centros que pueden seleccionar), y
- d. una naturalización de lo individual recurriendo al innatismo.

En este contexto, la calidad, tanto sea entendida como valor (los certificados de calidad están de moda en educación) o como anhelo (deseo de calidad de vida, tendencia a mejorar la calidad), queda sometida a motivaciones estratégicas y a finalidades diferentes.

Puede referirse a la necesidad de que una vez lograda la cobertura educacional, hay que trabajar por la calidad, entendida como eficacia (logros de aprendizaje escolar por los estudiantes). Pero también, debido al aumento de las demandas sociales sobre la educación, puede ser entendida como aumento del control social sobre la misma: como si bastara con controlar, evaluar, medir, para que aumentara la calidad.

En otra dirección, se requiere justificar el aumento sostenido de recursos en educación y su manejo, por lo que se precisa conocer la eficiencia, reduciendo la calidad a este aspecto.

Las comparaciones tanto nacionales como internacionales presionan a centrarse, casi exclusivamente, en los resultados académicos en pruebas estandarizadas, reduciendo la calidad al logro de los estudiantes en estas pruebas.

Por último, el fracaso escolar generalizado de determinados colectivos sociales (llamados pobres y/o vulnerables, pero que representan más del 50% de la población, por lo que deberíamos hablar de mayorías o de sectores populares) requiere vincular la calidad de los sistemas educativos a la equidad.

Los enfoques de calidad están, pues, muy relacionados con las ideologías, sean éstas liberales, igualitarias o pluralistas (Marchesi, 2000). En un enfoque pluralista, que es el que corresponde a las sociedades más democráticas, la calidad implica sistemas educativos que:

1. apuesten por la descentralización, pero con normativas básicas contextualizadas.
2. impulsen la autonomía escolar y los proyectos curriculares propios, pero con compensación a los centros y a los alumnos más necesitados.
3. potencien la buena organización y gestión de los centros, pero con énfasis en la flexibilidad y la participación democrática de la comunidad escolar.
4. desarrollen evaluación interna y externa de los centros, pero con énfasis en el valor añadido por los centros en los procesos y los resultados.
5. propicien la información transparente de los resultados de los centros, pero con énfasis en la información de los centros a sus comunidades.

6. respeten la elección de centro por los alumnos, pero con énfasis en los criterios de admisión comunes a todos los centros financiados por fondos públicos.

En definitiva, un centro de calidad (Marchesi, 2000) está reflejado en las siguientes acciones:

1. potencia las capacidades de sus alumnos (cognitivas, sociales, afectivas, estéticas, morales...)
2. participación y satisfacción de la comunidad educativa.
3. desarrollo profesional de los docentes, incluyendo salud laboral.
4. influencia en su entorno social.
5. tiene en cuenta el contexto social y las características de sus estudiantes.
6. está inserto en un sistema escolar que favorece a los centros y apoya (focaliza) a los centros con necesidades educativas especiales y zonas sociales más desfavorecidas.

Con este enmarque, los indicadores disponibles en Chile (SIMCE, PSU) son señales que hay que interpretar, no hablan por sí mismos, presentan siempre problemas técnicos e ideológicos (Redondo et al. 2004).

En primer lugar, casi todas las mediciones, y sobre todo las nacionales, acotan (y por tanto reducen) su ámbito de medición a aspectos muy instrumentales de los conocimientos escolares. En segundo lugar, casi todo el uso que se hace de los resultados es simple, impreciso y con un sesgo de manipulación ideológica libremercadista. Es decir, se mide y no se evalúa, pero se utilizan los datos para “desorientar” a los ciudadanos. Ejemplo paradigmático: los semáforos y planos del Ministerio de Educación 2010.

Cuando los datos de las mediciones se someten a estudios más profundos (control de variables, comparación de resultados por grupos homogéneos, estudios de regresión lineal y multinivel, eficiencia escolar) algunas de las conclusiones más importantes son:

- a. Solo sistemas escolares homogéneos, que integran la diversidad en cada escuela, consiguen mejores resultados (Estudios PISA).
- b. Solo sistemas sociales que son más equitativos, consiguen sistemas escolares de mayor calidad, aun cuando tengan deficiencias en los recursos disponibles (Cuba).

- c. Los colegios privados no consiguen mejores resultados que los públicos (Redondo, 2004, Bellei, 2007, Corvalán, 2009).
- d. Las diferencias en los resultados escolares se deben, al menos en un 50-80% a condiciones sociales externas a las escuelas (Redondo, 2005, Brunner, 2005, Unesco, 2010).
- e. Lo más significativo al interior de las escuelas para el logro de resultados de aprendizaje es el clima escolar (Cornejo y Redondo 2001, Unesco 2010).

C.EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Al ser la educación un derecho humano reconocido y protegido a nivel del derecho internacional y constitucional, la provisión que se realiza por los sistemas escolares es también un deber obligatorio para los estados, en condiciones de calidad y gratuidad para todos.

No es posible, entonces, concebir un sistema escolar basado en el lucro como motor de su calidad y de la garantía del derecho humano a la educación para todos. Son posibles, ciertamente, escuelas privadas que lucren con los servicios educativos que ofrecen. Pero no con fondos públicos.

La provisión de la educación con fondos públicos puede ser diversa, flexible, mixta, es decir, realizada tanto por instituciones públicas como por instituciones privadas o sociales, pero siempre que se sometan a los criterios comunes mínimos que garanticen: “el respeto de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia”, que son los dinamismos de la calidad de la educación (Unesco 2007).

El respeto de los derechos se refiere a garantizar que toda persona a lo largo de su vida pueda desarrollarse plenamente, no es solo un tema de acceso a los sistemas escolares formales. Se apoya en los principios de gratuidad y de obligatoriedad, así como en los derechos a la no discriminación y a la plena participación.

La equidad, como factor de calidad, refiere a la no segregación y a la no selección escolar, a equilibrar los elementos de igualdad y de diferencia en cada escuela, y a asegurarla en el acceso, los procesos y los resultados de las escuelas, promoviendo todas las medidas que sean necesarias. La equidad exige escuelas inclusivas y sistemas escolares no segmentados.

La relevancia refiere a los fines de la educación para el conjunto social, y no solo para una élite dominadora. Es decir, enfocada en una educación integral: de la persona y del ciudadano, y no solo del trabajador y/o emprendedor.

La pertinencia señala que la educación debe tener significación para las personas de los distintos estratos sociales, lo que implica fle-

xibilidad, adaptación, y pedagogías de la diversidad.

Finalmente, para ser de calidad debe incorporar las dimensiones de eficacia y eficiencia en los logros señalados al servicio de las mayorías.

Ciertamente, ninguno de los aspectos referidos es posible sin los profesores. Es la calidad de los profesores, de su trabajo y su participación en la transformación de las culturas escolares y los climas educativos, el elemento central de la calidad educativa. La educación es ante todo una relación psicosocial inter-generacional profesores/estudiantes en el contexto de escuelas ciudadanas, donde la participación de todos los actores educativos (profesores, padres, estudiantes, directivos, auxiliares de la educación, comunidad local, etc.) está garantizada y es el motor de los proyectos educativos de los centros. Exactamente lo contrario a lo señalado en la LGE Chilena que reduce la participación a lo que permitan los reglamentos escolares definidos por los sostenedores (patrones o dueños) de las escuelas: los nuevos fondos educativos del Chile del bicentenario (Opech-Redondo 2008).

2.EL CASO CHILENO

El modelo chileno es un caso paradigmático. Ha resultado ser un experimento neoliberal y globalizado de excelencia.

Hasta los años setenta el sistema escolar chileno, de carácter nacional, con presencia de un sector privado, fue un sistema escolar en expansión y ejemplar en el contexto latinoamericano.

Con la dictadura se disuelve progresivamente toda la estructura del sistema escolar público. Se transfieren las escuelas a los municipios para que estos las administren, pero sin transferir competencias, ni personal técnico, y con un proceso progresivo de disminución de recursos financieros.

Se financia la educación con un supuesto modelo a la demanda, mediante un bono escolar que se paga a todo tipo de colegios (municipales y privados) en función del número de alumnos y de su asistencia diaria. Al mismo tiempo, se permite la selección de estudiantes sin ninguna restricción. Por último, todo queda atado con la LOCE (Ley orgánica constitucional de Educación), firmada por Pinochet el último día antes del inicio de la transición a la democracia, y que recientemente ha sido “modernizada” en la LGE (2009).

La LOCE, y la LGE, permiten el lucro a los dueños de los centros escolares, con la subvención que reciben, ya que no se pide cuenta pública de su uso. Adicionalmente, desde 1995, se permite que los colegios cobren un complemento de pago a los padres.

El sistema se monitorea en su calidad a través de una prueba estandarizada SIMCE, que se aplica de forma alternativa anual a los

4° y 8° EGB, y 2° Medio. Todos los años los colegios aparecen en un ranking de resultados en esta prueba. Solo a partir de 2005 aparecen datos en que se analizan los resultados considerando nivel socioeconómico de los estudiantes (Cfr. Tabla 1).

Tabla 1
Resultados Prueba de lenguaje. Prueba Nacional SIMCE a 8° Básico 2004

Tipo de colegio <i>GRUPO Socioeconómico</i>	Municipal	Particular Sub	Particular Sub	Particular Sub	Particular Pagado
		<i>Sin lucro</i>	<i>Con lucro</i>	<i>Persona natural</i>	
A Bajo	231* +	222	217* -	221	----
B Medio bajo	233	238* +	231* -	233	----
C Medio	248* -	265* +	253	252	----
D Medio alto	287* +	284	273	274	271* -
E Alto	----	301* +	286* -	----	301* +
TOTAL		267	257	250	291

*diferencia estadística significativa

Los estudios que neutralizan la influencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, señalan que los colegios particulares subvencionados no consiguen mejores resultados que los municipales (Cfr. Tabla 2). Incluso sin poder considerar el efecto de la selección de alumnos que practican los colegios (Redondo 2001, 2004). Recientemente han aparecido estudios multinivel (aislamiento de influencia de variables de los estudiantes y variables de los centros) que consideran el efecto de esta variable de “selección escolar” y confirman los mismos resultados (Bellei 2007).

Tabla 2
Eficiencia de los centros escolares de educación básica chilena (1990-1997).
En base a datos SIMCE de 4° y 8° Básico, con neutralización de influencia de variables socioeconómicas de los alumnos.

Dependencia Estadísticos	Municipal	Particular Subvencionado	Part. Pagado	Todos los Establecimientos
Pje. Mínimo	34	53	67	34
1° Cuartil	92	92	97	92
Media	99.8	99.9	101.4	100.0
Mediana	99	100	102	100

Dependencia Estadísticos	Municipal	Particular Subvencionado	Part. Pagado	Todos los Establecimientos
3° Cuartil	107	108	106	107.3
Pje. Máximo	154	152	128	154
Desv. Estándar	0.12	0.12	0.08	0.12
Total de Establecimientos	1592 / 65%	640 / 26%	230 / 9%	2462 / 100%

Lo que sí ha ocurrido, en base al engaño de los ranking, que transmite la errónea impresión de que los colegios privados son mejores que los públicos, es un aumento de 1700 colegios privados subvencionados por el estado, desde 1990.

La propia OCDE, en un estudio que realizó sobre el sistema educativo chileno en 2004, señala que: A) El sistema escolar es muy segmentado (Cf. Tabla 3), parece conscientemente estructurado en clases sociales. B) No mejora la calidad educativa, porque se da excesiva importancia a mecanismos de mercado para intentar mejorar la calidad educativa. Recientemente el Banco Mundial, 2007, señala que el estado chileno no tiene el control mínimo sobre su sistema escolar. Evidentemente, porque lo dejaron a “la mano invisible del mercado”.

Tabla 3
Distribución de la matrícula escolar en Chile

Grupo Socio-económico	Años de educación de la madre	Ingreso mensual [1]	% matrícula municipal	% matrícula part-subv.	% matrícula particular pagado	% del grupo sobre la matrícula total
A bajo	7	119.000	79,4%	20,6%	0%	10%
B medio bajo	9	180.000	81,9%	18,1%	0%	32%
C medio	11	331.000	47,6%	52,3%	0%	37%
D medio alto	13	738.000	13,0%	81,6%	5,4%	14%
E alto	16	1.526.000	0%	6,1%	93,9%	7%

En este contexto, el año 2006, desde abril a junio, se produjo un moviendo de los estudiantes secundarios (14-18 años), que consiguió el apoyo de la mayoría de la población (las encuestas señalan cerca de un 80%), planteó la crisis de precariedad de la educación pública chilena y forzó un proceso de cambio. Fue la llamada “revolución pingüina”. Desde esa fecha se está en un proceso de cambios, aunque no se vislumbra una salida muy exitosa por realizarse dentro de un sistema

socioeconómico extremadamente neoliberal y de democracia secuestrada (protegida), donde las mayorías no pueden realmente decidir¹.

3. LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

A. SU PLANTEAMIENTO

La psicología educacional o de la educación ha surgido al mismo tiempo que la propia psicología científica, al inicio del siglo XX. En Chile se desarrolla la psicología desde el claro interés por vincularla al ámbito educacional en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Sólo al final de la década de los años cuarenta la psicología se configura como una profesión con formación específica².

El planteamiento de la psicología educacional o de la psicología escolar se ha ido configurando con distintos acentos en distintos momentos históricos y contextos geográficos (Muñoz et al. 1997). Fue pasando de un enfoque centrado en el estudio de las diferencias individuales a un enfoque centrado en la prevención de la salud mental en las escuelas. Posteriormente, tras la segunda guerra mundial, un periodo de optimismo educativo potencia el desarrollo de la psicología educacional como la mejor aliada de la educación, para finalmente, desde la década de los setenta matizar progresivamente el excesivo optimismo psicologicista con la atención al desarrollo social de las comunidades en las que se insertan las escuelas.

Hoy, la psicología educacional se plantea como una disciplina aplicada, puente entre las ciencias psicológicas y las ciencias de la educación. Su objeto podría describirse, matizando la definición propuesta por Coll (1990, 2000), como: “procesos de cambio que acontecen en la praxis de las personas (¿y de las organizaciones?) al participar en actividades educativas”. Su conceptualización supone asumir tres dimensiones: la dimensión teórico conceptual, la tecnológico proyectiva, y la técnico práctica. El desarrollo concreto de estas dimensiones está tensionando su articulación hacia la psicología educacional y hacia la psicología escolar. Pero ambas son ubicables como psicología social, y por tanto se inscriben en procesos sociales de liberación (Martín-Baró 1998), mediante socio-praxis de liberación (Villasante, 2007).

“Como psicología social de la educación es tanto una psicología de las personas como de los grupos, personas en comunidad, ya que el individuo nunca existe aislado. Es una psicología que se orienta a

1 Para mayor profundización sobre el caso chileno, puede consultarse www.opech.cl y Redondo (2005 y 2008).

2 La primera carrera de psicología se inició en agosto de 1947 en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

una intervención sistémica en la institución escolar (y en otros ámbitos educativos: familia, laboral, medios de comunicación, ocio...) con una perspectiva socio-constructivista. La liberación supone evitar que la educación/escuela transforme las diferencias en desigualdades. Desigualdades de resultados externos (certificados escolares), e internos (autoestima- identidad). Se trata de propiciar procesos que transformen las diferencias en potencialidades para un proyecto común (se trata de no privarnos de lo público), ya que, si toda producción material y de conocimiento es colectiva y comunitaria, no es comprensible cómo la apropiación, tanto de los productos materiales (dinero) como de conocimiento (poder), puede ser sólo individual, impidiendo el bienestar (felicidad humana) que esencialmente es relación, compartir. Este proyecto común requiere escuelas creadoras de democracia sustantiva, constructoras de ciudadanía y de bienestar humano, ya desde ahora en la propia dinámica cotidiana escolar” (Redondo 2009c p.21).

Estos procesos humanos ocurren en los sistemas escolares, pero también en los sistemas de capacitación laboral, en las familias y otros grupos humanos, y en los medios de comunicación de masas y las TIC.

Por otra parte, las escuelas no solo demandan psicólogos expertos en psicología educacional, sino también con competencias psicodiagnósticas y organizacionales. El psicólogo escolar no es sólo, y a veces ni siquiera principalmente, un psicólogo educacional.

B. SUS DESAFÍOS

En el contexto de los sistemas escolares complejos actuales: ¿Qué psicología escolar es pertinente? ¿Será la misma para sistemas escolares integrados e integradores que para aquellos con fuerte segmentación social y discriminación? ¿Las tareas y competencias requeridas serán iguales en contextos de pobreza y vulnerabilidad social que en otros contextos? La psicología educacional y escolar para la educación infantil, la educación básica, la educación secundaria, y la educación superior: ¿será la misma?

¿Qué psicología educacional y escolar enseñar e investigar en las universidades? ¿Y en las universidades públicas? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué relación fecunda establecer entre las investigaciones globales/internacionales y la realidad concreta nacional y local? ¿Qué articulación establecer en los procesos de formación inicial de psicólogos escolares y educacionales entre conocimientos y prácticas en terreno?

Los y las psicólogos/as escolares y educacionales deben aventurarse en los territorios, como pioneros exploradores, para poder arti-

cular mapas que orienten el propio desarrollo de la disciplina. La innovación y la investigación se articulan con el desarrollo en contexto (I+D+i) (De la Fuente Arias et al., 2010) y para la praxis liberadora.

La identidad de la disciplina y de los profesionales de la psicología de la educación no es un dato dado; se va adquiriendo en el propio proceso de configuración profesional y en el devenir histórico de nuestras apuestas colectivas. Estos son nuestros desafíos, los de los profesionales de la psicología educacional y escolar, y sus desafíos, los de la disciplina. Los profesionales construimos nuestra disciplina desde nuestras apuestas y respuestas a los contextos en los que desempeñamos nuestro trabajo profesional como ciudadanos y personas conscientes de nuestra historia, nuestro presente y nuestros deseos de futuro.

C. ALGUNAS EVIDENCIAS EN CHILE

Desde 1996, el Equipo de Psicología y Educación de la Universidad de Chile ha desarrollado un intento de asumir estos desafíos. Desde entonces ha desarrollado docencia, investigación, publicaciones, extensión y servicios a la comunidad, con este enfoque. Uno de sus frutos ha sido el Observatorio de Políticas Educativas de Chile (OPECH: www.opech.cl) y la producción escrita que ha generado desde su página web y sus publicaciones. Es de destacar específicamente el libro de recopilación de algunas investigaciones realizadas, bajo el rótulo de psicología educacional, sobre la realidad de los jóvenes estudiantes de los liceos de Chile en la década de 1997 a 2007 (Redondo y Muñoz (Ed.) 2009). Esta publicación da cuenta de temas emergentes de la realidad escolar chilena que requieren un abordaje con las herramientas de la psicología.

“En primer lugar, se revisan: la representación de la escuela para los des-escolarizados, la representación social del espacio escolar como espacio carcelario, el significado de la profesión para jóvenes (varones y mujeres) de sectores urbanos y rurales de clase baja. Se presentan evidencias sobre la vivencia del liceo por los jóvenes rurales y la percepción que del clima escolar tienen los estudiantes de los liceos de la región metropolitana. Se aborda el tema de la convivencia y el conflicto escolar, pero también el de la agresión y violencia en las instituciones escolares. Y todo ello antes de que estos temas hayan sido convertidos en arma de moda por los medios de comunicación monopólicos.

Desde otra perspectiva, se analizan las dificultades y avances en los procesos de asesoría a las instituciones escolares desde equipos externos, específicamente con participación principal de psicólogos educacionales.

Finalmente, se abordan las características de la participación juvenil en los liceos y se reflexiona sobre la construcción de subjetividad y ciudadanía por los jóvenes chilenos en (y a pesar) de las instituciones escolares, poniendo en relación los liceos con los territorios y dinámicas populares” (Redondo 2009c p.9).

En esta publicación faltan otras temáticas específicas de gran relevancia como la inclusión e integración de las necesidades educativas especiales, la prevención de la salud mental en las escuelas, la orientación escolar y vocacional, y muchas otras. Pero, señalan un camino para abordar el desarrollo de la psicología escolar y educacional desde los contextos concretos e históricos de la escuela chilena.

4. LA PSICOLOGÍA EN LA ESCUELA PÚBLICA Y CIUDADANA.

La psicología está demandada desde las dinámicas de las escuelas en múltiples frentes: organizacionales y de gestión directiva, asesoramiento a familias, apoyo y capacitación de profesores, psicodiagnóstico de los estudiantes, orientación personal, escolar y vocacional, etc. También para múltiples problemáticas: sexualidad y prevención de embarazos, prevención de salud (consumo de alcohol, tabaco, estupefacientes, automedicación...), convivencia escolar (agresión, matonaje, mediación en conflictos...), desarrollo personal y de competencias, aprendizaje efectivo...

La psicología y los psicólogos pueden tratar de responder a estos aspectos y problemáticas con el convencimiento de que se trata de problemas psicológicos y por tanto posibles de ser intervenidos desde las competencias técnicas y profesionales de la profesión, y más si se es especialista en psicología educacional y/o escolar. Pueden desarrollar programas técnicamente impecables con apoyo empírico nacional e internacional. Pueden ocupar progresivamente más espacios en las escuelas, y abordar cada vez más aspectos y más sujetos. Pueden hasta tener éxitos concretos. Pero, si no colaboran a desarrollar un conocimiento de las comunidades escolares para reflexionar, apropiarse, empoderarse, y resolver sus propias dinámicas escolares, será casi nada todo lo que habrán hecho a lo largo de los años. Salvo, quizás, aumentar las demandas a la psicología y a los psicólogos.

Los psicólogos, con todos los otros profesionales de la educación (profesores, asistentes, directivos, trabajadores sociales y deportistas) y con los actores educativos (padres y estudiantes) pueden construir comunidades escolares que aprenden abiertas a sus propios contextos sociales y naturales.

La psicología escolar al servicio de las comunidades escolares empoderadas podrá desarrollar todas las tareas necesarias en pro-

yectos y programas colaborativos con los demás profesionales de las escuelas y los territorios locales. Desarrollando abordajes interdisciplinarios de los problemas y apuestas colectivas y propiciando la configuración de redes sociales de apoyo, revitalizando el tejido social, los vínculos interpersonales y los compromisos de todos por el bien común y la mejora de la verdadera calidad educativa. Esta calidad, que es sobre todo calidez, está asentada en climas educativos nutricos de aprendizajes significativos para las personas y los grupos humanos. Ahí sí pueden aprender las nuevas generaciones, ahí sí puede transmitirse y reconstruirse la cultura humana, la de todos, la del pueblo, la popular.

Toda la experticia psicológica y educativa de los profesionales puede ser fecunda en este contexto, ya que se somete a la prueba empírica, hermenéutica y transformadora de la realidad concreta e histórica del aquí, ahora, así, con esta gente y por ellos: el lugar epistemológico de todo proceso educativo y humano.

Es por todo esto que toda acción profesional del psicólogo en las escuelas tiene necesariamente un pensar global y un actuar local en el horizonte de otro mundo posible por construir y liberar. El psicólogo escolar, como uno más, puede sumar sus capacidades al proyecto ciudadano de una educación pública en la que la participación de todos sea el arranque de procesos verdaderamente educativos, de calidad para todos. Sin la participación real y sustantiva de todos los actores educativos no es posible una verdadera educación, y menos que esta sea de calidad. Sin participación efectiva, las inequidades, las discriminaciones, el autoritarismo y la violencia se adueñan progresivamente de los espacios y los tiempos escolares y propician organizaciones que enferman, que no permiten climas aptos para el aprendizaje humano: cárceles infantiles y juveniles sin horizontes.

Mejorar progresivamente la calidad y la equidad de la educación chilena con los aportes de la psicología educacional y escolar es una tarea abierta. De las opciones de fondo de la psicología y los psicólogos dependerá si sus aportes irán en la dirección de un aumento de la psicologización de los problemas sociales (Redondo 1997, 1999), o en la dirección de un proceso de empoderamiento de las comunidades escolares para co-construir escuelas públicas y ciudadanas.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial 2007 *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile.*

- Bellei, C. 2007 “Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia” en *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, n° 1.
- Bellei, C. Contereas D y Valenzuela JP (Ed) 2010 *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (Santiago: CIAE Universidad de Chile UNICEF).
- Brunner, J.J. 2005 “Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional” en revista virtual *La educación* (OEA) año 48-49 n° 139-140.
- Coll, C. 1990 “Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación” en Coll C. Palacios J. y Marchesi A. *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II: Psicología de la Educación* (Madrid: Alianza) 15-30.
- Coll, C. 2000 “Psicología, Educación y Psicología de la Educación” en Coll C. Palacios J. y Marchesi A. *Desarrollo Psicológico y Educación (2ª Edición) Tomo II. Psicología de la Educación Escolar* (Madrid: Alianza) 29-65.
- Cornejo, R, y Redondo J. 2001 “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana” en *Revista Última Década* (Viña del Mar: CIDPA) Año 9 n° 15 11-52.
- Cornejo R, y Redondo J. 2007 “Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión a partir de la investigación actual” en *Revista Enfoques Pedagógicos*. (Universidad Austral) P 34-42.
- Corvalán J., Elacqua G., Salazar F. 2009 “El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones” en *Informe FONIDE* (Santiago: Mineduc) marzo.
- De la Fuente Arias et al. 2010 “Psicología de la educación e I+D+I: un programa de acción estratégica para el siglo XXI” en *Revista Papeles del Psicólogo* (Madrid: Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos) Vol 31, n° 2 Mayo-Agosto. 162-170.
- Marchesi A. y Martín E. (2000) *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio* (Madrid: Alianza Editorial).
- Martín-Baró 1998 *Psicología de la Liberación* (Madrid: Edit. Trotta).
- Muñoz et al. 1997 “La psicología en la escuela: aportaciones a la historia de la psicología escolar” en *Revista de Psicología Educativa* (Madrid: Colegio de Psicólogos) Vol 3, n° 1, 7-26.

- OCDE (2004) *Revisión de políticas nacionales en educación: Chile. París y Santiago de Chile*. OCDE y MINEDUC.
- Opech- Inzunza 2007 *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile* (Santiago: EPE-OPECH. Departamento de Psicología. Universidad de Chile).
- Opech- Krememan 2007 *El financiamiento del sistema educativo chileno 1990-2007* (Santiago: EPE-OPECH. Departamento de Psicología. Universidad de Chile).
- Opech- Secundarios 2009, 2010 *De actores secundarios a estudiantes Protagonistas* (Santiago: EPE-OPECH. Departamento de Psicología. Universidad de Chile).
- Opech- Documentos 2009 *La búsqueda de un sentido común no privatizado. Documentos de trabajo de Opech para el debate educativo* (Santiago: EPE-OPECH. Departamento de Psicología. Universidad de Chile).
- Opech – Redondo 2001 *Intervención Director OPECH en Comisión de Educación del Senado de la Republica de Chile en sesión del miércoles 30 de julio 2008, con motivo del Proyecto de Ley General de Educación* (Santiago: Editorial OPECH) agosto.
- Opech- SIMCE 2006 *Sistema de medición de la calidad de la educación. SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles*.
- Redondo, J. 1995 *Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social* (Bilbao: Universidad de Deusto).
- Redondo, J. 1997 “La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. Algunas reflexiones sobre la modernización de la educación en Chile” en *Revista de Psicología de la U. Chile* (Santiago) Vol. VI.
- Redondo, J. 1998a “El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media” en *Revista de Psicología de la U. Chile* (Santiago) Vol. VII.
- Redondo, J. 1998b “Características psico-socio-educativas de los alumnos que fracasan en primer ciclo de la EE.MM. en el País Vasco” en *Revista Enfoques Educativos* (Santiago).
- Redondo, J. 1999a “La influencia de la escolarización en enseñanza media en la subjetividad de los jóvenes que fracasan en ella” en *Revista de Psicología* (Santiago) Volumen VIII n° 1, 171-180.
- Redondo, J 1999b “La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o de cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse Seminario: Violencia,

- Comunidad y Subjetividad” en *Revista de Psicología* (Santiago) Vol. VIII n° 2, 61-68.
- Redondo, J. 2000^a “El fracaso escolar y las funciones estructurales de la Escuela: una perspectiva crítica” en *Revista de Sociología* (Santiago)
- Redondo, J. 2000b “La condición juvenil entre la educación y el empleo. Seminario de Políticas locales de juventud” en *Revista Última* (Viña del Mar: Cidpa) 175-223.
- Redondo, J. 2001 “Eficacia y eficiencia de las escuelas básicas chilenas (1990-1997). Un estudio de valor agregado” en *Revista Enfoques Educativos* (Santiago: Universidad de Chile) Vol.3 N° 1, 139-154.
- Redondo, J. et al 2004 *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)* (Santiago: Universidad de Chile).
- Redondo, J. 2005 “El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en educación?” en *Revista Última Década* (Valparaíso: CIDPA) N° 22, 95-110.
- Redondo, J. et al 2007 *El derecho a la educación en Chile* (Buenos Aires: FLAPE).
- Redondo, J. 2009a “La educación chilena en una encrucijada histórica” en *Revista DIVERSIA: Educación y Sociedad* (Valparaíso: CIDPA) n°1 13-24.
- Redondo, J. 2009b “Acceso y calidad en los sistemas educativo” en Redondo y Muñoz (ed) 2009. *Juventud y Enseñanza Media en el Chile del Bicentenario: Antecedentes de la revolución pingüina* (Santiago: EPE-OPECH. Departamento de Psicología, FACS. Universidad de Chile) 25-35.
- Redondo, J. 2009c “Reforma de la enseñanza media y psicología educacional” en Redondo y Muñoz (ed) 2009 *Juventud y Enseñanza Media en el Chile del Bicentenario: Antecedentes de la revolución pingüina* (Santiago: EPE-OPECH. Departamento de Psicología, FACS. Universidad de Chile) 12-24.
- Redondo, J. y Muñoz (ed) 2009 *Juventud y Enseñanza Media en el Chile del Bicentenario: Antecedentes de la revolución pingüina* (Santiago: EPE-OPECH. Departamento de Psicología, FACS. Universidad de Chile).
- Reynolds, D., R. Bollen, B. Cremers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij 1997 *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (Madrid: Santillana).

- Slee R., G. Winer y S. Tomlinson (editors) 2001 *¿Eficaces para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (Madrid: Akal).
- Torres J. 2001 *Educación en tiempos de neoliberalismo* (Madrid: Morata).
- Unesco 2007 *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos* (Santiago de Chile).
- Unesco 2010 *Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América latina y el Caribe* (Santiago: SERCE. LLECE).
- Villasante T. 2007 “Sociopraxis para la liberación” en Goikoetxea J y García J. (coordinadores) *Ensayos de Pedagogía Crítica* (Madrid: Editorial Popular) 127-142.

DE LA MOLESTIA A LA INDIGNACIÓN

EDUCACIÓN, LUCRO Y DEMOCRACIA*

Participamos de la movilización de la comunidad educativa del país por dignidad

EN UN PAÍS CON RIQUEZA SUFICIENTE, carecemos de la mínima justicia tanto en distribución como en la contribución a los recursos comunes (tributación). Por ello, nuestros servicios públicos no responden en ningún caso a la lógica de derechos humanos y ciudadanos, sino a la lógica del mercado como meros consumidores. La mayoría debemos endeudarnos permanentemente para acceder a lo que nos corresponde por derecho humano (educación gratuita, salud integral, transporte público y vivienda) o debemos recibir ayudas focalizadas (bonos) del estado para apenas subsistir.

La educación escolarizada, en su totalidad, camina al borde del precipicio. Las alertas planteadas en los últimos años tanto por la ciudadanía (especialmente los estudiantes de la “revolución pingüina” de 2006), como por los trabajadores de la educación (especialmente los profesores) y por muchos investigadores no han logrado ser atendidas ni por la clase política ni por los poderes económicos (los *dueños* de Chile). Aferrados a la democracia secuestrada por el binominal y una constitución ilegítimada, acordaron una LGE (en realidad una ley general de sostenedores o fondos educativos) que mantiene los mismos supuestos ideológicos que, destruyendo la educación pública

* Comunicación Opech de Julio 2011

e invirtiendo cada vez más fondos públicos en negocios (colegios y universidades) privados, no consigue lograr una mejora de la calidad educativa integral (cuyos parámetros deberían medirse por valores de equidad, pertinencia, inclusión, eficiencia y eficacia) para todos.

La conciencia ciudadana de las mayorías vuelve a manifestarse con más fuerza en estas últimas semanas. Se suma la indignación de los estudiantes secundarios, tanto de los liceos científico-humanistas como de los técnico-profesionales, a la de los profesores y profesoras del sistema municipalizado, a la de los estudiantes universitarios de forma transversal (públicos y privados), los académicos y hasta rectores, junto a la de los padres, los trabajadores y ciudadanos. Todos expresan de forma novedosa y creativa su rechazo al “modelo de lucro” fracasado en que se ha encajado el proceso educativo y social de Chile.

Los traficantes ilegales de lucro en la educación superior, y los traficantes legales de la educación escolar y técnica no soportan ser “descubiertos” en su afán de ganancias personales a costa de reducir el derecho de las mayorías a una educación pública gratuita de calidad integral.

En esta situación histórica, el Ministro de Educación nos invita a “dar un paso al frente” y permitir (transparentar) el lucro en las universidades privadas “sin ánimo de lucro” (él fundó al menos una y recuperó la inversión) a cambio de unas *moneas* y algunos *parchecitos*.

Quizás, en lugar de que los rectores del CRUCH firmen, podríamos hacer una consulta ciudadana, un plebiscito sobre este tema y aprovechar para preguntar a todas y todos los chilenos también sobre el binominal, la constitución, la educación pública estatal gratuita, la salud universal y el sistema previsional.

La indignación con el sistema educacional heredado y con el “modelo neoliberal a la chilena” (La Polar, Farmacias, Hidroaysen incluidos) está demandando un verdadero cambio hacia más democracia y participación.

Al mismo tiempo requiere:

1. Control del “negocio no lucrativo” en educación superior (incluyendo el de los bancos que colaboran con los créditos con aval del Estado aumentando de forma usurera sus ganancias). No es ético ni legal lucrar por cualquier medio en educación superior universitaria. Son actos delictuales que crean terror en la población y atentan contra bienes públicos, y hasta tal vez se les debería aplicar la “ley antiterrorista”. Se requiere urgencia a la ley de lobby y Superintendencia de Educación superior.

2. Que el Estado se responsabilice de la educación pública y la fortalezca mediante una des-municipalización que no la “alcaldice” o la privatice, y con financiamiento basal adecuado.
3. Que el estado, como propietario de sus universidades, responda con un financiamiento basal adecuado al patrimonio, infraestructura y funciones públicas de las mismas.
4. Promover el acceso equitativo a la educación superior.
5. Becas y créditos solidarios adecuados para poder estudiar dignamente.
6. Red pública de centros de formación técnica e institutos profesionales públicos y gratuitos.
7. Democratización de la gestión de los centros educativos y de las universidades, con participación plena de todos los actores de la comunidad.

SOCIEDAD Y EQUIDAD

APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA*

ES UN HONOR Y UN DESAFÍO acogerlos hoy en la Universidad de Chile, en la Facultad de Ciencias Sociales para celebrar juntos, con la participación y aportes de todos y todas ustedes este VI Congreso Chileno de Psicología, que marca el séptimo año del trabajo realizado por nuestras carreras de psicología de la Red de Universidades del Estado de Chile. Un estado que hace años que no nos quiere, y como es tradición en nuestra historia chilena, nos ha dejado “huachos”. Corremos hoy, como instituciones públicas, la misma suerte que muchos y muchas de nuestros/as conciudadanos/as a lo largo de la historia de nuestro pueblo real. El estado actual no tiene interés real en sus instituciones, y sin instituciones públicas se desliza hacia la indefensión de las mayorías y la defensa de los intereses de las minorías.

El único motivo para estar aquí, tratando de compartir con ustedes esta comunicación/ponencia es que fui elegido para ocupar el rol/cargo de director del departamento de psicología de la Universidad de Chile, y presidir el Comité Científico de este encuentro. No creo poseer especiales méritos individuales, y quiero tratar de expresar una reflexión que pueda convocarlos a todos/as ustedes al debate de ideas y a seguir desarrollando vínculos que puedan ayudarnos como

* Inauguración del VI Congreso de Psicología. 9 de noviembre 2011, en FACSÓ.

personas y profesionales a realizar aportes a la sociedad chilena, desde nuestra disciplina.

La sociedad chilena es una de las más desiguales e inequitativas del mundo. Y, como diría el emblemático Condorito, ¡exige una explicación! Es más, la sociedad chilena quiere, más que una explicación un cambio, y está en condiciones de realizar un proceso (en el decir de M. Garretón) *refundacional*.

¿PUEDE LA PSICOLOGÍA CHILENA SUMARSE A ESTE PROCESO SOCIAL?

I. PSICOLOGÍA Y PSICÓLOGOS

Responder la pregunta formulada no es simple. Nuestra disciplina tiene un origen y una trayectoria histórica complejos. En su origen se entrelazan raíces filosóficas y raíces bio-fisiológicas. Dando cuenta de una antropología de base dualista: cuerpo y alma, cuerpo y cerebro, cerebro y mente. Dualismo que también se extiende a la dicotomía entre lo individual y lo social.

Escapa a mi competencia y al objeto de esta comunicación relatar los pormenores de todo el proceso histórico intrincado con el uso social de los descubrimientos científicos de la psicología en el ámbito de la manipulación social, la inducción al consumo, el control político, económico y cultural del sufrimiento humano.

No es casual ninguno de los usos de la ciencia, ni de nuestra ciencia psicológica. La lógica estructuradora de los últimos 200 años de las sociedades humanas en la que se instituye la psicología es la lógica de acumulación capitalista. Y en esa lógica en el siglo XX, la psicología ha ido tornándose sumamente funcional. Y especialmente desde inicios de los años setenta se ha ido convirtiendo en la ciencia con más desarrollo profesional en cantidad de psicólogos, y en ocupación de espacios sociales de trabajo profesional. La psicología está en todo.

¿Qué psicología? ¿Para qué?

Más que una psicología, podemos hablar de psicologías, de ciencias psicológicas, que van desde aspectos de las neurociencias cognitivas hasta la psico-ontología, pasando por la psicología cultural y la etología comparada. Con diversidad de enfoques, de epistemologías y de métodos. Una diversidad creativa y caótica dispuesta, muchas veces, para el juego de las ideologías. Y especialmente desde su pretensión de neutralidad científica.

El intento de la ciencia y de la modernidad occidental de reducir lo real a lo racional, lo racional a lo eficiente, y lo eficiente al máximo

beneficio de los propietarios (siempre minoría), al dejarla operar en el mercado, ha llegado también a la psicología, sin ninguna duda.

II. SOCIEDAD Y EQUIDAD

Es un mito originario de religiones y culturas que los seres humanos seamos iguales. Y como mito contiene un sentido sustantivo: dirección, significado y sentimiento primigenios. Las modernas sociedades y estados, hijos de la ilustración, también han sustentado su imaginaria legitimidad en el “contrato social” basado en la igualdad de todos sus ciudadanos. Pero esta igualdad es en el orden de los principios: racionales, sentimentales, éticos, políticos, etc. Es la igualdad de principio la que permite justificar las desigualdades de hecho, mediante el derecho a la libertad.

Libertad que opera, en las sociedades de consumo actuales, mediante la propiedad. Iguales en libertades, desiguales en propiedades. Y en lógica de mercado acaba generando y justificando desigualdades de libertades. Pero lo real es que somos diferentes, y que los derechos de libertades pueden ser diversos (no solo de propiedades) siempre y cuando operen como ciudadanía social y no como mercado individual.

La equidad social es una condición para la cohesión social, para el proyecto país. El concepto es complejo, a veces es usado de forma muy ambigua, pero remite a la justicia social en las normas de organización y de distribución de la riqueza en una sociedad.

Ciertamente los acontecimientos de los últimos años van dejando en evidencia, para las mayorías, tanto en el mundo como en Chile, que las normas, o no existen o son violentadas sistemáticamente por los agentes del libre mercado desregulado, especialmente financiero. Los especuladores, como nuevos bucaneros de las aguas de la economía globalizada, saquean sin piedad a personas, grupos, instituciones y naciones con la colaboración activa o pasiva de la mayoría de los gobiernos. La política está secuestrada por la economía, y en nuestro país, adicionalmente, por el orden jurídico ilegítimo heredado de la dictadura sin acuerdo social.

¿Cómo promover la equidad social en este contexto?

Las políticas de focalización de ayuda a los más pobres, surten una suerte de analgésico sobre la conciencia social de las mayorías desfavorecidas: unos entran y otros salen en condiciones de vulnerabilidad. La estadística se torna un aliado para diversos usos, pero no resuelve el problema. El abuso de instrumental de medida (termómetros) no ha ayudado mucho a tener evaluaciones (valoraciones, juicios éticos y políticos, interpretaciones) que movilicen en la dirección de más equi-

dad, más bien en intentos de ocultamiento de las vergonzosas inequidades e injusticias sociales. Solamente los ciudadanos organizados, las organizaciones populares y de estudiantes, han sido capaces de desvelar las tramas ocultas de nuestro desorden social.

Es posible que, como científicos sociales, como psicólogos, debamos aprender de estos movimientos y de estas micro-organizaciones, las nuevas formas de combatir las inequidades y de generar equidad como fruto de la simple supervivencia humana, de la solidaridad genuina.

Construir sociedad es más que la pretensión de equidad, la justicia social es condición necesaria, pero no suficiente. La sociedad humana sigue regenerándose, permanentemente, desde la gratuidad, aunque se consolide con la justicia. El sufrimiento humano requiere más que justicia, requiere reconocimiento y auténtica compasión. La felicidad es mucho más que un estado anímico pasajero de cada uno, requiere la recomposición de vínculos horizontales y hogareños, al tiempo que libertades creativas y amplios horizontes de futuros posibles. Especialmente para las nuevas generaciones.

La equidad no se reduce a dar a cada uno lo suyo, sino a que cada uno podamos dar a todos todo lo que podemos y queremos. Se trata del bien común, de ese espacio y tiempo público que genera ciudadanía y que no se somete a las lógicas mercantiles, ni se reduce a las lógicas del cálculo de poder. Es el poder genuino del deseo de ser humano con otros, de ser valioso para otros.

III. APORTES DE LA PSICOLOGÍA

Y algunos de ustedes se preguntarán que tiene que ver esto con la psicología. ¿Cuáles son los aportes de la psicología para caminar por senderos de equidad en nuestra sociedad?

La psicología (o las psicologías) pueden aportar interesantes perspectivas para, multidisciplinariamente, trans-disciplinariamente, colaborar con los movimientos sociales para lograr más equidad social. La ciencia, los intelectuales y profesionales no son los llamados a dirigir la sociedad, ni los movimientos ciudadanos, como señalaba el presidente Evo Morales en la última Asamblea General de CLACSO en Cochabamba: debemos ser la retaguardia, defender los avances y conquistas de las sociedades y los movimientos ciudadanos y sociales. Sin duda para evitar volver atrás, a la barbarie de un capitalismo salvaje, a una nueva y oscura edad media sin estados, a deslizarnos sin conciencia desde un neoliberalismo a un neofascismo.

Quiero destacar tres aspectos de los aportes de la psicología, dejando seguramente muchos otros también muy relevantes.

En primer lugar, la psicología propone e instituye en el sentido común de los ciudadanos y las culturas los parámetros de la normalidad y los márgenes de las diferencias tolerables para los individuos, los grupos y las sociedades. Este atrevimiento está en el origen de nuestra identidad disciplinaria y tiene un instrumental específico: los test, la psicometría. Es la utilización de la medición estadística como criterio científico de evaluación, es decir, de valoración política, ética y social. Esta pretensión tiene repercusiones muy significativas en ámbitos laborales, escolares, clínicos, etc, y está a la base del mítico poder profesional del psico-diagnóstico.

La apuesta actual por la diversidad y las diferencias como posibilidad de la supervivencia de identidades y subjetividades personales, grupales, culturales y sociales, nos exige repensar la constitución de los criterios de normalidad, de medición y de psico-diagnóstico, así como sobre todo su uso social y cultural, al someterlos a procesos de mercantilización en los ámbitos educativos, de salud, judiciales, etc.

En segundo lugar, con el proceso social del siglo XX, la psicología también ha sido víctima y victimario de una suerte de neoliberalismo psicológico. El enfoque de la unidad bio-psico-social del ser humano ha ido concentrándose en una mirada centrada en el individuo, olvidando los procesos sociales y culturales que sustentan sus procesos subjetivos. Se ha producido una suerte de psicologización de los problemas sociales, haciendo a cada individuo responsable solitario de sus circunstancias e impidiendo el abordaje colectivo, grupal, social de los mismos. Ocultando, bajo el intento de empoderamiento, libertad individual y sentimientos, la potencialidad humana de la comunidad, lo colectivo, el abordaje grupal de los problemas. Saliendo de lógicas culturales autoritarias y tradicionales hemos, quizás, caído en no prestar atención suficiente a los contextos, a la dimensión pública de los procesos sociales y a la ventaja que las élites minoritarias y su cultura sacan de la falta de proyectos colectivos, sociales, nacionales, etc.

Finalmente, y en tercer lugar, señalar algunas tareas urgentes y aprendizajes necesarios hoy para las psicologías:

En el ámbito de la salud, y específicamente de la salud mental, es quizás necesario salir del encierro en el setting clínico individualizante para abrir la potencialidad del abordaje clínico de los grupos, las comunidades, las instituciones. No podemos, las universidades públicas, seguir formando profesionales para las consultas privadas de las clases más acomodadas de la sociedad. Hemos de abordar la tarea de formar profesionales para las instituciones públicas de salud donde se encuentran arrojadas las mayorías de nuestros ciudadanos y ciu-

dadanas. La psicología tiene, sin duda, carta propia entre las ciencias de la salud.

En el ámbito de la justicia, la reforma procesal penal y familiar ha abierto campo profesional para los psicólogos, pero exige una posición decidida por relacionar en el ejercicio profesional concreto la justicia penal con la justicia social, y por ello ampliar la mirada a los derechos humanos y las garantías jurisdiccionales. Es un ámbito con lenguajes y conceptualizaciones específicas que requiere una presencia profesional también específica, en la que no vale simplemente aplicar lo que utilizamos en otros ámbitos de ejercicio profesional, sería una irresponsabilidad profesional grave.

En el clásico ámbito del trabajo humano y del consumo y el endeudamiento masivo, no podemos desconocer las especificidades de la psicología económica. El sufrimiento humano en el trabajo y su relación con la creatividad y/o con la depresión y angustia, el consumo con deuda y su relación con los sentimientos de falta (pecado), y los complejos procesos de reconocimiento y dignidad personal relacionados con la propia identidad, con la apariencia y distinción social, etc., son específicamente significativos en la cultura chilena exacerbada por estos últimos más de 30 años de dominio casi absoluto de las leyes de mercado sin contrapesos culturales y políticos suficientes.

La intervención psicosocial y su relación con la recomposición de los tejidos sociales regionales, locales y poblacionales, nos exige la necesidad de no ser meramente funcionales a políticas sociales focalizadas de contención social del malestar mediante procesos participacionistas que solo aseguran gobernabilidad provisional, pero que no se centran en la reconstrucción del empoderamiento ciudadano para una insurgencia soberanista de las mayorías sociales (en el decir de G. Salazar). El intento de asumir el sufrimiento y la pobreza como problemas solo individuales y de grupos desfavorecidos o vulnerables, y no abordarlos como auténticas enfermedades psicosociales sistémicas que se interrelacionan: género, juventud, infancia, tercera edad, familia, ecología, etc. Abordarlas de forma aislada o interrelacionada cambia la potencialidad de las intervenciones y generan tejidos sociales.

Hoy día está de nuevo de moda todo lo que se relaciona con el campo de las neurociencias. El hardware, la investigación dura. Con una sofisticación instrumental y de abordaje micro celular, con aportes significativos para la comprensión del funcionamiento de las conductas más elementales, pero sin dar cuenta de los sentidos de las mismas, y con el agravante de la dependencia de tales avances de las propiedades de las patentes y de los financistas y sus intereses. No basta aportar conocimiento científico más o menos relevante, no bas-

ta conocer por conocer. Se requiere un sentido ético y político del conocimiento y de sus usos y abusos. También aquí la lucha por la equidad social tiene sentidos propios: desde la dignidad animal a la manipulación genética o los riesgos de la inteligencia artificial de base bio-nanotecnológica. El futuro está ya presionando sobre el presente, y la ciencia ficción es más real de lo que muchos pensamos.

Y he dejado para el final el ámbito de la educación, porque es el que más creo conocer y porque hoy está presente en todas nuestras instituciones de educación superior y en el centro del debate nacional.

La psicología educacional ha transitado por todos los avatares de la psicología en su proceso histórico. De estar centrada en las diferencias individuales medidas por procedimientos normalizadores, a abordar desde las escuelas las políticas preventivas y promotoras de la salud mental, a pretender solucionar los problemas de aprendizaje mediante la ampliación de conocimientos psicológicos de los profesores y educadores, y a asumir que sin interactuar con las comunidades locales y las familias, las escuelas y los psicólogos no hacen sino actuar de colonizadores de las clases populares desde los valores y criterios de sentido de vida de las clases medias, con los currículum decididos por los intereses de las élites nacionales e internacionales, sin pertinencia para los estilos de vida y valores de las mayorías sociales, los pueblos y las culturas originarias. Hoy sabemos que las escuelas no son necesariamente instituciones orientadas a lograr desarrollar la educación de las personas y los grupos humanos, sino más bien para reproducir las condiciones sociales, impedir el desarrollo cultural de los pueblos o domesticarlo en el sentido de los intereses de los capitales financieros y su ansia insaciable de más productividad, crecimiento económico para las ganancias de cada vez menos, a costa del empobrecimiento y endeudamiento cada vez mayor de las mayorías.

La escuela, la escolarización, la única institución obligatoria para todos, cada vez durante más años, se ha convertido, especialmente en Chile (país modelo de experimento del neoliberalismo mundial) en el punto focal del descontento, la indignación, la protesta y tal vez de la transformación social.

Intentar mercantilizar los derechos educativos, y poner el lucro privado por encima del bien común de lo público, ha llevado a una extrema segmentación escolar (mayor que la social y territorial), una suerte de apartheid educativo. Adicionalmente, el aumento de cobertura en contexto de negocios sin oferta mínima de calidad, la falta de regulación, la falta de democracia y participación real de los profesores, las familias, los estudiantes e incluso los directores y rectores, nos ha colocado al borde del colapso educativo y social. Basta ver los titulares de algunas ponencias que se anuncian para el Enade 2011:

Un mundo indignado, el capitalismo cuestionado ¿Qué no estamos viendo?, No hay peor ciego que el que no quiere ver, poder ciudadano, la política en tela de juicio, la institucionalidad en jaque.

La educación pública escolar y universitaria, en Chile está declarada en peligro de extinción, por la fuerza combinada de una suerte de cuatro jinetes del apocalipsis:

1. El jinete ideológico, impuesto en la dictadura, por la fuerza de la fuerza (17 años)
2. El jinete político, operado por la clase política intentando mejorar la educación, pero dentro de lo posible que permite el modelo (20 años)
3. El jinete económico, se genera un buen campo de negocio en que los anteriores y muchos otros tienen buenas ganancias (37 años)
4. El jinete social, movilizaciones sociales descoordinadas uno de cuyos efectos, año a año, es la disminución de lo público en educación.

La movilización social termina en muchas ocasiones siendo auto-castigadora de las propias instituciones públicas y de los propios actores sociales. Necesitamos posicionar la urgencia de coordinación entre los actores sociales, en función de los objetivos de un nuevo proyecto social para Chile en contexto latinoamericano, programa educativo de corto, medio y largo plazo, estrategias para las mayorías, y tácticas creativas, enfocadas en ganar hegemonía, logrando un nuevo sentido común y deteriorando las resistencias de las élites. Algo que ocurrió en los primeros meses de las movilizaciones de este año, pero que no se supo mantener, entre otras cosas, por la incapacidad de todos los actores de salir de la propia burbuja, de captar el momento histórico y relativizar lo propio por lo común y lo público para las mayorías. Captar el inicio, o la continuidad, de un largo proceso en que la organización y la confianza son más importantes que los logros inmediatos.

Educación y Psicología: poner todas nuestras capacidades profesionales para responder a las necesidades de las mayorías populares de Chile. Iniciar ya ahora, en los procesos de formación profesional universitaria los cambios curriculares necesarios para adaptarlos a las demandas reales de las escuelas y los liceos públicos de cada una de nuestras regiones y localidades. Y no solo las necesidades del sistema escolar, sino de todos los otros ámbitos sociales.

DE-PRIVADOS DE LA EDUCACIÓN EN EL BICENTENARIO*

I. DE DÓNDE VENIMOS

La educación es tan vieja como el género humano. Desde el inicio de la civilización humana la educación se desarrolló como el medio para la transmisión y re-creación de la cultura que permitía la supervivencia de los diversos grupos humanos.

Con la civilización sedentaria, de urbe, se produjo progresivamente un cambio en el medio tecnológico para la tarea educativa, pasando de lo oral a lo escrito, del espacio doméstico al público, y de lo más personalizado a lo más colectivo.

La consolidación de los estados modernos, la constitución de las naciones y la revolución industrial dieron origen, para una mejor consolidación transgeneracional, a las escuelas y a los sistemas escolares como hoy los conocemos.

Chile no es la excepción, y tempranamente en los albores de la naciente república se determina la necesidad de articular un sistema escolar que genere una conciencia nacional en el territorio, al servicio del desarrollo productivo y de la mejor consolidación del nuevo

* Publicado en Enero 2012 en el Análisis del año 2011. Departamento de Sociología. FACS. U. de Chile.

estado-nación. Llegando a configurarse un sistema educativo estatal que constituía una de sus columnas vertebrales.

Pero como todos sabemos, o deberíamos, lo poco agrada y lo mucho hostiga. Así también, más educación para más gente lleva a mayores exigencias “sociales”, ya que generalmente las personas con más educación de verdad, tienden a entender mejor lo que pasa, a cuestionar lo “supuestamente incuestionable” (lo natural), y a demandar más justicia, igualdad y derechos. Aunque al mismo tiempo, más educación para más gente tiende a producir más riqueza en menos tiempo. Por lo que se reduce la ecuación a cómo repartir o distribuir con equidad suficiente para no acabar matando a la llamada “gallina de los huevos de oro” (productividad). Pero como la costumbre por estos lares es que son otros, muchas veces de lejos (multinacionales, capital internacional), otras no, son de cerca (capital nacional), los que ponen la plata (son los dueños de las propiedades de producción), también quieren que suene la música que más les gusta (maximizar sus propios beneficios, reduciendo los de las mayorías con más educación).

Son estas tensiones, entre otras, las que se esconden tras las llamadas reformas educativas. En el último ciclo largo (1970-2010) se han sucedido en Chile tres reformas, o intentos de reformas.

La primera, y más corta (1970-1973), el intento, por parte del gobierno de la Unidad Popular del Presidente Allende, de crear la Escuela Nacional Unificada (ENU), como el mejor medio (a su entender) de garantizar una mejor educación para todos (o para las mayorías populares), en continuidad, en cierta forma, con la reforma educativa de los 60 (la de Frei padre) que había extendido el acceso a la educación básica y media como nunca antes en Chile.

Pero este intento pareció mucho a grupos importantes y también numerosos (al menos en el parlamento, las fuerzas armadas y de orden, algunas iglesias, los empresarios, etc.), que entendieron que además vulneraba las cláusulas de garantías que Allende debió firmar para ser investido presidente. Y este fue el motivo, entre muchos otros que nunca faltan, para apoyar un pronunciamiento militar que se convirtió, al poco andar, en un golpe de estado y en una dictadura (bien dura, fascista).

Este gobierno de facto también se propuso una nueva reforma educativa, y esta no quedó solo en un intento. Intervino toda la educación superior; expulsó profesores y estudiantes universitarios, mató o desapareció a unos cuantos, bastantes, profesores, disolvió el sindicato unificado de trabajadores de la educación (SUTE), etc.

Pero más, a los pocos años disolvió el sistema escolar público estatal de educación que había costado constituir a Chile sus 170 años.

Y lo transformó en un sistema municipal desorganizado, sin financiamiento suficiente, y con obligada competencia con un sistema privado (pequeño y autofinanciado) y con un sistema privado subvencionado por el mismo gobierno en las mismas condiciones que los municipales, pero con capacidad de selección de estudiantes y familias.

Adicionalmente se permite el surgimiento de institutos profesionales, centros técnico profesionales, universidades, y todo tipo de emprendimientos educativos. La premisa principal: “el mercado mejore la educación: más acceso y más calidad”.

Y todo queda atado y bien atado en la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación), firmada por el general (del que ahora sabemos diversas aficiones poco recomendables) en la noche anterior a “transmitir el mando” a un Presidente electo tras un largo periodo de movilización social y lucha contra la dictadura, y de desgaste interno e internacional de la misma.

Se inicia un periodo llamado de *transición*, en que para empezar se trata de democracia y justicia “en la medida de lo posible”, que no siempre es tanta, ni tan poca.

En educación se trata de iniciar cambios, también “en la medida de lo deseable”, de a poco. Eso sí, con más inversión y con un gran gesto a los profesores: el estatuto docente. Solo para los del sector municipal. Se deja sin resolver la llamada hasta hoy “deuda histórica a los profesores”.

A cambio se inicia la Comisión de Modernización de la Educación (1994. Bruner 1.0), que se supone representaba la pluralidad del país, y que planteo directrices para una Reforma Educativa de verdad (tercera del periodo), pero dentro de los márgenes (rayado de cancha) de la LOCE y de la Constitución de la Dictadura remendada por los “acuerdos de la transición”.

Siguen aumentando los recursos públicos destinados a educación. Incluso se atraen recursos “privados” de los padres y madres dispuestas a una mejor educación para sus hijos/as, por medio del “financiamiento compartido”. Tierna y conmovedora idea del ala izquierda de la Concertación que gobierna la transición, y cuyo efecto “perverso” no es otro que el aumento del sector privado subvencionado, y de la selección y consiguiente segmentación del sistema escolar chileno. Es importante referirnos en este momento a que estas afirmaciones no son fruto de mentes calenturientas, sino que son sostenidas de forma pública y publicada por organismos poco dados a veleidades izquierdas como el Banco Mundial, la OCDE, etc. Adicionalmente están demostradas y documentadas en la mayoría de los artículos de investigación sobre la situación actual del sistema escolar chileno.

Pero se hacen cosas, interesantes y valiosas. Se reforma el currículo de educación básica y media, se construyen nuevos centros escolares nuevos. Se aumentan los salarios de los profesores, se invierte en equipamiento escolar (NTIC, libros, textos escolares...), y en apoyos y becas, etc. Se aumenta el tiempo en la escuela con la Jornada Escolar Completa, y más y más.

Lamentablemente, todo dentro del rayado de cancha señalado (el de la segunda reforma, la de los 80). Y adicionalmente se implementa un sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) basado en algunos indicadores de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en 4°, 8° de básica y 2° medio. Este sistema es plenamente responsabilidad de los gobiernos de la Concertación. Su utilización mediática e ideologizada, año a año, y su no utilización adecuada por la política pública de educación, llevan a un profundo deterioro de la educación municipal, de la imagen pública de los profesores, y de la propia política educativa explicitada en los discursos gubernamentales. De la política implícita no podemos hablar, porque de ella no se habla, no está en los documentos ni en los discursos. Solo podemos intuirlo en los resultados reales, ya que la política pública es tanto lo que se hace como lo que no se hace. Y se evalúa por los resultados y no por los discursos de buenas intenciones.

Para el 2006, después de tres gobiernos de transición (a estas alturas eterna transición), la generación sin *memoria* y sin *miedos* (nacieron en el 1989, 1990, 1991, tenían 15, 16 o 17 años y por tanto no conocieron la dictadura, y se educaron íntegramente en la educación de la transición o de la concertación) intentó tomarse en serio lo del *gobierno más ciudadano* de la recién electa Presidenta Bachelet, y mediante la conocida “revolución pingüina” dejaron planteado en el discurso y en la acción que esta educación LOCE de lucro y selección no es la educación pública que la mayoría de los ciudadanos desea y espera en nuestro país.

Tras movilizaciones, comisiones, acuerdos y desacuerdos, finalmente se aprueba por las cúpulas partidistas y por el Parlamento una nueva Ley General de Educación (LGE), que sustituye a la pequeña parte de la LOCE que habla de educación básica y media, dejando intacta aquella mayor parte que habla de educación superior.

Esta nueva ley, acordada por acuerdo con la minoría que controla los cambios serios e importantes que pueden hacerse a las leyes heredadas de la dictadura (téngase presente el efecto combinado del binominal y el quórum calificado), representa bien los intereses comunes de la derecha y de los liberales concertados (2009. Bruner 2.0). Este acuerdo desconcierta a tantos, que no es de extrañar que posteriormente, la Concertación entera se desconcierte al perder el gobierno y

dejarlo en manos de los verdaderos hacedores de las políticas públicas, leyes y “demases”, en esta larga transición del “como si”. Como nuestro colega sociólogo señaló en otro lugar: llegó el original y se va la copia.

II. EN QUÉ ESTAMOS

El año 2010, año del inicio del bicentenario, se inicia con la victoria electoral del nuevo Presidente Piñera: primera vez en más de cincuenta años que la derecha gana una elección (aunque sea con la participación de escasamente el 50% de los ciudadanos mayores de 18 años). Terremoto político: desconcertación.

Al poco tiempo, en plenas vacaciones de verano y antes del cambio de mando, se produce el terremoto verdadero, el geofísico, el 2º más grande de Chile y 4º del mundo. Con tsunamis. Se constatan dificultades serias de coordinación, de capacidad de respuesta, etc.

Y, como siempre ocurre, todo terremoto trae consigo varios terremotos sociales: mediáticos, vandálicos, solidarios, emprendedores. Cada cual deja salir lo mejor y lo peor. Y todos juntos reflejamos las complejidades de nuestra realidad social: lo que hay y lo que falta.

El desastre fue mayúsculo, todavía queda bastante. Y en educación nuestro nuevo ministro se propone metas, difíciles, claro. Televisadas, también. Se propone escolarizar a todos, como sea, en un plazo record. Y lo logra usando dobles turnos, y hasta container, y carpas rusas. La calidad educativa, en la emergencia, no es prioritaria. Y yo me hago de nuevo una pregunta sospechosa: ¿Qué tendrá la escuela que hace tan peligroso que los niños y jóvenes puedan dejar de acudir a ella, incluso en contexto de catástrofe social? Dejo al lector la inquietud que parece atormentarme, y quizás algún día podamos organizar un seminario para compartir reflexiones que nos ayuden a desentrañar la “cara oculta de la escuela” que la hace tan imprescindible.

Durante este año, y en base a los efectos del terremoto, se han fusionado bastantes escuelas a lo largo del país. Donde había varias pequeñas escuelas locales se ha instalado una nueva escuela modular, financiada por los fondos de la Teleton: Chile ayuda a Chile, y aportes de generosas empresas privadas. La re-construcción escolar tiene rostro privado. Lo que el estado no puede o no quiere hacer, lo hacen los privados de mil amores, y de paso propagan la imagen de que lo privado es mejor, más rápido, más bonito, etc., en las nuevas generaciones. En educación el terremoto (el uso del terremoto por la política pública de educación) colaboró con el proceso privatizador, incluso allí donde hasta ahora no había habido intereses privados interesados en incursionar.

El desarrollo y retraso del curso escolar en varias regiones del país suscitó la posibilidad de que igual era conveniente, este año, no hacer las mediciones SIMCE, para evitar resultados demasiado influenciados por el fenómeno terrestre. Pero el sentido común del gobierno (si no se mantiene la cuerda corta puede pasar cualquier cosa) llevó no solo a que Lavín mantuviera el SIMCE 2010, sino además a reforzar su impacto. Para ello implementó, apenas salimos del sismo (parece que la doctrina del shock funciona), con los resultados del SIMCE 2009, un nuevo artilugio mediático: los semáforos de Lavín. Recordando sus mejores momentos mediáticos de alcalde de la capital, decidió que para informar adecuadamente a los padres/madres y a la ciudadanía de la calidad de las escuelas, lo mejor era simplificar los números y reducirlos a los colores básicos de la circulación vial, que de eso todos saben. Para ello tenemos que los colegios de Chile se reconocen con un semáforo: rojo (por debajo del promedio nacional), verde (por encima del promedio nacional) y amarillo (en el promedio nacional), simple y claro. El problema es que no sabemos qué es lo que señala el semáforo. Lavín y el gobierno dicen que señala la calidad de los establecimientos escolares, de forma que los padres deben huir de llevar a sus hijos/as a los establecimientos rojos y acudir a los verdes.

Pero curiosamente los verdes son los colegios pagados y particulares subvencionados compartidos, a los que acude la clase media y alta, y están en determinados lugares de las ciudades. En cambio los rojos son los municipales de sectores populares y rurales. Salvo excepciones, claro. Los primeros seleccionan y cobran, los segundos no. ¿Dónde puede llevar a sus hijos/as la mayoría de la población?

El efecto mediático es directo, grosero, perverso y tal vez anti-constitucional y atentatorio de los derechos humanos de profesores, padres y estudiantes. Ya que, diciendo informar de calidad educativa, en realidad etiqueta y discrimina por clase social, recursos socioeconómicos de las familias, territorios sociales, etc. La calidad, como saben todos los expertos y cuasi-expertos en educación, no se puede medir por los resultados escolares directos de los estudiantes, sino que hay que considerar variables intervinientes como: inversión, nivel educativo de los padres, selección escolar, etc. De lo contrario se está engañando descaradamente a la población.

Otro tema del año ha sido la violencia escolar, más por su abordaje que por ser un tema nuevo. Muchos hemos estudiado como la escuela ejerce una violencia simbólica material sobre los estudiantes. En este contexto, las normas, la disciplina y la convivencia en las escuelas es un tema de siempre, tan viejo como el hilo. Quizás la novedad de los últimos tiempos es que sea noticia, que se dé cobertura me-

diática al profesor(a) que agrede a un(a) estudiante y al estudiante que agrede a un(a) profesor(a). También, debido a algunos casos extremos de suicidios, las agresiones y acosos, el *matonaje*, entre los estudiantes. Los casos concretos y graves se toman las noticias y motivan la necesidad de “legislar”. En Chile todo se resuelve con leyes que no se cumplen. Ahora los profesores son responsables y deben denunciar a sus estudiantes que ejerzan amenazas, agresiones y demás, sobre sus compañeros. Los profesores(as), además de expertos en sus respectivas disciplinas (hasta hace poco esa era la exigencia principal que se echaba en falta en los profesores), deben ser “expertos policías” de estudiantes en las escuelas. La teoría y la práctica de que la función de las escuelas es *vigilar y castigar*, nunca estuvo tan explícita como con la Ley de violencia escolar. Ley que pronosticamos provocará un aumento de la violencia escolar (de las escuelas y en las escuelas). Y entonces quizás queramos copiar la nueva idea de la reforma del gobierno conservador en Inglaterra, que consiste en introducir en las escuelas como profesores a los soldados que vuelven de Irak, ellos si saben cómo abordar la violencia.

Pero no hay dos sin tres. El tercer tema del año en educación se refiere a la necesidad de enseñar lo importante para mejorar el SIMCE: más lenguaje y más matemáticas. Y como para que algo aumente, algo disminuye, se propone reducir las horas de historia y ciencias sociales, pero también de tecnología y de artes. La reducción de las horas de historia tiene una explicación bastante clara. En historia se habla de cosas muy ideológicas y la escuela no está para ideologías. La escuela está para aprender a ser un hombre y una mujer de provecho, de trabajo y de orden. Los ideológicos de siempre han protestado, especialmente los del gremio, claro, seguramente temen perder campo laboral. Mera disputa gremial. No parece inocente el tema, en el contexto de una necesidad de reescribir la memoria y la historia reciente, especialmente dadas las supuestas “tergiversaciones” realizadas por algunos durante el periodo de la eterna transición.

Mientras tanto los proyectos de Ley de Agencia de Calidad y Superintendencia caminan a paso lento por los pasillos del Congreso. Se negocia y se aprueba, con algunos pequeños cambios, el presupuesto de la nación para educación 2011. Un tema emblemático de este presupuesto es, además del excesivo presupuesto para evaluación (parece que evaluar es la forma de aumentar la calidad de la educación), el presupuesto para los llamados Liceos Bicentenario de Excelencia.

En ellos se seleccionará a los mejores estudiantes de cada ciudad y territorio, y tendrán la oportunidad de una educación de calidad. Estos liceos contarán con una inversión especial para mejorar sus insumos. Son una red de Institutos Nacionales que reflotarán la imagen

maltrecha de la educación pública, demostrando que sí se puede más calidad. Claro, siempre que no sea para todos y que podamos seleccionar los estudiantes que garantizarán la calidad. De estos liceos de excelencia saldrán, sin duda, los 100.000 nuevos emprendedores que prometió el presidente en su discurso del 21 de mayo.

El efecto esperado es que los demás liceos del país disminuyan su calidad (medida por el SIMCE), al ser descremados para llenar los liceos de excelencia. Suma cero o negativa para el conjunto del sistema público. Excelente.

No faltan razones para esta política. Si la estrategia (selección de excelentes con fondos públicos) ha funcionado en los últimos 30 años en la educación superior, ¿por qué no va a funcionar en la educación media? Además, la Ley General de Educación ya dejó dicho y aprobado que desde 7° básico (12 años) “se puede” seleccionar estudiantes. Por último, a los papás y mamás chilenos nos gusta ser seleccionados en nuestros hijos/as. Es un honor, es parte esencial del “aspiracionismo nacional”. Incluso más, para las familias más vulneradas, que selecciones a un hijo/a es una de las pocas posibilidades de surgir en medio de una sociedad tan estratificada, segmentada y desigual.

Y lo último, último: la “revolución educativa” que anuncian Lavín y Piñera propone en realidad terminar con el estatuto docente, concursar los cargos de directores con perfil de gerentes, darles atribuciones para pedir un porcentaje de profesores, pagar a los profesores diferenciado en función de algunos aspectos marginales, y seguir pasando plata a los municipios. En realidad es un “reforma laboral regresiva” para los profesores y con efectos perversos sobre las escuelas. Lo que siempre quisieron hacer los de la copia y nunca pudieron, ahora sí va.

III. ADÓNDE VAMOS

Si partimos con los datos aportados por el último PISA, Chile va bien: es uno de los pocos países que mejoró desde el 2000 y de forma permanente (2000, 2006, 2009), incluso entre el 2006 y 2009 a los estudiantes de más bajo desempeño les fue mejor, y disminuyeron las diferencias de resultados entre los extremos. Detrás de los resultados está el trabajo de los profesores y el aumento de los recursos e insumos destinados a la educación desde 1990, sin duda. ¿Seguiremos mejorando, al menos en estos resultados estandarizados? Difícil, por la dificultad de mantener aumentos sostenidos, pero sobre todo porque las políticas que pretenden implementarse no van en la dirección aconsejada por las evidencias internacionales y responden más bien a opciones meramente ideológicas. No hay mejora educativa con sistemas con alta inequidad y segmentación, tampoco con aquellos que promue-

ven la competencia en lugar de la cooperación entre escuelas, menos si se promueve una educación diferenciada de forma temprana y los centros de excelencia son para pocos, y qué decir sin el mejoramiento sustantivo de la dignidad, las condiciones laborales y los salarios de los profesores y trabajadores de la educación.

Y es un hecho que las políticas planteadas por Lavín van en la dirección claramente contraria de forma contumaz. También es un hecho que la Ley sustantivamente se va a aprobar porque sus asesores principales son los ex ministros de educación de la DC-Concertación. Y, según dicen en la tele, en un acuerdo posible de reorganización del centro y la izquierda para ir pensando en una alianza programática y/o electoral, ya se planteó por el presidente de la DC que el tema de educación debía quedar fuera del acuerdo. Es decir ya ha acordado llegar a un acuerdo para apoyar a Lavín y su plan de dar sepultura a la educación pública en versión actual (municipal) a través de planes sofisticados de hacer inviable la gestión de los centros, eliminar el mínimo de autonomía de que disponían y reducir a nada las posibilidades de participación de las comunidades escolares (profesores, estudiantes, padres/madres, etc.). Es el nuevo gerenciamiento de lo público como si fuera privado, para poder privarnos de lo público y someternos a una educación de-privados.

Los movimientos sociales, los foros de educación para todos, frentes amplios para la educación, el colegio de profesores, las federaciones de estudiantes, etc., protestarán como han venido haciendo. Pero todo seguirá su curso, el trazado por la segunda y verdadera revolución educativa del periodo reciente, para eliminar el intento de la escuela nacional unificada. En pocos años llegaremos a la unificación escolar en un modelo mayoritariamente privado con distintas modalidades: pagado, subvencionado compartido, subvencionado, de gestión concesionada, etc. Un sofisticado sistema para una educación privada de lo público, privada de participación, reducida a los intereses de los grupos corporativos y sus dueños. ¡FELIZ BICENTENARIO! (ya que todo esto ocurrirá antes del 2018).

La derecha y sus aliados reales no están interesados solamente en tener sus propios reductos educativos para sus hijos/as. Está interesada en colonizar lo público y los hijos/as de todos con el valor de lo privado y mercantil. Y sus herramientas son: la educación, los medios de comunicación y el consumo a crédito. Todas ellas gozan de excelente salud en nuestro país para ejercer plenamente su tarea.

SIETE MEDIDAS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA “EXTINGUIR” LA EDUCACIÓN PÚBLICA*

A LO LARGO DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS se ha realizado bastante investigación en la educación chilena, pero la política educativa no se ha basado en las evidencias, sino en opciones ideológicas neoliberales. Parece entonces un poco inútil seguir añadiendo evidencias de investigación con la intención de influir en las políticas educativas, puede ser más provechoso describir y documentar lo que realmente ocurre como consecuencia de las políticas educativas reales: las que se dicen y se hacen, las que se dicen y no se hacen, las que no se dicen y se hacen, las que no se dicen y no se hacen.

Por esto, vamos a tratar de identificar las siete medidas políticas más significativas que se han implementado en la política educativa chilena, y su consecuencia más evidente: la extinción de la educación pública en todos los niveles educativos.

El objetivo real de la política educativa es lo que realmente logra. En los últimos cuarenta años (1973-2012) en Chile el objetivo real ha sido terminar con la educación pública. Todas las medidas de política educativa han logrado ese objetivo, aun cuando hayan sido justificadas en el discurso político e incluso académico con otros objetivos,

* Presentación en Seminario de Grupo CLACSO de Políticas Educativas. Julio 2012. Santiago de Chile.

y por cierto, en muchos casos, no los hayan logrado. Por tanto, si compartimos el objetivo señalado podemos compartir las políticas, de lo contrario debemos ser muy cautos en cuanto a su uso para lograr otros objetivos.

I. DESPRESTIGIE SISTEMÁTICAMENTE A LOS PROFESORES Y A LAS PROFESORAS

En el inicio de la política de este periodo (1973-1989) se concretó el exterminio y desaparición de un grupo significativo de profesores y profesoras, la disolución del sindicato unificado de trabajadores de la educación SUTE, y sistemáticas políticas de devaluación de los profesionales de la educación: reducción de salarios, formación inicial fuera de las universidades, deterioro de las condiciones de trabajo (número de horas en aula, número de estudiantes por aula, edificios deteriorados, etc.), disminución de los recursos docentes en las aulas, edificios deteriorados y sin renovación, etc..

Se inició, posteriormente, en el periodo de transición (1990- ¿?) un proceso de modernización de la educación y de reformas educativas. Se aprobó un estatuto docente que mejoraba en alguna medida las condiciones laborales de los profesores, al tiempo que dejaba en sus puestos a los directores nombrados en el periodo militar.

Tanto la modernización como la reforma fueron diseñadas e implementadas por “expertos” de profesiones no centralmente educativas o pedagógicas, y sin consideración de las condiciones socio-políticas e histórico-culturales de los profesores y profesoras reales de Chile, heredadas de los periodos anteriores.

Todas las informaciones derivadas de indicadores de evolución del sistema escolar fueron utilizadas por los medios de comunicación, con bastante anuencia del ministerio de educación y de los expertos, como armas arrojadas a los profesores, destacando su responsabilidad por los resultados escolares, sin consideraciones de ninguna naturaleza. Año tras año el mensaje se repitió: los/as profesores/as de las escuelas públicas son los responsables, son malos/as profesores/as. La reforma está bien diseñada e implementada pero los/as profesores/as lo hacen mal. Los docentes no son interlocutores válidos para mejorar la educación, están cegados por sus intereses corporativos y gremiales. Algunos si lo hacen bien, pero no reciben los incentivos que se merecen.

Se procede a generar un sistema de evaluación de los profesores y se crean políticas de incentivos económicos para los buenos profesores. Primero incentivos colectivos a las escuelas de excelencia que muestran mejores resultados, después incentivos individuales a los

profesores que mejores resultados tienen en las evaluaciones. Posteriormente se intenta ligar los incentivos a los resultados que obtienen los estudiantes. Finalmente se diseña una propuesta de carrera docente ligada a la competencia, los incentivos y el desempeño individual, combinando mecanismos estandarizados en manos del ministerio de educación, con mecanismos cercanos en manos de los directivos gerentes de los centros escolares.

Es decir, un proceso sistemático y continuo de responsabilidad por los resultados (accountability).

Apple ya señalaba que desde 1970 la crisis de acumulación del capitalismo post-fordista había dado lugar a crisis políticas (deterioro de los estados de bienestar en el norte, golpes de estado y gobiernos autoritarios en Latinoamérica y el sureste asiático) que a su vez derivaron en un cambio del sentido común, dando paso a la ideología neoliberal. En los sistemas escolares se abogó por la desconcentración o la descentralización, la reducción de las inversiones públicas, etc. Esto propició la mercantilización y privatización progresiva de la educación. Al responsabilizar a los entes locales y a los privados de los resultados escolares, estos buscan la forma de responsabilizar a los centros y los profesores, y finalmente estos a las familias y los estudiantes. Se produce así el proceso de la psicologización de los problemas sociales, la otra cara de la “accountability”. El control se ejerce de todas formas desde los entes políticos y los mercados a través de la estandarización de las mediciones de los resultados escolares. Un proceso perfecto (y perverso) para enseñar a las víctimas a culpabilizarse, dejando invisible a los verdaderos responsables de la iniquidad de la inequidad.

II. FAVOREZCA DE TODAS FORMAS LA “LIBERTAD DE ENSEÑANAZA”

Los derechos humanos reconocen derechos educativos. Uno de ellos es la libertad de enseñanza. Este derecho se refiere a la posibilidad de abrir centros escolares, pero también se refiere a la libertad de cátedra de cada uno de los profesores y de las profesoras.

Adicionalmente, se ha entendido que para que sea efectiva, este derecho debe ser favorecido mediante el financiamiento estatal. Ya que además posibilita otro derecho educativo: la libertad de elección por las familias de los centros para sus hijos e hijas.

En este cruce de derechos, el caso chileno tomó una definición, mediante la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) firmada el último día del gobierno dictatorial, y entrando en vigencia el primer día de la post-dictadura. La definición optó por asegurar

la preferencia de derechos del dueño del colegio. Es el dueño el que define y limita la libertad de cátedra de los profesores y la libertad de elección de las familias, que se transforma en la libertad de selección de estudiantes por los centros y los criterios de sus dueños.

De esta forma, son los propietarios de los colegios y sus derechos, los que prevalecen sobre todos los otros derechos educativos. Si además estos dueños son financiados por fondos públicos en igualdad con los centros públicos, sin controles, y pueden obtener ganancias económicas (lucro), el proceso de mercantilización progresiva de la educación pública es imparable.

En este contexto legal, comunique anualmente los resultados escolares sin desagregar los mismos por niveles socioeconómicos, solo por tipo de administración educativa (pública o privada). O, si lo desea, desagregue, pero no lo haga mezclando al mismo tiempo ambos criterios. La evidencia reiterada, año a año, medición a medición, señalará que lo privado es siempre mejor que lo público. Esto reforzará su política de privatización y la dotará de base empírica, evidencia.

No aplique ninguna política de control sobre los centros privados, ellos son autónomos, eficientes, lo hacen bien y además son las familias que los eligen (votan con los pies) los que realizan controles más eficientes que los que podrían hacer funcionarios públicos ineficientes, irresponsables y hasta incluso corruptos. Y de forma más barata. Basta una "accountability" general por medio de los indicadores estandarizados de los resultados. Ante cualquier eventualidad de impacto público, ejerza una medida ejemplar (cierre del colegio, muy alta multa) y reubique a los estudiantes en otro centro privado. Esta política en contra de los muy malos colegios privados deber publicitarla, y le permitirá justificar, en su momento, el cierre de colegios públicos con malos resultados. Por supuesto, oriente a los estudiantes de los colegios públicos que se cierran a colegios privados, ya que no habrá plazas disponibles en los cada vez menos colegios públicos. En un tiempo razonable conseguirá su objetivo: la mayoría de los colegios serán privados. La calidad promedio del sistema educativo no habrá mejorado significativamente, pero si tendrá un sistema educativo en manos de los propietarios de los colegios y sus interés de mercado e ideológicos.

Si por casualidad tiene lugar alguna catástrofe significativa, aproveche la oportunidad para no reparar muy rápido los colegios públicos, es tiempo precioso para incentivar el aumento de matrícula en los centros privados. Si decide reparar los colegios públicos, aproveche para fusionarlos, y procure que la reparación esté a cargo de entidades privadas que se publiciten con la eficiencia en la reconstrucción.

III. FINANCIÉ LA EDUCACIÓN CON MODELOS REALMENTE EFICIENTES

No es posible lograr objetivos de políticas educativas sino alineamos adecuadamente el financiamiento con los mismos. En una primera etapa debe asegurarse de que financiará la educación desde los fondos públicos por debajo de su costo real mínimo. De este modo usted logrará generar competencia entre las escuelas por su supervivencia.

Financie de forma eficiente, asegurándose que financia por unidad de producción educativa (estudiante): más estudiantes, más financiamiento. De esta forma asegura rápidamente la cobertura de acceso universal. No importa si esto aumenta el número de estudiantes por cada aula, porque esto favorece el deterioro de la profesión docente (medida 1).

Financie de forma eficiente, asegurándose de que además financia por asistencia diaria de cada estudiante, porque esto añade presión para la permanencia efectiva de los estudiantes en los centros, asegurando así que la cobertura sea plena cada día. Es posible que esta medida no pueda ser adecuadamente fiscalizada desde los órganos ministeriales, pero no importa tanto, ya que deja un fondo de culpabilidad en los centros educativos que permite un control subjetivo más eficiente. Además, siempre puede aparecer con una fiscalización sorpresa, donde lo requieran, especialmente los centros públicos.

Financie eficientemente, implementando un modo de financiamiento igual para los centros públicos y privados, esto aumentará la competencia entre ellos.

Permita que los centros, especialmente los privados con financiamiento público y los públicos de excelencia y calidad, probada por la evidencia de las mediciones, puedan cobrar a las familias un adicional, además de la escasa subvención, para que estas puedan exteriorizar su compromiso con los colegios y la educación de sus hijos. Este adicional permitirá atraer a emprendedores al mercado de la educación, y aumentará la oferta de proveedores privados en cada vez más zonas geográficas y territorios.

Permita, así mismo, a los centros, ante el exceso de demanda de las familias, que puedan elegir estudiantes. No es una medida legal (desde los principios de los derechos educativos consagrados en los DD.HH., DD de la infancia y Protocolos internacionales, aunque si desde séptimo básico según las LGE) porque posibilita la discriminación por cualquier tipo de criterio de los propietarios de los centros, pero es muy efectivo para potenciar la libertad de enseñanza, mejorar los buenos resultados escolares en aquellos colegios que pueden seleccionar, generalmente privados, y tiene buena acogida entre las familias que están dispuestas a ser elegidas en sus hijos como ganadores.

No se olvide de desarrollar una intrincada reglamentación legal para el financiamiento, especialmente en relación a los centros públicos. Es importante que estos tengan muchas dificultades burocráticas para realizar los gastos. Que siempre se retrasen los pagos, de forma que sean poco eficientes y tengan mala imagen entre los proveedores de bienes y servicios. Exija adicionalmente una transparencia total, como corresponde al uso de los bienes públicos. En cuanto a los centros privados subvencionados, considere el financiamiento como un derecho del dueño del colegio de forma que una vez entregado, la libertad de uso sea total, sin ningún tipo de controles, sin transparencia ante nadie, incluso que los miembros de la comunidad escolar (familias, profesores, estudiantes) no tengan ninguna atribución de control real, solo consultiva y sometida al juicio del propietario del colegio.

Un financiamiento eficiente quizás llegue a exigir que financie diferencialmente a los estudiantes de los sectores socio-económicos más deficitarios, por favor vea los criterios en la medida siguiente.

Es seguro que se requiere financiar servicios complementarios a la tarea de educación, tales como libros, alimentación, transporte, algunos aspectos de salud de los estudiantes, etc. Es fundamental asegurar que todos estos apoyos a los centros sean realizados, pero no con un financiamiento directo, sino financiando servicios privados externos a las escuelas, de forma que los centros, especialmente los públicos, no puedan articular ni el financiamiento ni los servicios complementarios con la tarea educativa. Por otra parte, no ponga impedimentos para que los dueños de los colegios puedan ser al mismo tiempo proveedores de estos servicios para sus centros y para otros centros.

IV. CREE SISTEMAS DE MEDICIÓN CENSALES

Opte por un modo de control con mando a distancia. Monitoree el sistema educativo con un conjunto de mediciones estandarizadas de carácter censal y reiterativas en distintos momentos del proceso escolar (preescolar, 2° básico, 4° básico, 2° medio, 4° medio). De esta forma dispondrá de información, de datos, para evaluar el sistema escolar y a cada colegio. Si no es censal, podrá monitorear igualmente el sistema escolar, pero no dispondrá de una herramienta para el control efectivo de cada colegio.

Asegúrese de que más allá de lo que efectivamente midan en cada momento, los medios de comunicación, todos los años, y mejor varias veces en el año, transmiten las evidencias de que los colegios privados siempre tienen mejores resultados que los públicos. Es muy impor-

tante asegurarse de que aunque existan investigadores que pueden eventualmente probar otra cosa con los mismos datos, sus evidencias no encuentren eco en los medios de comunicación y no sean muy aceptados por la comunidad académica oficial.

Aun cuando los resultados de que dispone con estas mediciones censales indican solo los aprendizajes de los estudiantes en relación a los contenidos curriculares estandarizables, estos resultados deben ser presentados como indicadores ciertos de la calidad educativa de los centros. De forma que pueda atribuirse a los centros escolares sus resultados. Si se presenta este mensaje, puede posteriormente utilizarse estos mismos indicadores para realizar políticas educativas diversas: incentivos a los centros y a los profesores, clasificación de las escuelas para focalizar intervenciones o recursos, etc.

Puede incluso arriesgarse a una política de responsabilización (accountability) de los centros por sus resultados, potenciando instancias de reflexión sobre estos datos para generar proyectos de mejora desde los centros que logren aumentar sus puntajes en las pruebas y así demostrar que ha mejorado la calidad de la educación que entrega el centro. Entre las medidas que tomen los centros para lograr “mejorar los puntajes en las mediciones estandarizadas”, debe promover el aumento de la dedicación escolar al aprendizaje instrumental en lenguaje y matemáticas, al tiempo que promoverá la disminución de tiempo escolar para la historia, el arte, etc.

Si algunos centros, sobre todo privados, se ven tentados a expulsar o seleccionar estudiantes en función de sus potenciales o reales resultados en las pruebas, no ponga dificultades, ya que esto ayudará a que puedan ofrecer una imagen social de mejora de calidad de forma rápida, favoreciendo el objetivo de la política educativa.

Es también posible que investigadores planteen que deberían utilizarse los datos de las mediciones para realizar estudios de valor agregado al interno de cada escuela, en lugar de comparar entre escuelas. No se enfrente a esta propuesta, pero procure que no llegue a realizarse realmente antes de que alrededor del 75% de la enseñanza esté en manos privadas, evidentemente justifíquelo en razones técnicas.

Es seguro que las evidencias permanentemente de las mediciones señalen que en los niveles socio-económicos más bajos los resultados son más bajos. Esto puede exigir políticas específicas de financiamiento diferencial de estos estudiantes y de las escuelas en las que se concentran (SEP). Cree un sistema de financiamiento diferencial en base a los resultados de las mediciones, pero con compromisos de mejora (consulte la medida siguiente).

Ante las evidencias de la segmentación progresiva y escandalosa del sistema educativo, defienda la libertad de elección de los padres y

promueva que los centros privados tengan incentivos financieros para seleccionar también a los estudiantes pobres de los que puede preverse buenos resultados en las mediciones. Esto disminuirá la sensación de segmentación socio-económica, deteriorará aún más los resultados de los centros públicos al ser descremados de sus estudiantes con mejores resultados, y por tanto apoyará el objetivo central de la política.

V. PROMUEVA POLÍTICAS DE MEJORA FOCALIZADAS EN LOS COLEGIOS CON PEORES RESULTADOS

Los colegios con peores resultados serán en general los de los sectores populares y rurales públicos, que no seleccionan estudiantes y que atienden a las familias con más bajos niveles educativos y socio-económicos. Promueva políticas de apoyo y focalización de inversión en estos colegios para que puedan mejorar sus resultados.

Deje para ello en evidencia pública y publicitada la situación de estos centros educativos como centros deficientes que deben mejorar sus resultados, equiparándolos a malos centros, con baja calidad, aunque evidentemente no sea lo mismo.

Asegúrese que las familias entienden el tipo de colegio en el que están sus hijos, y que el problema está en los profesores, que no lo hacen bien. Como objetivo del programa de focalización, asegúrese que puede demostrar que los colegios no mejoran sus resultados, a pesar de los esfuerzos de las políticas de focalización y del aumento de inversión.

Para ello es muy importante que los apoyos a los centros sean externalizados a agentes privados que desde sus propios criterios o en acuerdo con los dueños, realicen un asesoramiento y capacitación a los centros. De esta forma el gasto se realizará en el ámbito privado, se evita que los profesores y centros reflexionen autónomamente, y finalmente la responsabilización por los resultados (que en general tenderán a no ser positivos) recaerá sobre los directores y los profesores de los centros.

Con el tiempo todo esto constituirá evidencia para el cierre de estos centros.

VI. DEFIENDA EL GERENCIAMIENTO EN EDUCACIÓN

Las escuelas son poco eficientes porque carecen de tradición de gerencia y están excesivamente dependientes del pedagogismo.

Potenciar la necesidad de verdaderos líderes escolares es una política educativa muy necesaria. Pero no cualquier liderazgo. Debe promoverse el liderazgo de directores que tiene formación y actitudes

proclives a una gestión eficiente. Promoverá por tanto la formación en gestión eficiente de los directores y el introducir especialistas en gestión (economistas, administradores, ingenieros) en la dirección de los centros escolares. Debe dar permanentemente señales de que las escuelas también son empresas que requieren ser manejadas con criterios de eficiencia.

Reforme la legislación escolar para dar atribuciones a los directores sobre los contratos de los profesores, sobre la evaluación de los mismos y sobre el presupuesto.

Todas estas medidas encajarán a la perfección en la cultura y los intereses de los centros privados y sus formas de gestión. Al mismo tiempo será un permanente impedimento para la cultura más burocrático de los centros públicos. Sus tradiciones de escuela pública serán difíciles de cambiar y adaptar a los requerimientos de gestión señalados, pero no se preocupe, esta dificultad permitirá llegar más fácilmente al objetivo de extinguir la educación pública.

No hay evidencia de investigación que señale que el modo de gerenciamiento logre mejorar la calidad educativa y o los resultados de las mediciones, pero tampoco que la administración burocrática de las escuelas logre mejorarlas.

Las escuelas efectivas requieren un conjunto de características interrelacionadas que para lograrlas suponen procesos histórico-culturales y psicosociales complejos que escapan a los tiempos de las políticas públicas, por lo que su implementación requiere políticas educativas de largo plazo que no tienen rendimiento político electoral. Adicionalmente podrían distraerle de su objetivo principal.

VII. PERMITA LAS HUELGAS Y PAROS, ALARGANDO LOS CONFLICTOS EN EL SECTOR PÚBLICO

Es seguro que todas las medidas anteriores, más temprano que tarde, generarán malestar, indignación y movilización de los actores educativos, principalmente del sector público. No se aflija, es parte del proceso para lograr el objetivo.

Permita la reiteración de paros, y demás modos de manifestación, asegúrese que se alargan los conflictos y que estos deterioran la imagen y realidad de lo público delante de las familias, la sociedad y la opinión pública y publicada. No tenga prisa por resolver los conflictos, su objetivo es claro y no debe desviarse de él.

Después de un largo conflicto en la educación pública, esta saldrá debilitada. Disminuirán las familias que elegirán las escuelas públicas para sus hijos. Los colegios privados aumentarán su matrícula y seguirá creciendo su número. Cuando ya se haya deteriorado lo suficien-

te, sea algo generoso en sus aportes a la educación pública, de forma que ante la opinión pública aparezca como un aumento de apoyo a la educación pública que como consecuencia seguirá deteriorándose, a pesar de su apoyo fruto de las movilizaciones. Después de media docena de conflictos prolongados el sistema público de educación estará en un deterioro sin retorno. Habrá logrado su objetivo.

RECOMENDACIÓN FINAL

No pretenda ejecutar ninguna de estas medidas de forma aislada, todas forman una red de refuerzo mutuo para asegurar el resultado. Evidentemente si usted no comparte el objetivo debe evitar aplicarlas, incluso con otras intenciones, ya que la evidencia demuestra que conducen en una sola dirección: exterminar la educación pública.

COLECCIÓN RED DE POSGRADOS

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) es una institución internacional no-gubernamental, creada en 1967 y que mantiene relaciones formales de consulta con la UNESCO. En la actualidad nuclea un total de 371 centros de investigación y programas de docencia de grado y posgrado en Ciencias Sociales radicados en 25 países de América Latina y el Caribe, en Estados Unidos y en Europa.

Los objetivos del Consejo son la promoción y el desarrollo de la investigación y la enseñanza de las Ciencias Sociales; el fortalecimiento del intercambio y la cooperación entre instituciones e investigadores de dentro y fuera de la región; y la adecuada diseminación del conocimiento producido por los científicos sociales entre las fuerzas y movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil. A través de estas actividades CLACSO contribuye a repensar, desde una perspectiva crítica y plural, la problemática integral de las sociedades latinoamericanas y caribeñas.

Patrocinado por



Asdi

Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

ISBN 978-987-722-068-1



9 789877 220681