

**VARIABLES EXTRAPEDAGÓGICAS Y EQUIDAD
EN LA EDUCACIÓN MEDIA:
HOGAR, SUBJETIVIDAD Y CULTURA ESCOLAR**

**Pascual Gerstenfeld
Abraham Franssen y Alvaro Salinas
Ana María Cerda, Verónica Edwards y María Victoria Gómez**



**NACIONES UNIDAS
COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Santiago de Chile, 1995**

LC/L.924
Diciembre de 1995

Los estudios contenidos en este trabajo fueron presentados al Seminario-taller "Reforma de la educación media en Chile: ¿hacia una mayor equidad?", realizado en la CEPAL en Santiago de Chile, el 11 y 12 de abril de 1995. Este documento contiene una introducción al tema, presentada por la División de Desarrollo Social de la CEPAL y las contribuciones de Pascual Gerstenfeld (CEPAL), Abraham Franssen y Alvaro Salinas (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE) y Ana María Cerda, Verónica Edwards y María Victoria Gómez (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE). Las opiniones expresadas en este trabajo, que no fue sometido a revisión editorial, son de la exclusiva responsabilidad de sus autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

ÍNDICE

	<i>Página</i>
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	9
 Capítulo I. COMPARACIÓN REGIONAL DEL IMPACTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR EN EL LOGRO ESCOLAR <i>Pascual Gerstenfeld</i>	13
1. Principales conclusiones	13
2. Evidencias cuantitativas seleccionadas	14
3. Implicancias para las políticas y sus componentes	18
4. Algunas precisiones interpretativas de los indicadores utilizados	20
5. Implicancias para los instrumentos de evaluación de la calidad	20
DIAGRAMAS Y CUADROS	23
 Capítulo II. UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA: LAS INTERPELACIONES DE LOS JÓVENES DE FIN DE SIGLO <i>Abraham Franssen y Alvaro Salinas</i>	39
1. La interpelación de equidad (el peso de las estructuras)	39
2. La interpelación del sentido (las aspiraciones del sujeto)	45
3. Ni el zoológico, ni la selva	51
 Capítulo III. ALGUNOS ASPECTOS DE LAS PRÁCTICAS DE TRABAJO Y SOCIALIZACIÓN EN ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA MEDIA <i>Ana María Cerda, Verónica Edwards y María Victoria Gómez</i> ..	53
1. Presentación de la investigación	53
2. La relación de los sujetos con el conocimientos	56

3.	Construcción de identidad de los establecimientos de educación media	60
4.	Los sujetos de la educación y su lugar en la institución escolar	67
	ANEXO CUADROS Y GRÁFICOS	71

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro I-1	América Latina (7 países): niños de 7 a 14 años de edad rezagados en sus estudios, por clima educacional y nivel de ingreso de los hogares, zonas urbanas	25
Cuadro I-2	América Latina (7 países): promedio de años de estudio de los jóvenes no autónomos de 15 a 24 años de edad, por clima educacional y nivel de ingreso de los hogares, zonas urbanas	26
Cuadro I-3	América Latina (5 países): niños de 7 a 14 años de edad con rezago educacional, por condiciones de la vivienda y tipo de familia, zonas urbanas	27
Cuadro I-4	América Latina (5 países): promedio de años de estudio de los jóvenes no autónomos de 15 a 24 años de edad, por condiciones de la vivienda y tipo de familia, zonas urbanas	28
Cuadro I-5	Jóvenes 13-17 por cuartiles de ingreso per cápita de los hogares según condición de su actividad	29
Cuadro II-1	Número promedio de asistencias en los últimos 6 meses a las siguientes actividades, según escolaridad de los padres	40
Cuadro II-2	Distancia hacia la escuela según escolaridad de los padres	42
Cuadro II-3	Distancia hacia la escuela según dependencia	44
Cuadro III-1	Frecuencia con que los profesores utilizan distintas estrategias de enseñanza	73
Cuadro III-2	Cursos de perfeccionamiento que los directivos han realizado en los últimos tres años	73
Cuadro III-3	Promedios y error estándar de los componentes de la autoestima por región	74
Cuadro III-4	Agente que establece los criterios de selección de docentes de acuerdo a la opinión de directivos, en relación a la dependencia	75
Cuadro III-5	Participación de los alumnos en actividades escolares	76
Gráfico III-1	Autoestima de los alumnos	74
Gráfico III-2	Agente que establece los criterios de selección de docentes	75

Diagrama 1	Diagramas de resultados educacionales según diferentes factores condicionantes en los hogares. Chile urbano, 1990	30
Diagrama 2	Diagramas de resultados educacionales según diferentes factores condicionantes en los hogares. América Latina urbano, 1990	31
Diagrama 3	Diagramas de resultados educacionales según diferentes factores condicionantes en los hogares. Chile y Guatemala urbano, 1990	32
Diagrama 4	Diagramas de resultados educacionales según diferentes factores condicionantes en los hogares. Chile y Guatemala urbano, 1990	33
Diagrama 5	Diagramas de resultados educacionales según diferentes factores condicionantes en los hogares. Chile y Uruguay urbano, 1990	34
Diagrama 6	Diagramas de resultados educacionales según diferentes factores condicionantes en los hogares. Chile y Uruguay urbano, 1990	35
Diagrama 7	Diagramas de resultados educacionales según diferentes factores condicionantes en los hogares. Chile urbano, 1990	36
Diagrama 8	Diagramas de resultados educacionales según diferentes factores condicionantes en los hogares. Chile urbano y rural, 1990	37

RESUMEN

Bajo el título "Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar" este número de la serie "Políticas Sociales" reúne las ponencias presentadas a la segunda mesa redonda del Seminario-taller "Reforma de la educación media en Chile: ¿hacia una mayor equidad?", realizado en la CEPAL en Santiago de Chile el 11 y 12 de abril de 1995.

La primera mesa redonda se centró en el tratamiento de los aspectos generales de la calidad y equidad de la educación media; la segunda, en los aspectos exógenos al sistema educativo que tienen que ver con la calidad y equidad de la educación media; la tercera estuvo dirigida a examinar la relación entre educación y oportunidades y condiciones de empleo, y la cuarta a la viabilidad política, institucional y económica de la reforma educativa. La difusión de las ponencias de la primera mesa redonda se efectuó en el número 8 de esta serie; las correspondientes a la tercera y cuarta mesa se incluirán en los números 10 y 11, respectivamente.

INTRODUCCIÓN

En tiempos recientes ha crecido la preocupación por los bajos rendimientos que, en escala masiva, revelan las pruebas de medición de la calidad en la educación media en Chile. Asimismo, las evaluaciones indican que si bien los problemas afectan al sistema educativo en su conjunto, tienen un significativo corte socioeconómico. Alumnos de familias en quintiles de ingresos bajos muestran rendimientos en educación media claramente inferiores a los de sus pares en familias de quintiles más altos. Los rendimientos en establecimientos municipales son algo inferiores a los de establecimientos particulares subvencionados, y notoriamente más bajos que los de colegios privados pagados.

El dramatismo del diagnóstico coincide con una clara voluntad gubernamental de atacar frontalmente el problema de la educación media. Cabe consignar que la educación media es, en todos los países de América Latina y el Caribe, una etapa crítica del ciclo educativo, ya que es la última oportunidad para la mayoría de las personas de adquirir el capital de conocimiento necesario para su plena realización como ciudadanos y partícipes en el proceso productivo. En el caso de Chile la etapa de educación media es hoy determinante de la diferenciación socioeconómica de la generación emergente, ya que es el ciclo en que se registra la mayor parte de la deserción escolar. A diferencia de otros países de la región, la educación media en Chile es decisiva en la estratificación de la generación nueva, marcando la diferencia entre quienes no tienen educación media completa, quienes sólo tienen diploma de educación media, quienes acceden a educación media de muy mala calidad, y quienes tienen estudios de tercer nivel.

Existe conciencia del anacronismo curricular del sistema educativo en su conjunto, y a la vez una resuelta decisión de gobierno por superar tanto el anacronismo como las inequidades de la educación media en plazos bastante cortos. Esta voluntad está respaldada no sólo con medidas efectivas, sobre todo de aumento sustancial del gasto público y privado en educación. También cuenta con el apoyo de amplios sectores políticos, de profesionales y de la sociedad civil en general.

La conciencia de las deficiencias va acompañada de un copioso material de diagnóstico y propuesta, y de una inflexión clara en los énfasis de la política educacional. Esta inflexión se traduce en anuncios del Ministro de Educación y de expertos de gobierno, respecto de las grandes líneas de acción en que se invertirán esfuerzos y recursos para transformar el sistema educativo y elevar la calidad y equidad de la educación media. En un intento por acompañar este proceso y generar un espacio abierto al debate en torno al mismo, la CEPAL ha desarrollado una línea de investigación para ahondar en problemas y desafíos de la educación media en Chile. La División de Desarrollo Social de la CEPAL ha mantenido durante más de una década una línea de análisis de la situación de los jóvenes de América Latina y de las políticas educativas que podrían reducir las desigualdades de oportunidad entre jóvenes de diverso origen social. Más recientemente, la preocupación de la CEPAL se ha ido centrado en el caso de la educación media en Chile, y más específicamente en el problema de falta de equidad del sistema educativo y las alternativas para enfrentarla. En este contexto, los recientes trabajos de la CEPAL asocian el problema

de la inequidad a distintos componentes sistémicos, tales como la segmentación en la calidad de la oferta educativa, las condiciones extra-curriculares que discriminan negativamente el rendimiento educativo en sectores más pobres, y la relación entre años de escolaridad y oportunidades de empleo a futuro.

La inequidad de la educación se expresa, por un lado, en la segmentación en la *calidad* de la oferta educativa y por otro en las *condiciones socioculturales* de recepción de dicha oferta. Este doble componente de segmentación que incluye tanto la oferta (calidad) como la demanda (condiciones de recepción) constituye un fuerte eje de reproducción de inequidades a futuro. Afecta tanto el rendimiento educativo como el acceso a instancias superiores de educación y ocupaciones más productivas en el mundo laboral.

Los estudios y datos disponibles muestran que el nivel social de los estudiantes es un concepto que contiene muchas variables, desde el ingreso familiar hasta los estímulos simbólicos que el hogar provee para mejorar los rendimientos escolares. El nivel educacional de la madre y el tipo de unión parental constituyen variables decisivas en el rendimiento educacional de los niños y jóvenes. Inciden también en el rendimiento educativo los ingresos de hogares, el clima educacional del hogar, la socialización en el barrio y cada vez más el acceso a información fuera del sistema de educación formal. La valoración de la educación por parte de los jefes de hogar y las condiciones de hacinamiento inciden significativamente en el rendimiento escolar y en la deserción escolar de los hijos. Cabe agregar además que en los sectores de bajos ingresos las condiciones precarias de la casa llevan a los niños y jóvenes a nuclearse en torno al barrio. Los pares del territorio se convierten en un agente formativo tan gravitante como la propia familia, y con frecuencia la esquina y la calle operan como difusor de valores.

Todo esto hace que las exigencias de una estrategia para promover mayor equidad educacional rebasen los temas pedagógicos y curriculares. La estrecha relación entre las condiciones de sociabilidad en las familias, hogares y vecindarios pobres, y el rendimiento escolar de sus niños y jóvenes, debiera concertar diversos actores en torno a un paquete de políticas que permitan, gradualmente, revertir este círculo vicioso: centros de padres, animadores comunitarios, trabajadores sociales, organismos no gubernamentales de fuerte arraigo comunitario, y planificadores y ejecutores de programas de apoyo social.

Al interior del colegio, las condiciones del medio de origen del alumno —hogar, comunidad— se confrontan con la "cultura de la escuela", en la cual tanto a estudiantes como docentes les son asignados roles ya tradicionales, se transmiten mensajes valóricos, y se ofrecen trayectos vitales futuros al alumno. Para los estudiantes de nivel socioeconómico medio-alto, la cultura de la escuela concuerda o es al menos compatible con su cultura de origen, mientras que para el alumno de origen rural o popular urbano hay una disonancia de códigos tanto comunicacionales como de comportamiento.

Esta disonancia, junto con las carencias educacionales educativas objetivas de su entorno y los trayectos ocupacionales poco atractivos que se ofrecen al estudiante de educación media de origen popular, se suman a su negación como sujeto de su propia educación, para conducirlo a bajos logros educacionales.

En base a estas consideraciones, y en función del peso que adquiere el problema en la política pública nacional, la CEPAL convocó a un seminario-taller de discusión sobre problemas de equidad en la educación media en Chile, bajo el nombre *Reforma de la educación media en Chile: ¿hacia una mayor equidad?* durante los días 10 y 11 de abril de 1995 en la sede de la CEPAL. Dicho seminario contó con la concurrencia y participación de expertos nacionales en el tema, tanto del gobierno central, de organismos descentralizados, de actores del sistema educativo y de centros de investigación. El seminario incluyó presentaciones de expertos nacionales y de los investigadores de la CEPAL que han estado abocados a problemas de calidad y equidad de la educación media.

El seminario-taller se organizó en cuatro mesas redondas, cada una de las cuales contó con la participación de expertos en el tema. La primera mesa trató sobre aspectos generales de la calidad y equidad de la educación media; la segunda sobre aspectos de calidad y equidad de la educación media exógenos al sistema educativo (clima educacional del hogar, currículo oculto, ambiente socio-cultural); la tercera sobre la relación entre educación y oportunidades y condiciones de empleo; y la cuarta sobre viabilidad política, institucional y económica de la reforma educativa. Este número de la serie *Políticas Sociales* reúne las ponencias presentadas a la segunda de las mesas referidas. Los expositores correspondientes han revisado y corregido sus versiones con posterioridad al seminario-taller, y la División de Desarrollo Social de la CEPAL ha hecho el trabajo final de compilación y presentación.

Las variables extrapedagógicas —el contexto del hogar y la comunidad, la cultura de la escuela y el currículo oculto, la negación de identidades individuales y de subjetividad en los jóvenes— son "exógenos" a la temática educativa sólo si se adopta una definición restringida y miope del *sistema* educativo, una definición limitada a los componentes pedagógicos en sentido estrecho y curriculares explícitos y escritos. Los tres artículos reunidos en este volumen hacen importantes aportes al mayor entendimiento de la importancia de estas variables extracurriculares para poder analizar las desigualdades en los resultados académicos por estrato social, y dan algunas luces para el diseño de una estrategia amplia que permita superar —en todas sus facetas y mecanismos— el círculo vicioso de la inequidad en la educación media.

Capítulo I

COMPARACIÓN REGIONAL DEL IMPACTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR EN EL LOGRO ESCOLAR

Los sistemáticos resultados observados para varios países de la región con diferentes niveles de desarrollo económico, social y de sus sistemas educativos, permiten enunciar una especie de "ley de hierro" que refiere a la significativa permeabilidad que presentan los sistemas educativos latinoamericanos respecto del negativo impacto de las inequidades socioeconómicas en los logros educativos.

Con base en el procesamiento de las encuestas de hogares oficiales presentado en el **Panorama Social de América Latina 1994** de la CEPAL, el Capítulo I analiza y cuantifica esta negativa incidencia de las desigualdades socioeconómicas en los logros educativos de niños y jóvenes. Aborda la relevancia de estos resultados para el diseño de las políticas y programas dirigidos a mejorar los resultados educativos, y señala algunas implicancias para el diseño de instrumentos que intentan evaluar la calidad de la misma a partir de la medición de la absorción de conocimientos.

Si bien las evidencias empíricas refieren predominantemente a información de varios países de América Latina, los ejemplos se centran, en varios casos, en los datos de Chile.

1. Principales conclusiones

Al desagregar las principales conclusiones y sus corolarios caben destacar las siguientes.

INDICADORES DE CONTEXTO Y DE RESULTADOS UTILIZADOS

Los indicadores del contexto del hogar considerados son:

- la capacidad económica, medida según su pertenencia a uno de los cuatro cuartiles de la distribución del ingreso per cápita de los hogares;
- el capital educacional, o sea el promedio de años de estudio alcanzado por el conjunto de adultos del hogar, dividido en: 0 a 5.99 (nivel bajo), 6 a 9.99 (nivel medio) y 10 o más (nivel alto);
- las condiciones físicas de la vivienda en que residen, a partir de dos situaciones extremas (hogares hacinados y no hacinados); y
- el grado de organización familiar, también según dos situaciones extremas, los hogares con jefatura femenina sin cónyuge y aquellos integrados con ambos cónyuges y casados. (Véase la sección IV.)

Los indicadores de logros educativos abordan aspectos claves del proceso educacional, como:

- el porcentaje de niños entre 7 y 14 años con rezago en el grado de escolarización alcanzado respecto a la edad que poseen; y
- el promedio de años de estudio alcanzado por los jóvenes de 15 a 24 años que son no autónomos, o sea que no son jefes ni cónyuges del hogar, de forma de evitar tautologías analíticas derivadas de su incidencia en la capacidad económica y clima educacional de los hogares.

Ambos indicadores de resultados incorporan el impacto en los logros, tanto del fenómeno de la repitencia como de la deserción.

- Los factores del hogar resultan ser condicionantes muy relevantes: principalmente el capital educativo del hogar, seguido en importancia por la capacidad económica del mismo, y luego por la infraestructura física de la vivienda y el nivel de organización familiar.

- La acumulación de carencias potencia fuertemente los impactos negativos, mientras que la mejor situación en algunas compensan las deficiencias de otras; todo lo cual lleva a asignarle un importante rol a las políticas sociales en su conjunto para el mejoramiento de los logros educacionales.

- Los desempeños educativos mejoran en cantidades decrecientes ante mejoras del contexto socioeconómico y familiar, lo que aumenta los beneficios en logros educacionales derivados de focalizar las políticas sociales en los sectores más carenciados.

- El clima educacional del hogar es ampliamente el factor de contexto con mayor impacto, resaltando el fuerte carácter reproductivo y el efecto multiplicador que tiene el capital educativo.

- En Chile y extensible a los países de la región con elevada cobertura educacional en los niveles básico y secundario, el ciclo medio resulta más permeable que el ciclo básico en términos de la incidencia de las desigualdades socioeconómicas en los logros educativos.

- La deserción educacional de los jóvenes se observa más asociada al efecto expulsión ejercido por las carencias de los hogares, que vinculada al efecto atracción del mercado de trabajo, en el marco de la competencia entre educación e inserción laboral temprana de los jóvenes.

La totalidad de este diagnóstico conlleva al insoslayable e insustituible rol de las políticas sociales en su conjunto, para mejorar el ambiente en el que se implantan las políticas educacionales, de forma de que éstas no se vean neutralizadas en su impacto y puedan efectivamente desarrollar toda su capacidad de incrementar los logros.

Asimismo, adquiere enorme importancia que las políticas sociales resulten en buena medida integradas y focalizadas, de forma de potenciar el impacto de las políticas educacionales, lo que a su vez hace del ámbito local un nivel ineludible a considerar en el diseño de las mismas.

Con referencia a los instrumentos de medición de la calidad, como las pruebas de absorción de conocimientos, éstas deberían incorporar información del contexto socioeconómico y familiar de los educandos, para permitir controlar por dichos factores el análisis de los resultados, de forma de estimar más precisamente el efectivo impacto de las políticas educacionales en sí mismas.

2. Evidencias cuantitativas seleccionadas

- 1. Todas las dimensiones analizadas revelan factores relevantes y la acumulación de las carencias potencia recíprocamente sus impactos negativos, así como las mejorías en algunas dimensiones compensan las deficiencias de otras. Esto llama la atención sobre la importancia del conjunto de las políticas sociales para viabilizar los logros de las políticas educacionales específicas.**

Por ejemplo, en Chile urbano los niños y jóvenes del grupo de hogares del cuartil y clima educacional más bajos (C1-Climaedu bajo), al residir en hogares no hacinados y con ambos cónyuges (NH-C), compensan las deficiencias económicas y alcanzan niveles de logros casi iguales que los de un cuartil más alto e igual clima educacional (C2-Climae-

du bajo). Entre los primeros el rezago educacional alcanza al 29% de los niños y entre los segundos al 26%; mientras el promedio de años de estudio de los jóvenes asciende a 8.4 y 8.6 años respectivamente. (Véase el Diagrama 1).

Al analizar las compensaciones entre los dos principales factores, la capacidad económica y el clima educacional, se observa que los jóvenes urbanos de Chile con 18 ó 19 años de edad en hogares con Climaedu medio pero del cuartil 1 alcanzan 10.2 años de estudio, significando un logro educacional mayor que el de aquéllos del cuartil 3 pero con Climaedu bajo, que es 9.9. Asimismo, los del cuartil 2 y Climaedu alto alcanzan a 11.1 años de estudio, también mayor que los del cuartil 4 y Climaedu medio que asciende a 11.0 años de estudio. (Véase el Diagrama 7).

Como ejemplo de la potenciación negativa resultante de la acumulación de carencias, en el cuartil 1 y Climaedu bajo para Chile urbano, al residir en hogares no hacinados y con ambos cónyuges los niños presentan un nivel de rezago del 29%, mientras que cuando residen en hogares hacinados y con jefatura femenina sin cónyuge el nivel de rezago casi se duplica, alcanzando el 57%. Comportamiento similar refleja el promedio de años de estudio de los jóvenes, alcanzando a 8.4 años de estudio para el primer grupo y 7.3 para el segundo grupo enunciado.

Estos fenómenos de compensación de situaciones y potenciación del impacto negativo de las carencias se repite sistemáticamente en los diferentes países, tanto en áreas urbanas como rurales y en las mediciones a diferentes edades. (Véase los Diagramas 1 a 8).

2. **Los factores impactan con intensidades decrecientes, o sea que los logros mejoran más rápidamente al pasar de los estratos más carenciados a los medios bajos, que de éstos a los sectores medios, y así sucesivamente hasta los sectores altos, lo que incentiva a la focalización de las políticas sociales con fines educacionales.**

Los logros educacionales mejoran relativamente más al pasar de la situación del cuartil 1 a la del cuartil 2, que entre este último y el nivel del cuartil 3. En forma análoga el aumento relativo de los logros es mayor al pasar de la situación de Climaedu bajo a la de medio, que de esta última a la de alto; y mucho más aún al observar el impacto conjunto.

Pasar de una situación de cuartil 1 y Climaedu bajo a la de cuartil 2 y Climaedu medio, significa en Chile urbano 17 puntos menos de rezago en los niños (un descenso de 31% a 14%) y 2.2 años más de estudio alcanzados por los jóvenes (un aumento de 7.6 a 9.8). Estas mejorías son relativamente mayores que las resultantes de pasar de esta última situación a la de cuartil 4 y Climaedu alto, que implica 7 puntos menos de rezago (un descenso de 14% a 7%) y 1.4 más de años de estudio (un aumento de 9.8 a 11.2). (Véase el Diagrama 1)

3. **El clima educacional del hogar es el factor de mayor incidencia en los logros educacionales de niños y jóvenes, explicando entre un 40% y un 50% del impacto que ejercen las características del contexto socioeconómico y familiar analizados, destacando el carácter reproductivo del capital educativo y sus efectos multiplicadores. La capacidad económica explicaría entre un 25% y un 30%, incidiendo en tercer lugar la infraestructura física de la vivienda en que residen y por último el nivel de organización familiar.**

En Chile urbano, los niños en hogares con Climaedu medio presentan 12 puntos porcentuales menos de rezago que los de hogares con Climaedu bajo, tanto entre los del

cuartil 1 como entre los del cuartil 2. En cambio, los niveles de rezago en niños del cuartil 2 son sólo 5 puntos porcentuales menores que los del cuartil 1, tanto entre los que viven en hogares con Climaedu bajo como medio. (Véase el Diagrama 1)

En términos del promedio de años de estudio alcanzados por los jóvenes, la dinámica resulta análoga. (Véase el Diagrama 1) También se puede constatar en dicho diagrama el nivel de incidencia de los otros factores de contexto del hogar.

4. **La menor oferta educativa en áreas rurales en combinación con los factores de contexto del hogar, en el marco general de peores condiciones económicas y sociales que en áreas urbanas, conduce a logros educacionales significativamente menores entre los niños y jóvenes rurales. Además, cuanto más débil es el contexto del hogar más se agudizan las diferencias rural-urbana.**

Entre los jóvenes de 18 a 19 años de edad, el promedio de años de estudio de aquéllos en hogares del cuartil 1 y Climaedu bajo en áreas rurales es 1.4 años menos que el correspondiente al área urbana (7.5 y 8.9 años de estudio respectivamente). Entre los del cuartil 2 y Climaedu medio la diferencia rural-urbana desciende a 1.1 años de estudio en perjuicio de los primeros (9.3 frente a 10.4); y en el grupo de jóvenes del cuartil 4 y Climaedu alto la distancia desciende a 0.5 (10.7 frente a 11.2), o sea sólo medio año menos de logro en cantidad de años de estudio aprobados. (Véase el Diagrama 8).

5. **Las constataciones anteriores se repiten en cada uno de los países de América Latina, con diferencias solamente en el nivel de las cifras de logros educacionales, las que corresponden con los niveles de desarrollo económico, social y de sus respectivos sistemas educativos.**

La permeabilidad de los sistemas educativos de la región frente al negativo impacto de la inequidad socioeconómica lleva a que estas desigualdades reaparezcan como diferencias en los niveles de logros educacionales.

En los cuadros 1 a 4, que incluyen información de 5 a 7 países de América Latina, así como en el Diagrama 2, que presenta los datos para el promedio urbano del conjunto de esos países y los Diagramas 3 a 6, donde se compara el caso de Chile con Guatemala y Uruguay (dos realidades extremas en términos de desarrollo educacional y socioeconómico) se observa en todos los casos la importante sistematicidad del comportamiento enunciado.

6. **El ciclo medio resulta significativamente más permeable que el ciclo básico, respecto de la incidencia de las desigualdades socioeconómicas, particularmente en Chile y en general para los países de la región con elevada cobertura educacional en los niveles básico y secundario. Al generalizarse la educación secundaria se traslada a este ciclo el foco principal de la reproducción de las desigualdades en términos de capital educacional.**

Por ejemplo, a los 14 a 15 años, edades predominantes de salida del nivel básico al medio, los adolescentes urbanos de Chile en hogares del cuartil 2 y Climaedu medio alcanzan medio año más que los residentes en hogares del cuartil 1 y Climaedu bajo, pero a los 18 a 19 años, edades más frecuentes de culminación del ciclo medio, los primeros se distancian en un año y medio de los segundos. (Véase el Diagrama 7).

Esto implica que en un tramo de 8 años (el ciclo básico), los primeros sacan una ventaja de medio año, o sea 1/16 de la longitud del ciclo, y en el tramo siguiente con una

longitud de 4 años (el ciclo medio), la ventaja se agranda en un año más, o sea en $1/4$ del largo del ciclo. Esto significa que la velocidad a la que se distancian se acelera por 4 en el ciclo medio.

Similares situaciones de aceleración de las distancias en el nivel medio respecto al básico se observan al comparar la mayoría de cualesquieras de las categorías analíticas del Diagrama 7.

Puede constatarse que los jóvenes del cuartil 3 y Climaedu alto se distancian de los del cuartil 2 y Climaedu medio, medio año en el básico y medio año más en el ciclo medio, por lo que la velocidad se acelera por 2, debido a que 0.5 de año en 8 es $1/16$ y 0.5 de año en 4 es $1/8$.

Asimismo, los jóvenes del cuartil 4 y Climaedu alto se distancian respecto de los del cuartil 3 y Climaedu medio, 0.2 de año en el básico y 0.2 más en el ciclo medio, por lo que la velocidad también se acelera por 2, debido a que 0.2 de año en 8 es $1/40$ y 0.2 de año en 4 es $1/20$.

En consecuencia, la mayor permeabilidad del ciclo medio respecto del básico se ve combinado con el carácter decreciente con que impactan los factores socioeconómicos, aspecto comentado en el punto 2 de esta sección. De una aceleración de 4 veces para los estratos bajos se pasa a una de 2 veces entre los estratos medios y altos.

7. Entre los fenómenos explicativos de la aceleración de las desigualdades entre el ciclo medio y el básico cabe destacar tanto algunos aspectos que se generan en el sistema educativo en su conjunto, como otros que más bien se agregan al sistema.

a) Entre los primeros, debe tomarse en cuenta que las deficiencias educacionales que se van acumulando en el nivel básico irrumpen cronológicamente con fuerza adicional en el nivel medio: insuficiente aprendizaje en el básico se traduce en rezago en el medio, rezago en el básico activa más rezago en el medio y éste en combinación con una edad creciente presiona a la deserción.

b) Entre los segundos, debe señalarse que en la adolescencia y juventud aumenta significativamente la percepción de costo de oportunidad que asignan tanto los jóvenes como el resto de los miembros de los hogares carenciados y medios bajos a mantenerse estudiando.

8. La deserción educacional de los jóvenes se relaciona mucho más con el efecto expulsión ejercido por las carencias de los hogares que con el efecto atracción del mercado de trabajo, en lo que refiere a la competencia entre educación e inserción laboral temprana de los jóvenes.

La evidencia empírica permite conjeturar que a mayores carencias socioeconómicas mayores niveles de deserción del sistema educativo con relativa independencia de las oportunidades de empleo (*efecto expulsión*), y que a medida que las oportunidades laborales aumentan, se van incorporando al trabajo parte de esos jóvenes que ya no estudiaban pero que tampoco lograban trabajar.

Por otro lado, el aumento del dinamismo del mercado de trabajo lleva a un porcentaje de jóvenes que se dedicaban sólo a estudiar, a pasar a la situación de estudian y trabajan (*efecto atracción*).

En un examen estática comparativa se puede observar que en Chile entre 1987 y 1992, un período de importante crecimiento del empleo, entre los jóvenes urbanos de

13 a 17 años no se constata un cambio importante en el nivel de sacrificio del estudio por el trabajo, salvo en dos puntos porcentuales en el cuartil 2. (Véase el Cuadro I-5)

Tanto más significativo es que en los tres primeros cuartiles se registran importantes porcentajes de jóvenes que no trabajan ni estudian (efecto expulsión de las carencias), tanto al inicio como al final del período, pero en los cuartiles 1 y 3 disminuyen en cierto porcentaje en ese lapso con el mejoramiento de las oportunidades laborales, y en contrapartida se registra un aumento de los que trabajan sin estudiar. (Véase el Cuadro I-5).

3. Implicancias para las políticas y sus componentes

1. En primer término, cabe señalar la enorme importancia que se debe asignar al conjunto de las políticas sociales para mejorar el ambiente de las familias y comunidades, de forma que las políticas educacionales instrumentadas puedan desplegar toda su capacidad de incrementar los logros.

Dicho de otra forma, significa que las políticas educacionales, desde los aspectos curriculares hasta los de equipamiento de los establecimientos educativos, tienen fuertemente limitada su capacidad de impacto en los logros debido al condicionamiento que ejerce el contexto socioeconómico y familiar de los educandos a las que se las dirige.

Lo anterior implica que si el contexto social y económico resulta tan significativo en el diagnóstico de la educación, se le debe corresponder con igual nivel de importancia en el diseño de las políticas y programas.

Por un lado, esto *aumenta fuertemente los requerimientos de políticas sociales integradas y focalizadas. Integradas*, para activar el "efecto palanca" que ejercen las mejoras simultáneas en varias dimensiones sociales, como se deduce del trabajo. A su vez, las ventajas de políticas sociales integradas lleva a asignar enorme importancia al diseño de políticas a nivel local. *Focalizadas* en los sectores más carenciados, para obtener los mayores impactos relativos, en atención a los rendimientos decrecientes constatados.

Por otro lado, *las políticas educacionales deben explícita y crecientemente incorporar componentes que contrarresten la limitante incidencia de las carencias socio-económicas, para viabilizar su capacidad real de impacto en los resultados educativos.*

2. Respecto a las políticas y programas sociales en general, se exponen, a vía de ejemplos, algunos comentarios como consecuencia de los hallazgos.

a) Los actuales y frecuentes programas de vivienda mínima, denominados lotes con servicios, mejoran predominantemente las condiciones sanitarias de agua y saneamiento, por lo que tienen un positivo impacto en la salud, pero resultan insuficientes para beneficiar la educación, debido a la escasez de espacio físico vital que implican estas alternativas de construcción mínima ante familias casi siempre muy numerosas como son las más carenciadas.

b) Los programas de empleo juvenil deberían contribuir, entre otros objetivos, a desactivar la tensión a la que se ven sometidos los jóvenes de los sectores más pobres, que frecuentemente ven en los estudios más un costo que una oportunidad para mejorar los ingresos por trabajo.

Una currícula más adecuada también contribuiría a disminuir la percepción de costo de oportunidad y aumentar la percepción de los beneficios.

Las características del horario y requisitos para acceder a y mantenerse en programas de empleo deberían incluir componentes que por un lado estimulen y por otro lado permitan trabajar y estudiar.

c) Si bien el nivel de organización familiar no es en general modificable por las políticas, éstas pueden establecer programas que compensen aunque sea parte de las debilidades que los diferentes tipos de familia presentan.

Compensar con tiempo de socialización institucionalizada las carencias de socialización familiar de los hogares monoparentales, es uno de los enfoques más frecuentes. Pero existen pocos programas que simultáneamente incorporen apoyo profesional para compensar las debilidades afectivas que los diferentes tipos de organización familiar implican a sus niños y jóvenes. Esto a pesar de lo significativo que resulta según los estudios cualitativos que refieren al contexto de la educación y a la generalización que van teniendo estos instrumentos en el apoyo educacional de los sectores medios y altos de la sociedad.

3. Con referencia a las políticas educacionales, tomar en cuenta el contexto socio-económico de los hogares lleva a consideraciones como las siguientes:

a) Que la incorporación de equipamiento, por ejemplo el computacional, en establecimientos educacionales de sectores carenciados no modificará significativamente sus destrezas si no se toma fuertemente en cuenta que en sus casas no cuentan con el mismo ni tienen interlocutores válidos sobre el tema.

Por lo tanto, su tiempo de contacto en el centro educativo con el instrumento y los profesores deberá ser, por más obvio que resulte, varias veces superior al promedio de horas que se asigna en centros donde concurren educandos de sectores socioeconómicos medios y altos, debido a que estos últimos en buena medida acceden frecuentemente a ambos elementos en sus hogares o en el marco de sus contactos sociales, como compañeros de clase, amigos, etc.

b) El componente de tantos programas educacionales de la región que consiste en brindar un libro de texto guía para los alumnos del nivel básico resulta muy necesario pero también muy insuficiente **per se**.

Aunque también obvio, en muchos casos su introducción con pocos instrumentos adicionales implica esperar de éste una capacidad de transformación de la situación que no posee. Se tiende a minimizar el hecho que en el caso de los sectores carenciados el educando y el texto irán luego de clase a un hogar con insuficiente espacio y tranquilidad para abordarlo (hacinamiento), sin un ambiente familiar que le estimule su uso (bajo clima educacional y/o desorganización familiar), y con carencias alimentarias y económicas (Insuficiencia de ingresos) que disminuyen su estabilidad para abordarlo y presionan por salir en búsqueda de algún tipo de ingreso.

Este tipo de asimetría entre el diagnóstico y el diseño de los programas se repite con frecuencia en lo que tiene que ver con los componentes de equipamiento. En general, se tiende a sobreestimar el impacto de las componentes de equipamiento educacional, debido a que muchas veces se subestima el impacto negativo de las carencias socioeconómicas y familiares.

c) En los sectores urbanos más carenciados, una mayor y más explícita utilidad de las actividades curriculares y extracurriculares pasa a ser muy importante en las políticas educacionales del ciclo medio.

Para el importante número de jóvenes que, como se constatará, desertan del sistema educativo con relativa independencia de las oportunidades laborales, pasando a no estudiar ni trabajar, los contenidos y actividades explícitamente útiles deberían ser una de las principales vías para atenuar el drenaje.

En cambio, para aquéllos que trabajan y no estudian, la compatibilidad horaria pasa a ser un componente clave para, en combinación con contenidos y actividades útiles, estimular su transición a la condición de trabajadores que estudian, meta mucho más factible y con menor costo de oportunidad que la de orientarlos a estudiar y no trabajar.

La estrategia para los casos anteriores se podría resumir en que la mejor opción es brindar alternativas que alivien las tensiones y reduzcan buena parte de algunos costos de oportunidad. Aparece, en lo inmediato, más viable aumentar la retención de jóvenes por la vía de ensanchar sus posibilidades para estudiar y trabajar, que tratar de resolver definitivamente la tensión entre ambas, en los sectores más carenciados.

d) Flexibilizar la currícula para permitir adecuaciones del contenido al entorno productivo y social de los educandos requeriría, en el caso de las áreas rurales, ser complementado con mayor flexibilización del horario y de los períodos de clase, debido a que en varios países compiten las actividades productivas con las educacionales, en ciertas épocas del año.

4. Algunas precisiones interpretativas de los indicadores utilizados

1. El tipo de hogar con jefatura femenina sin cónyuge, cuando se da en un marco de carencias económicas y acompañado de bajos niveles educacionales, resume las debilidades para complementar la socialización del establecimiento educativo, pero dichas carencias se desdibujan hasta desaparecer, al pasar a jefatura femenina en contextos económicos y educacionales suficientes o abundantes.

La situación de hacinamiento no sólo recoge la insuficiencia de espacio vital, sino que además (por su alta correlación con otras carencias en infraestructura de la vivienda) se constituye en proxy del conjunto de las mismas.

Por su parte, el clima educacional, además de sintetizar el capital cognocitivo del hogar para apoyar el desarrollo educativo, en buena medida también aproxima la valoración que se le asigna al capital educativo, en esos contextos.

Asimismo, el nivel de ingresos no sólo refleja las diferentes capacidades económicas para potenciar la educación o suplir carencias, sino que como consecuencia también recoge, implícitamente, los diferentes niveles de valoración del costo de oportunidad presente que se le asigna a estar estudiando.

2. El no contar con información simultánea del nivel de los conocimientos adquiridos y del contexto socioeconómico, lejos de relativizar las conclusiones presentadas, potencia aún más las mismas, debido a que si se observan diferencias de logros en términos de cantidad de años de educación alcanzados, con más razón los habrá en cantidad de conocimientos adquiridos.

5. Implicancias para los instrumentos de evaluación de la calidad

La principal consecuencia de las constataciones señaladas para los instrumentos de evaluación de la calidad como las Pruebas de Absorción de Conocimiento radica en que las mismas deben incorporar información del contexto socioeconómico y familiar de los educandos de forma de poder controlar los resultados por dichos factores.

Resulta obvio que un análisis de resultados que no controle simultáneamente dichos factores inhabilita la comparación de resultados entre establecimientos de diferentes sectores socioeconómicos.

Lo que hasta el momento no parece resultar tan obvio es que se incorpora un supuesto fuerte y hasta inconsistente, en el argumento de un sesgo constante que habitualmente se esgrime al calificar el instrumento como suficiente para medir los cambios intertemporales de los resultados en cada establecimiento, aún sin la información del contexto socioeconómico.

Resulta un supuesto fuerte e inconsistente debido a que las políticas de mejoramiento educacional se llevan a cabo, en la mayoría de los casos, al mismo tiempo que otras políticas sociales intentan mejorar las condiciones socioeconómicas y familiares de la población. Por lo que, al medir los resultados educacionales, por ejemplo después de dos años si están habiendo progresos socioeconómicos en los diferentes sectores sociales, no se puede (sin controlar por éstos) establecer la magnitud de las mejoras más directamente relacionadas con las políticas educacionales.

No controlar la evaluación por los factores de contexto, en el caso de que éstos están mejorando, muy posiblemente implicará una sobreestimación del impacto de las políticas educacionales, y en el caso que esté desmejorando el contexto, podría llevar a una subestimación de la positiva incidencia de los cambios educativos o lo que sería aún peor el riesgo de asignarles un impacto negativo.

DIAGRAMAS Y CUADROS

Cuadro I-1

**AMÉRICA LATINA (7 PAÍSES): NIÑOS DE 7 A 14 AÑOS DE EDAD REZAGADOS
EN SUS ESTUDIOS, POR CLIMA EDUCACIONAL Y NIVEL DE INGRESO
DE LOS HOGARES, ZONAS URBANAS**

(En porcentajes, alrededor de 1990)

	Clima educacional bajo		Clima educacional medio			Clima educacional alto	
	C1	C2	C1	C2	C4	C2	C4*
Promedio simple	42	37	23	17	12	9	7
Brasil	52	43	30	25	16	15	7
Chile	31	26	19	14	11	7	7
Colombia	44	39	28	21	17	14	11
Costa Rica	43	43	24	19	13	6	6
Guatemala	56	50	24	19	14	8	8
Honduras	33	32	12	15	8	7	5
Uruguay	34	25	21	9	4	4	2

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

*Los símbolos C1, C2, C3 y C4 corresponden a los cuartiles de ingreso de los hogares.

Cuadro I-2

**AMÉRICA LATINA (7 PAÍSES): PROMEDIO DE AÑOS DE ESTUDIO DE LOS JÓVENES
NO AUTÓNOMOS DE 15 A 24 AÑOS DE EDAD, POR CLIMA EDUCACIONAL Y
NIVEL DE INGRESO DE LOS HOGARES, ZONAS URBANAS**

(Alrededor de 1990)

	Clima educacional bajo		Clima educacional medio			Clima educacional alto	
	C1	C2	C1	C2	C4	C2	C4*
Promedio simple	6.1	6.9	7.8	8.4	9.7	10.1	10.9
Brasil	4.5	5.7	6.3	7.2	9.3	9.6	9.9
Chile	7.6	8.6	8.9	9.8	10.0	10.4	11.2
Colombia	6.8	7.7	8.1	8.7	10.0	10.2	11.4
Costa Rica	6.3	6.8	7.9	8.6	10.3	10.8	11.3
Guatemala	4.9	5.5	8.0	8.2	9.1	9.3	10.9
Honduras	5.5	5.7	7.1	7.5	9.2	10.2	10.5
Uruguay	7.3	8.1	8.1	9.1	10.3	10.4	11.3

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

*Los símbolos C1, C2, C3 y C4 corresponden a los cuartiles de ingreso de los hogares.

Cuadro I-3

**AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES): NIÑOS DE 7 A 14 AÑOS DE EDAD CON REZAGO
EDUCACIONAL, POR CONDICIONES DE LA VIVIENDA Y TIPO
DE FAMILIA, ZONAS URBANAS**

(En porcentajes, alrededor de 1990)

	Clima educacional bajo y cuartil 1 de ingresos				Clima educacional medio y cuartil 2 de ingreso		
	Hacinados*		No hacinados		Hacinados	No hacinados	
	JMSC*	CAS*	JMSC	CAS	CAS	JMSC	CAS
Promedio simple	52	43	38	36	21	20	13
Chile	57	39	35	29	15	18	12
Colombia	62	54	43	47	20	29	22
Guatemala	59	57	52	49	24	19	14
Honduras	41	30	32	28	22	21	12
Uruguay	39	34	26	27	22	13	7

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

- * Se consideran hacinados a los hogares con más de dos personas por habitación, considerando todos los ambientes que ocupan, excluidos baños y cocina.
- * JMSC = hogares con jefe mujer sin cónyuge.
- * CAS = hogares en los que residen ambos cónyuges, casados.

Cuadro I-4

**AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES): PROMEDIO DE AÑOS DE ESTUDIO DE LOS JÓVENES
NO AUTÓNOMOS DE 15 A 24 AÑOS DE EDAD, POR CONDICIONES
DE LA VIVIENDA Y TIPO DE FAMILIA, ZONAS URBANAS**

(Alrededor de 1990)

	Clima educacional bajo y cuartil 1 de ingreso				Clima educacional medio y cuartil 2 de ingreso		
	Hacinados *		No hacinados		Hacinados	No hacinados	
	JMSC*	CAS*	JMSC	CAS	CAS	JMSC	CAS
Promedio simple	5.7	5.9	7.0	7.1	7.9	8.3	9.0
Chile	7.3	7.3	8.2	8.4	9.9	10.0	10.2
Colombia	5.9	5.4	6.7	6.5	7.3	8.7	8.1
Guatemala	4.7	4.8	6.6	6.5	7.1	7.0	8.6
Honduras	4.4	5.3	6.1	6.5	7.1	7.0	8.6
Uruguay	6.4	6.6	7.3	7.8	8.2	8.9	9.3

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

* Se concideran hacinados a los hogares con más de dos personas por habitación, considerando todos los ambientes que ocupan, excluidos baños y cocina.

* JMSC = hogares con jefe mujer sin cónyuges.

* CAS = hogares en los que residen ambos cónyuges, casados.

Cuadro 1-5

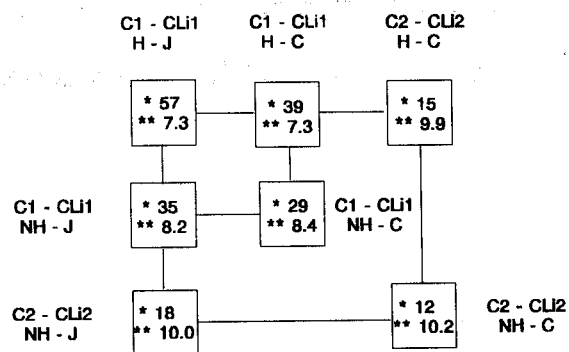
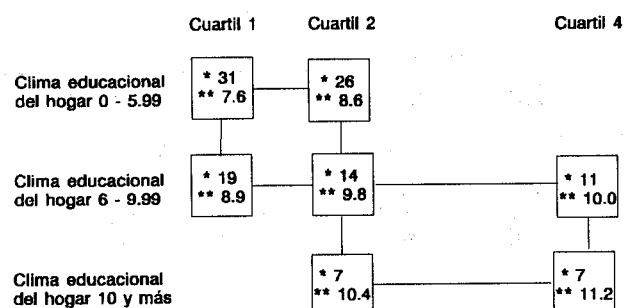
**JÓVENES 13-17 POR CUARTILES DE INGRESO PER CÁPITA DE LOS HOGARES
SEGÚN CONDICIÓN DE SU ACTIVIDAD**

Condición de su actividad	Cuartil 1	Cuartil 2	Cuartil 3	Cuartil 4	Total
Sólo estudia					
1987	84.5	89.6	91.5	95.2	89.0
1992	84.6	86.7	89.3	95.3	97.9
Estudia y trabaja					
1987	0.5	0.6	0.7	0.2	0.5
1992	1.4	1.5	3.0	1.3	1.7
No estudia y trabaja					
1987	3.0	4.0	3.7	2.7	3.3
1992	4.6	5.6	4.8	2.2	4.5
No estudia ni trabaja					
1987	12.0	5.9	4.2	2.0	10.6
1992	9.5	6.1	3.0	1.2	10.4
					100.0

Fuente: Elaboración propia en base a tabulaciones especiales de las encuestas de hogares.

Diagrama 1

**DIAGRAMAS DE RESULTADOS EDUCACIONALES SEGÚN DIFERENTES FACTORES
CONDICIONANTES EN LOS HOGARES
CHILE URBANO, 1990**

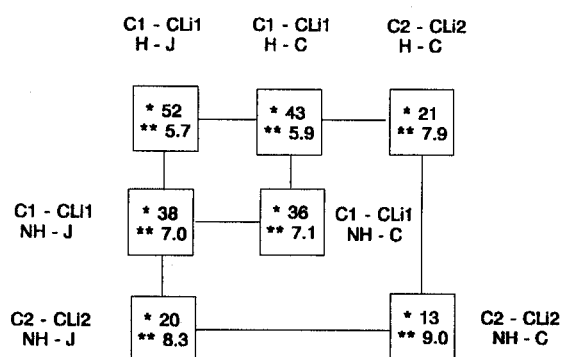
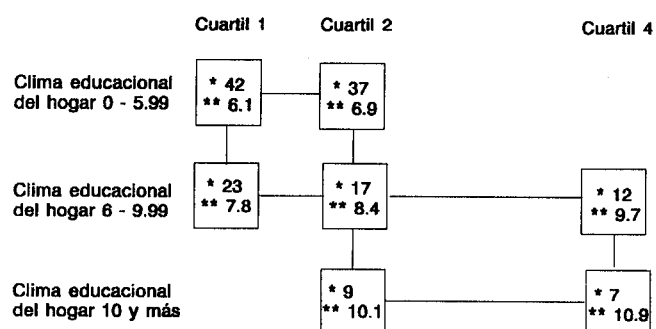


* Porcentaje de rezago escolar en niños de 7 a 14 años de edad.
** Promedio de años de estudio en jóvenes no autónomos de 15 a 24.

Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina, edición 1994.

Diagrama 2

**DIAGRAMAS DE RESULTADOS EDUCACIONALES SEGÚN DIFERENTES FACTORES
CONDICIONANTES EN LOS HOGARES
AMÉRICA LATINA URBANO, 1990**



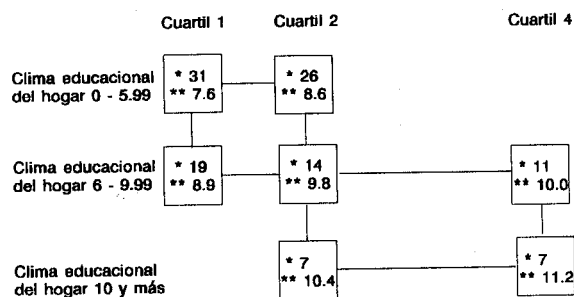
* Porcentaje de rezago escolar en niños de 7 a 14 años de edad.
** Promedio de años de estudio en jóvenes no autónomos de 15 a 24.

Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina, edición 1994.

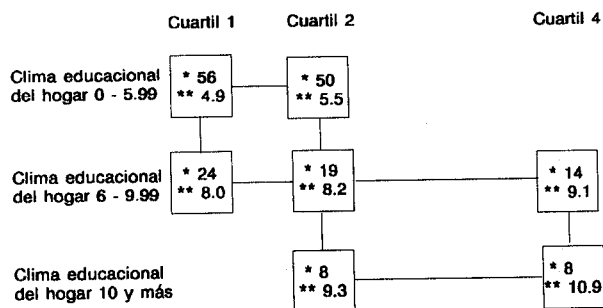
Diagrama 3

DIAGRAMAS DE RESULTADOS EDUCACIONALES SEGÚN DIFERENTES FACTORES
CONDICIONANTES EN LOS HOGARES

CHILE URBANO, 1990



GUATEMALA URBANO, 1990



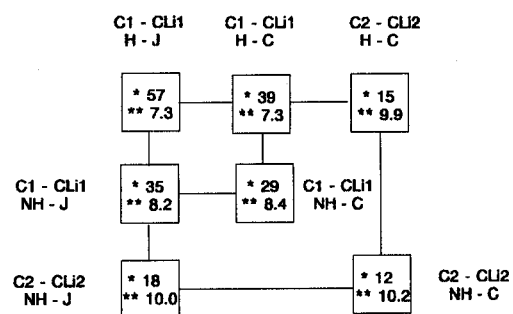
* Porcentaje de rezago escolar en niños de 7 a 14 años de edad.
** Promedio de años de estudio en jóvenes no autónomos de 15 a 24.

Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina, edición 1994.

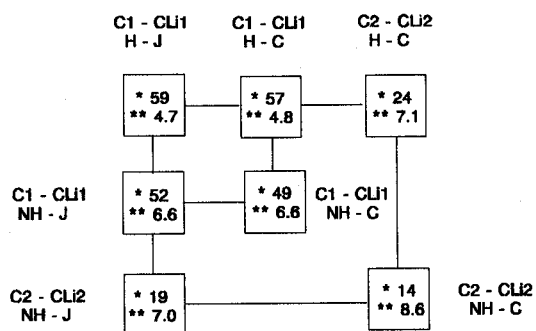
Diagrama 4

**DIAGRAMAS DE RESULTADOS EDUCACIONALES SEGÚN DIFERENTES FACTORES
CONDICIONANTES EN LOS HOGARES**

CHILE URBANO, 1990



GUATEMALA URBANO, 1990



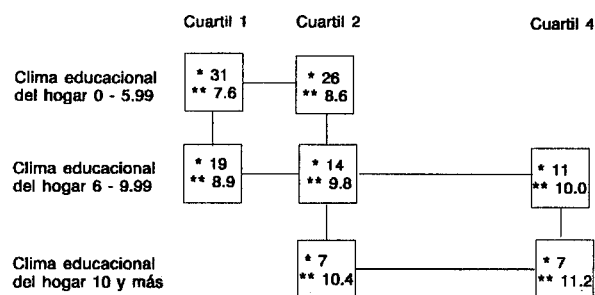
* Porcentaje de rezago escolar en niños de 7 a 14 años de edad.
** Promedio de años de estudio en jóvenes no autónomos de 15 a 24.

Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina, edición 1994.

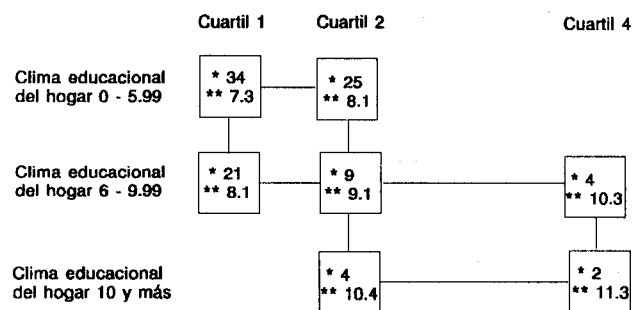
Diagrama 5

DIAGRAMAS DE RESULTADOS EDUCACIONALES SEGÚN DIFERENTES FACTORES
CONDICIONANTES EN LOS HOGARES

CHILE URBANO, 1990



URUGUAY URBANO, 1990



* Porcentaje de rezago escolar en niños de 7 a 14 años de edad.

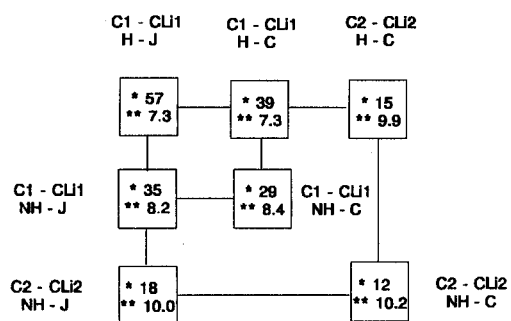
** Promedio de años de estudio en jóvenes no autónomos de 15 a 24.

Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina, edición 1994.

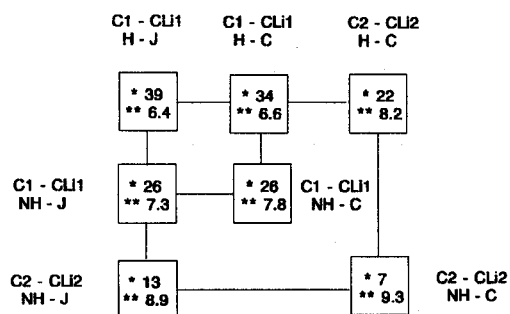
Diagrama 6

**DIAGRAMAS DE RESULTADOS EDUCACIONALES SEGÚN DIFERENTES FACTORES
CONDICIONANTES EN LOS HOGARES**

CHILE URBANO, 1990



URUGUAY URBANO, 1990



* Porcentaje de rezago escolar en niños de 7 a 14 años de edad.

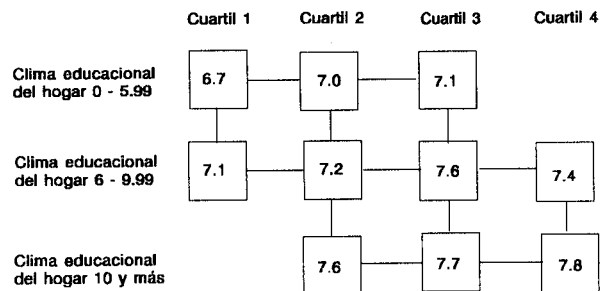
** Promedio de años de estudio en jóvenes no autónomos de 15 a 24.

Fuente: CEPAL, Panorama Social de América Latina, edición 1994.

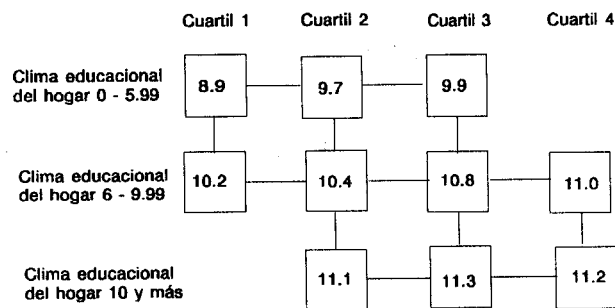
Diagrama 7

**DIAGRAMAS DE RESULTADOS EDUCACIONALES SEGÚN DIFERENTES FACTORES
CONDICIONANTES EN LOS HOGARES
CHILE URBANO, 1990**

(Promedio de años de estudio de jóvenes no autónomos de 14 a 15 años)



(Promedio de años de estudio de jóvenes no autónomos de 18 a 19 años)



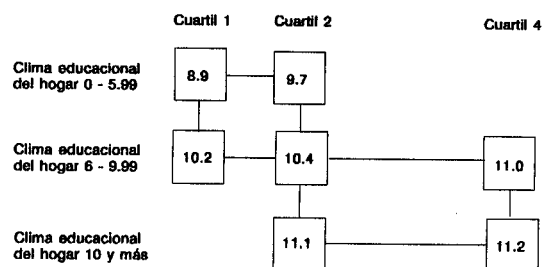
Fuente: Elaboración propia en base a tabulaciones especiales de las encuestas de hogares.

Diagrama 8

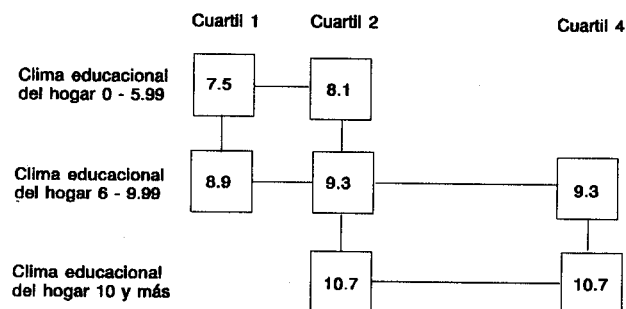
**DIAGRAMAS DE RESULTADOS EDUCACIONALES SEGÚN DIFERENTES FACTORES
CONDICIONANTES EN LOS HOGARES**

CHILE URBANO, 1990

(Promedio de años de estudio de jóvenes no autónomos de 18 a 19 años)



CHILE RURAL, 1990



Fuente: Elaboración propia en base a tabulaciones especiales de las encuestas de hogares.

Capítulo II

UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA: LAS INTERPELACIONES DE LOS JÓVENES DE FIN DE SIGLO

Este capítulo presenta una mirada a la educación y al sistema escolar desde la diversidad y la singularidad de las experiencias de los jóvenes. Vamos a presentar aquí algunas conclusiones de una investigación que hemos llevado a cabo estos dos últimos años en el CIDE y que ha sido apoyada por FONDECYT, sobre "Las prácticas culturales de los jóvenes secundarios". En ella hemos realizado tanto entrevistas en profundidad como una encuesta masiva a casi mil jóvenes secundarios de Santiago.

¿Cuáles son las interpelaciones que surgen de las experiencias y de la subjetividad de los jóvenes hacia la escuela, particularmente en términos de equidad del sistema y de relevancia de los modelos culturales escolares? Pero también ¿cuáles son las pistas que permiten una redefinición de las misiones, estructuras y modelos de la escuela en relación al sistema social y cultural y a las aspiraciones de los sujetos?

1. La interpelación de equidad (el peso de las estructuras)

Una primera interpelación, fuerte, manifiesta, apunta a la masividad y segregación del sistema escolar en su nivel medio.

A partir de los años '60 éste inicia un proceso de expansión: la cobertura se duplica entre 1965 y 1970, pasando de poco menos del 20% a más del 40%, para seguir aumentando luego sin interrupción, alcanzando un 65% en 1982 y un 76% en 1992.

Sin embargo, estas cifras que admiten una lectura optimista ("la educación no es ya privilegio de unos pocos"), esconden las debilidades del sistema. Por un lado, aún existe un importante número de jóvenes que en la actualidad están excluidos de la escuela. En 1991, el 21.5% de los jóvenes de entre 14 y 17 años no estaba matriculado en el nivel correspondiente. Además, la deserción escolar en enseñanza media alcanza al 25.6%. Por otro lado, más escolaridad no significa necesariamente mayores aprendizajes. El logro de los objetivos académicos al término del ciclo son deficientes: por ejemplo, en el año 1990 el porcentaje de respuestas correctas en las pruebas de aptitud académica verbal y matemáticas alcanzó sólo al 43,7%.

Pero no sólo esto. El sistema es profundamente inequitativo. Por ejemplo los resultados obtenidos por los jóvenes en las pruebas SIMCE, en la PAA y la tasa de reprobados en la enseñanza media dependen directamente de la dependencia escolar —municipalizados, particular subvencionado o particular pagado— y a fin de cuentas, del nivel socio-económico de los padres. Y al comparar las experiencias escolares de los jóvenes, aparece claramente que ellas corresponden también a distintos estratos sociales: popular, clase media esforzada, clase media acomodada, clase alta.

¿Cómo operan estas lógicas de reproducción y de segregación?

a) Códigos culturales y cultura escolar

Aunque el entorno socioeconómico y cultural no interviene tanto al nivel de las expectativas hacia la escuela —en la confianza, en la promesa escolar ("educarse para ser alguien en la vida" es una opinión compartida por todos los jóvenes)—, ni en la legitimidad de la norma del esfuerzo escolar; sí interviene en el manejo de los códigos propios de la cultura escolar. Para unos, los contenidos y la pedagogía aparecen como una experiencia heterónoma, ajena, mientras que para otros la cultura escolar ratifica y estimula la cultura extra-escolar.

Carola del Santiago College hace teatro, va a recitales y al cine arte, frecuenta un seminario de autoconocimiento y dentro del Colegio tiene la oportunidad de analizar y montar obras, hacer arte, etc. "Este Colegio está lleno de cosas extra-programáticas".

Jenny, de La Pintana —que se aburre mirando la televisión, que lee la crónica del doctor Cariño en la Cuarta y espera el fin de semana para juntarse con sus amigas en la plaza— dice que en la escuela "la hicieron leer" y que en la clase de música, "escuchaba música más rara que ocho, tipo ópera".

En una relación de continuidad, los hijos cuyos padres tienen mayor escolaridad son los que se benefician de la mayor oferta cultural, accediendo a la vez a aquella más legítima socialmente. Por ejemplo ellos, más que sus congéneres con padres de menor escolaridad, acceden más a exposiciones, teatro, conciertos de música clásica, cine, cine arte. Y de igual modo, son ellos los que en sus consumos de masas tienden a preferir más las versiones más densas y legítimas de los productos de los medios masivos. Es así como prefieren más la actualidad nacional, economía y cultura en sus lecturas del diario, mientras los jóvenes con menor capital cultural familiar prefieren más la policial, los deportes y el horóscopo.

Cuadro II-1

**NÚMERO PROMEDIO DE ASISTENCIAS EN LOS ÚLTIMOS 6 MESES A LAS
SIGUIENTES ACTIVIDADES, SEGÚN ESCOLARIDAD DE LOS PADRES**

	Baja	Media	Alta no univ.	Alta univ.
Teatro	0.26	0.53	0.69	0.90
Música clásica	0.05	0.06	0.07	0.40
Exposiciones	0.54	0.74	0.83	1.60
Cine Arte	0.22	0.54	0.35	0.90
Cine	1.11	1.66	1.72	2.73

A la vez, se aprecia una tendencia a la continuidad entre las prácticas extra-escolares y el interés manifestado por las distintas asignaturas. Por ejemplo, la presencia y la valoración de lo escrito y de la cultura literaria en el entorno familiar modifica de manera significativa la relación con la lectura y la asignatura de castellano. Esto siempre se

expresa en las relaciones concretas de los jóvenes con sus familias. Así, hay una relación entre los temas de conversación con los padres y la escolaridad de éstos. A mayor educación de los padres, más se conversa del colegio, del futuro, de los problemas personales y por supuesto de música, arte, literatura.

b) *Escuela versus industria cultural*

En la relación entre la cultura de masas y la cultura escolar, los jóvenes reproducen e ilustran los conflictos, continuidades, las rupturas y desfases que atraviesan al campo cultural. Por una parte, hablan de las asignaturas en términos de conocimientos nuevos, de descubrimiento, de formación, de apertura, especialmente cuando la clase entrega elementos que permiten una mayor autonomía en el manejo cultural. Por otra parte, se refieren a las asignaturas en términos de contenidos autorreferidos, de materias muertas sin relación con su experiencia, sin interés, ni utilidad. En fin, aparecen impuestas, lateras, aburridas. Si para algunos la cultura escolar es la "buena cultura", que impone sus criterios a la cultura extra-escolar (a veces considerada con sospecha y como peligrosa); para otros la escuela, tanto en sus contenidos como en sus modos de transmisión sufre en la comparación con los medios audio-visuales, considerados más efectivos.

c) *Capacidad estratégica y reglas del juego*

El entorno sociocultural interviene también en la capacidad estratégica (manejarse en largo plazo o en el corto plazo) y en los grados de confianza en sí mismo: resignación, temores, confianza, seguridad. A nivel de la escuela estas diferencias se expresan en el manejo de las reglas del juego escolar: por un lado, en tener una actitud positiva y crítica hacia el modelo cultural escolar, por ejemplo negociar con la escuela, escoger las asignaturas (no solamente las más útiles sino también las más interesantes); por otro en tener una relación externa, por ejemplo de temor frente a la institución. Esta capacidad de negociación con la institución desde afuera o dentro es un factor clave, que para los sectores más marginalizados se traduce por una situación de vulnerabilidad escolar muy fuerte, que hace que los acontecimientos menores, el perder su carnet, tener que comprarse lentes, el enojarse con un profesor, adquieran un carácter dramático, que se traduce muchas veces en deserción o en una actitud pasiva, en aburrimiento.

El padre puso a Juana y Silvia en el colegio más cercano por "miedo a los cogoteros". La madre de Alejandro eligió el "Giordano Bruno" por su enseñanza personalizada y artística. Pusieron a Carola en el Santiago College por los pitutos: "Mi viejo siempre me dice: te metí en ese colegio pa' cuando necesites pitutos pa' las cosas, porque todos mis compañeros en diez años más van a ser dueños de empresa...". Cuando Mauricio no tenía motivación para estudiar, sus abuelos le pusieron los cuadernos en la mesa: "mi familia se preocupó de mí. Antes iban a buscarme los cuadernos y me los ponían en la mesa ¿cachai? y a cada rato estudia, estudia...".

La relación directa y manifiesta entre los recursos familiares de origen de los jóvenes y la relación que construyen con la escuela se aprecia en el Cuadro 2.

Cuadro II-2

DISTANCIA HACIA LA ESCUELA SEGUN ESCOLARIDAD DE LOS PADRES
(en porcentajes)

	Baja	Media	Alta	Alta universitaria
Realizado	23.5	24.8	17.4	36.2
Conforme	36.0	32.6	34.1	34.2
Distante	26.7	26.6	31.1	21.7
Arrinconado	13.8	16.0	17.4	7.9
TOTAL	100.0 (247)	100.0 (319)	100.0 (167)	100.0 (152)

Nota: La variable distancia hacia la escuela fue compuesta a partir de otras 5 variables: la satisfacción de los jóvenes hacia la educación recibida, su percepción del nivel académico del establecimiento, la posibilidad que éste brinda para desarrollar sus intereses, el grado en que considera la opinión de los jóvenes y la percepción que los alumnos creen que los profesores tienen sobre ellos.

d) Los tipos de escolarización

Combinando estos criterios (códigos culturales, capacidad estratégica, vulnerabilidad escolar y social), se pueden distinguir cuatro tipos de socialización escolar, que muestran distintos modos de manejarse dentro del sistema escolar:

i) El tipo de escolarización "libre" o de "élite" se caracteriza por un buen dominio de las reglas implícitas del juego escolar (escoger los ramos interesantes, "negociar" con la institución, tener una relación privilegiada con algunos profesores, tener una actitud crítica...). El sujeto escolar se constituye en una relación a la vez crítica y positiva con el modelo cultural de la escuela. Se trata a la vez de alcanzar la excelencia escolar y de afirmar su distancia con la escuela "que no entrega bastante cultura", "que llega hasta ahí no más". La relación entre la cultura escolar y la extra-escolar es de complementariedad. La escuela aparece como un lugar y una etapa privilegiada —pero no exclusiva, ni la más importante— para desarrollar los intereses personales. La sed de conocimientos va más allá de las materias escolares, aunque éstas constituyen una fuente estimulante.

Este afán de cultura se traduce en un nivel de exigencia muy fuerte hacia la educación y los profesores. Importa que el profesor "capte la atención de los alumnos, que haga una clase, que no me venga a quedar dormido", que exija y sepa enseñar bien.

La educación familiar se caracteriza a la vez por una actitud liberal ("no me retan", "me dejan elegir") y una preocupación estratégica ("me dejan elegir porque más tarde voy a tener que elegir"). La proyección personal en el futuro se hace a partir de los gustos personales, "a lo que uno tiene en sí", sin preocuparse de las condiciones materiales que aparecen superadas.

ii) El tipo de escolarización instrumental refiere a una actitud pragmática hacia la escuela: manejarse dentro de las reglas, hacer lo necesario para lograr los beneficios, pero sin dedicación inútil. En este modelo que caracteriza más bien a los sectores medio-altos, la escuela aparece como una etapa lógica en la trayectoria personal, pero no necesariamente de la formación como sujeto. La escuela deja de ser percibida como un agente socializador, para constituirse en un lugar donde recibirán la licencia que les permitirá ingresar a los estudios superiores y así realizar su proyecto profesional.

La cultura escolar sufre en la comparación con la cultura de la imagen: la TV aparece más entretenida, dinámica, efectiva que la clase. "La película es mil veces mejor que el libro", "te lo da todo más rápido y procesado". La evaluación de las asignaturas se hace en función de su utilidad para el futuro y para la PAA, y no tanto en función de su interés: "...que sea materia que te va a servir pa' lo que vai a estudiar o pa' la prueba... hay cuestiones que te pasan que no te sirven pa' na', nunca más las vai a ocupar... tení que estar estudiando y a veces tení que hacer preuniversitario...". Contando con el respaldo y las expectativas familiares, las proyecciones en el futuro están aseguradas.

Claudio: "En este momento el Liceo lo veo como una especie de trampolín donde tengo que terminar la enseñanza media y seguir estudiando; o sea no lo veo como algo en que haya que estar mucho ahí, o sea onda de llegar y sacarlo, porque a mí en lo personal no me ha dado mucho".

iii) El tipo de escolarización "medio" o "escolar" consiste en seguir las reglas del juego del sistema sin superarlas, en respetar a los profesores, en tener fe en la escuela sin mucha distancia crítica. Hay que esforzarse para responder a las expectativas de la institución. La educación es el camino imprescindible para ser alguien en la vida, para ser una persona culta. Los conocimientos escolares —y el diploma— definen la cultura legítima y permiten enfrentarse al mundo.

La educación familiar se caracteriza por una preocupación moral ("tienes que estudiar", "lo importante es esforzarse"). La orientación hacia el futuro se hace en función del mercado de trabajo ("la computación es el futuro") sin que el proceso de selección aparezca asegurado.

Mauricio: "Sin estudios, cualquier persona te pasa a llevar y no te puedes enfrentar a cualquier persona porque la cultura que tienes es pequeña, en cambio ya con cuarto medio te puedes enfrentar a una sociedad, puedes expresarte mejor ya, sin ese miedo a quedar en ridículo".

iv) El tipo de escolarización "desfavorable" o "baja" caracteriza la experiencia de Jenny. Es desfavorable desde el punto de vista del rendimiento escolar, pero más allá, en cuanto a la relación que se establece con la institución escolar. La escuela aparece como una experiencia heterónoma, impuesta, como una obligación social ("sin cartón, uno no es nada"), pero sin mucho sentido propio. "Es una lata". Los contenidos y la pedagogía aparecen desubicados y no permiten involucrarse. Las únicas actitudes posibles son el rechazo (rechazo de la escuela o rechazo de parte de la escuela), la apatía o la "buena voluntad" (escribir, escuchar, mantenerse tranquilo...).

La actitud familiar se caracteriza a la vez por un deseo de promoción social y escolar y una impotencia práctica para intervenir en el destino educacional de los hijos. La proyección personal en el futuro es insegura, moviéndose entre sueños y resignación. "Voy a sacar el cuarto medio..., aunque sea a los 40 años". El argumento económico —muchas veces presentado como preponderante— interviene más bien como la expresión más visible de un conjunto de condiciones, determinando una situación de vulnerabilidad escolar y social en la cual los acontecimientos menores —enfermedad, repitencia— adquieren un carácter dramático y decisivo.

Cada tipo de escolarización caracteriza una manera de ubicarse frente a las reglas del juego escolar: de superación, de instrumentalización, de integración o de marginación y, por lo tanto, tienen una eficacia variable en términos de rendimiento. No obstante, cada tipo está asociado a problemas y riesgos específicos.

En definitiva, hoy asisten a la educación secundaria la gran mayoría de los jóvenes en edad de hacerlo, con lo que esto significa en términos de heterogeneidad de sujetos a los que se orienta la educación. Los jóvenes que hoy ingresan a la escuela tienen familias con un capital cultural, económico y social de muy distinto volumen y composición: junto con

los hijos de los sectores más escolarizados —con una cultura en relativa continuidad con la escuela, ingresos altos y privilegiada posición en la estructura social— se encuentran los hijos de los sectores menos escolarizados, de menores ingresos y posiciones menos recompensadas socialmente. Por ello, el punto de partida de los sujetos es muy distinto.

e) Una oferta escolar segregada

No sólo los jóvenes abordan la escuela con recursos muy desiguales. Además la oferta escolar es muy diferenciada, tanto en condiciones materiales como pedagógicas. A las lógicas de reproducción social se agregan las de segregación del sistema escolar. La repartición de la oferta entre distintas dependencias —particular, subvencionada, municipalizada, corporación— que cuentan con nivel de recursos muy dispares, introduce de partida diferencias de condiciones que se traducen en experiencias escolares muy distintas y segregadas. La escuela de élite para el élite, la escuela marginal para los marginales. Hay que considerar, eso sí, que esta diferenciación en las experiencias escolares de los jóvenes tiene también relación con las características propias de cada escuela, con la cultura escolar específica del establecimiento, por lo que no se trata solamente de recursos materiales sino también de normas disciplinarias, estilos pedagógicos, modos de relación, tradiciones y proyectos. Esto es lo que determina lo que es el liceo o el colegio concreto para los jóvenes, diferenciando por ejemplo en una misma comuna y bajo la misma modalidad los colegios "buenos" y "malos". Por ello estamos frente a un marco estructural social y escolar muy restrictivo, que no anula las posibilidades del sujeto, pero que sí las limita y las condiciona fuertemente.

Cuadro II-3

DISTANCIA HACIA LA ESCUELA SEGUN DEPENDENCIA
(en porcentajes)

	Municipal	Subvencionado	Particular	Corporación
Realizado	19.0	17.9	39.6	41.1
Conforme	33.9	34.3	31.9	37.1
Distante	24.8	31.9	20.1	18.5
Arrinconado	22.3	16.0	8.3	3.2
TOTAL	100.0 (242)	100.0 (420)	100.0 (144)	100.0 (124)

Cualquier acción de reforma que pretende lograr una mayor equidad tiene que tomar en cuenta el peso de este marco. Ahí está la primera e imprescindible interpelación que surge de las experiencias de los jóvenes.

El punto de vista que hemos mantenido hasta ahora es fijo. De un cierto modo, reproduce los criterios de evaluación escolar: desde la norma de la excelencia se considera cuán lejos se encuentran los jóvenes. Y por supuesto, los jóvenes "periféricos", "suburbanos" aparecen más lejos, más distantes, y esta percepción es también la que los jóvenes

tienen. Como dice Lucho, un joven de Cerro Navia, "es una educación de Matucana para acá y de Matucana para allá".

2. La interpelación del sentido (las aspiraciones del sujeto)

a) *La transformación de los contextos de socialización*

La segunda interpelación que expresan los jóvenes es más dinámica, remitiendo más a percepciones subjetivas y menos a las estructuras. Tiene menos que ver con el peso de los factores y más con el trabajo de los actores. No surge de la problemática de la reproducción social sino del cambio. Tiene que ver con las transformaciones de la sociedad chilena y sus incidencias sobre los sujetos.

Más allá de las lógicas de crecimiento, de desarrollo, de modernización, que sugieren la idea de una expansión lineal de la cantidad de bienes producidos y consumidos, conviene apreciar las transformaciones de la sociedad chilena como una verdadera mutación de los contextos de socialización y de los modelos culturales: lo que cambia son también las maneras de ver la vida, los gustos, las identidades, las relaciones sociales. Aparecen nuevos actores mientras otros tratan de mantenerse. Un mundo desaparece y otro surge.

Una de las dimensiones más significativas de este proceso es la importancia creciente de las industrias culturales y de los medios de comunicación de masas. En los últimos años el campo cultural en Chile ha vivido una tremenda transformación, orientándose a la expansión y complejización. La televisión se hace más presente —más canales, más televisores— y más seductora y agresiva. Se editan más libros y más diarios. Se compra más música, sobre todo extranjera. En cada esquina se abre un video club. Aparece un mundo diverso y con referencias múltiples, en donde hay que escoger a cada rato el programa de TV, la radio, la música, si se lee el diario o si se dejan pasar las noticias contingentes. Se trata de una cultura rápida, cambiante, regida fuertemente por las reglas del mercado pero que no se reduce a ellas.

Esta explosión del mercado cultural tiene implicaciones no solamente en cuanto a los bienes culturales disponibles y los códigos necesarios para su consumo, sino también en el sentido mismo de la experiencia de los individuos. Se dice que la gente, y los jóvenes en particular, se vuelven cada día más "consumistas", "individualistas".

De hecho, más que las otras generaciones, los jóvenes constituyen un espejo privilegiado de las tensiones y transformaciones de la sociedad chilena. Esta mutación la viven también a través de las exigencias de la competencia, a través de los mensajes de los medios de comunicación (TV, cine, publicidad, música, diarios) de los cuales los jóvenes son uno de los destinatarios privilegiados. Y la viven de manera distinta según su situación social, el tipo de socialización familiar, el tipo de liceo donde asisten, la oferta cultural a la cual tienen acceso. El proceso de mutación no concierne solamente a los jóvenes acomodados, de sectores medio-altos. Más bien, hay una entrada por arriba —por los Mall, por la TV cable, las actividades culturales, los colegios particulares— y una entrada por abajo —por la moda barata del persa Estación Central, por la radio, por el liceo—. Y para todos, a través de la música y de la televisión.

En una sociedad compleja, muy regulada por las lógicas de seducción cultural y de competencia, una de las características más notables de la experiencia juvenil es que se mueve en contextos de socialización diversos y heterogéneos. La viven por ejemplo, en el desfase que existe entre el mundo de la familia, de la escuela, de la televisión, de los amigos.

b) *La búsqueda del sujeto: ¿un nuevo modelo cultural?*

En una sociedad que vive ritmos acelerados de cambio, los jóvenes asumen distintas posturas, distintas actitudes. Algunos manifiestan casi una nostalgia por un mundo que sienten amenazado (la cultura popular, la cultura nacional). Otros, al contrario, participan plenamente de la cultura audio-visual y tecnológica y rechazan los modos de transmisión de la escuela por pesada, fome, anticuada. La mayoría se ubica entre estos distintos polos, entre aburridos y apasionados, entre la integración y marginación, haciendo su síntesis propia. Como Lucho, que aprecia la música de las peñas y que a la vez hace rap (entre marginal y comercial), que es un estilo musical que nació en los barrios negros de Nueva York, se difundió a través de los medios de comunicación de masas, y al final ha sido reapropiado por los jóvenes de la población para contar su experiencia.

A nivel cultural o moral, los jóvenes oscilan —de repente vacilan y se pierden— entre distintos modelos culturales, entre el mundo de sus padres y el propio, entre el peso de lo sagrado y la liviandad de lo comercial. En la experiencia de los jóvenes, los contenidos culturales cambian, se modifican, se reciclan. Códigos y disposiciones de otro signo aparecen y permiten entender la emergencia de minorías significativas que construyen una identidad precisamente en su relación con la cultura y en reacción a lo masivo, lo tradicional, lo moderno.

Esta transformación de las identidades, de "las maneras de vivir la vida" tiene implicaciones a distintos niveles: tanto dentro de la pareja como en el aula de clase, en las relaciones con los padres como en la relación con la política. No se trata de una falta de valores o de una crisis moral. Se trata de otra manera de construir y legitimar los valores: menos en función de normas y de reglas preestablecidas y más en función de un proceso de comunicación, menos en el respeto de tradiciones y autoridades y más en función de su propia sensibilidad y de las relaciones personales. "Que el profesor, aparte de ser profesor, sea también una persona" (Jessica), "El matrimonio al final encapsula el amor" (Diego).

En este proceso, muchas veces las instituciones quedan atrás. Se produce un desfase entre el nivel privado y los espacios colectivos, los discursos públicos y las conductas individuales. La condena moral que los jóvenes expresan hacia varios aspectos de la sociedad no desemboca en un camino de transformación colectiva, sino más bien en actitudes de incredulidad y de distancia. Éstas se ejercen mucho más hacia el Estado, los partidos —que siguen entrampados en un modelo normativo y represivo— que hacia el mercado —en un modelo del deseo y de la seducción.

Por ejemplo, cuando preguntamos en la encuesta cómo creen los jóvenes que va a estar la situación de Chile en diez años más, sólo el 18% dice que va a estar mejor, y un 46% dice que no sabe (¿No han escuchado acaso del Mercosur, de la Apec, del Nafta?). Por otro lado, cuando preguntamos por quién representa mejor a los jóvenes entre varias opciones (Eduardo Frei, Bam Bam Zamorano, el chino Ríos, el gato Garfield...), el 53% dice "nadie, nadie nos representa", y otro 15% dice: "yo, yo mismo represento mejor a los jóvenes".

No se puede mirar a los jóvenes a partir de las categorías de modelos culturales que no les pertenecen. Considerarlos como "incultos" desde el mirador de la alta cultura, definirlos como "apáticos" desde el compromiso político, "inmorales" a partir de la autoridad de la tradición y "peligrosos" desde la distancia social.

Estamos en un contexto de heterogeneidad cultural y de complejidad social creciente, donde los intercambios son cada vez más sistémicos y menos comunitarios, donde las industrias culturales imponen sus modelos de éxito. Se dice que de allí sale un tipo de individuo "light", "superficial", "dividido", "hedonista", "apático".

Lo que nos indican los relatos de los jóvenes es lo contrario. El sujeto nunca se reduce a su situación. Los jóvenes no se reducen a lo que miran, escuchan, compran. El telespectador nunca se reduce a un punto del rating, ni el alumno a sus notas, ni el pobre a una estadística. En todos los campos de su experiencia, los jóvenes manifiestan una capacidad de reprocessar los sentidos y de articular las distintas dimensiones. A lo largo del trabajo de investigación al cual se hace aquí referencia, nos hemos encontrado con jóvenes involucrados en un proceso de construcción de su identidad: conscientes, distantes, reflexivos.

La construcción del sujeto es una exigencia práctica y existencial en un contexto de pluralidad cultural, donde se multiplican los ruidos y se esfuman las voces colectivas, como las de la nación, de los partidos, o del pueblo. Ahí cada uno trata de contar su relato personal, su microhistoria, y para los que no pueden contarla ya sea a través de la música, de la expresión personal o simplemente en las relaciones con los amigos, queda el silencio o el grito. Por ejemplo, el silencio mudo de la pasta base o los gritos de guerra de las barras bravas. Frente a los peligros de división de la identidad, viviendo las tensiones entre las lógicas instrumentales, de competencia, de seducción; hay más exigencia de sentido, y los procesos de construcción de la persona adquieren una importancia mayor.

La subjetividad y la reflexividad no son un monopolio de los jóvenes más acomodados que, como Carola, frecuentan "seminarios de autoconocimiento". Al contrario, las vivencias de los jóvenes más golpeados, sin descartar los riesgos de enajenación o de autodestrucción del sujeto, son muchas veces una escuela de vida mucho más fuerte que todos los seminarios new-age.

Si bien es cierto que las condiciones sociales y familiares determinan de manera fuerte la relación con la escuela en dimensiones tan importantes como la valorización del conocimiento, los códigos manejados, la autoestima, etc., sería un error de perspectiva —y una discriminación más— considerar que existen 3 ó 4 categorías de jóvenes de naturaleza distinta. Que algunos, por ser de sectores populares, no necesitan la misma calidad pedagógica, el mismo trato humano, que se complacen con actividades más de entretención, que son felices con las teleres y no necesitan más que una capacitación profesional específica. Que, de todos modos, las urgencias justifican para ellos algo más barato, salas de clase menos bonitas, profesores más "pacos", pedagogía más dura, infraestructura más precaria.

Lo que se expresa con fuerza en todas las entrevistas es la aspiración a ser plenamente una persona en la sociedad, con lo que eso implica en cuanto a las oportunidades, al reconocimiento, al desarrollo personal, a las relaciones humanas, a las capacidades técnicas y relacionales. Si Jenny se aburre es porque no está satisfecha con la oferta a la cual tiene acceso, y le gustaría hacer otra cosa. Si dejó la escuela no fue por flojera personal o vicio. Lucho de Cerro Navia, que tiene talento, ganas, inteligencia, ya se sabe condenado "a ser manda'o", "a ir a la pala y al chuzo".

Esta fuerte presencia y búsqueda del sujeto se manifiesta por ejemplo en la valoración de la expresividad, en la importancia de la comunicación y de las relaciones intersubjetivas en la legitimación de los normas, en la distancia hacia las asignaciones de roles y la participación institucional.

En el nivel cultural, la demanda más importante de los jóvenes es tener espacios para prácticas culturales significativas. No quedarse en la pasividad del consumidor que sólo escoge entre "alternativas" predeterminadas y que no satisfacen. Se trata de prácticas en las que la expresión personal y colectiva, el reconocimiento, la creación, estén al centro. Por eso las experiencias culturales más significativas son para los jóvenes el taller de teatro, el grupo musical, el libro que escogieron y que les dijo cosas con sentido para su propia experiencia.

Esta exigencia del sujeto se manifiesta también con fuerza hacia la escuela. La pedagogía aparece aquí como una dimensión clave: hay un desfase abismante entre las aspiraciones y formas de ser de los jóvenes y el modelo pedagógico donde el actor —el maestro— es el profesor y donde el alumno se ve reducido a una postura pasiva y receptiva. Todos los jóvenes que hemos entrevistado indican la importancia de una pedagogía activa, que no considera al alumno como mero receptor. En sus relatos, la experiencia habitual ("lo único que saben hacer es dictar, dictar, dictar" dice Mauricio, "como que se cansa la mano" dice Jenny); contrasta con las pocas oportunidades donde pudieron estar en situación de aprendizaje, donde los alumnos son los actores, donde pueden explorar, buscar por sí mismos la solución de un problema: "Hice programas creados por mí, cachai", "Fuimos a una reserva natural... eso es entretenido porque aprendes tú" (Mauricio). Como lo dice Carola, "que no nos ponga la materia delante y me la haga comer no más".

Cuando sus palabras remiten a una escuela democrática, los jóvenes no se refieren solamente a la distribución de las oportunidades, sino también a los procesos internos de la escuela, a su cultura, a las relaciones entre profesores y alumnos, a su regulación normativa. En definitiva, se trata de construir una escuela donde los jóvenes sean actores de su escolaridad.

c) *La escuela en la tormenta*

Frente a estas dos interpelaciones, la de las estructuras y la del sujeto, la de la equidad y la del sentido; la escuela como institución de socialización y de transmisión cultural (sus contenidos, sus métodos, las relaciones pedagógicas, los códigos que maneja, su dimensión valórica) está en el centro de la tormenta. Durante mucho tiempo, ha cerrado puertas y ventanas para ignorar la tormenta, sin darse cuenta que la lluvia pasa por el techo y que hay barro en el camino. A pesar de (o a causa de...) su pretensión de uniformizar a los alumnos, los jóvenes, como dice un comercial de televisión para cuadernos, "han llevado su onda al colegio", la tormenta dentro de la escuela. Mientras, del exterior se la sobrecarga de expectativas plurales y hasta contradictorias. Se le pide a la vez rescatar los valores, formar ciudadanos, superar la pobreza, dar oportunidades a los más desposeídos y preparar las élites, prevenir el consumo de drogas, preparar trabajadores y profesionales aptos para la segunda fase exportadora y la sociedad del conocimiento.

Como resultado de su masificación, la enseñanza media hoy acoge a un público heterogéneo. Sin embargo, en lo grueso fue concebida como una escuela para las élites y en función de la Universidad. Hoy asisten a la educación secundaria la gran mayoría de los jóvenes en edad de hacerlo. La diversidad que deviene de esto no es puramente un asunto de alumnos con distintos intereses y habilidades. Hemos visto a través de las distintas experiencias escolares que se trata también y fundamentalmente de una diversidad social y cultural. Por ello el punto de partida de los sujetos es muy distinto. Por ello la escuela de élite para las élites ya no responde a los requerimientos sociales y personales de la diversidad.

Paralelamente a la masificación, la escuela ha experimentado un proceso de desadecuación de la pedagogía y del curriculum.

La misión de la escuela supone una selección de aquellos saberes y competencias requeridos por los sujetos para comprender y moverse en el mundo. En el curriculum se define y organiza el contenido del aprendizaje escolar. Del mismo modo y simplificando, la pedagogía remite a los modos de enseñanza.

En la experiencia escolar de los jóvenes se expresa claramente la tensión entre la continuidad y el cambio en la cultura: ¿qué cosas de la tradición, de los clásicos, de la historia son pertinentes para un mundo en donde el cambio es lo permanente? Este no es un mero problema de selección dentro de un conjunto de elementos que pueden escogerse por igual. Se juega también aquí la legitimidad social asignada a unos determinados contenidos, categorías y distinciones. La respuesta tradicional a lo que debe enseñar la escuela refiere a la imagen del "hombre culto", distinto y distinguido por su dominio de la alta cultura. Saber enciclopedista, valores humanistas, lo permanente y lo "sagrado", aquello que es cultivado en un proceso lento, reflexivo. Esta respuesta anacrónica pero que aún es posible encontrar, puede expresar un esfuerzo defensivo frente a la banalización de la cultura, a la pérdida de lo fundamental, al vértigo del cambio sin sentido. Sobre todo la pedagogía, pero también el curriculum, responden a la imagen que tiene la escuela de los sujetos a los que se orienta su acción. En la actualidad, esta imagen sigue fundamentalmente referida a un modelo cultural positivista, que define una relación sujeto-objeto, que hace del profesor el actor de la educación y reduce el alumno a ser "objeto" de la educación al que hay que transmitir conocimientos y disciplinar en normas de conducta y hábitos. Esto se expresa en una pedagogía y un marco normativo que no estimula la participación, que define la verdad encerrada en sí misma y que, por tanto, tiene tendencia a la irrelevancia sobre todo cuando, hoy más que antes, los jóvenes tienen influencias múltiples y heterogéneas, aspiraciones y expectativas diversas.

Pero la misma heterogeneidad de las referencias culturales de los jóvenes, tan temida y que complica tanto a la escuela, abre pistas para repensar su acción en el nuevo contexto. Se trata de superar la tradicional disputa entre la escuela y los medios de comunicación de masas, por ejemplo, que ha tendido a desarrollarse como un conflicto entre los héroes y los villanos. Se trata de pensar los modos de relación y articulación que pueden hacer de la acción de la escuela algo más eficaz, familiar, motivante, significativa para los jóvenes.

A pesar de iniciativas parciales y de la evolución del estilo pedagógico (algo más relajado que en el pasado), la apertura de la escuela a los cambios culturales y a pensar su misión en relación a unos sujetos concretos ocurre dificultosamente. En este nivel radican los nudos más complejos del sistema porque en él radica el centro de la misión de la escuela: en el conocimiento para moverse en el mundo y las formas en que los sujetos pueden participar de él.

La clave es entender esta misión de la escuela en relación con el sistema social y cultural en el que se ubica. Relación compleja porque significa a la vez una operación de cierre y de apertura hacia el exterior. De cierre cuando se trata de las diferencias sociales y culturales de origen de los sujetos, en tanto parte de la misión de la escuela es la de seleccionarlos sobre la base de su desempeño escolar y de sus intereses —en fin, de méritos y disposiciones— y no sobre la base de los recursos extra-escolares que posean. Apertura cuando se trata de formar a los sujetos para entender y actuar en un mundo que está fuera de los muros de la escuela.

La crisis de la educación formal actual, y particularmente del nivel secundario al que asisten los jóvenes, se relaciona con su incapacidad de cierre y sus dificultades de apertura.

d) *La escuela como espacio educativo*

Frente a las interpelaciones a la cultura escolar que surgen de las experiencias de los jóvenes y de las transformaciones externas, la respuesta no es que la escuela se disuelva como espacio de socialización propio y se convierta en un centro juvenil, en galería de arte

o en un estudio de televisión. La diferenciación de la escuela con su entorno es necesaria. Cuando la escuela pierde su capacidad normativa, cuando su nivel de exigencia es débil, cuando uno no aprende, los jóvenes la designan como "mala". Todos los jóvenes esperan de la escuela que entregue conocimientos y, más allá, formación humana y valórica.

Por otra parte, tampoco se trata que la escuela pretenda una socialización total. En una sociedad compleja ya no se puede esperar —ni desear— que las agencias de socialización den respuestas globales en términos de la conformación completa de un tipo de sujeto (como en el caso de un diputado de origen modesto, que cuenta con orgullo que en la escuela normal le enseñaron "hasta a ponerse el pijama"). La clave que surge de los propios jóvenes y de los cambios de la sociedad es pensar en una escuela que se constituya en un espacio significativo, no uniforme, sino plural, donde se va construyendo el sujeto.

La cultura escolar enfrenta el desafío de conectarse con la experiencia real de los sujetos sin reducirse a ella, ni encerrarla.

En contextos de socialización heterogéneos, donde los jóvenes están expuestos a muchas y diversificadas fuentes, no se trata tanto de entregar más elementos y materias —según la antigua concepción enciclopedista y humanista—, sino de permitir a cada uno hacer su síntesis propia y fundamentada. En definitiva, no importa tanto el contenido sino el proceso, la materia sino la capacidad, la obra sino los códigos de lectura. El problema de los contenidos que debe dominar el sujeto para moverse en el mundo pierde sentido si se considera que la clave es que el sujeto comprenda y aprenda a actuar en el cambio. Las interpelaciones a la escuela que surgen de la tecnología, de los medios de comunicación, de la cultura, no ponen al centro los contenidos sino el modo de relación con el conocimiento.

Desde este punto de vista, se trata de pasar de un modelo que considera al alumno como destinatario y receptor de aprendizaje que tiene que integrar de modo pasivo y restituir de modo dócil, a un modelo que reconoce el joven como sujeto escolar. Hemos visto la importancia que tienen para los jóvenes las modalidades de aprendizajes donde se abre la posibilidad de ser sujeto y actor de su escolaridad, contando con el apoyo y las competencias del profesor. Ahí, cuando hay búsqueda, elección, descubrimiento, construcción del conocimiento en un proceso comunicativo e interactivo; se reconcilia el interés intelectual y la asignatura, las pasiones y la clase, tantas veces separadas en la experiencia concreta de los alumnos. Se trata de creación y no de pasividad. Se trata de buscar y encontrar, de capacidad de poner en relación las distintas esferas de experiencia, de abrirse a nuevos mundos, y fundamentalmente, de permitir a cada uno construir el sentido de su experiencia. De este modo, hay que considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como interactivo. Frente al esfuerzo de la escuela se encuentran unos sujetos que reprocesan, aceptan o se le oponen. Se aburren, pescan lo que le sirve, hacen esfuerzo para estar atentos o se dedican a desordenar. El conocimiento no se implanta en los sujetos, como si se llenaran potes de mermelada, sino que surge en un proceso comunicativo. Por ello es fundamental para la pedagogía conocer y reconocer a los sujetos a los que se orienta, a fin de cuentas, todo el proceso.

Considerar modalidades de enseñanza, aprendizaje y participación distintas, considerar al joven como sujeto escolar, permite también responder al desafío que constituye la heterogeneidad de los públicos. Frente a esto, la respuesta no es repartir a los jóvenes en distintos tipos de enseñanza según su perfil socio-cultural. Esta lógica de segregación —la que es muy fuerte en la actualidad— conduce directamente a una fuerte jerarquización de la oferta escolar y de sus salidas. Contradice el sentido democrático que los jóvenes prestan a la escuela, como canal de promoción social y de realización personal.

Pero tampoco aparece como deseable el modelo de la escuela única, uniformizada, estandarizada, igual en sus contenidos y métodos para todos. Esta imagen es la que ha dominado el establecimiento de la escuela pública. Aún cuando en la práctica se encuentra superada por el fraccionamiento del sistema —acentuado por los procesos de municipalización y la modalidad de financiamiento compartido— esta referencia igualitaria y homogeneizante sigue presente al nivel de los actores del sistema, y también de muchos profesores.

Para la escuela no hay otra salida que la de reconocer a la vez que todos los jóvenes son iguales y que cada uno es diferente. "Eso que pasen la clase igual para todos, entonces ninguno puede llegar a rendir lo que realmente puede... aprendemos en forma distinta. Nos cuesta más o nos cuesta menos algunas materias".

Eso implica la combinación de iniciativas particulares a públicos y contextos de enseñanza. También implica un marco general de equidad en la diversidad, donde por ejemplo las metas de aprendizaje se definan más en términos de competencias que de conocimiento, donde las evaluaciones no sean meramente certificativas —en términos de fracaso o éxito—, sino que también formativas —como etapa en un proceso.

En todo esto los jóvenes indican la centralidad y la importancia del profesor. El desafío es pasar de una relación vertical a una relación más horizontal, donde el profesor pueda intervenir a partir de sus competencias profesionales y como adulto de referencia, reconociendo que la verdad del conocimiento y de la formación se construye en la interacción pedagógica y educativa. Por eso importa que los profesores no se definan solamente a partir de su "estatus docente", sino a partir de su "profesión docente", ejerciendo efectivamente su autonomía profesional. Difícilmente se puede imaginar que los alumnos sean sujetos y actores de su escolaridad, si los profesores se perciben ante todo en una lógica funcional y rutinaria.

A la vez, la posibilidad de salir de los roles establecidos exige cambios en el contexto institucional de la escuela. Una transformación profunda del sistema educativo no se hace por decreto. Se construye en las relaciones de los distintos actores y en los distintos niveles. No solamente el Ministerio de Educación, sino también los profesores (individual y colectivamente), los municipios, los empresarios, los padres (con sus expectativas y estrategias) y, a fin de cuentas, los jóvenes. Con las ganas, temores, frustraciones, esperanzas de cada uno.

3. Ni el zoológico, ni la selva

Sin duda el sistema de enseñanza está hoy en día en el centro de debates y de acciones importantes. De hecho hay cosas que pasan y que van a pasar. Varias iniciativas apuntan a la participación juvenil y a una mayor equidad. Por ejemplo la iniciativa de abrir los liceos el sábado en la mañana para actividades extra-programáticas.

Lo importante aquí es no reducir la democratización —de la cual se habla poco— a las lógicas de modernización —de la cual todos hablan. Se pueden instalar nuevos computadores, de la última generación, pero no es por eso que la educación será mejor. No importa solamente que la escuela sea más eficaz, más eficiente, más racional, más competitiva, sino también más humana, más entretenida... Porque la escuela no es solamente un lugar de preparación para el mercado laboral o para los estudios superiores, es también un espacio de sociabilidad y un lugar de formación personal. Y eso se escucha en la definición que los jóvenes dan de la escuela ideal: la que permite a la vez un alumno preparado para sus proyectos laborales o de estudios, un adolescente feliz y una persona completa.

Construir una escuela democrática no solamente es una exigencia valórica o de sentido personal de los estudios: es una exigencia práctica en un contexto de pluralidad cultural. Frente a los peligros de división de la identidad, tironeada entre las lógicas instrumentales, de competencia, de seducción, es importante que la escuela tenga la capacidad de ser un espacio educativo.

Jenny: "Pero el otro año pienso estudiar de nuevo... Aunque salga a los cuarenta años (risas), pero sacar el cuarto medio".

Capítulo III

ALGUNOS ASPECTOS DE LAS PRÁCTICAS DE TRABAJO Y SOCIALIZACIÓN EN ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA MEDIA

1. Presentación de la investigación

Este capítulo pretende mostrar, a modo de síntesis, parte del producto de la investigación "Prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de enseñanza media", el cual forma parte de las investigaciones solicitadas por el Ministerio de Educación en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). Fue realizada por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) en convenio con las Universidades Católica de Temuco y La Serena.

El equipo responsable estuvo compuesto, además de los autores, por los investigadores Carlos Calvo y Gloria Inostrosa.

a) *Objetivos generales*

Caracterizar la acción del "currículo oculto" en torno a la función socializadora de la educación media en sus diversas expresiones, identificando las prácticas y elementos que lo conforman desde el punto de vista de sus actores, así como, las interrelaciones que se presentan entre éstos en los diferentes ámbitos de la organización escolar.

Comprender las rupturas y continuidades entre los valores, modelos y visiones de mundo predominantes en la cultura escolar por un lado y la cultura de los jóvenes por otra; y su relación con una socialización significativa para los alumnos.

b) *Objetivos específicos*

Identificar las prácticas que conforman el currículo oculto presente en los establecimientos de educación media del país.

Determinar las prácticas de interacción que se fomentan y la forma en que el establecimiento se constituye en una instancia de convivencia.

Reconocer los valores y actitudes favorecidas a través de los procesos de interacción profesor-alumno.

Informar acerca de las formas y prácticas que presentan los espacios generados por la organización escolar tales como : Consejo de Profesores, Unidad Técnico Pedagógica, Centro de Alumnos y organizaciones culturales, deportivas etc.

c) Objeto de estudio construido

Teniendo como horizonte de investigación los objetivos generales y específicos precedentes, se construyó durante la primera fase de investigación el siguiente objeto de estudio:

Los procesos de socialización de los alumnos en los establecimientos de enseñanza media, tanto, en el proceso pedagógico como en el espacio de la organización escolar y en la cultura juvenil escolar.

d) Enfoque metodológico

Desde el Paradigma Interpretativo de Investigación, se utilizaron dos enfoques metodológicos complementarios para abordar el objeto de estudio: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo-etnográfico. Aunque estos enfoques se sustentan en principios epistemológicos distintos respecto de la relación sujeto-objeto de conocimiento, se han incorporado ambos en esta relación con el objetivo de aprehender dos dimensiones de una misma realidad.

La aproximación cuantitativa nos permite construir la realidad desde los discursos públicos o de "deber ser" de los sujetos en estudio y, posibilita la descripción y tipificación de la muestra y su generalización al universo de estudio. Esto nos permitió contar con un marco referencial general del objeto de estudio a nivel descriptivo y exploratorio.

La aproximación cualitativa, por su parte, nos permite construir la dimensión de los significados particulares de los sujetos educativos —directivos docentes, profesores, alumnos, padres y madres— sobre los procesos de socialización que viven en la escuela, como también la construcción de categorías que emergen desde ellos a nivel de la vida cotidiana.

La comprensión de los fenómenos en estudio y su explicación fue construida interpretativamente en el diálogo cuantitativo-cualitativo.

i) *Metodología cuantitativa.* Para la realización de la investigación se eligieron cinco regiones tanto para la línea cuantitativa como cualitativa, en donde, los criterios de selección de éstas fueron: polo de desarrollo económico, calidad de la educación (según el SIMCE) y diversidad étnica. Las regiones seleccionadas resultaron ser: I, IV, VIII, IX Y XIII (Región Metropolitana).

Se trabajó con una muestra de ochenta y cinco establecimientos que correspondió, aproximadamente, al 10% del universo en estudio. Ésta fue desagregada proporcionalmente en relación al número de establecimientos por dependencia, modalidad y localización geográfica presentes en las cinco regiones.

Se eligió aleatoriamente un tercero medio por establecimiento con los profesores jefes de estos cursos y con profesores de Castellano, Matemáticas y Especialidad (en el caso de los establecimientos Técnico Profesionales), que realizaban docencia en el nivel de tercero medio.

La información se recolectó a través de cuestionarios estructurados y semiestructurados dirigidos a los diferentes sujetos en estudio:

NUMERO DE SUJETOS E INSTRUMENTOS APLICADOS

Sujetos	Nº	Instrumentos
Alumnos	1 643	Inventario de Coopersmith Cuestionario semiestructurado
Padres	1 610	Clasificación social de Graffar
Profesores	342	Cuestionario semiestructurado
Jefes de UTP	79	Cuestionario semiestructurado
Directivos	179	Cuestionario semiestructurado

En los cuestionarios se recoge información sobre antecedentes generales de los sujetos encuestados (tales como sexo, edad, etc.), aspectos pedagógicos, de organización escolar, socioeconómicos y de autoestima.

ii) *Metodología cualitativa*. Con una metodología de carácter etnográfico se estudió en profundidad dieciocho establecimientos distribuidos en las cinco regiones ya mencionadas, los que cubrieron todas las modalidades y tipos de dependencias de los establecimientos de enseñanza media del país.

Al interior de los establecimientos se observaron diferentes settings (unidades de observación) de manera de cubrir distintos espacios de la vida cotidiana escolar. Estos son:

- *Aula : Las observaciones de aula se realizaron especial y no exclusivamente en los consejos de curso, asignaturas de castellano, asignaturas de matemáticas y asignaturas de la especialidad, en el caso de la formación técnico-profesional. Focalizadas en un tercero medio por establecimiento tipo.*

- *Fiestas y ritos escolares*
- *Consejos de profesores y Consejos técnicos*
- *Actividades informales de los profesores*
- *Actividades informales de los alumnos*
- *Centros de alumnos*
- *Centro general de padres*
- *Reuniones de padres y apoderados por curso.*

A partir de estas observaciones se realizaron tres niveles de análisis de la información:

Un primer nivel de análisis fue a partir de las observaciones y registros etnográficos según las unidades, líneas y focos de observación de la primera fase del proyecto. Este análisis permitió construir las primeras hipótesis interpretativas para cada setting de observación por región.

En un segundo nivel de análisis se triangularon las hipótesis interpretativas construidas en la primera etapa con las entrevistas en profundidad de tipo "focalizada", y/o nuevos registros, en los casos en que se estimó conveniente.

A partir de las hipótesis interpretativas, eje articulador de éste nivel de construcción, se integraron los análisis por región a partir de la información contenidas en los setting. Este nivel permitió reformular y/o ampliar algunas de éstas hipótesis interpretativas.

Se construyeron así, tres grandes temas: Organización escolar, Proceso pedagógico y Cultura juvenil escolar.

Finalmente, en el tercer nivel de análisis se integraron los datos categorizados de carácter cuantitativo en el marco de una construcción interpretativa-cualitativa de investigación.

2. La relación de los sujetos con el conocimiento

La *forma de enseñanza* predominante en todos los establecimientos observados es *la forma de enseñanza como transmisión del conocimiento*. Esta forma de enseñanza es eminentemente instructiva, en la cual el conocimiento es entendido como información de verdades absolutas y ahistóricas. El conocimiento se presenta así, fragmentado (sin relación entre los contenidos), reducido, normativo y construido desde una lógica formal y abstracta. Apareciendo, por tanto, frecuentemente como "sin sentido" para los alumnos.

Las estrategias más recurrentes en la transmisión memorística del conocimiento son el dictado; la ejercitación; la completación de frases, palabras e incluso sílabas; la apelación puntual a los saberes de los alumnos y la simulación de participación. Estos procedimientos se utilizan también para disciplinar y constituyen una forma de infantilización de los alumno/as de enseñanza media. Esto deja un espacio muy reducido a los alumno/as para participar en la construcción y apropiación del conocimiento.

Las prácticas señaladas precedentemente, se inscriben dentro del acto de enseñar como las estrategias de enseñanza más frecuentemente utilizadas por los docentes a nivel de aula. Así, del total de profesores encuestados el 82% de ellos recurre al trabajo individual. Este comprende tanto el desarrollo de guías (el más masificado) por parte de los alumnos, como de pequeños trabajos de investigación bibliográficas y confección de carpetas. El dictado recurrente, nos remite necesariamente, a la tradicional denominación de clase expositiva. Esta forma de interacción, comprime la relación dialógica entre sujetos de conocimiento: profesor y alumno; para relevar oralmente en la relación pedagógica al profesor. El 81.4% de los profesores recurren a ella. (Véase Cuadro III-1 del Anexo).

El *dictado* y las guías de *ejercitación* y cuestionarios son los referentes del conocimiento para los alumnos/as, dado que, prácticamente no cuentan con libros de textos. A continuación presentamos un registro de dictado:

Pa-Aos: "Ya anoten. Se dice que..."

Aa-Aa : "¿Está dictando?" /sorprendida/

Pa-Aa : "Un propósito moral...."/continúa dictando/

Pa-Aos: De pie, frente al curso/ retomando el dictado/ "Ya, dije que un propósito real guía..."

Aa-Pa : "¿Guía?"

Pa-Aos: /Sin mirar a la alumna/ "Guía u orienta a Juan Manuel para transmitir su cultura, punto y coma." Va a su escritorio y mira algo en un cuaderno que está abierto al lado del libro de clases /tiene anotado lo que va a dictar/

La profesora mirando de reojo al cuaderno que tiene sobre el escritorio, camina algunos pasos con ambas manos en los bolsillos de su abrigo y continúa dictando.

Pa-Aos: "Ya, se habla de dos dimensiones morales, número uno, dimensión horizontal..."

/Algunos alumnos conversan; una alumna come un pan reclinada sobre el banco (disimuladamente)/

Pa-Aas: "shhh, Juana, Doris, Victoria, shhh, Pérez" /La profesora comienza a dictar más rápido/ "...dimensión horizontal trata de sacar (...) de la vida mundana tienen relación con el goce terreno... Hace una pausa /algunos alumnos callados, escriben; otros, que ya han terminado, conversan en sus puestos/ Ya número 2, dimensión vertical, dos puntos (...) trata de buscar la existencia celestial..."

Junto con esta estrategia se pudo observar la estrategia de completación de sílabas y/o frases por parte de los alumnos que también es una forma de simulación de participación como se puede apreciar en el siguiente registro. La Profesora de Castellano está junto al pizarrón y pregunta a los alumnos:

Pa-Als: " La prosa sirve para género na..."

Als-Pa: " narrativo " Responden algunos alumnos.

Pa-Als: " El verso correspondiente.....senti..."

Als-Pa. " mientos". Responden algunos alumnos.

La Profesora pregunta al curso sobre qué aspecto positivo tiene Lázaro. Nadie responde. Continúa preguntando y ayudando a los alumnos para que respondan.

Pa-Als: "¿Cómo era Lázaro que se desprendía de las cosas? ¿Cómo se llama eso?

Los alumnos/as tampoco responden. La Profesora insiste y ayuda más.

Pa-Als: " Era carita..."

Als-Pa: " tivo."

El alumno/a es socializado en la importancia de demostrar un conocimiento que es una réplica del discurso del maestro y en el aprendizaje de la memorización y de la exclusión de sus propias elaboraciones y saberes. Así los alumnos/as no participan en clases, ya que al ignorarse por parte de los docentes, sus saberes y elaboraciones propias, éstos han incorporado que no tiene sentido la participación. Incluso, cuando se tratan temas de interés para los alumnos, en Consejos de curso o en Orientación, la lógica del discurso pedagógico, centrada en la transmisión de conocimientos como "verdades absolutas", dificulta que se reconozcan los conflictos, la diversidad de opiniones y las experiencias personales. Así, se impide la expresión de la heterogeneidad, homogeneizando a los jóvenes en el "rol de alumnos".

Esta forma de socialización en relación al conocimiento tiene efectos más graves aún en sectores populares al producirse lo que hemos denominado "círculo del fracaso". Muchos docentes que trabajan con alumnos/as de muy escasos recursos tienen bajas expectativas en relación a las posibilidades de aprendizaje de éstos y reducen sus niveles de exigencia. Es en este tipo de establecimientos, donde observamos preferentemente la completación de frases, palabras o sílabas y los señalamientos específicos de lo que se

va a preguntar en las pruebas. Los alumnos/as se desmotivan frente a la infantilización a las que se los somete generando problemas disciplinarios. Los profesores/as ante la imposibilidad de interpelarlos con sus discursos los descalifican. Los alumnos/as reaccionan a esta descalificación, ya sea, con la no participación, o con bromas e ironías a los docentes. Finalmente, los docentes los culpabilizan de sus bajos rendimientos los que son asumidos por los alumnos como una verdad que van internalizando, afectando su posibilidad de acceder al "conocimiento". Esto forma parte, de los mecanismos implícitos de discriminación que atentan contra la equidad.

De hecho, en varios establecimientos de sectores populares se observó la despreocupación de los alumnos/as por las buenas calificaciones; incluso los estudiantes se preocupan de obtener la nota 4 para la certificación y la asistencia mínima indispensable para mantenerse en el establecimiento, en parte, producto de esta percepción que internalizan de su imposibilidad a acceder al conocimiento. A diferencia de lo que ocurre en los establecimientos particulares pagados, en donde las calificaciones son un ámbito de competencia entre los alumnos/as.

Coherente con el concepto de enseñanza y de aprendizaje, surge como necesaria la evaluación frecuente que resignifica el aprendizaje de los alumnos centrándolo en la calificación y no en los aprendizajes significativos. En general, lo que se mide en el proceso de evaluación es la memorización de algunos contenidos puntuales, generalmente, lo que se ha copiado en el cuaderno o lo que señalan las guías. La importancia que se le atribuye a la calificación por sobre los aprendizajes es tal, que los profesores explícitamente "enseñan para la prueba o interrogación", reduciendo, banalizando y simplificando los contenidos. Un alumno de un colegio particular pagado de gran prestigio dice:

Ao.: "...demasiado seguido, no es bueno porque son pruebas prácticamente todos los días, entonces uno estudia para la prueba incluso para la hora antes, por ejemplo, ahora tengo la prueba de Química para última hora y tengo que estudiar. Uno está tan presionado por pruebas super cortas, entonces uno pesca pedacitos de la materia, pedacitos de la materia aislados que aparte no entran bien, estudia para la hora después entonces no entran bien, pesca una pedacito por acá, otro por allá. Yo preferiría tener pruebas más espaciadas aunque sea de más materia pero que no nos corten la materia a pedacitos".

La buena calificación es un objetivo importante para los alumnos en relación a la permanencia y acreditación. Por tanto, la "copia" es una práctica frecuente, masiva y, más aún, válida en esta relación que se construye frente a la calificación. Los docentes también aceptan esta práctica "haciendo como si no vieran", produciéndose en este plano, una complicidad entre docentes y estudiantes. Esta actitud de complicidad por parte de los profesores se basa, en parte, en la necesidad de no tener conflictos con los alumnos/as, o bien para ayudarlos en sus calificaciones. También parte de su prestigio profesional, muchas veces, se juega en ellas.

A pesar de que ésta es la forma de enseñanza predominante presente en todos los establecimientos tipos, existen también, variaciones de esta forma de enseñanza en las prácticas educativas de la mayoría de los establecimientos estudiados. Algunas de estas variaciones son: la apelación sustantiva a los saberes de los alumnos, la forma de enseñanza narrativa y trabajo con fichas en talleres personalizados.

Aunque estas formas de enseñanza dan al sujeto de aprendizaje más posibilidades de apropiación del conocimiento, siguen manteniéndose dentro de la lógica fundamental del paradigma de transmisión. Sin embargo, las metodologías participativas y centradas en el

trabajo de los alumnos no aseguran el proceso de construcción de conocimientos, si en ellas se produce igualmente un proceso de cosificación de éste.

Estas prácticas de enseñanza tan generalizadas en los docentes, son independientes de los centros de educación superior en donde se hayan formado pedagógicamente, puesto que la muestra cubre tanto profesores titulados en los centros de formación tradicional (Universidades de Chile, Católica, etc.) como aquéllos formados en los institutos de formación superior de creación reciente (universidades o institutos de educación superior).

Por otra parte, la concepción de perfeccionamiento predominante tampoco ha contribuido a la superación de este tipo de prácticas. Además, los intereses de los docentes por temáticas de perfeccionamiento, prioritariamente, se inscriben en lo referido a gestión educacional. Así, de los docentes de nivel directivo, el 76% de ellos han realizado perfeccionamiento en los últimos tres años; y de éstos el 52% lo han hecho en el ámbito de la Administración, con la más alta demanda (35.47%) y luego cursos para Directivos docentes (16.60%). El porcentaje restante se perfecciona en otras áreas (véase Cuadro III-2 del Anexo). Como se puede apreciar, existe un interés marcado por la gestión, en desmedro del perfeccionamiento en lo estrictamente pedagógico. Estas tendencias se mantienen para los docentes de aula.

Junto a la tendencia predominante de la forma de enseñanza como transmisión en los diferentes establecimientos, en muchos de ellos fue posible observar otras formas de enseñanza que privilegian la construcción de conocimiento. Esta forma de enseñanza se encontró preferentemente asociada a las clases realizadas como talleres. Más específicamente, en los talleres de especialidad de los establecimientos técnico—profesionales y en los talleres extraprogramáticos de asignaturas. La construcción de conocimiento como lógica de enseñanza se hace posible, cuando se pone en juego *un tipo de conocimiento* complejo e historizado y que no se presenta como verdad absoluta.

Entre las formas de enseñanza como construcción de conocimiento se pueden mencionar el "aprender haciendo", entendido el hacer no sólo como un hacer manual, sino también como un hacer intelectual; la relación con los conocimientos de la vida cotidiana y la relación con un conocimiento complejo y abierto en sus significaciones. A continuación, presentamos un registro de clases de Castellano en donde la profesora estimula el trabajo de expresión, análisis y discusión a través de exposiciones sobre temas de interés que los estudiantes presentan al curso. Los alumnos llevan recortes de prensa y los exponen:

Pa-Aos: ¿Quién más?

Ao : "El Estado y los valores en la educación"/ El alumno pasa adelante y hace el comentario del artículo del suplemento de El Mercurio/.

Ao-Aos: "La autora pasa del plano moral al plano jurídico. Trata todo lo malo, trata de desacreditar" /El artículo se refiere a las últimas decisiones de políticas educacionales: "Objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación"/

Ao-Aos: "No hay una actitud crítica"

Pa-Ao : "¿Tienes fundamentos? Puedes apoyarte en el texto"

Ao-Aos: "Toma como una verdad comprobada y aprobada" /Lee parte del texto/ Está diciendo que es mal año. Yo estoy de acuerdo en un 20%"

Pa-Aos: "¿Cuántos alumnos conocen el texto? /unos diez levantan la mano/

Ao-Aos: "Ella se refiere al derecho de nosotros. Yo digo, las familias que no tienen valores morales: obreros, pescadores ¿qué entregarán a sus hijos? Serían unos tontos. Yo pienso que toda cultura debiera tomar valores paralelos

al Estado" /Alumno revisa el artículo/. "Acá dicen que el Estado impone sus códigos. Cambia el gobierno, cambia la estructura. Así sucedió en la época de la dictadura. Yo diría que la orientación es buena. La autora de partida está contra el gobierno. Esta persona no debió haber escrito esto, porque no es imparcial"

/Los alumnos escuchan en silencio/

Pa-Ao : "¿A tí te molesta?"

Ao-Pa : "Claro, mucho..."

Pa-Ao : "¿Tú tienes ideas semejantes?"

Ao-Pa : "Está bien que cada colegio tenga su propio programa"

Pa-Ao : "¿Quién es la autora?"

Ao-Pa : "Pertenece a una institución inventada por Buchi. Es de la oposición"

Esto permite la formación de sujetos más críticos, autónomos intelectualmente y con visiones de la realidad posibles de ser relativizadas.

En talleres o en clases donde se permite la construcción de conocimientos, el rol del docente cambia. Ya no es el único mediador entre el conocimiento y los alumnos/as, sino que asume un rol de observador y acompañante de los procesos de elaboración de los jóvenes. Así el "alumno" es reconocido como sujeto poseedor de determinadas habilidades y saberes, que lo posibilita en la creación de relaciones menos autoritarias.

También el aprendizaje entre pares se hace posible y real volviéndose altamente positivo para los alumnos/as. La necesidad de disciplinar a los alumnos/as aunque estos trabajen en grupo es menor, porque están desafiados por la tarea. Las manifestaciones de los alumnos/as que en el otro encuadre pedagógico se consideran "desorden", en este son percibidas como parte de la actividad; como por ejemplo: pararse, caminar por la sala, conversar con el compañero, etc.

Estas formas de enseñanza basadas en la construcción de conocimientos por parte de los alumnos/as hacen posible otras formas de evaluación. La evaluación frecuente ya no resulta necesaria, dado que no se mide memorización, sino producción. Los docentes acompañan el proceso con evaluaciones que no tienen su correlato en una calificación; ésta se otorga al final del proceso y en relación al producto o tarea finalizada.

Contradictoriamente con el lugar que tienen los alumnos, en general, para acceder al conocimiento en las aulas se observó que, mayoritariamente manifiestan creatividad y elaboración de pensamientos complejos en instancias que no están en relación a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas: discusiones entre ellos, clases de orientación y talleres extraprogramáticos de asignaturas. Esto último muestra como el encuadre de la enseñanza de las asignaturas compele a una forma de enseñanza como transmisión memorística del conocimiento; y sin embargo, como la misma profesora en un encuadre "extraprogramático" desarrolla otra forma de enseñanza.

3. Construcción de identidad de los establecimientos de educación media

Hemos observado que los establecimientos que tienen más éxito en proporcionar una educación de mejor calidad a sus alumnos/as —en relación al concepto de calidad que cada uno postula— presentan un *discurso explícito sobre el ideario del establecimiento*,

el que con frecuencia transmiten a sus estudiantes en actos públicos y en la sala de clases. Este ideario forma parte de un proyecto educativo explícito, que se acompaña y refuerza por una parte, por ritos públicos como el saludo colectivo de los días lunes, la celebración del aniversario del establecimiento, liturgias religiosas, etc., y por otra, por instancias de trabajo colectivas en función del proyecto educativo. Éstas generan las condiciones de construcción de identidad del establecimiento en el cual docentes y estudiantes se pueden incluir.

En este sentido, la imagen que el establecimiento educacional proyecta sobre los jóvenes, influye en la construcción de sus "propias imágenes". Así los alumnos/as la interpretan y la resignifican como parte de su identidad.

a) Establecimientos municipales

En este marco, la existencia de establecimientos municipales "deteriorados", que proyectan una imagen negativa y que la misma comunidad los denomina en forma peyorativa (como por ejemplo, el basurero de...), se asienta en aspectos tales como la carencia de un proyecto educativo compartido, lo cual incide en la baja calidad de la educación que imparten. No es de extrañar, entonces, que en este tipo de establecimientos la autoestima de los alumnos/as sea significativamente más baja que en el resto de las dependencias (véase Cuadro III-3 del Anexo).

Los jóvenes demandan de su institución escolar —y lo dicen explícitamente— que el liceo "haga las cosas bien". Un alumno, del denominado por algunos, liceo "basurero" al preguntársele si se siente parte del liceo responde:

Ao.: " Yo me siento parte del liceo, incluso cuando hay que hacer algo a mi me gustaría que el liceo siempre fuera el mejor. Pero aquí la culpa la tienen los profesores y los alumnos..."

Obs: "¿Cómo te gustaría que fuera el liceo?..."

Ao.: "Bueno, que pasaran toda la materia todo eso, y en el momento que hay que hacer alguna actividad que se hiciera bien, y no que al principio fuera bien y después..../se queda callado/"

Podemos ver, a partir de este registro como el alumno explicita la relación entre la imagen social del liceo y su propia autoimagen.

En los establecimientos municipales hay dos importantes rasgos que caracterizan la organización escolar: uno es la concepción burocrática de ésta que subyace a las múltiples prácticas y, otro, el proceso de desinstitucionalización que han sufrido la mayoría de estos establecimientos.

La concepción burocrática articula las siguientes prácticas institucionales:

i) *Relaciones institucionales* marcadas por un fuerte *autoritarismo* que se expresa en torno al problema de la escasa participación de los actores en las diferentes instancias institucionales que le corresponden por sus funciones. No existen verdaderos equipos directivos (no existen reuniones de equipo, reuniones de profesores, etc.), sino que funcionarios con relaciones autoritarias y jerárquicas.

ii) *Escasa participación de los padres y madres* dado que tienen un lugar secundario en este tipo de organización. Son requeridos fundamentalmente, en tanto, proveedores materiales de las carencias y mantención de la infraestructura de los establecimientos.

iii) *Prácticas de vigilancia* que alcanza tanto a profesores como a alumnos, son parte de esta forma de organización marcada por el autoritarismo.

iv) *Relaciones institucionales marcadas por una concepción funcionaria del trabajo docente*, lo que genera un estilo de relación donde la *descalificación* entre los directivos docentes y de éstos con los docentes de aula, es frecuente. Así, cada uno se descarga de la responsabilidad de una gestión deficiente. De esta manera, la responsabilidad por la calidad de la educación termina recayendo en nadie, o más bien, en un sistema abstracto: el sistema educativo.

En el próximo registro accederemos a través del discurso de uno de los actores educativos, el Inspector General, al fenómeno que hemos hecho referencia:

I.G.: "Para que haya coordinación tiene que ser coordinada, tiene que haber un maquinista que dirija la máquina. Pero si tú has visto lo que son los consejos de coordinación, a mí me carga participar, a cada rato alego por la hora para que termine luego, tú has visto que son reuniones improvisadas, el Director lleva una pauta que le interesa a él no más, ¿tú crees que alguna vez me ha preguntado para que hagamos una pauta en conjunto? No hay un pauteo general, no hay ninguna organización. Ese es uno de los más grandes problemas, que el Director pasa echado en su escritorio y no coordina nada, sobre todo en un colegio tan grande como éste y con los problemas que hay entre la jornada de la mañana y la tarde; tú has visto que en una reunión se sientan unos en un lado y otros en otro lado, si ni conversan".

La lógica burocrática se ve reforzada por la doble dependencia de los establecimientos al Ministerio de Educación (MINEDUC) y al Departamento de Acción y Educación Municipal (DAEM), lo que limita la autonomía y hace predominar lo administrativo por sobre lo pedagógico. Los liceos dependen del MINEDUC en lo técnico-pedagógico y de la Municipalidad en lo administrativo. Sin embargo, ambos, se ocupan primordialmente de lo administrativo siendo escaso el apoyo en lo pedagógico.

Los vacíos de poder que se generan con esta doble dependencia se traducen en una deficiente gestión administrativa que incide en las prácticas cotidianas de los establecimientos: en una sobrecarga de tareas administrativas para los docentes y, en relación a lo pedagógico, impide que las iniciativas particulares que se toman en los establecimientos se materialicen por esta estructura organizativa.

Una Directora relata los problemas que implica la doble dependencia institucional:

Dir: "La Directora Provincial es la que tiene que ver con nosotros. Bueno, a ver, el Ministerio de Educación con la Municipalidad prácticamente no tiene nada que hacer, hay muchas cosas del Ministerio que nos llegan en forma directa a nosotros. La Municipalidad se entiende con la Dirección Provincial. Ahora yo veo un poco a la Municipalidad como la que recibe y entrega,... ¿qué hace la Municipalidad?, la Secretaría Ministerial le manda un oficio al Director del DAEM, el Director del DAEM nos tira el oficio pa'ca —el mismo—, nosotros contestamos el oficio, se lo mandamos a la Municipalidad y la Municipalidad lo manda a la Dirección Provincial. Nosotros no nos entendemos con la Dirección Provincial, yo no puedo ir a dejar un oficio a la Dirección Provincial, tengo que mandarlo a través de la Municipalidad".

Obs: Pero ese mecanismo sólo tiene que ver con lo administrativo. Lo que les llega del Ministerio de Educación ¿tiene que ver con lo pedagógico? ¿Cuál es la relación que tienen con el Ministerio?

Dir: No, no, no...una vez a las quinientas mil nos llama la Dirección Provincial a una reunión técnico pedagógica. Normalmente vienen los supervisores al liceo. De repente vienen y dicen "¿cómo anda el rendimiento?, veamos" entonces ya, aquí está el libro y "oh, qué pasa en matemáticas, por ejemplo, que está malo el rendimiento", ya entonces el supervisor dice, "vamos a llamar al profesor de matemáticas", a ver entonces aquí está el supervisor..."colegas a ver qué mecanismo están empleando uds. en lo técnico pedagógico". Eso es lo técnico pedagógico, la Municipalidad no tiene idea; es decir, cuando tiene idea, cuando la supervisora me deja a mi un informe que me dice "Sería conveniente que los profesores de matemáticas cambiaran sus unidades de aprendizaje" yo, todo lo que es eso, tengo que mandarle una fotocopia a la Municipalidad. Ahora, ¿qué hace la Municipalidad? creo que lo archiva, jamás, aquí ha habido una reunión técnica a nivel municipal y yo muchas veces lo he planteado, porque lo echo de menos. Por qué una vez al mes, por ejemplo, no nos reunimos los directivos, a instancias de la Municipalidad y que dijera la municipalidad "A ver vamos a hacer unas reuniones técnicas para mejorar el rendimiento, no hablemos del liceo, hablemos de la comuna", en que los directores nos reunamos y dijéramos "A ver como podríamos mejorar la asistencia o el rendimiento" ¡nunca!... Aquí es recibir papeles, si ustedes supieran todos los papeles que yo recibo todos los días, recibir papeles, contestar papeles, recibir papeles, contestar papeles; pero en la práctica, todo lo técnico pedagógico se hace aquí dentro del liceo, por iniciativa del Director o de la UTP o porque viene un Director a vernos."

El DAEM tiene amplias atribuciones sobre los liceos, lo que reduce a su mínima expresión las atribuciones de los directores en la gestión global de sus establecimientos. Entre ellas tiene facultades para tomar decisiones respecto de: proyectos, contrataciones y traslados de personal, presupuestos, etc.. Esta es una diferencia sustantiva en términos de gestión directiva con las otras dependencias de educación, lo que afecta con frecuencia la posibilidad real de formar equipos de trabajo e incluso contratar el personal que efectivamente se requiere para el desarrollo de las actividades educacionales.

El DAEM en lo referido a contrataciones y despidos de personal, no sólo excluye al Director y/o docentes directivos, sino, además decide desde criterios político-partidistas, pasando a llevar la legalidad vigente y/o los criterios técnicos pedagógicos. Llama la atención que cuando se les consulta a los directivos docentes por quién o quiénes establecen los criterios de selección de docentes, el 81% de ellos responde que son agentes externos a la unidad educativa. Aún más el 5.9% declara no tener información de quién o quiénes determinan tales criterios (véase Cuadro III-4 del Anexo).

- El mecanismo de la subvención potencia también la predominancia de la lógica administrativa en la organización escolar.

Esto redundo en *procesos de desinstitucionalización*, producto del deterioro simbólico y material al que hemos estado haciendo alusión.

En casos excepcionales en donde los establecimientos municipales tienen un proyecto educativo más o menos explícito y asumido por los actores y donde el Director ejerce un liderazgo importante, existen también niveles importantes de *institucionalización* y una educación de mejor calidad.

b) Establecimientos particulares subvencionados con fines de lucro

En el caso de los establecimientos particulares subvencionados con fines de lucro se observó que los procesos de institucionalización son precarios. El primer rasgo organizativo se evidencia en la *ausencia de proyecto educativo y su sustitución por un discurso pragmático*. Es significativo que cuando se les consulta directamente a los directores o docentes directivos, por el proyecto educativo, aluden a los planes y programas.

Esta ausencia de proyecto, tanto explícito como implícito, junto a la carencia de normas institucionales estables, es sustituida por un discurso pragmático centrado en que "las cosas funcionen". No existe una normativa de funcionamiento estipulada, por lo tanto, se va respondiendo operativamente a los problemas emergentes. La no existencia de éstas, provoca en consecuencia, desorientación y/o rebeldía en los alumnos, como lo muestra el registro siguiente:

Aa: "... es injusto, porque si de repente dicen ya a las 8 se cierra la puerta, por ser una semana que llegan varios atrasados y dicen ya esta semana se va cerrar a las 8 no se va a dejar entrar a nadie. Y lo primero que hacen es que abren y dejan entrar a todos. Y por eso es que los otros se sublevan y llegan a la hora que quieren..." Las normas cambian mucho "es chapita de dos caras".

No existen en estos establecimientos ritos o fiestas significativas que contribuyan a generar institución, en tanto éstas son instancias sociales que se relacionan con los procesos de construcción de identidad del establecimiento.

Contribuye a esta *falta de identidad institucional*, la rotación continua de profesores y directores y el importante ausentismo laboral, provocado por las malas condiciones de empleo y trabajo. En general, los profesores no adhieren al establecimiento y están "de paso", y expresan que buscan otras fuentes de trabajo en establecimientos municipales o particulares pagados por la falta de recursos y la inestabilidad laboral.

Dentro de esta precariedad institucional podríamos señalar también las graves carencias en infraestructura observadas. Esto obstaculiza la realización de algunas iniciativas de los docentes y les devuelve un deteriorada imagen de sí mismos y de su profesión.

El otro supuesto actor de la institución escolar son los padres y madres. A éstos no se les otorga un lugar mejor que en los liceos municipales. Existe un importante nivel de autoritarismo en el trato con los padres y madres y una manipulación para obtener de éstos, apoyo en infraestructura y/o material educativo; como también, evitar una organización con autonomía para que no critiquen o demanden acerca de la formación de sus hijos.

La falta de recursos, la rotativa de profesores, las inconsistencias de la organización escolar, así como los afanes de lucro del dueño —según lo perciben los apoderados— provoca el desencanto de éstos respecto del liceo. Apoderados de la Zona Metropolitana señalan:

Apo: "En colegios así nadie puede asegurar nada de una año para otro"

Apo: "Es que los apoderados en este país aprendieron a conformarse con cualquier cosa".

Se podría decir que el rol pasivo de los apoderados legitima la organización escolar existente.

Parte de la percepción de los padres respecto del perfil de los sostenedores es compartida por los Directores, como lo expone el siguiente registro:

Dir: "...porque se ha vuelto, esto de la educación, en un mero negocio. O sea, yo pongo una escuela para ganar plata y la educación que yo haga y entregue en mi escuela es "un pelo de la cola" no me interesa. A mí lo único que me interesa es tener un gran número de matrícula para que la subvención sea más alta, para que a mí me quede un "retiro", que ellos llaman más alto, pagar la menor cantidad de sueldos posibles y en el fondo, "agarrar la mejor tajada". Es esa la percepción que yo siempre he tenido de los sostenedores, salvo raras excepciones. Y en otras partes, lo que es peor, el sostenedor yo me recuerdo de haber tenido un sostenedor que era prácticamente iletrado, que había comprado los terrenos "a chaucha" y que era presidente de una junta de vecinos, él era dueño de una cadena de ferreterías y la comunidad le había pedido que construyera una escuela y él había construido la escuela. Entonces él era nuestro "jefe" en realidad y de repente se permitía llegar a los consejos y hacer sugerencias técnicas. Entonces era como bien pa' la risa. Uno decía "¿por qué tiene que aceptar esto?" O sea al final, yo creo que una de las razones por las cuales yo me he ido cambiando de escuela, que es un fenómeno global de los profesores: "la continua rotativa", es esa, andar buscando un espacio en donde poder trabajar..."

En esta lógica pragmática y de venta de imagen los directivos docentes han desarrollado importantes competencias y habilidades para saber "sortear" la fiscalización del MINEDUC.

Por otra parte, el liderazgo del Director es muy importante en el éxito de la "empresa escolar", ya que al existir una precariedad institucional, la posibilidad de continuidad descansa en personas.

El Director se relaciona con los docentes en un estilo que se caracteriza por la *informalidad*. Esto quiere decir, que no existe un conjunto de normas fijas a las cuales atenerse. La norma se personifica en el director y se negocia con él directa e individualmente. El trato de esta manera es personalizado, es decir, el Director sabe de los problemas y es comprensivo con los docentes y busca la mejor manera de solucionarlos, incluso en desmedro del trabajo con los alumnos. Las prácticas de tipo "funcionarias" no se exigen y se privilegian las relaciones interpersonales.

Este estilo de dirección genera importantes consecuencias institucionales, tales como: disminuir el descontento de los docentes por sus malas condiciones de empleo y trabajo y así, evitar la sindicalización a través de la creación de lazos de lealtad personal con la autoridad.

c) Establecimientos de corporación de derecho privado

Los establecimientos de corporación de derecho privado tienen un proyecto educativo explícito, lo que les confiere una clara identidad institucional. Este proyecto está centrado en la producción y la capacitación técnica, para lo cual refuerza su planta docente con técnicos y algunos profesionales del área. El rol que se le asigna al docente, en consecuencia, es de tipo técnico producto de la concepción de organización del trabajo y en tanto opera en un ámbito de decisiones de las cuales no ha participado.

El autoritarismo en la gestión escolar también es una práctica recurrente en este tipo de establecimientos que se manifiesta en diferentes instancias. La falta de participación de los docentes en relación a las decisiones de índole pedagógica, es una de ellas. Las evaluaciones de los alumnos son materia de responsabilidad de la corporación y no forma parte del ámbito de decisiones del docente. Incluso, frente a la crítica de los docentes a la gestión pedagógica e institucional se procede desde las instancias superiores a la caducación de contratos.

Una profesora describe la relación que se establece con el director:

Pa.: "La verdad es que nunca se sabe lo que piensa; y, como las reuniones con la Junta Directiva son a puertas cerradas, tampoco sabemos lo que se acuerda ahí. Después nos cuenta de los acuerdos que tenemos que acatar y nada más. Oye, nosotros somos los que trabajamos con los niños y no los miembros de la Junta. Yo se que por decir estas cosas me tienen mala, y capacito que un día me digan adios, pero igual las tengo que decir."

Las prácticas de vigilancia y control se dan en el encuadre de la supervisión de las actividades productivas de las empresas. Por lo tanto, se ligan a la concepción de eficiencia empresarial donde existen múltiples formas de control de las actividades, tanto pedagógicas como productivas.

Una expresión más del autoritarismo en la gestión se manifiesta en la falta de espacios para que los Padres y Madres puedan participar y tengan algún rol en la gestión institucional. Esto se explica, por una parte, por la existencia de una organización que es autosuficiente económicamente; y por otra, por una desvalorización social a los padres por pertenecer mayoritariamente a sectores populares.

Otro aspecto observado es *la pugna entre plan común y especialidad* que no sólo se da en este tipo de establecimientos, sino que atraviesa toda la formación técnico profesional. Esta se traduce en una descalificación mutua, tanto, de los saberes entre docentes del plan común y docentes de especialidad, como también, en la función y valoración social que dichos saberes implican. Otro elemento de la pugna son las ventajas económicas que tienen los técnicos por sobre los pedagogos.

d) *Establecimientos particulares pagados y subvencionados religiosos*

Los establecimientos particulares pagados y subvencionados religiosos se caracterizan por tener un alto *nivel de institucionalización*. Esto significa que cuentan con un conjunto de normas estables que traducen la tradición del establecimiento y regulan las relaciones. Este nivel de normativa dice relación con la existencia de un Proyecto Educativo articulado a una concepción filosófico-religiosa explícita que le otorga identidad al establecimiento. Así la construcción de institución, entonces, es relativamente independiente de las personas a diferencia de los municipales y especialmente de los particulares subvencionados con fines de lucro.

En muchos de estos establecimientos, existe un estilo de dirección como "trabajo en equipo" lo cual se distancia, en este ámbito, de una concepción burocrática. Incluso, en algunos establecimientos los cargos directivos son rotativos, para evitar las prácticas autoritarias y el anquilosamiento en las funciones.

Pero también, en otros establecimientos, los rasgos de una cultura burocrática, se expresan en cierto grado de *autoritarismo* en las relaciones institucionales entre directivos docentes y docentes y casi nula delegación de autoridad. Esto contradice en la práctica

el discurso explícito de comunidad educativa presente en estos establecimientos. También el autoritarismo se expresa en ciertas prácticas de *vigilancia* tanto, a alumnos como a profesores, que se contraponen al concepto de autodisciplina explícito en el discurso oficial.

Los padres y madres ocupan un lugar más protagónico que en las otras dependencias. Sus participaciones se centran en el rendimiento y formación valórica de sus hijos. La diferencia del lugar de los padres en los particulares pagados religiosos y en los particulares subvencionados religiosos es que en los primeros los padres y madres demandan en forma imperativa y son escuchados en sus reclamos; en los segundos, lo hacen en forma más respetuosa y no siempre son escuchados.

Por otro lado, hemos observado que las *prácticas de vigilancia* forman parte de la cultura organizacional de la educación media, en general. En estas prácticas se emplea una gran energía en la organización del trabajo diario en los establecimientos y éstos gastan recursos económicos y humanos para sostenerlas. La importancia que se le asigna se refleja en el hecho de que los Inspectores Generales para esta tarea, cuentan con otros funcionarios que apoyan su labor, como son, los inspectores de patio. Incluso, en algunos establecimientos subvencionados se cuenta con casetas de vigilancia, construidas especialmente para esos efectos.

Los alumnos perciben con fuerza estas prácticas a las que hemos hecho alusión, así lo muestra el siguiente registro de un ex-estudiante de un colegio particular subvencionado religioso:

Ao.: "... en cambio allá no porque estaba encerrado, aunque hubiera querido correrse no se puede, rejas aquí, rejas allá y la puerta con llave. Así que en ese sentido yo encuentro que el liceo está bien, porque madura la gente, porque uno sabe que es lo que tiene que hacer..."

Como se puede apreciar los alumnos son conscientes que una organización de este tipo limita su posibilidad de construirse responsable y autónomamente.

La exacerbación de la vigilancia y el control no se da solamente hacia los alumnos, sino que resulta necesaria a una organización escolar jerárquica y autoritaria en sus formas de relación y que no se basa en la energía creadora de sus miembros. Muchas veces los docentes son vigilados para que asuman el inicio de clases y los controlan en sus actividades con los alumnos. Es significativo el hecho de que, la mayor parte de las puertas de las aulas tienen ventanillas por donde cualquier directivo docente puede observar lo que sucede al interior.

A pesar de que ésta es la situación dominante, la lógica organizacional jerárquica y autoritaria no permea todas las prácticas. Junto a las prácticas descritas se desarrollan otras con menos recurrencia, pero que no están del todo ausente en los diferentes establecimientos observados. Así, por ejemplo, los profesores buscan espacios informales de reunión para discutir temas de índole pedagógico.

También sucede en todos los establecimientos que algunos profesores desarrollan iniciativas y prácticas innovadoras o de mejoramiento de sus actividades de enseñanza, como tarea personal.

4. Los sujetos de la educación y su lugar en la institución escolar

La observación de las prácticas ha mostrado en forma consistente lo que podríamos llamar la *negación de los sujetos*, tanto alumno/as como docentes, en diferentes espacios y momentos de la vida escolar.

Desde la cultura escolar los estudiantes son homogeneizados en el "rol de alumnos" en el sentido restringido que el Liceo los concibe; es decir, no son los jóvenes los que están presentes en el Liceo, sino "los alumnos". Los adultos utilizan un discurso público moralizante del "deber ser" que omite las realidades heterogéneas de éstos, impidiendo que los discursos se tornen significativos para ellos. A su vez, los jóvenes desarrollan diferentes estrategias de resistencia a estos discursos y prácticas de homogeneización en los distintos espacios de la escuela. Por ejemplo, los "graffities" en espacios menos públicos como los baños y la indisciplina individual o colectiva en la sala de clases.

Los estudiantes en la mayoría de los establecimientos son *infantilizados* tanto en las prácticas pedagógicas en el aula, como en otras actividades (Centro de alumnos, fiestas, pasillos, etc.), en donde son objeto además, de una continua vigilancia y desconfianza. Estas prácticas no posibilitan la construcción de autonomía en los jóvenes ni la participación con sentido.

Los adultos temen el "desborde" de éstos si no están bajo su control, por lo mismo no les dan espacios ni crean las condiciones para que asuman responsabilidades. Incluso, cuando se les asignan responsabilidades como es el caso de los Centros de alumnos, los profesores asesores o los propios directores regulan dichas actividades. Esto no favorece la creación de una identidad positiva en los jóvenes. Cabe destacar la diferencia con los establecimientos particulares pagados en donde a los alumnos, en general, se les reconocen más capacidades y se les permite asumir por tanto responsabilidades; lo que se refleja en una mayor participación en sus Centros de alumnos, con un valor de 6.6%. Al respecto, dicho valor representa el más alto índice de participación de todas las dependencias educativas estudiadas (véase Cuadro III-5 del Anexo).

En este marco, el interés de los jóvenes por participar en actividades que no forman parte de los ramos y actividades escolares obligatorias, es claramente bajo; ya que reconocen que se les ponen trabas burocráticas y se les manipula en la organización de sus actividades. Así, del total de alumnos encuestados sólo el 23.09% se siente interesado y participa efectivamente en actividades tales como: deportes (principalmente fútbol), Centro de alumnos, Talleres musicales (coros y folclore, como las más relevantes dentro de esta área), Academias científicas y Pastoral. El 76.91% de los jóvenes restantes, se margina (véase Cuadro III-5 del Anexo).

El liceo es una instancia relacional altamente significativa en la socialización de los jóvenes. Los estudiantes conforman grupos de pares donde pueden vivir la moratoria propia de la adolescencia.

Los jóvenes de sectores populares tienen su ámbito de relaciones sociales permitidas más restringidas al ámbito familiar que los jóvenes de sectores medios y altos; de allí que para ellos el Liceo adquiere más importancia como espacio relacional, que de aprendizaje de las disciplinas. En el caso de las mujeres de sectores populares, el liceo tiene más importancia porque les evita asumir tempranamente las tareas del hogar.

Alumnas de un liceo de sector popular de la Zona Metropolitana dicen:

Aa: *"... a aprender viene un poco, pero a estudiar no tanto, pero más encima a compartir con los amigos, que son compañeros y todo, más uno viene primero a compartir y después, tanto se preocupa del estudio"*

Aa: *"A mí me gusta venir porque se pasa bien, uno conversa de temas o si no me quedaría en mi casa haciendo las cosas"*

Aa: *"Yo vengo pa' estar con las chiquillas, pa' aprender, aunque de repente no aprendo, pero igual, o sea, vengo con eso, pa' aprender y pa' estar con las chiquillas acá en el liceo..."*

Lo lúdico permea las relaciones de los jóvenes y, las bromas siempre presente en sus relaciones, tienen una doble connotación. Por una parte, es una forma de establecer vínculos entre ellos; y por otra, representa una forma de resistencia manifiesta en los intentos de homogeneización de la cultura escolar.

En nuestra investigación se pudo constatar, la masividad del consumo de alcohol, por sobre las drogas y los problemas asociados a la sexualidad en relación al explosivo aumento de embarazos adolescentes y el peligro del SIDA presente en los establecimientos educacionales. Estas temáticas no son asumidas en el proceso educativo; quedando tanto los problemas de los alumno/as, como sus intereses y elaboraciones, es decir, su cultura, divorciada de la cultura escolar. Conviven así, dos mundos que en lo explícito no se tocan.

La lealtad y la solidaridad son los valores centrales que se han observado en los jóvenes. La lealtad es un valor presente en los jóvenes de todos los sectores sociales y, se refieren básicamente, a la lealtad del grupo frente a la autoridad escolar.

Un alumno de un establecimiento particular subvencionado técnico profesional dice:

Ao: "Los compañeros somos unidos, por eso siempre hemos dicho hay un problema con algún compañero, cualquier cosa dicen: si hay un compañero con problemas y resulta que el problema es grave y le echa la culpa a él, nosotros, porque somos unidos, y no vamos a decir por qué le tapamos, no; nos culpamos todos. Fue él o fuimos todos, no fue él que sea o fuimos todos, una cosa así. Queriendo decir así más nos ayudamos y (...) tratamos de no perjudicar a esa persona porque nosotros pensamos que si esa persona hace algo y saben que él fue, puede perder hasta los estudios, entonces si uno (...) si los compañeros se unen todos y a donde ven que son muchos, entonces nunca los van a perjudicar en los estudios y ..."

La solidaridad en cambio adquiere diferentes significaciones según la dependencia de los establecimientos. En los establecimientos particulares pagados la solidaridad entre alumnos se expresa en relación a los aprendizajes, pero al mismo tiempo, se expresa en torno a otros aspectos que constituyen sus relaciones.

En las dependencias restantes este valor se manifiesta en la generación de lazos y redes de apoyo en relación a necesidades básicas tales como alimentación y afectos. Incluso, en uno de los establecimientos observados de los denominados "deteriorados" se detectó la creación de vínculos de parentesco ficticio, como forma de protección entre ellos.

Por otro lado, se pudo observar prácticas y discursos discriminatorios de etnia, clase y género en todos los establecimientos en estudio, pero con mayor recurrencia en los municipales y particulares subvencionados laicos de sectores populares. Estos discursos se refieren a la descalificación de la "forma de ser chileno" atribuido especialmente a sujetos de sector popular y grupos indígenas. Frases como "lo hizo a la chilena", "como todo buen chileno, llegó tarde", etc.; son escuchadas frecuentemente.

También se observó en múltiples prácticas y discursos la mayor valoración jerárquica que se le atribuye a los hombres. Estas valoraciones incluyen a alumnos/as, profesores/as y apoderados/as en general, quedando las mujeres así relegadas a actividades que se visualizan socialmente como "femeninas".

Los alumnos/as están siendo fuertemente socializados en estereotipos de roles sexuales restrictivos de un desarrollo integral. La fuerza de socialización de estos estereotipos se puede inferir del alto grado de consistencia entre los discursos y prácticas en las relaciones de los distintos actores del sistema educativo.

La discriminación de etnia, identificada en las prácticas cotidianas de los diferentes establecimientos, es vivida por los estudiantes de modos diferentes. Así, los jóvenes mapuches se sienten discriminados dado que manifiestan la imposición de la cultura occidental y cristiana en sus expresiones civiles y religiosas, lo cual implica una negación de su propia cultura. Por otra parte, la discriminación de los alumnos aymaras es más profunda, ya que son invisibles en el espacio escolar y, por lo tanto, tienen menos opciones de desarrollar estrategias de resistencia que refuercen su identidad como los alumnos mapuches.

Finalmente, el registro de una alumna mapuche relatando como vive la discriminación e imposición de la cultura huinca, por parte de la escuela y la sociedad:

Aa.: "A nosotros nos han respondido, principalmente, los profesores, la Directora, o la Inspectora General, o las Inspectoras del Internado, sí nosotros, nos dicen, sí nosotros nos vinimos acá, se supone que tenemos que acatar los reglamentos que hay en el liceo, y es, uno de los principales reglamentos. Está bien, pero si yo, no me gusta ir a la iglesia, yo pienso que no tendrían por qué obligarme. A mí, por lo menos, yo nunca he ido a la iglesia, a una iglesia evangélica, o una católica, ni nada. Yo en ese sentido, no voy a decir que no creo en un ser superior, pero yo creo de mi forma, porque yo tengo mi propia religión y tengo mi forma de creer, pero no me gusta que me obliguen a ir, que me tengan que decir que tienes que ir porque hoy día hay misa; es lo mismo que si yo, por ejemplo, que si nosotros nos adueñaríamos del país, nosotros tuviéramos un presidente mapuche, y que los huincas los obligáramos ir a un nguillatún y a ellos no les gusta, y los obligáramos a bailar, y hacer todo lo que nosotros hacemos, o ¿vestirse como nosotros lo hacemos? Pienso que ellos también se sentirían, atrapados, se sentirían obligados, no sé. Yo he hablado con mucha gente que no son mapuches y le he puesto el tema, pero no hay respuesta; o sea, según ellos, el gobierno es huinca y tiene que ser así, así tiene que ser y nosotros como mapuches, donde vayamos, tenemos que acatar lo que se dice no más, o los reglamentos que hay; lo mismo que nos dicen acá. Sí es el principal reglamento, y nosotros tenemos que ir a la iglesia, tenemos que ir, queramos o no queramos."

ANEXO: CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro III-1

FRECUENCIA CON QUE LOS PROFESORES UTILIZAN DISTINTAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Estrategias de enseñanza	Frecuencia de utilización				Total	
	Siempre Casi siempre		Alguna vez Rara vez Nunca			
	%	N	%	N	%	N
Trabajo individual	82.0	269	18.0	59	100.0	328
Clase expositiva	81.4	262	18.6	60	100.0	322
Trabajo grupal	74.2	242	25.8	84	100.0	326
Exposición de alumnos	41.0	132	59.0	190	100.0	322
Proyectos	17.0	55	83.0	268	100.0	323
Visitas a terreno	11.5	37	88.5	284	100.0	321
Charlas de especialistas	6.6	21	93.4	299	100.0	320
Otras	4.9	16	95.1	312	100.0	328

Cuadro III-2

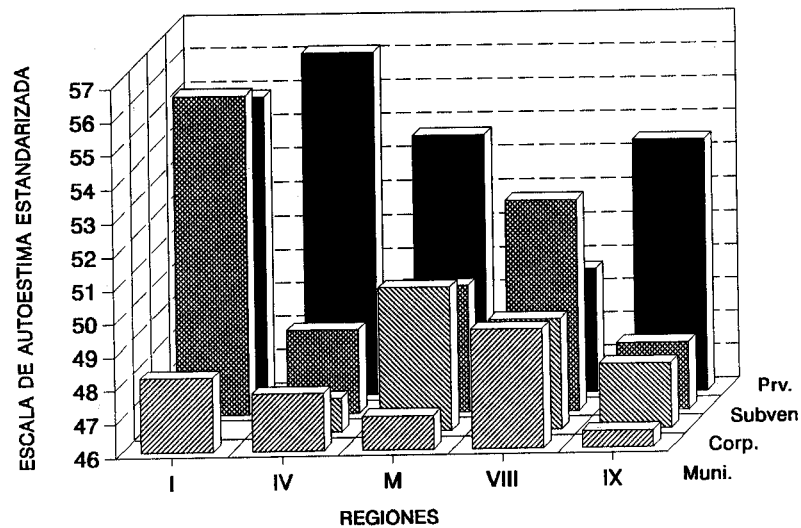
CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO QUE LOS DIRECTIVOS HAN REALIZADO EN LOS ULTIMOS TRES AÑOS

Clasificación de los cursos	Cargo							
	Director		Subdirector		Inspector gral.		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sin cursos	18	26.47	10	31.25	36	47.37	64	36.36
Administración	32	28.07	22	36.67	40	43.96	94	35.47
Directivos	22	19.30	8	13.33	14	15.38	44	16.60
Proyecto	6	5.26	6	10.00	2	2.20	147	5.28
Curriculum	4	3.51	3	5.00	6	6.59	13	4.91
Evaluación	5	4.39	3	5.00	4	4.40	12	4.53
Escuela	6	5.26	3	5.00	3	3.30	12	4.53
Formación	5	4.39	2	3.33	1	1.10	8	3.02
Problemática	6	4.26	1	1.67	1	1.10	8	3.02
Planificación	5	4.39	2	3.33	0	0.00	7	2.64
Orientación	2	1.75	1	1.67	3	3.30	6	2.26
Rel.Humanas	3	2.63	1	1.67	2	2.20	6	2.26
Otros	18	15.79	8	13.33	15	16.48	41	15.4
Número de directivos	68		32		76		176	
Total de curso	114		60		91		265	
Promedio de CU por directivo	1 676		1 875		1 197		1 506	

Fuente: Base de datos del PII, 1992 (Cuadro III-1 y Cuadro III-2).

Gráfico III-1

AUTOESTIMA DE LOS ALUMNOS



Cuadro III-3

PROMEDIOS Y ERROR ESTÁNDAR DE LOS COMPONENTES DE LA AUTOESTIMA POR REGIÓN

Región	Componentes de autoestima				
	Global	Social	Escolar	Hogar	Total
I	51 280 (0.709) A	51 487 (0.709) A	51 793 (0.674) A	51 512 (0.708) A	52 054 (0.748) A
IV	50 217 (0.589) B A	50 718 (0.584) A	50 206 (0.596) B A	49 242 (0.576) B	50 081 (0.585) B
M	50 107 (0.430) B A	50 093 (0.404) B A	49 387 (0.443) B	49 578 (0.447) B	49 784 (0.425) C B
VIII	50 101 (0.495) B A	49 707 (0.500) B A	50 441 (0.507) B A	50 925 (0.483) B A	50 405 (0.501) C B
IX	48 499 (0.652) B	48 410 (0.637) B	49 016 (0.569) B	49 161 (0.596) B	48 248 (0.634) C
F P	2 480 0.042	3 510 0.007	3 130 0.014	3 190 0.013	4 550 0.001

Nota: F = valor de F.

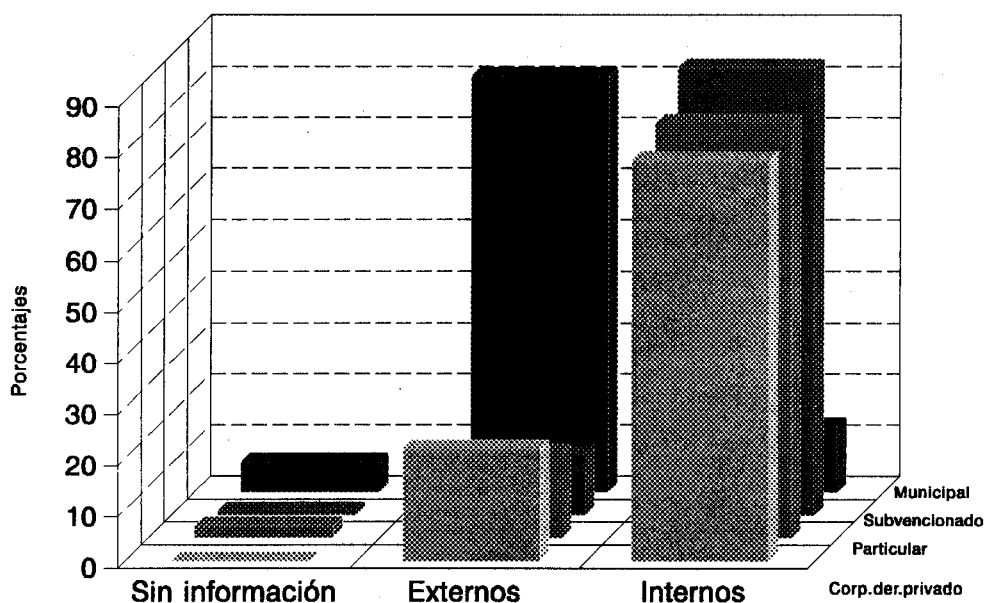
P = probabilidad de F.

El test "a posteriori" de Student-Newman-Keuls (SNK) se indica por las letras A, B y C; las regiones con las mismas letras no difieren significativamente al 5%.

Fuente: Base de datos del PIIIE, 1992 (Gráfico III-1 y Cuadro III-3).

Gráfico III-2

AGENTE QUE ESTABLECE LOS CRITERIOS DE SELECCION DE DOCENTES



Cuadro III-4

**AGENTE QUE ESTABLECE LOS CRITERIOS DE SELECCION DE DOCENTES
DE ACUERDO A LA OPINION DE DIRECTIVOS, EN RELACION
A LA DEPENDENCIA**

Agente	DEPENDENCIA									
	Municipal		Subvencionado		Particular		Corp.der.priv.		Total	
	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Sin información	5.9	5	0.8	1	2.4	1	0.0	0	2.5	7
Externos	81.2	69	11.9	14	16.7	7	21.9	7	35.0	97
Internos	12.9	11	87.3	103	81.0	34	78.1	25	62.5	173
Total	100.0	85	100.0	118	100.0	42	100.0	32	100.0	277

Fuente: Base de datos del PIIE, 1992 (Gráfico III-2 y Cuadro III-4).

Cuadro III-5

PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN ACTIVIDADES ESCOLARES

	M	S	P	C	TOTAL
No participan	427 (82.75)	357 (77.44)	123 (62.44)	102 (73.91)	1 009 (76.91)
Act. Deportivas	48 (9.3)	46 (9.98)	35 (17.77)	24 (17.39)	153 (11.66)
CC.AA.	13 (2.52)	21 (4.56)	13 (6.6)	6 (4.35)	53 (4.04)
Música	14 (2.71)	14 (3.03)	5 (2.54)	1 (0.72)	34 (2.59)
Academias	2 (0.39)	8 (1.74)	4 (2.03)	0 (0)	14 (1.07)
Pastoral	1 (0.10)	7 (1.52)	3 (1.52)	0 (0)	11 (0.84)
Otros	11 (1.13)	8 (1.73)	14 (7.11)	5 (3.62)	38 (2.90)
Totales	516	461	197	138	1 312

Fuente: Base de datos del PIIE, 1992.

SERIE POLÍTICAS SOCIALES

N° Título

- 1 Andrés Necochea, La postcrisis: ¿una coyuntura favorable para la vivienda de los pobres?, (LC/L.777), septiembre de 1993.
- 2 Ignacio Irarrázaval, El impacto redistributivo del gasto social: una revisión metodológica de estudios latinoamericanos, (LC/L.812), enero de 1994.
- 3 Cristián Cox, Las políticas de los noventa para el sistema escolar, (LC/L.815), febrero de 1994.
- 4 Aldo Solari, La desigualdad educativa: problemas y políticas, (LC/L.851), agosto de 1994.
- 5 Ernesto Miranda, Cobertura, eficiencia y equidad en el área de salud en América Latina, (LC/L.864), octubre de 1994.
- 6 Gastón Labadie y otros, Instituciones de asistencia médica colectiva en el Uruguay: regulación y desempeño, (LC/L.867), diciembre de 1994.
- 7 María Herminia Tavares, Federalismo y políticas sociales, (LC/L.898), mayo de 1995.
- 8 Ernesto Schiefelbein y otros, Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes, (LC/L.923), noviembre de 1995.
- 9 Pascual Gerstenfeld y otros, Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar, (LC/L.924), diciembre de 1995.