



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología

**REPRODUCCIÓN Y RESISTENCIA EN EL SISTEMA ESCOLAR
CHILENO.**
**Representaciones sociales sobre la educación en estudiantes de enseñanza media
municipal en Quilicura.**

Tesis para optar al título de Socióloga.

Autora:
Lirayen Garnham Zúñiga

Profesor guía:
Claudio Duarte Quapper

*A las y los estudiantes secundarios chilenos,
pajarillos libertarios,
en permanente y cotidiana resistencia.*

*Mi agradecimiento más profundo a todas y todos los que han participado de mi formación,
a través de la palabra, la acción, la memoria y el amor: a mi familia, a mis amigas y
amigos, a mis educadores, a mis compas, a mis vecinos y nuestra estrella roja; con
particular dedicación a ciertas mujeres y hombres trascendentales, cuya enseñanza de
amor y humanidad ha logrado burlar la muerte.*

*Especialmente agradezco a mi mamita, a mi viejito, a mi hermano y a mi compañero; por
el amor, la presión constante, el apoyo incondicional y por el coraje para vivir esta vida en
resistencia, lucha y amorosa rebeldía.*

Y también agradezco a la vida, que tanto me ha dado...

ÍNDICE

ÍNDICE	3
RESUMEN.....	5

INTRODUCCIÓN: Problemática y Metodología.

"LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL CHILE NEOLIBERAL. ABORDAJES PARA UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES JUVENILES"

I. Problemática.....	7
II. ¿Por qué Quilicura? Antecedentes de la comuna y su educación. Contextos, problemas y desafíos.	10
III. Objetivos de la investigación.	12
IV. Metodología de la investigación.....	13
IV.1 Pertinencia de la investigación cualitativa para el estudio de las representaciones sociales.	13
IV.2 Técnicas de producción de información.....	14
IV.2.1 Grupo de discusión.....	14
IV.2.2 Entrevista en profundidad semiestructurada	14
IV.3 La muestra: las y los sujetos de estudio.	15
IV.4 Estrategia de Análisis.....	16
IV.4.1 El Análisis de Contenido Cualitativo.	16
IV.4.2 Componentes del Análisis de Contenido Cualitativo.	16
V. Pretensiones y estructura del texto.	17

CAPÍTULO I

"JUVENTUDES: MUNDOS Y REPRESENTACIONES JUVENILES"

I. Las Juventudes en las Ciencias Sociales.....	19
I.1 Enfoques teóricos sobre mundos juveniles.	20
I.2 Sobre la matriz adultocéntrica.	23
II. Representaciones Sociales de las Juventudes: entre el ser y el quehacer.	24
II.1 Dimensión ontológica: el “ser joven”.....	24
II.1.1 Nociones de la(s) juventud(es).....	24
a) La juventud como transición o moratoria social.....	24
b) La juventud como actitud ante la vida.....	25
c) La juventud como actor social y político.....	27
II.1.2. Construcción de identidades juveniles.....	28
II.1.2.1 Fuentes de sentido y significación de la identidad juvenil.	29
a) La familia: significados y sentidos en el ámbito privado/doméstico.	29
b) El grupo de pares: significaciones y sentidos en el ámbito público/callejero.	30
II.1.2.2 Imágenes del “no ser” (relación con alter/adulto) en la identidad juvenil.	32
II.1.2.3 Imágenes del “ser proyectado” (expectativas juveniles) en la identidad juvenil.	33
II.2. Quehacer juvenil. Sobre las prácticas sociales y expresiones culturales juveniles.	35
a) Juventud y participación en el espacio público.....	35
b) Juventud, familia y hogar.....	37
c) Juventud, artes y deportes.	38
d) Juventud y carrete.....	39
II.2.1 Las estigmatizaciones juveniles.	40
a) Sexualidad juvenil y estigmatización.	41
b) El consumo de drogas y alcohol.....	42
c) La(s) violencia(s) cotidiana(s).	43
III. Síntesis: hacia la comprensión de la cultura juvenil en Quilicura.	43

CAPÍTULO II	
LA EDUCACIÓN Y EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO	45
I. La Relación Educación y Sociedad en la Sociología.	46
I.1 Enfoques y corrientes teóricas sobre la educación.	46
II. El experimento neoliberal en la educación chilena. Fundamentos de la educación en el Chile de la postdictadura.	50
III. Representaciones Juveniles sobre la Educación.....	53
III.1 Nociones de la Educación y su papel en la sociedad.....	53
a) La educación como socialización para la integración social: comunicación, funciones y roles sociales.	53
b) La educación como instrumento para la movilidad social	54
c) La educación como motor de desarrollo.	55
d) La educación como estructura de reproducción de las desigualdades sociales.	56
III.2 Promotores de la educación: la responsabilidad de las familias y del Estado.	57
III.3 Ejes críticos del sistema educacional chileno (y sus efectos perversos).....	58
a) Financiamiento de la educación: crítica a la selección económica.	58
b) Modelo de gestión y administración municipalizada en educación.	59
c) El “apartheid educativo” o la segregación en el sistema educacional chileno.	60
d) Crítica a la calidad en el sistema educativo chileno.	61
III.4 ¿Qué se aprende en el liceo?: Imágenes sobre el currículum escolar.	63
III.5 ¿Cómo se imparte la educación en Chile?: Imágenes sobre la metodología y didáctica escolar.	64
IV. Síntesis: hacia una comprensión sobre la cultura escolar en Quilicura.....	65
CAPÍTULO III:	
ENCUENTRO Y CONFLICTO ENTRE LA CULTURA JUVENIL Y LA CULTURA ESCOLAR	67
I. Mirar La Escuela: Aproximaciones Teóricas a la Resistencia en la Educación.	68
II. Representaciones Sociales sobre el Liceo.	71
II.1 Composición social de los liceos municipalizados en Quilicura.	71
II.2 Imágenes sobre los proyectos educativos.	72
II.2.1 Proyectos Educativos: Interculturalidad	72
II.2.2 Proyectos Educativos: Técnico Profesional	73
II.3 ¿Cómo nos relacionamos? Imágenes de la convivencia escolar.....	74
a) Relación entre estudiantes.....	74
b) Relación entre autoridades escolares, profesores y estudiantes	76
II.4 Disciplinamiento y control. Hacia la homogenización de los liceos.	77
II.6 Resistencia y luchas estudiantiles.	80
II.6 Participación y organización estudiantil	82
II.7 Desafíos y propuestas estudiantiles desde las prácticas reflexivas de la resistencia juvenil.....	83
CONCLUSIONES:	
REFLEXIONES FINALES SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES JUVENILES DE LA EDUCACIÓN Y EL LICEO	87
BIBLIOGRAFÍA.....	95
CONSULTA AUDIOVISUAL	100
ANEXOS.....	101

Resumen

Ante la crisis de la Educación Pública en el Chile neoliberal, y en el contexto de su reforma, surge la necesidad de explorar las representaciones sociales que elaboran las y los jóvenes estudiantes en tanto actores protagonistas del proceso educativo; para ello, propongo una metodología cualitativa que permita el análisis de contenido temático en los discursos juveniles de las y los estudiantes de Quilicura.

Primero, analizo desde el plano de abstracción de los sujetos/actores las representaciones juveniles a partir de las propuestas teóricas desarrolladas en Latinoamérica para comprender la diversidad de los mundos juveniles, y así, aproximarme a la comprensión de la cultura juvenil. Luego, abordo el plano de análisis de la estructura/sistema para comprender el sistema educativo y la cultura escolar desde la relación entre educación y sociedad sustentada, principalmente, en la teoría de la reproducción en educación. Finalmente, analizo desde el plano de análisis institucional para comprender los establecimientos educativos como espacios donde se encuentran y conflictúan la cultura escolar y la cultura juvenil, abordando en ello los aportes de la teoría de la resistencia y de las producciones teóricas desarrolladas en América Latina para estos fines.

Entre los principales hallazgos de esta investigación, pude aproximarme a la comprensión de las estrategias de reproducción cultural en los liceos que tienden a la promoción de la matriz adultocéntrica, el patriarcalismo y neoliberalismo, a partir de diseños curriculares (latentes y manifiestos) que favorecerían procesos de asimilación ideológica en las y los jóvenes estudiantes. Asimismo, pude observar las perspectivas y conductas de resistencia estudiantil, propiciando espacios donde la cultura juvenil se expresa dentro de los marcos de la institucionalidad educativa.

Palabras claves: sistema educacional, cultura juvenil, cultura escolar, reproducción, resistencia.

INTRODUCCIÓN:

Problematización y Metodología.

LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL CHILE NEOLIBERAL. ABORDAJES PARA UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES JUVENILES



I. Problematicación.

La reforma educativa da cuenta de cómo la sociedad civil instala temáticas de su preocupación en la agenda política, más allá de las posiciones que se asuman en torno al diseño y orientación técnica e ideológica de ella, entiendo que este proyecto surge como respuesta a la presión social y al empoderamiento de las y los estudiantes respecto de su educación. Este estudio busca el reconocimiento de esas voces, de la visión y percepción que elaboran las y los jóvenes estudiantes de Quilicura sobre la educación y las prácticas cotidianas que se desarrollan en sus liceos.

Las demandas educacionales toman fuerza con las movilizaciones del 2011, constituyendo el emplazamiento de la sociedad civil al Estado sobre su responsabilidad en la crisis de la Educación Pública. Se demanda la educación como un derecho social, criticando el modelo neoliberal en las políticas educativas chilenas, y con ello, se denuncian los problemas estructurales que presenta asociados al modelo de administración, gestión, financiamiento y evaluación educativa, provocando una segregación que dificulta el desarrollo educacional en sectores medios y populares por las condiciones adversas en que se desarrolla su formación: los jóvenes estudiantes del sistema municipal, provenientes de clases empobrecidas, enfrentan un *“escenario bastante más complejo que aquellos que estudian en los otros sistemas de educación”* (Dávila, 2008, p.40).

Las familias *deben* asumir la responsabilidad de educar a los niños, niñas y jóvenes de Chile mediante la *libre elección* de establecimientos, entregando financiamiento para las escuelas y liceos a través de matrículas y colegiaturas. El Estado, por su parte, asume un rol subsidiario: provee de educación obligatoria (básica y secundaria) a los hijos e hijas de las clases empobrecidas que no alcanzan a ser cubiertos por un mercado competitivo, subvencionando a los establecimientos por cada estudiante presente diariamente en sus aulas (Aedo y Sapelli, 2001).

Así, se fomenta la competencia entre estudiantes y entre establecimientos. En una sociedad neoliberal, desigual en la distribución de sus riquezas (López, Figueroa y Gutiérrez, 2013; Durán y Kremerman, 2015; NESI, 2013), los establecimientos educacionales tenderían a (re)producir las desigualdades sociales de origen a propósito de la disparidad de recursos disponibles. Ello repercute en que los establecimientos municipalizados, formadores de las

y los hijos de sectores medios y populares, presenten resultados educativos más bajos en las mediciones estandarizadas nacionales y únicas, como el Simce o la PSU (Cornejo, 2006).

Los teóricos franceses Bourdieu y Passeron (1964) explican esta diferencia de resultados educacionales en tanto la escuela tiende a reproducir la cultura dominante, de manera que ésta se constituya como una cultura unitaria y natural, estando más cercana a los jóvenes de los sectores acomodados por poseer en su *habitus* dichas prácticas tanto lingüísticas como sociales, a diferencia de los estudiantes de sectores medios y populares que requieren un mayor esfuerzo para entender las lógicas y códigos de esta cultura dominante considerada como *naturalmente* reproducida.

En Chile, los primeros educados fueron los hijos de la aristocracia chilena decimonónica. Con el paso del tiempo y de diversos procesos sociales, se fueron abriendo escuelas para educar al pueblo de Chile (Inzunza ed., 2009). Actualmente, los sectores populares están integrados al sistema de educación formal, sin embargo presentan niveles de escolarización menores producto de su incorporación históricamente tardía, y por lo tanto, su acumulación de capital cultural resulta significativamente desigual frente a los sectores acomodados (Redondo, 2009).

A su vez, en los sectores medios y populares se tendería a considerar la educación como una estrategia de movilidad social, que -según el discurso meritocrático- promovería un mejor posicionamiento en la estructura social y ocupacional mediante el esfuerzo, el sacrificio individual y las capacidades de emprendimiento. Sin embargo, la promesa meritocrática ocultaría los problemas estructurales del sistema educacional chileno en tanto los resultados académicos serían exclusiva responsabilidad de la acción individual.

Por otra parte, la escuela se presentaría como un espacio que reproduce ciertas relaciones asimétricas de dominación (principalmente de clase, adultocéntricas y patriarcales) que encuentran asimilación o resistencia en las y los estudiantes. Henry Giroux (2004), teórico de la resistencia en la educación, señala que, si bien la educación aparece reproduciendo las desigualdades sociales de origen como proponen los estructuralistas, existen mecanismos de resistencia en sujetos activos presentes en la escuela, a modo de interacción entre sus

propias experiencias vividas y la estructura de dominación y opresión que representaría la escuela.

Siguiendo con esta idea, planteo que la escuela es un espacio de encuentro de dos culturas que, si bien contrarias, se complementan: por un lado, la *cultura escolar* busca la reproducción cultural de normas y valores hegemónicos tendiendo a la homogenización de los sujetos para un mejor manejo y control social, generando así, tensiones importantes en los jóvenes, particularmente en sectores medios y populares; la *cultura juvenil*, por otro lado, asume la heterogeneidad como principio básico, en tanto, la construcción de identidad que experimentan las y los jóvenes reafirma la existencia de diversidades asociadas a las juventudes.

La tensión entre cultura escolar y cultura juvenil¹ -que confluyen en la escuela, no exentas de conflicto-, quedaría sujeta entonces, a la contraposición entre homogeneidad y heterogeneidad. Sospecho que dicha tensión contribuiría a que los jóvenes encuentren en la escuela, un ambiente de contradicciones permanentes de acuerdo a las relaciones de poder que allí se desarrollan, y que presionan a la agudización de esta tensión.

Las políticas educativas en este contexto, buscan desarrollarse en plena neutralidad para realizar análisis y propuestas objetivas, por lo que recurren a procedimientos técnicamente especializados en materia de educación. Sin embargo, la elaboración de las políticas públicas bajo esta lógica, supone la existencia de sesgos asociados a los actores implicados en el proceso educativo, y por lo tanto, se tendería al estereotipo de las y los jóvenes desconociendo la diversidad de intereses, inquietudes y aspiraciones juveniles; ello deviene en una mirada de la escuela como el único lugar posible en que podrían gozar de reconocimiento socialmente válido (Sapiains & Zuleta, 2001).

Con todo, urge la valoración de las *hablas juveniles*, de sus *sentires* y *haceres*. En este sentido, pretendo comprender cómo las y los estudiantes de enseñanza media en Quilicura tienden a legitimar el sistema educacional chileno en base a las representaciones sociales que elaboran sobre sí mismos (actores juveniles), sobre la educación chilena (sistema y

¹ Zarzuri (2013) señala que “...la relación de estos dos conceptos [cultura escolar y cultura juvenil] es todavía incipiente en Chile”. Por ello, su estudio resulta interesante para contribuir a la construcción de conocimiento sobre esta relación [N. de A.]

estructura) y sobre el liceo con sus prácticas cotidianas (como espacio de confluencia y conflicto). Todo lo cual estaría guiado por la pregunta “¿cómo se legitima el sistema educacional chileno en jóvenes urbano-populares de los establecimientos municipalizados de Quilicura, atendiendo a las representaciones sociales que hacen del liceo y de las prácticas cotidianas que allí se desarrollan?”.

II. ¿Por qué Quilicura? Antecedentes de la comuna y su educación. Contextos, problemas y desafíos.

Quilicura se ubica al norponiente de la Región Metropolitana. Posee un marcado carácter urbano producto de las transformaciones que experimentó en su paso de comuna agrícola a comuna industrial. Según el Instituto Nacional de Estadísticas, en 1990 Quilicura contaba con 40.773 habitantes, ya en el 2010 había aumentado a 204.961 personas, lo que implica un crecimiento demográfico del 400% (PADEM, 2013). La comuna alcanza una población en edad escolar de 57.369 estudiantes, de los cuales 19.000 corresponden a jóvenes de educación media, con distribución equitativa de hombres y mujeres (según proyecciones del INE para el 2010). Según el Censo 2002, la escolaridad en la comuna alcanza un promedio de 11,1 años, y un nivel de analfabetismo del 0,9%².

Con el aumento de la población, se amplía el *sector servicios* en la comuna para atender las necesidades de sus habitantes, destaca la proliferación de establecimientos para contener la demanda de educación, ampliando así sus matrículas. El sector particular subvencionado absorbe la mayor parte de esta demanda (de los 45 establecimientos educacionales de la comuna, 34 son particular subvencionados). El Departamento de Educación por su parte, tiene a su cargo 11 establecimientos municipalizados de los cuales sólo dos imparten enseñanza media juvenil³: El Liceo Alcalde Jorge Indo y el Complejo Educacional José Miguel Carrera.

El Liceo Alcalde Jorge Indo se ubica en pleno sector industrial, colindando con uno de los accesos más concurridos de la comuna. Actualmente, cuenta con una matrícula de 144 estudiantes (decrecimiento respecto de años anteriores), con un promedio de 24 estudiantes

² Anexo I.2.1, tabla I.

³ Existen algunos establecimientos que imparten educación media a adultos, por lo que no han sido considerados en este estudio [N. de A.]

por aula⁴. Su proyecto educativo centrado en la interculturalidad se destaca por la enseñanza de las *culturas madres* (en referencia a la cultura y cosmovisión de los pueblos originarios con presencia viva en Chile) que,

“promueva la integración, enriquecimiento mutuo y convivencia pacífica entre los seres humanos y entre las diversas culturas (...), el que persigue como fin último fundar un espacio inclusivo, plural, intercultural, democrático y comunitario” (UNESCO, 2006).

Por su parte, el Complejo Educacional José Miguel Carrera se encuentra en el centro cívico de Quilicura. Nace en 1987 bajo dependencia administrativa del municipio con orientación científico humanista; en los gobiernos de la concertación, adopta la modalidad técnico profesional como respuesta a las transformaciones productivas, económicas y sociales de la comuna. Cuenta con una matrícula de 518 estudiantes, con un promedio de 28 educandos por sala⁵. Su proyecto educativo se orienta a partir de su misión institucional definida como

*“ofrecer a todos los alumnos y alumnas los aprendizajes necesarios para insertarse como personas socialmente responsables, solidarios, con conciencia propia, dignidad y como sujeto con derechos y deberes para que sean competentes en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y el trabajo”*⁶.

Contempla especialidades en el área industrial y comercial: mecánica automotriz, electricidad, administración y contabilidad (en el 2014 se aprobó la apertura de Atención de Párvulos).

En ambos establecimientos, tiendo a observar desempeños bajo el promedio nacional en las pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU)⁷. Sin embargo, se registran mejores resultados del Liceo Alcalde Jorge Indo, lo que respondería a su orientación humanista científica, donde se dedicarían más horas del currículum escolar a los contenidos medidos en dichas pruebas.

⁴ Fuente: Mineduc (www.mime.mineduc.cl)

⁵ Fuente: MINEDUC (www.mime.mineduc.cl)

⁶ Información disponible en: <http://complejojmc.jimdo.com/mi-liceo/>

⁷ Revisar Anexos I.2.4: Resultados educativos

Asimismo, dichos resultados educativos tienden a distribuirse lejos de los puntajes mínimos requeridos para acceder a instituciones de educación superior. Por esta razón -sospecho-, las mediciones estandarizadas no revestirían gran preocupación para las y los estudiantes, quienes articularían otras estrategias para acceder efectivamente a la educación superior mediante sistemas propedéuticos o programas de preparación/nivelación desarrollados por algunas universidades como forma de acortar la brecha social entre sus estudiantes.

III. Objetivos de la investigación.

- **Objetivo General.**

Explorar las representaciones sociales que elaboran las y los estudiantes de los liceos municipalizados de Quilicura sobre sí mismos (en tanto, actores juveniles), sobre la educación chilena (como sistema y estructura) y sobre el liceo con sus prácticas cotidianas (como expresión de encuentros y conflictos entre la cultura escolar y la cultura juvenil), con el fin de comprender el modo en que se legitima el sistema educacional chileno en estos actores.

- **Objetivos específicos.**

- a) explorar las representaciones sociales sobre el sistema educacional chileno elaboradas por estudiantes de liceos municipalizados de Quilicura;
- b) explorar las representaciones sociales construidas por estudiantes de liceos municipalizados de Quilicura respecto de la juventud y los jóvenes;
- c) explorar las representaciones sociales elaboradas por estudiantes de educación media municipal en Quilicura sobre las prácticas cotidianas en el liceo;
- d) identificar los conflictos asociados a la relación entre cultura escolar y cultura juvenil en establecimientos municipalizados de educación media en Quilicura;
- e) identificar aspectos ideológicos en el discurso de estudiantes de liceos municipales de Quilicura, que tienden a legitimar el sistema escolar.

IV. Metodología de la investigación.

IV.1 Pertinencia de la investigación cualitativa para el estudio de las representaciones sociales.

El enfoque cualitativo remite al paradigma fenomenológico de las ciencias sociales, cuya pretensión consiste en “*entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor*” (Taylor y Bogdan, 1987:16), pues permitiría des-cubrir las subjetividades captando sus complejidades y sentidos a través de sus discursos.

“...todo cuanto los sujetos dicen o manifiestan espontáneamente, en tanto expresión manifiesta de sus deseos, creencias, valores y fines, contiene como texto las dos dimensiones de la representación social: lo figurativo y lo simbólico” (Rodríguez, 2007:313).

Según ello, e intentando abordar las subjetividades y representaciones de la realidad que construyen las y los estudiantes de Quilicura, trabajé en función de la conceptualización que propone Moscovici (1979) sobre las representaciones sociales.

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Moscovici, 1979: 17-18)

Las representaciones sociales pueden observarse a través del discurso, como manifestación del mundo construido psíquicamente, pues transmite el sentido implícito, la descripción figurativa y simbólica de su mundo propio y colectivo. El habla adquiere una relevancia central, pues “*en el hablar la sociedad se subjetiviza y simultáneamente la subjetividad se socializa*” (Canales y Binimelis, 1994:108).

En este sentido, las *pretensiones exploratorias* de este estudio resultan coherentes con la metodología cualitativa, pues como refieren Taylor y Bogdan (1987) este enfoque posee un *carácter inductivo* (parte de los datos para construir teoría) y una *perspectiva holística* (acercamiento a su sujeto/objeto considerado como un todo complejo). Según ello, se posibilitaría la aproximación a aspectos relacionados con las particularidades temporales y

locales de las y los estudiantes de Quilicura, rescatando sus subjetividades, disposiciones y sentidos.

IV.2 Técnicas de producción de información⁸

IV.2.1 Grupo de discusión.

Opté por desarrollar grupos de discusión que permitieran “*investigar el sentido de las palabras, y en ella encontrar la conciencia del sujeto [conciencia moral en sentido durkheimiano, es decir, como relación del sujeto con el grupo y su(s) normatividad(es)] y su relación con la ideología de su grupo*” (Canales, 2006:267); y de ese modo, indagar en la conciencia grupal aquellos aspectos ideológicos que estarían posibilitando la legitimación del sistema escolar chileno por parte de las y los estudiantes municipalizados de Quilicura.

Según esta técnica, pude orientar la discusión intentando producir una interacción entre hablas diferentes, dando énfasis a lo que éstas tienen en común ya sea como disputa o consenso, posibilitando el discurso para que los miembros del grupo “*enjuicien o sometan a valoración lo que entienden como realidad*” (Canales, 2006:269). Ahora bien, requiere que los participantes en la discusión sean seleccionados manteniendo cierto equilibrio en la composición del grupo entre heterogeneidad y homogeneidad, con el fin de evitar que surja un discurso uniforme e irreflexivo, a la vez que emerjan discursos mutuamente excluyentes.

Así, apliqué dos grupos de discusión, uno en el Liceo Alcalde Jorge Indo y otro en el Complejo Educacional José Miguel Carrera (mayor precisión en apartado “IV.3 La Muestra: las y los sujetos de estudio”), donde se abordaron temas asociados a la identidad y quehacer juvenil, al sistema educacional chileno y sus consecuencias en sectores populares, y al liceo y sus prácticas cotidianas.

IV.2.2 Entrevista en profundidad semiestructurada

La entrevista en profundidad constituye “*encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras*” (Taylor y Bogdan. 1987:101). La utilicé pues supone la posibilidad de

⁸ Pauta de producción de información disponible en Anexo II.

indagar en las perspectivas, miradas y discursos manifiestos y latentes de diversos temas que resultan relevantes para la investigación.

A partir de lo anterior, opté por indagar en informantes cercanos a su egreso de la educación secundaria (4° medio) mediante entrevistas en profundidad semiestructuradas, con el fin de aproximarme a la comprensión de sus pretensiones futuras ante un escenario cada vez más próximo.

IV.3 La muestra: las y los sujetos de estudio.

La muestra cualitativa se construye con la selección de grupos o entrevistados en base a *“una representación del colectivo como un espacio ordenado internamente como relaciones, como posiciones o perspectivas diversas convergentes o sostenidas sobre una misma posición base”* (Canales, 2006:23). Los participantes en la conversación entonces, representarían una categoría social, en tanto, posición o perspectiva en una estructura o relación.

En este sentido, consideré una muestra cualitativa que integrara a las y los estudiantes de enseñanza media municipalizada del Liceo Alcalde Jorge Indo y del Complejo Educacional José Miguel Carrera. La flexibilidad propia de esta técnica, la configuré conforme a *criterios de redundancia o saturación*, respetando las diversidades presentes en el grupo de estudiantes secundarios de Quilicura:

- ✓ 2 entrevistas a presidentes (hombres) de centros de alumnos.
- ✓ 2 entrevistas a mujeres miembros de centros de alumnos.
- ✓ 3 entrevistas a hombres de cuarto medio.
- ✓ 3 entrevistas a mujeres de cuarto medio.
- ✓ 1 grupo de discusión en el Liceo Alcalde Jorge Indo con participación de 7 estudiantes de 1° a 3° medio (hombres y mujeres).
- ✓ 1 grupo de discusión en Complejo Educacional José Miguel Carrera con participación de 8 estudiantes de 1° a 3° medio (hombres y mujeres).

IV.4 Estrategia de Análisis.

IV.4.1 El Análisis de Contenido Cualitativo.

El Análisis de Contenido Cualitativo (ACC) constituye una estrategia de análisis basada en la lectura reflexiva y científica, en tanto debe ser “*sistemática, objetiva, replicable y válida [...] se trata de una técnica que combina intrínsecamente la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos*” (Andréu, 2001:2). Además, el ACC permite la comprensión del sentido manifiesto o explícito del discurso, desde una perspectiva descriptiva, a la vez que posibilita la interpretación del sentido latente u oculto de los textos analizados; es decir, orienta la interpretación del contenido manifiesto del material analizado y, a su vez, profundiza en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el lenguaje. Particularmente, he optado por el tipo de ACC que permite el reconocimiento de términos y conceptos, y sus interrelaciones surgidas en una temática específica, definido como *análisis de contenido temático* (Andreu, 2001).

IV.4.2 Componentes del Análisis de Contenido Cualitativo.

Siguiendo las recomendaciones de Andréu (2001), definí las unidades de análisis a fin de (re)construir el discurso y comprender el sentido que éste posee para los sujetos en su representación de la realidad social. Así, distingo tres tipos de unidades de análisis:

- ✓ *Unidad de muestreo* (fragmentos analizados del universo observado): diez entrevistas en profundidad y dos grupos de discusión.
- ✓ *Unidad de registro* (segmento específico de contenido caracterizado al situarlo en una categoría): párrafos de diálogos esgrimidos por las y los estudiantes.
- ✓ *Unidad de contexto* (porción de la comunicación más extensa que la unidad de registro que alberga o contiene a la unidad de registro): transcripciones textuales de entrevistas y grupos de discusión realizados.

Categoricé utilizando un principio de clasificación temática para organizar la información, produciendo una matriz en formato Excel donde clasifiqué cada unidad de registro en su categoría correspondiente. Para reducir la complejidad de la información, apliqué una pauta de análisis que permite visualizar las categorías definidas y sus relaciones (Anexo III). Finalmente, para (re)construir el texto mediante interpretación por inferencias de los textos clasificados, desarrollé una lectura profunda y reflexiva de cada categoría con énfasis en la

interrelación de éstas, a fin de formular reflexiones sobre los temas abordados y conclusiones generales en torno a la problemática que sustenta esta investigación.

V. Pretensiones y estructura del texto.

Esta investigación procura relevar la figura del actor estudiantil, de las y los jóvenes populares conscientes de su realidad, sus inquietudes y necesidades. Como aproximación, en el primer capítulo abordo la problemática juvenil en el contexto de una *sociedad neoliberal, patriarcal y adultocéntrica* desde la teoría social sobre los mundos juveniles; y las representaciones sociales que construyen las y los jóvenes para reconocerse a sí mismos.

Por otra parte, intento contribuir al debate educativo desde la perspectiva juvenil. Así, en el segundo capítulo profundizo sobre el sistema educacional chileno desde los aportes teóricos desarrollados respecto de las políticas educativas y su evolución en Chile; de cómo ello supone un proyecto ideológico que tiende a (re)producir las desigualdades sociales (a partir de la teoría de la reproducción en la sociología de la educación); y sobre las representaciones sociales que elaboran las y los jóvenes al respecto.

Asimismo, pretendo la comprensión de la escuela pública desde la perspectiva estudiantil, y a su vez, la confirmación de que en ella confluyen y conflictúan una cultura escolar que tiende a la uniformidad y una cultura juvenil inherentemente diversa. Para ello, en el tercer capítulo se desarrolla un análisis sobre los liceos estudiados y las representaciones sociales que elaboran sus estudiantes sobre éstos; asimismo, analizo las prácticas cotidianas en el liceo a partir de los aportes teóricos propuestos por las teorías de la resistencia en educación y por la pedagogía crítica latinoamericana.

Con este trabajo, por último, no pretendo ingenuamente resolver la crisis de la educación pública chilena, sino que espero aportar con elementos que contribuyan a su reflexión y análisis, tanto en el debate académico y metodológico, como en los espacios escolares donde las y los propios actores estudiantiles son capaces de discutir críticamente en torno a sus problemáticas, necesidades y contradicciones. En las conclusiones, entonces, desarrollo reflexiones propias que buscan -en términos generales- la comprensión de las inquietudes que originaron esta investigación.

CAPÍTULO I:

Actores Sociales

"JUVENTUDES: MUNDOS Y REPRESENTACIONES JUVENILES"



I. Las Juventudes en las Ciencias Sociales.

La construcción de conocimiento sobre lo juvenil en el continente latinoamericano se reconoce en el desarrollo de propuestas teóricas y metodológicas que permiten pensar lo juvenil como proceso de interacción de diverso tipo con este grupo social (por presencia o ausencia, cercanía o lejanía), o para pensar desde dentro de dicho sector (Duarte, 2005), transitando desde concepciones conservadoras hacia versiones progresistas e integrales para comprender los mundos juveniles. Duarte (2000) argumenta que hablar de *juventudes*, más allá de la pluralidad en términos gramaticales para designar número y cantidad, supone el desarrollo de una *epistemología de lo juvenil* que exige mirar la diversidad presente en este grupo social.

La propia emergencia del grupo social juventudes ha demandado de las ciencias sociales la apertura hacia sus temáticas más relevantes; partiendo de los supuestos que no siempre han existido jóvenes en la región, y que la emergencia de este grupo social ha sido *dinámica, diferenciada, infinita* y en constante *conflicto* (Duarte, 2012:108); mediada en buena parte, por la ampliación de los procesos educacionales a nivel nacional que se han desplegado a lo largo de la historia republicana⁹.

⁹ La emergencia de las y los jóvenes en Chile, respondería a la confluencia de al menos dos procesos: a) las profundas transformaciones en la organización familiar y del trabajo, y b) el surgimiento del sistema educacional y su posterior masificación -diferenciada según clase y género- que terminó por extender el paso de la niñez a la adultez (Duarte, 2012).

La juventud se encontraría en referencia a un *otro* siempre situado en una posición específica dentro el campo social: “*siempre se es joven o viejo para alguien*” (Bourdieu, 1990); y por lo tanto, resulta importante situarse en consideración de ciertas conceptualizaciones flexibles a las tensiones juveniles que caracterizan cada época y posición social para caracterizar y comprender a un grupo profundamente heterogéneo: “*sólo con un abuso tremendo del lenguaje se puede colocar bajo el mismo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común*” (Bourdieu, 1990:165). Ello conduce a la identificación de las diferencias entre diversos grupos juveniles visibles a través de sus diferentes *habitus* y sus respectivas acumulaciones de capital cultural, social y económico, transmitidos generacionalmente desde las clases sociales de origen a las que pertenecen las y los jóvenes.

Según Goicovic (2000), las y los jóvenes no han convocado el interés de los historiadores, quienes articularían el relato de la historia de los sectores populares de nuestra región diluyendo tanto sus dimensiones ontológicas (ser joven) como su intervención histórica (quehacer juvenil) dentro de las clases subordinadas. La reciente aparición de los y las jóvenes, y de la juventud en la narración histórica en tanto actores sociales, entonces, respondería a que la historia *oficial* ha sido transmitida por quienes detentan el poder en sus diversas formas, materializando así, modos de discriminación (o de invisibilización) contra ciertos grupos sociales.

I.1 Enfoques teóricos sobre mundos juveniles.

Siguiendo las orientaciones que propone Duarte (2005) para comprender los mundos juveniles, distingo ciertos enfoques que orientan sus miradas de acuerdo a los diversos contextos históricos, sociales y político-económicos en los que se han articulado sus teorías sobre las juventudes.

Entre estas propuestas teóricas, destaca el *enfoque conservador psicobiológico* por su fuerte presencia en la psicología evolutiva y en la sociología funcionalista con grandes efectos en la elaboración de imágenes y conceptos sobre la niñez y juventud que tienden a permear los imaginarios sociales en diversos grupos, incluidos niños, niñas y jóvenes (Duarte y Littin, 2002: 17). Plantea que el tiempo de juventud se definiría por condiciones naturales de cada individuo; así, Erikson (1977) propone el concepto de *moratoria*

psicosocial, en el cual la juventud se constituye como una etapa transitoria de preparación para la vida adulta (Borzese, López y Ruiz, 2008; 29), y se caracteriza por la postergación de la asunción de los roles adultos (productor, consumidor, contribuyente, ciudadano, padre/madre), en tanto retraso socialmente aceptado y planificado (Ramírez, 2008:82).

También, ha surgido con fuerza en Chile el *enfoque culturalista* que “*enfatisa la construcción de un sujeto juvenil enmarcado por la cultura y que observa lo juvenil a partir de sus producciones culturales propias*” (Duarte, 2005:175). Se ha sustentado en los análisis de *tribalidad* propuestos por Maffesoli en Europa, cuyo principal eje son los *estilos juveniles* que aportan a la construcción y afirmación de las identidades de los grupos que los despliegan, también llamados subculturas o contraculturas. Sin embargo, por la preeminencia del símbolo en sus estudios (en tanto componente principal de los estilos juveniles) tendería a debilitar ciertas miradas sobre las prácticas juveniles, dada la escasa profundización de la realidad juvenil desde sus condiciones de vida, perdiendo así la capacidad comprensiva de su totalidad; a la vez que haría una utilización mecanicista de las nociones de neotribalidad y tribus urbanas, lo cual tendería a negar continuidades entre los modos de agrupación juvenil de este tiempo con épocas anteriores y a homogenizar la misma diversidad que proclaman.

Otra perspectiva corresponde al *enfoque de construcción social de la juventud*, donde los conceptos de adolescencia y juventud corresponden a un constructo dado “*por el contexto social, político, cultural y económico en que se vive el tiempo que cada sociedad en específico define como juventud*” (Duarte, 2005:175). Este enfoque permite comprender que la conceptualización de estos términos y sus delimitaciones responden a las diferentes épocas y procesos históricos y sociales en que son construidos (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2008:45). Por lo tanto, supone un mayor énfasis en aspectos identitarios –como la clase, el género, la raza, la localización territorial, la adscripción (contra) cultural, entre otros-, para comprender las diversidades juvenil y poder contextualizarlas social, política e históricamente.

Por su parte, los *enfoques generacionales sobre las juventudes*, utilizan la “*...noción de generación en tanto forma parte de los esquemas con que las distintas culturas y civilizaciones han interpretado la relación entre tiempo y existencia*” (Ghiardo, 2004:28).

Las estructuras de un periodo histórico explicarían la formación de imaginarios e ideas, así como las preferencias morales y estéticas de quienes las viven; según Ghiardo (2004:29), todos los que nacen en un mismo periodo de tiempo “*vienen al mundo dotados de ciertos caracteres típicos, que les prestan una fisonomía común [...] Unos y otros son hombres de su tiempo, y por mucho que se diferencien se parecen más todavía*”. Ello permitiría posicionarse históricamente, reconociendo elementos identitarios asociados a las relaciones sociales establecidas en un momento determinado del devenir histórico, y reconocer grupos con ciertos elementos comunes, socializados por un determinado proyecto de sociedad compartido.

“Esta categoría relacional: lo generacional, nos permite pensar y comprender las acciones, discursos, cosmovisiones, sentimientos y otras formas de vida de los grupos juveniles en distintos momentos de la historia, desde los estilos que las relaciones sociales que asumen van tomando, en directa relación con otros grupos sociales -adultos, adultos mayores, infancia- y entre ellos mismos”. (Duarte, 2002).

Así, las y los jóvenes logran ser comprendidos en su presente a partir de sus expresiones culturales y prácticas sociales en un determinado momento histórico, y mediante las relaciones sociales que establecen con otras generaciones (tanto en sus variantes de dominación o liberación), en el contexto de una sociedad adultocéntrica, patriarcal, capitalista dependiente y globalizada¹⁰; entonces, comprende lo juvenil como relaciones sociales en permanente construcción, evitando “*...lecturas juvenilizadas de lo social (...) [y, así] construir nuevas concepciones de adultez y vejez, para que sean concebidos desde lógicas liberadoras no adultocéntricas*” (Duarte, 2012:119).

¹⁰ Duarte (2002) aporta con un interesante relato sobre el posible surgimiento de las generaciones donde ciertas asimetrías sociales son gestadas en un paulatino proceso histórico particular para cada cultura y tipo de sociedad, pero con ciertos elementos comunes que emergen “cuando los grupos mayores fueron construyendo una auto percepción de su rol social, en que se atribuyeron las responsabilidades de educar y transmitir sus conocimientos a los nuevos grupos menores. Dicho proceso, fue asentando la noción de poder adulto frente a otros grupos (...) Este poder adulto se reforzó en la medida que se construyeron una serie de símbolos, discursos y normas que avalan el rol social atribuido”.

I.2 Sobre la matriz adultocéntrica.

La *matriz adultocéntrica* refiere a aquella matriz sociocultural que sustenta los sentidos y discursos acerca de la existencia de *las juventudes* y su rol social, modelando la construcción de las relaciones entre generaciones. Sitúa lo adulto como punto de referencia en función de las expectativas que el propio mundo adulto elabora respecto de los roles que deben desempeñar las y los jóvenes para ser considerados y validados socialmente (madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia y participación cívica).

En este sentido, el *adultocentrismo* responde a un sistema de dominación¹¹ que otorga a las *clases de edades adultas* la capacidad de controlar a niños/niñas, jóvenes y ancianos/ancianas, posibilitando la consolidación de un estilo de organización social que fortalece las dinámicas económicas y político institucionales para asegurar la herencia, la transmisión generacional y la reproducción sistémica. Se refuerza, entonces, en los modos capitalistas de organización social, y en cuanto tal, se vuelve *dinámico* al considerar la condición de clase (Duarte, 2012:111).

Asimismo, el adultocentrismo permea las subjetividades adultas y también las juveniles, pues tiende a reproducirse mediante la naturalización ideológica de estas relaciones de dominancia. Bourdieu (2000) da cuenta de esta construcción social a partir de la idea de *asimilación*¹², según la cual se tiende a legitimar una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que, en sí misma, es una construcción social naturalizada.

Abordar el fenómeno juvenil advirtiendo las trampas y sesgos que entraña la perspectiva adultocéntrica¹³, supone observar la realidad desde la mirada de los niños, niñas y jóvenes,

¹¹ “...es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas” (Duarte, 2012:111).

¹² Bourdieu (2000) acuña el concepto de asimilación en relación a la dominación masculina reproducida por las propias mujeres, naturalizándola y legitimando aquellos mecanismos que fortalecen este tipo de relaciones. Ese proceso mental, mediado ideológicamente, logra naturalizar una dominancia que constriñe a la o el sujeto, reproduciéndose tanto a nivel sexual como generacional. [N. de A.]

¹³ La perspectiva adultocéntrica entrañaría ciertas trampas analítica: a) universalización como objetivación homogenizante; b) estigmatización como objetivación invisibilizadora que se funda desde los prejuicios y estereotipos; c) parcialización de la complejidad social como mecanicismo reflexivo que tiende a dividir las

“lo que constituye un acto de justicia epistemológica y realismo histórico” (Salazar y Pinto, 2002).

II. Representaciones Sociales de las Juventudes: entre el ser y el quehacer.

II.1 Dimensión ontológica: el “ser joven”.

Para reconocer la construcción de subjetividades sobre *ser joven*, analicé los discursos de las y los estudiantes secundarios de Quilicura a partir de dos ideas: las nociones que elaboran las y los jóvenes sobre la(s) juventud(es), y la construcción de identidades juveniles.

II.1.1 Nociones de la(s) juventud(es).

En el discurso de las y los estudiantes de Quilicura destacan diversas formas de comprender la(s) juventud(es), en tanto visiones que se entrelazan y, también, parecen contradictorias. Ello tendería a observar la diversidad de la que gozan como grupo inherentemente heterogéneo: «...no sé, aparte que todos somos muy diversos, entonces **otro puede tener otra forma de pensar de la juventud**» (Ismael, 4° medio). Para comprenderlas analíticamente, las agrupé en tres categorías: la juventud como moratoria social; la juventud como actitud ante la vida; la juventud como actor social y político.

a) La juventud como transición o moratoria social

La juventud representaría una etapa transitoria de la vida, posicionándose en distinción con la *niñez abandonada* y la *adultez futura*. Recuerda la noción de *moratoria psicosocial* de Erikson, pues reclamarían orientación y conducción del mundo adulto en este proceso de formación y experimentación de roles para construir su identidad. Se prepararían entonces para la vida, en tanto integración al mundo adulto, pues así, la persona se vería plenamente realizada, participando responsablemente de la producción y el consumo, y ocupando roles socialmente legitimados.

«...somos el futuro, somos el punto medio entre ser niño y ser adulto (...) estamos como entremedio de dos edades, estamos... estamos en la mitad. Y es como a esa

etapas del ciclo vital negando la posibilidad de convivencias o simultaneidades en la posición que se asume socialmente; y d) idealización de la juventud como objetivación esencialista que tiende a atribuirle la responsabilidad de la transformación social (Duarte, 2000).

edad, si tuviéramos más apoyo de la familia o del gobierno, si tuviéramos apoyo sería... no sé, como la etapa que todo ser humano más disfrutaría pero a full» (Julissa, 2° medio).

*«Ya, yo siempre he dicho que **de los adultos es como es el mundo**. Es así. Por ejemplo, antes de cumplir los dieciocho yo estaba como súper... motivada a ser adulta, porque era como eso... a los dieciocho uno ya es adulto, **ya tiene la responsabilidad**» (Lidia, 4° medio).*

La madurez vendría a convertirse en un elemento importante en el desarrollo de lo juvenil bajo esta idea de *juventud en preparación*, pues dotaría de significación las experiencias vividas. Los diversos grados de madurez referirían, entonces, a la posición y visión que adoptan las y los jóvenes, *de manera responsable*, frente a diversos temas y acciones, y con las prioridades que deben asumir a partir de las expectativas que el mundo adulto ha legitimado como tales.

*«...porque después de los diecinueve, veinte años **uno pasa a una madurez ya más, digamos, más... como se puede llamar, más establecida; en donde uno se centra, en donde uno dice: ya po, si quiero seguir hueviando, bueno voy a tener que trabajar pa' poder costearme ese hueveo. Si quiero seguir estudiando, bueno y si quiero un futuro bueno, bueno estudio y sigo este futuro**» (Ismael, 4° medio).*

Por lo tanto, observo allí una mirada adultocéntrica, donde la figura del adulto aparece como referente y horizonte, bajo el supuesto de que la condición juvenil comprende un proceso de conformación de sujetos adultos, definiendo lo juvenil como lo *no adulto*; que en definitiva, como señala Ghiardo (2008), comprendería la frontera entre el mundo joven y el mundo adulto, o lo que termina siendo lo mismo, entre la energía transformadora y la fuerza reproductora del sistema.

b) La juventud como actitud ante la vida

Según esta visión, la(s) juventud(es) representa(n) un conjunto de *actitudes ante la vida*; y por lo tanto, referirían a un estado mental y de salud vital y alegre para dar cuenta de un espíritu emprendedor y jovial, novedoso y actual, para hablar de aquello que tiene porvenir y futuro (Duarte, 2000). Esta mirada también se hace presente en el discurso de las y los

estudiantes de Quilicura; en ella tenderían a comprender el mundo y representarse en él, y en las relaciones sociales que se desarrollan entre el mundo adulto y el mundo joven.

«Somos la alegría, somos el futuro (...) Tenemos la energía que... tienen los niños pero que no la aprovechan porque se cansan muy rápido y la energía que tienen los adultos que tampoco la aprovechan porque están trabajando» (Julissa, 2° medio)

Por otro lado, observo una tendencia a representar *actitudes juvenilizadas* como formas *experimentales* de abordar la vida: *probar y experimentar* hacen referencia a esta noción. Algunos jóvenes reproducen a priori un carácter negativo, nocivo o peligroso asociado al *ser joven*, justamente por los riesgos asociados a ciertas actitudes “*irresponsables*” que tenderían a desarrollar las y los jóvenes en esta constante curiosidad por descubrir el mundo.

«al irse a una fiesta y llegar tarde, eso yo no lo hago, como que “ah, si es joven”, yo lo veo como irresponsabilidad, no lo veo como... o tomar mucho, yo no lo encuentro como “oh, bacán, vamos a tomar”, no lo veo así, les hace mal para su cuerpo sobre todo si tiene 13 o 14 años, no lo veo bien, o al querer fumar y fumar, o al... al robar... por ejemplo...» (Lidia, 4° medio).

En ambas posturas por tanto, observo una mirada hegemonizada por el mundo adulto donde se concibe lo juvenil desde los parámetros que el propio mundo adulto reconoce como valedero, legítimo y aceptable; lo cual traspasa la subjetividad del mundo joven, y promueve la *asimilación* de este último para comprenderse y representarse (Duarte, 1996).

Además, en el discurso de las y los estudiantes de Quilicura se valoraría positivamente una actitud reflexiva y respetuosa atribuida al mundo juvenil, posibilitando con ello *actitudes de respeto a la diferencia*. Sospecho que ello sería producto de la inherente diversidad presente en las juventudes y de rupturas con visiones amparadas en la moral conservadora; lo cual es reconocido por las y los jóvenes como una característica importante del mundo juvenil.

«Es que tiene que ver con la diversidad de culturas, de opiniones, de maneras de ser. Es bueno, porque uno aprende a conocer y aprende a respetar a las demás

personas. Una persona, para mí, de mente abierta es una persona que... que... que sabe conocer, sabe aceptar a las personas pese a ser una persona diferente» (Cinthya, 1º medio)

Por lo tanto, las formas de abordar la visión de lo juvenil están profundamente vinculadas a las formas en que se desenvuelven socialmente las y los jóvenes; refiere por tanto a una construcción social y cultural adultocéntrica que permea las subjetividades juveniles: lo aceptable o legítimo tendría que ver con actitudes alegres, enérgicas, emprendedoras, modernas y joviales; mientras que la experimentación (en todo ámbito de situaciones) como parte de una actitud curiosa que caracterizaría al mundo juvenil (según sus voces aquí expresadas) sería puesta en tela de juicio por el potencial riesgo que suponen, sobre todo para la *vulnerabilidad* de lo establecido hegemónicamente como prácticas social y culturalmente legitimadas.

c) *La juventud como actor social y político.*

Las juventudes como actor social y político, en tanto, representarían un actor con una fuerte participación social, ya sea en su carácter ciudadano que opina y exige derechos, o bien, como un actor reflexivo de las transformaciones estructurales en las que pudiese influir. Supone entonces, una imagen que tiende a la discusión y al debate público de ideas, contextualizada por una época donde el miedo (heredero del terrorismo de Estado durante la dictadura) ha quedado desplazado, dando paso a juventudes que ejercen su derecho de expresarse libremente en el espacio público (en la calle o el liceo, y también en las redes sociales como recurso tecnológico para el debate y la convocatoria social).

*«...lo otro de la juventud es que es más pensativa. O sea, por lo que conozco yo como se... se **debatan más cosas que antes**» (Jorge, 3º medio)*

*«Porque **hoy en día los jóvenes son capaces de dar y decir su opinión**. Antes no, antes era todo una dictadura y te decían lo que te decían y tú tenías que agachar la cabeza...» (Ruth, 1º medio)*

Además, observo jóvenes con participación activa en el espacio público que generan comunidad y acción política mediante formas alternativas, alejadas de la institucionalidad y la clase política hegemónica. Por ejemplo, el despliegue del movimiento estudiantil –que se

radicaliza el 2011- logró instalar en el debate público la necesidad de concebir la educación como un derecho social, y la responsabilidad que le cabe al Estado en ello.

*«creo que la juventud ahora, la gran mayoría es bastante consciente, es bastante... como se le puede decir, **bastante crítica en el aspecto de educación**, en el aspecto de qué queremos para nuestro futuro» (Ismael, 4º medio).*

Así también, en el plano local tenderían a articularse colectivos de jóvenes insertos en las poblaciones que, en su seno, pretenden contribuir al cambio social a partir de la acción directa, fundamentalmente en la práctica contra-cultural de diversas expresiones de resistencia. Lo juvenil se asocia entonces con la participación, el compromiso y el protagonismo político innovador.

*«...ahora sí, yo creo que la gente se está dando cuenta y **está abriendo los ojos y se está dando eso de la libertad de expresión** y ahí... esto mismo que hacemos nosotros [biblioteca popular], cachai... y no sé, los cabros haciendo malabares o haciendo tela en los parques y en la plaza de la pobla...» (Manuel, 4º medio)*

Ello supone cierta idealización de las juventudes al considerarlas como facilitadoras de la transformación social. Esta idea se sostiene teóricamente en el reconocimiento de las generaciones jóvenes de cada época como las desestabilizadoras del orden social (Salazar, 2002). A su vez, esta perspectiva tiende a la consideración de los jóvenes como actores comprometidos con el cambio social a partir de su condición de joven, lo que representa una mirada sesgada de la realidad juvenil, ya que se tendería a delegar en el/la sujeto joven la responsabilidad de esta tarea que debiese ser compartida por el conjunto de la sociedad o, al menos, por las clases oprimidas (Duarte, 2012).

II.1.2. Construcción de identidades juveniles

La identidad juvenil se constituiría como un proceso profundamente dialéctico, donde *el ser* (ego/joven) se construye a partir del reconocimiento de sí en referencia a un otro (alter/adulto), y en una relación dinámica culturalmente condicionada. Así, las y los jóvenes construyen identidades profundamente diversas y disímiles en algunos casos, pero siempre bajo la tensión entre el *ser* y el *deber ser* en un contexto de dominación adultocéntrica cotidiana (Duarte, 1996).

En el análisis, entonces, intento dar cuenta de aquellas fuentes de significado que aportarían elementos claves en la socialización juvenil, proceso que facilita la construcción identitaria como auto-reconocimiento contextualizado socio-histórica y culturalmente.

II.1.2.1 Fuentes de sentido y significación de la identidad juvenil.

a) La familia: significados y sentidos en el ámbito privado/doméstico.

La familia constituiría una fuente significativa en el proceso de construcción de identidades juveniles, en tanto aparece como una importante institución social de transmisión generacional de capitales económicos, culturales y sociales (Bourdieu, 1997). Ello respondería a una reflexión sobre el modelo capitalista neoliberal que replegaría las esferas de convivencia social a espacios de socialización individuales y domésticos.

El contexto socioeconómico y cultural familiar aparece como fuente de construcción identitaria que tiende a permear las visiones de mundo desde una posición determinada en la estructura social; así, reconozco tendencias a definirse y sentirse parte de grupos con orientaciones políticas, religiosas y culturales, lo que deviene en valores y ciertas miradas respecto de la realidad social, de la pobreza, la solidaridad, el mérito y el éxito. Así también lo entenderían las y los propios jóvenes, para quienes la familia resulta un pilar fundamental en el auto-reconocimiento personal.

«...pero es que cada persona tiene una historia atrás, y cada persona es según como su núcleo familiar o su... entonces, no es la juventud, es la educación que les dio los papás» (Ruth, 1° medio).

Pese a la ausencia de representaciones sobre los roles socialmente construidos al interior de la institución familiar, destaco una posición que asimila las prácticas adultocéntricas donde el/la *mayor-adulto(a)* forma o educa al/la *menor/joven*. Asimismo, observo la escasez de cuestionamientos explícitos a los roles sexuales, entendiendo que el espacio de acción de la familia se desarrolla en el contexto de una sociedad culturalmente constreñida por la

dominación patriarcal¹⁴, lo que tendería a influir en la transmisión generacional de estos roles, afectando -sospecho- la propia construcción de identidades juveniles.

b) El grupo de pares: significaciones y sentidos en el ámbito público/callejero.

El grupo de pares aporta a la construcción de las identidades juveniles, en tanto ejerce influencia en la configuración de gustos, tendencias estéticas, inquietudes, expectativas y visiones de mundo. El grupo de pares posibilita el auto-reconocimiento a partir del sentido de pertenencia que concita el grupo, a la vez que permite el desarrollo de acciones y disposiciones que resultan legítimas (o no) para éste.

*«...es que por eso te digo, o sea **uno cambia su opinión por la sociedad que tiene lo que lo rodea.** Por ejemplo si está acostumbrado a ir a la biblioteca y tener amigos onda culturales que les gusta la música de un tipo, y que sepan más de la música y eso, el loco va a saber más de eso, va a tener más cultura y todo la onda. Pero si te juntai con puros locos que van a carretiar...» (Jorge, 3° medio)*

Esta forma de contribuir con la construcción de identidades juveniles, queda sujeta a la profunda diversidad juvenil, y por lo tanto, posibilita la diferenciación -en el espacio público- de grupos a los que adscriben las y los jóvenes, de los cuales se sienten parte y se reconocen en unidad o diferencia, según sea el caso. Considerando el desarrollo estético del grupo de pares, por ejemplo, distingo dos ideas claras en el discurso de las y los estudiantes de Quilicura: por un lado, los grupos juveniles serían profundamente diversos y por ello buscarían diferenciarse; y por otro, hacerse parte del grupo permitiría compartir cierta estética particular, cierto estilo de vestir, de hablar, de expresar, de escuchar.

*«Sí, pero por eso te digo, antes la juventud era como todo del mismo estilo, **ahora hay grupos por allá, grupos por acá, se visten diferentes, hablan diferente...**» (Jaime, 2° medio)*

Por otro lado, la discusión grupal se desarrolla en torno a la *moda* y sus efectos sobre la población juvenil. Observo cómo las y los propios jóvenes manifiestan cierta preocupación sustentada en la *pérdida de autenticidad del ser*: la moda constituiría una forma de enajenar

¹⁴ La dominación patriarcal refiere fundamentalmente a la distribución sexual de roles y poderes en la sociedad, dando predominio o ventajas a *lo masculino* (Bourdieu, 2000).

a los jóvenes de su propio ser auténtico, autónomo y reflexivo, en tanto amoldamiento de la persona respecto del grupo, condicionado mediante estéticas estimuladas por la publicidad y los medios masivos de comunicación, como canales para el fomento del consumo material y cultural juvenil.

*«...y esta cuestión de las modas, de seguir modas y no ver la esencia que uno tiene (...) Entonces, creo que ahí está esas falencias que hacen que, por lo menos en mi persona, hacen dudar en quién confiar o en cómo está la visión de la juventud (...) ese problemilla veo en la juventud, de seguir y **de no preguntarse por qué lo estoy haciendo**, por qué no preguntarse mejor si este loco llegó así, llegó ahí donde está cantando y haciendo otras cosas, y también creyendo en sí mismo, por qué no en vez de crearme como él, hacer, forjar mi propia identidad...» (Ismael, 4° medio)*

Asimismo, el grupo de pares se encontraría en el espacio público. La socialización callejera reconoce en el espacio público ciertas prácticas y roles que contribuyen al sentido de pertenencia a un barrio o territorio. La vivencia en la calle en los sectores populares de Quilicura, según las y los estudiantes, tendería a volverse el espacio donde las y los jóvenes pueden experimentar situaciones al margen de la norma hegemónica, y por lo tanto, tendería a distorsionar los caminos trazados y aspiraciones futuras social y moralmente legitimadas.

*«sobre todo con los primeros medios que **igual influye mucho la cultura callejera que está bien inserto en nuestro ser**, no es cierto; entonces, ahí va lo que uno toma, en función de que... si, harto que sirve la cultura callejera, pero no quedarse estancado en eso» (Sebastián, 2° medio)*

Allí donde se desarrollan los procesos de socialización contextualizados en una sociedad capitalista, neoliberal, adultocéntrica y patriarcal, la construcción de identidades juveniles se ve permeada por disposiciones, hábitos, valores, creencias y roles socialmente legitimados con tal grado de asimilación que resulta complejo descubrir en sus discursos el cuestionamiento sobre las posiciones que ocupan en estas estructuras sociales, y los roles (juveniles y sexuales) que socialmente *deben* asumir como jóvenes de sectores populares.

II.1.2.2 Imágenes del “no ser” (relación con alter/adulto) en la identidad juvenil.

La construcción de identidad constituye un proceso dialéctico donde el *yo* se reconoce en relación a la diferencia, a un otro: *el alter/adulto*, en tanto actor dominante dentro de una estructura social mediada culturalmente por el patriarcalismo y adultocentrismo¹⁵. En este sentido, analicé el discurso de las y los estudiantes de Quilicura en función de la relación que establecen con su alter adulto cotidiano; así, las y los jóvenes situarían a las y los adultos como parámetros para la acción: por un lado, adoptan la experiencia transmitida y proyectan su acción hacia el éxito académico y laboral orientado por estas y estos adultos, desnudando una perspectiva profundamente adultocentrista en sus visiones de mundo; y por otro, se desmarcan de dicha proyección a partir de relaciones en conflicto que buscan develar los reales intereses de las y los jóvenes en el tiempo presente.

Existiría por lo tanto, una postura que ve a los adultos como *modelos a seguir*, suponiendo cierta reproducción ideológica de la matriz adultocéntrica en tanto los adultos modelan el mundo y los jóvenes deben adaptarse a esos moldes. En este sentido, aquellos *adultos modelos* tienden a reconocerse en aquellos que alcanzaron una posición más cómoda o ventajosa en la estructura ocupacional y social. Refiere entonces, a la idea de esfuerzo y sacrificio, donde el mérito se hace presente como la única manera posible en que los sectores populares pueden acceder a esos movimientos en la estructura social.

*«mi hermano pa mí es como el mejor ejemplo que he tenido, cachai. **Mi hermano tiene 21 y tiene 3 títulos ya...**» (Nicol, 4° medio)*

Así también, surge una idea de la *vida adulta* como esclavitud del tiempo a partir de jornadas de trabajo extenuantes que las y los jóvenes reconocerían con pesar. Observo al respecto, una voz juvenil que habla de la necesidad de realizar acciones para sí, acciones que requieren tiempo para ser ejecutadas, posibilitando el desarrollo de una conciencia crítica por el solo hecho de cuestionar las formas modernas del trabajo adulto. Asimismo, las y los jóvenes se posicionarían como equivalentes generacionales, donde la posibilidad de compartir conocimiento se superpone a la de seguir patrones establecidos.

¹⁵ Duarte (2012) y, Borzese, López y Ruiz (2008).

«Hay mucha gente adulta que se centraliza en trabajar, su familia, trabajar, su familia... no se dan las oportunidades también... mira, él vive de esa forma...»
(Yerzon, 4° medio)

«...y la familia, puta, yo soy el único huevón así como loco que salió (risas), como que puta, mi hermanos les gusta otra... les gusta la plata, les gusta cachai, puta ya tienen sus hueas, y los locos no, como que no salen, como que viven para trabajar. Yo no, yo quiero trabajar para vivir, cachai» (Manuel, 4° medio)

En este sentido, la relación con el mundo adulto resulta significativa para las posiciones que asumirían las y los jóvenes de la comuna: algunas posturas adoptan un posicionamiento en resistencia, cuestionando las prácticas sociales *adultizadas*; otras, reconocen la figura del adulto o la adulta como parámetro para la acción y valoración social.

II.1.2.3 Imágenes del “ser proyectado” (expectativas juveniles) en la identidad juvenil.

En la lógica de comprender el proceso de construcción de identidades juveniles, reconociendo el carácter dialéctico de éste, presento las expectativas de las y los jóvenes estudiantes de Quilicura como proyección del *ego/joven*, sustentando metas y anhelos que repercutirían en el presente de las y los jóvenes populares como orientaciones a la acción y como condicionantes de sus decisiones y elecciones.

Al consultar respecto a *cómo se ven las y los jóvenes en cinco o diez años más*, se hace referencia inmediata a «*formar familia*», «*sentar cabeza*» y «*asumir responsabilidades*», en concordancia a las trayectorias sociales moralmente legitimadas por una cultura hegemónica capitalista, patriarcal y adultocéntrica. Sospecho que ello responde al proceso de socialización juvenil, mediante el cual se integra a las y los jóvenes desde los patrones morales y culturales que han sido construidos socialmente (relativos a las relaciones sociales de dominación según género, generación, etnia y clase), y que influyen profundamente en la construcción de subjetividades, identidades e idealizaciones.

«Yo en diez años me veo ya sentando cabeza, casándome, teniendo mis hijos. Es que a los veintisiete, para mí, es como una edad neutra entre pasar de la juventud a los treinta que es típico que la mujer queda solterona y la la la, entonces me veo ya casada, teniendo hijos, formando familia» (Julissa, 2° medio)

En este sentido, las y los jóvenes coinciden en que *ser alguien en la vida* se asociaría al posicionamiento en la estructura social y ocupacional, atribuyéndole los roles propios del mundo adulto hegemónico. Según el discurso juvenil, la posibilidad de posicionarse satisfactoriamente dentro de la estructura ocupacional vendría determinada por la adquisición de conocimientos técnicos y habilidades que entregaría la escolarización: entre más alto sea el nivel de escolaridad alcanzado, mejores posibilidades de optar a empleos más calificados, mejor remunerados y con mayor estatus social.

*«Mira, lo que yo tengo pensa' o, es sacar mi título de contador, no meterme en CFT, no. Entrar en la Universidad, sacar mi auditoría y entrar al mundo laboral»
(Yerzon, 4° medio)*

Por otra parte, en el proceso de proyectarse ante un futuro no conocido observo un grado de incertidumbre importante en el discurso juvenil, que en algunos casos parece condenable por las y los propios jóvenes al no poseer un horizonte claro, dada la necesidad de poseer conducción ante un futuro que sería reproducido por ciertas instituciones sociales (como la escuela y la familia, por ejemplo) para la continuidad sostenida del modelo de desarrollo hegemónico.

«no... no sé todavía que quiero estudiar... igual he pensado como en educación física pero no lo tengo claro». (Cristian, 2° medio)

«pero, en relación a mis pares, la mayoría está así como todavía en un “será bueno o no para mi futuro”» (Manuel, 4° medio)

En este sentido, las y los jóvenes de Quilicura señalan que el esfuerzo puesto en los aprendizajes y estudios es significativo para alcanzar metas vinculadas al ámbito académico y su posterior acceso y posicionamiento en la estructura ocupacional, otorgado por los títulos y credenciales que posibilita la educación superior. Bajo esta lógica, queda de manifiesto la perspectiva de alcanzar el éxito a partir de un esfuerzo o sacrificio, del abandono de las tareas relacionadas al *tiempo libre* y al *ocio* para dedicarle tiempo al desarrollo de las capacidades cognitivas y productivas.

«Por mi parte, yo ya lo estoy viendo así como que después de un tiempo, voy a verme con tiempo demasiado corto, y que el carrete que tanto me gusta se va a tener que acortar y voy a tener que truncar ahí, y decir: no po, yo quiero este futuro, ahí voy por eso, ahí voy a estudiar» (Ismael, 4° medio)

«Es que si nosotros estudiamos lo que nosotros queremos, y no nos ponemos a tontear ni a portarnos mal, obviamente que si...» (Mical, 4° medio)

Sin embargo, bajo esta perspectiva meritocrática se limita el cuestionamiento de la problemática social en su contexto, dejando fuera del análisis aquellas trabas que el sistema educacional chileno supone para las y los estudiantes de sectores populares. La crítica a la *meritocracia*, necesariamente, surgiría como una mirada que debe ser revisada y reflexionada, puesto que propone puntos de partida interesantes en el análisis del acceso a la educación superior de las clases populares.

II.2. Quehacer juvenil. Sobre las prácticas sociales y expresiones culturales juveniles.

Reconocer la cultura juvenil como un abanico amplio de expresiones y prácticas juveniles, constituye un esfuerzo de comprender los grupos juveniles en su complejidad.

“...las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional...” (Feixa, 1998:84 en Gutiérrez, 2010).

En este sentido, supone una aproximación a la relación entre juventudes y cultura (Renguillo, 2003 y Zarzuri, 2005 en Gutiérrez, 2010), la que puede ser comprendida en un doble sentido: por un lado, mediante las formas en que las y los jóvenes elaboran sus creencias, valores, costumbres y formas de organización; por otro, a través de ciertas prácticas sociales donde se manifiestan expresiones artísticas y estéticas profundamente diversas, que dotan de sentido y, a su vez, manifiestan las identidades juveniles.

a) Juventud y participación en el espacio público

En la literatura social se le atribuye un carácter transformador a la actividad juvenil popular en el espacio público, a partir de los roles históricos asociados al sujeto joven: “*la juventud*

popular ha tenido dos roles históricos muy claros: luchar por integrarse conforme a la ley, pero luchar por cambiar la ley desde fuera de la ley” (Salazar, 1999)

A la luz de las transformaciones estructurales en la sociedad chilena, que supone la instalación de un modelo neoliberal basado en el predominio de las lógicas mercantiles en los diversos ámbitos de la planificación política, se ha replegado la participación en el espacio público al ámbito de lo privado; de este modo, las y los jóvenes tenderían a la diversificación de formas de participación política alejadas de la institucionalidad. Dicho distanciamiento, tiende a expresarse en las y los estudiantes mediante nociones como:

*«es que pa’ mí... mira, yo no soy de ningún Partido Político, ni na’, ni posición política... **pa’ mí son todos iguales**» (Nacho, 4° medio).*

Comprendo entonces, que las y los jóvenes expresan su inquietud de participar en instancias alejadas de la institucionalidad política -por la crisis de legitimidad que atraviesa el sistema político chileno y su clase política-, replegándose en espacios de participación cultural y comunitaria que recoge y atiende las problemáticas propias de sus territorios.

En este sentido, observo ciertos espacios de participación juvenil donde se tienden a concentrar las prácticas de las y los jóvenes estudiantes de la enseñanza municipal de Quilicura, tales como la pastoral, el centro cultural, el barrio y la calle, y el liceo.

*«**Toda la vida he participado en la Iglesia**, en la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los últimos días (...) leemos la biblia, aprendemos sobre Jesucristo, conceptos sobre el evangelio de Jesucristo, y ahora ensayamos con un conjunto folclórico de los jóvenes de la Iglesia los días sábados en la mañana...» (Lidia, 4° medio)*

*«**Pero sí he participado en muchos encuentros culturales** (...) y he participado en eso, pero nunca en el tema de “yo organicé esto, yo tal cosa”, no, he estado siempre... solamente... independiente digamos» (Ismael, 4° medio)*

Entiendo según el discurso juvenil, entonces, que la participación social tiende a comprenderse en sus expresiones directas, con cierto impacto en el territorio donde se desarrollan; alejándose así, de formas de participación *indirectas o verticales*, propia de modelos políticos basados en la representación. Pese a ello, observo la mantención de

algunas prácticas y lógicas organizacionales que tienden a la delegación y la representación, como las estructuras de organización que mantienen los centros de alumnos al interior de los establecimientos; ello -estimo-, estaría sujeto a la normatividad interna de los liceos, en tanto mediadora de los espacios de libre participación y decisión entre las y los estudiantes.

b) Juventud, familia y hogar

Existen voces juveniles que refiere a intereses relacionados con la esfera de lo privado, de lo doméstico/íntimo. Se relacionaría a los valores, intereses y ética con la cual se ha sostenido un modelo neoliberal basado en las libertades individuales, donde lo colectivo y la incidencia que el sujeto puede tener sobre la colectividad quedan relegados al ámbito familiar doméstico. En este sentido, las prácticas cotidianas podrían ser categorizadas como acciones para sí mismo y acciones para un nosotros íntimo.

Así, distingo prácticas en que las y los jóvenes destinan su tiempo libre a *desconectarse del mundo*, procurarse el descanso necesario, etc.; se destinarían espacios para sí mismos, donde muchos y muchas constituyen *refugios* imprescindibles, liberación de estrés, etc.

«A mí me gusta hacer la cama y ahí me quedo, tranquilita... en eso ocupo el tiempo libre, descansar el cuerpo» (Constanza, 2° medio)

Al referir a prácticas que dan cuenta de acciones para un *nosotros íntimo*, intento reconocer aquellas donde el uso del tiempo libre queda destinado a compartir con la familia y amistades; refiere entonces al fortalecimiento de las relaciones íntimas, a la necesidad de construcción de una identidad colectiva desarrollada en el ámbito de lo privado o íntimo.

«Pucha, ahora en estos minutos he estado más en casa, carreteo menos... antes carreteaba y ahora no, como que pucha, ya colegio, reuniones y el tiempo libre lo ocupo pa ver a mi familia, a mi polola y eso». (Yerzon, 4° medio)

Sospecho que esta categoría analítica, da cuenta de la escasez de tiempo que deja el ritmo de vida actual al sujeto, donde las y los jóvenes pasan horas extensas en sus establecimientos educacionales -según disposición de la jornada escolar completa-, y en

contextos familiares donde el trabajo y la vida en la periferia metropolitana no permitirían un encuentro prolongado.

c) Juventud, artes y deportes.

Identifico además, la presencia de prácticas juveniles asociadas al desarrollo personal e integral de las y los jóvenes estudiantes de Quilicura. Principalmente, el deporte ha sido señalado por las y los jóvenes como una práctica recurrente y decidida por ellas y ellos mismos. Supone entonces, la práctica del deporte como entretenimiento, goce y disfrute.

«Los hobby que tengo es como jugar voleibol, yo juego voleibol, es un deporte sano.....» (Yerzon, 4° medio)

Por su parte, existen voces que reconocen ciertas limitantes para las prácticas deportivas en sectores populares, cuya principal consecuencia sería la tendencia a la frustración por la escasez/negación de espacios de participación y su potencial *riesgo de vulnerabilidad*.

«Acá en Chile lo malo también es que los equipos deportivos, los clubes deportivos no ven a la gente que es del pueblo, sino a los que tienen plata. Y eso lamentablemente, hace que gente que juega realmente bien a la pelota, que saben jugar tenis, que saben hacer las cosas vayan y vayan a fumar marihuana (...) y eso no se debería hacer, porque como país están dando los ricos todo y a los pobres nada, entonces que pasa: los pobres se desaniman y al desanimarse buscan otras cosas y entre esas cosas: marihuana» (Ruth, 1° medio)

Asimismo, las y los jóvenes manifestaron la necesidad de desarrollarse en tanto sujetos integrales, a partir de la práctica de la lectura y de la música, y el acercamiento a las artes y la cultura. Atribuyen a ello un sentido de *refugio* en algunos casos, de *entretenimiento* en otros. Todo ello mediado por el creciente desarrollo de las redes sociales y el acceso a la información, lo que ha influido de manera importante en las visiones de mundo de las y los jóvenes de hoy.

«es que por ejemplo hay grupos de amigos que les gusta leer libros con el sistema de la filosofía y cosas así, a otros les gusta leer comics o mangas, en el sentido, para entretenerse un poco». (Sebastián, 2° medio)

«en esta sociedad no es necesario refugiarse en los amigos o cosas así, si con la tecnología que hay ahora uno puede refugiarse en otras cosas: en la música, en la lectura» (Jorge, 3° medio)

En este ámbito, también se desarrolló una discusión interesante en los grupos de discusión respecto a la aproximación de las y los jóvenes a las artes y la cultura en la actualidad. En ella apareció un diagnóstico compartido que supone un abandono de las prácticas lectoras por parte de esta generación, pese al incremento en el acceso a la información vía electrónica.

«sí, tiene muchos cambios. Es que la juventud de ahora no es como la de antes, antes leían libros...» (Cristian, 2° medio)

Si bien, la falta de espacios para el desarrollo cultural de las juventudes emerge como una de las causas que pudieran explicar la desmotivación juvenil al respecto, resultaría necesario que los propios territorios y liceos pudieran liderar procesos de diagnóstico e intervención para revalorar el arte y la literatura, de manera que se generen estrategias contextualizadas y acorde a las inquietudes y necesidades de sus estudiantes.

d) Juventud y carrete

En el discurso de las y los jóvenes estudiantes, observo el *carrete* como una práctica juvenil emblemática de la recreación grupal juvenil. Asimismo, distingo diversos tipos de carrete como distintos modos de recreación en grupo; ello responde a los intereses diversos del grupo juvenil, así como a las diversas visiones de mundo, de cómo divertirse y de cómo interactuar.

«Entonces, conversai caleta en esos carretes, más que tomar, es como compartir historias de vida. ... no sé, se va dando solo... es más allá de todo, es como una conversación, carretiar con su copetito bacán, su conversación bacán» (Manuel, 4° medio)

«Tomatera no tanto porque tomo pero poco... pero los que salimos igual vamos a discos cachai, sino carretiamos en casa de amigos, piola, compartiendo, sino vamos a las discos del bella [barrio bellavista], vamos pa'lla». (Yerzon, 4° medio)

Sin embargo, el discurso juvenil reconoce (con preocupación, por cierto) el carrete como propiciador de conductas de riesgo: las y los jóvenes señalan que la desinhibición producida por el consumo de alcohol y drogas en algunos *carretes*, tiende al desarrollo de prácticas riesgosas como el sexo desprotegido y/o desencuentros que devienen en violencias de diverso tipo.

«...no, es que también no sé... es que la vida de ahora no es la misma que la vida de antes... ahora los cabros **de puro monos salen a carretear, y los cabros fuman, los cabros toman, andan alocaos**... como que ya no hay casi ni respeto por los papás»
(Mical, 4° medio).

El carrete entonces, ha permitido el encuentro y el reconocimiento de sí mismos y de sí mismas como jóvenes y como grupo(s): tienden a reconocerse en el baile, en la música, en la risa, en la conversación; pero también, ha devenido en la estigmatización del grupo juvenil por las prácticas *fuera de la norma* que en ese espacio se desarrollarían.

II.2.1 Las estigmatizaciones juveniles.

Dentro de las prácticas juveniles manifestadas por las y los jóvenes de Quilicura, aparece con fuerza la idea del riesgo, de la juventud descontrolada y desinhibida. Sin embargo, el reconocimiento de esta juventud aparece como una otredad, donde los otros y otras tienden a desarrollar prácticas de riesgo y vulnerabilidad. Considero que dicha reproducción discursiva se asienta en la ideología hegemónica (adultocentrista, patriarcal y clasista) que reconoce al joven popular como un sujeto peligroso a la vez que vulnerable (Hopenhayn, 2007); lo que supone temor por parte del mundo adulto, en relación a la desestabilización que pudiera provocar este sujeto amenazante -por su *fragilidad o ferocidad*- dentro del orden adulto establecido.

Sospecho que dicha postura en el discurso, cargada de prejuicio y estigmatización, emplea diversos recursos y canales para reproducirse ideológicamente (medios de comunicación, escuela, iglesia y familia). Se expresaría respecto a ciertas prácticas que concitan diversos grados de *riesgo o vulnerabilidad*: se trataría –según el discurso juvenil- de la sexualidad desinformada y desprotegida entre las y los jóvenes, el consumo temprano de alcohol y drogas, y la violencia cotidiana a la que se ven expuestos(as).

a) Sexualidad juvenil y estigmatización.

Se desarrolló un interesante debate en los grupos de discusión respecto a la sexualidad juvenil, y sobre quién o quiénes son los principales responsables, apuntando por un lado a la familia (padres, madres, tutores); al sistema educacional y la ausencia curricular de educación sexual; pero principalmente a las y los propios jóvenes por la irresponsabilidad atribuida a sus prácticas sexuales desinformadas, desprotegidas y estimuladas por los medios de comunicación y la industria publicitaria y musical que fomentaría los consumos culturales juveniles.

*«O sea, ahí no es na grande pa sus cosas, **hay internet, (...), profesores, muchas cosas en esta época pa' investigar, en vez de decir "ah, los papás..."**» (Cinthya, 1° medio)*

*« Sí, pero es más que nada por falta de información que quedan embarazás las locas, porque... Es que **igual las locas son como de población, cachai, y viven como en un puro ambiente, ahí la mierda todo el rato, entonces igual las locas son terrible pavas, cachai...**» (Manuel, 4° medio)*

Otro tema que aparece dentro del debate sobre la sexualidad juvenil dice relación con la explosiva diversidad sexual entre las y los jóvenes. Observo una mayor apertura al tema, a la aceptación y respeto de otro diferente pero equivalente, cuya explicación radica en que su evolución cultural -que si bien no resulta completa- ha permeado las conciencias juveniles. En el discurso juvenil entonces, surgiría la necesidad de ser respetuosos y respetuosas con la diversidad sexual, a la vez que se volverían condenables las actitudes y perspectivas homofóbicas.

*«Lo mismo que está pasando afuera [del colegio] con la diversidad sexual, **los homosexuales (...), si son cosas que pasan y uno tiene que aceptarlos como son, son personas igual que nosotros, son seres humanos, tienen los mismos derechos que nosotros...**» (Yerzon, 4° medio)*

La sexualidad juvenil, si bien supone un proceso natural de las personas jóvenes, tiende a volverse un aspecto que sustenta ciertas estigmatizaciones juveniles: las y los jóvenes en

estos términos aparecen como irresponsables, inmaduros(as), vulnerables, alocados(as), desinformados(as); dicha postura pareciera asimilarse por las y los propios jóvenes, quienes reproducen ese discurso mermando las miradas críticas respecto de la sexualidad juvenil, y de cómo las y los propios jóvenes viven (y gozan) su sexualidad. Ello supone un desafío importante para una educación sexual efectiva y cercana a las y los jóvenes, que posibilite el autoaprendizaje y disipe los cuestionamientos, tabúes y pudores.

b) El consumo de drogas y alcohol

Entre las y los jóvenes, observo su preocupación por prácticas de consumo de drogas y alcohol en los grupos juveniles, que si bien tienden a señalar como formas de intervención dañina para la salud y el desarrollo psicomotor de las personas en crecimiento, también se le atribuye un carácter anti-norma, peligroso, marginal. Asimismo, reconozco la naturalización del consumo en los *barrios bajos*, lo que supone la asociación del problema con los sectores populares, y por lo tanto, con una profunda estigmatización de éstos.

«Igual en estos barrios bajos hay algunos que se pierden pero hay buen material. Hay buen... hay buenas personas que se pierden por un copete o por una droga, entonces ahí va la conciencia de cada uno...» (Ismael, 4° medio)

Además, desde la perspectiva juvenil se atribuye el consumo a una evasión o escape de los problemas cotidianos que enfrentan las y los jóvenes en sus hogares, escuelas, poblaciones, etc.; lo cual no queda exento de crítica y reflexión, apelando a la voluntad y capacidad para enfrentar problemas cotidianos.

«Yo creo que depende de la persona, porque si uno quiere refugiarse en la droga, se refugia en eso porque todos tenemos un problema, nadie se salva de no tener un problema, todos tenemos un problema. Sea chico, sea grande, sea mediano, todos tienen problemas». (Cecilia, 2° medio)

Las voces en torno al consumo juvenil de drogas y alcohol tienden a encasillarse en el juicio valórico y moral hacia las y los consumidores, más aún si éstos son jóvenes de sectores populares. Ello, sospecho, responde a la reproducción del discurso hegemónico instalado en Chile, donde este tema y los organismos dedicados al desarrollo de políticas públicas para abordarlo, tienden a su tratamiento desde su arista penal y punitiva. Se hace

necesario entonces, que la sociedad chilena se haga cargo del problema, discutiendo en profundidad los factores estructurales que contribuyen al consumo temprano, desinformado e irreflexivo, y las consecuencias que representa para la salud de las personas y de sus relaciones sociales.

c) La(s) violencia(s) cotidiana(s).

Para las y los jóvenes estudiantes de Quilicura el tema de la violencia juvenil cotidiana se asociaría al contexto social de las y los jóvenes de sectores marginados y empobrecidos. Supone, entonces, una profunda estigmatización del (o la) *joven popular* reproducida por una cultura hegemónica donde prima el consumo y la competencia. En este sentido, el *tener* y el *pertenecer* serían verbos fundamentales en las prácticas violentas a las que se exponen las y los jóvenes populares de Quilicura: por un lado, se asociaría a la pertenencia a un grupo orientada por cierta estética y ciertas conductas; por otro, a la necesidad de poseer ciertos elementos que constituyan la aceptación del grupo en el contexto de una sociedad sobre-estimulada hacia prácticas de consumos suntuarios.

«Es que la juventud está dividida en grupos, y en esos grupos hay rivalidades y conflictos, delincuencia y muerte...» (Ángelo, 1° medio)

Sospecho que esta imagen del *joven-problema*, asociada a las y los jóvenes de sectores populares, ha ido consolidándose mediante estrategias de instalación de ideas en la opinión pública con las que operan los medios de comunicación masivos (Boerzese, López y Ruiz, 2008:25) para reproducir la ideología hegemónica (adultocéntrica, clasista y patriarcal). Por tanto, comprendo que estos temas son instalados con altos grados de estigmatización hacia la población de sectores populares, a lo que se agregaría todo un aparataje comunicacional de los medios masivos de prensa que tienden a reproducir un discurso donde se asocia al poblador pobre con la imagen del lumpen, del delincuente, del antisocial.

III. Síntesis: hacia la comprensión de la cultura juvenil en Quilicura.

En este capítulo desarrollo el plano de análisis de los actores sociales, reconociendo que las juventudes son inherentemente heterogéneas, aunque compartirían patrones sociales y culturales como la generación, género y clase. Así, las nociones que priman en la definición sobre la juventud y la construcción de identidad juvenil, estarían permeadas por una

ideología adultocéntrica que considera lo adulto como plenitud y lo joven como preparación, lo adulto como normativo/legítimo y lo joven como marginal/peligroso; ya sea porque se considera a la juventud como moratoria social, como una actitud ante la vida, o como un actor social y político relevante. Asimismo, comprendo que la identidad juvenil se construiría en base a procesos de socialización (públicos/callejeros asociados al grupo de pares, o bien, privados/domésticos desarrollados en la familia) que apelan al auto-reconocimiento, en similitud al *ego/joven* y en diferencia al *alter/adulto* (persona o institución); además, se desarrollaría en base a las proyecciones futuras del ego, pues las expectativas personales repercutirían en las decisiones de las y los jóvenes en el tiempo presente (éstas tienden a la estabilidad económica, laboral y familiar, en el contexto de una sociedad neoliberal que promueve el consumo, la competencia, el éxito y el mérito).

Por otro lado, asocio el quehacer juvenil con la intervención histórica de los mundos juveniles; así, reconozco diversos espacios en que las y los estudiantes de Quilicura se desenvuelven tanto en el espacio público o privado: actividades familiares, acciones para el desarrollo personal deportivo y artístico, acciones políticas y socioculturales, y/o acciones recreativas.

Además, distingo cierta reproducción discursiva en relación a prácticas que tienden a la estigmatización de las y los jóvenes, tales como sus formas de relacionarse, sentir y experimentar sexualmente; al consumo temprano de alcohol y drogas; y la cotidiana violencia interpersonal y socio-estructural a la que se ven expuestos(as) en tanto jóvenes populares. Todo lo cual, tendería a generar imágenes de una juventud vulnerable, ajena, marginal y peligrosa.

CAPÍTULO II:

Estructura / Sistema

LA EDUCACIÓN Y EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO



I. La Relación Educación y Sociedad en la Sociología.

La producción de conocimiento sobre la relación educación y sociedad, siempre remite a construcciones en constante discusión debido al carácter dinámico de su objeto de estudio. Así, elaborar una comprensión crítica del tema requiere la reflexión en torno a ciertos elementos de las teorías sociales sobre la educación y su importancia en el desarrollo de las sociedades capitalista-dependientes. De esta manera, es posible reconocer los fundamentos teóricos que han alimentado las políticas educativas chilenas, y con ello, comprender su impacto en la construcción de subjetividades, a partir de las representaciones sociales sobre la educación que construyen los estudiantes secundarios de Quilicura.

I.1 Enfoques y corrientes teóricas sobre la educación.

Según los aportes del Núcleo de Educación de la Universidad de Chile (NIECE-FACSO, 2007), distingo dos posturas teóricas opuestas: por un lado, una visión *optimista* donde la educación supone movilidad en la estructura social o modernización de la sociedad; por otro, una vertiente *crítica* que reconoce la educación como una institución adaptativa, de control social, orientada a mantener, reproducir y legitimar el orden social hegemónico.

Entre las primeras, aparece la ***educación como socialización para la integración social*** en tanto «...acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene por finalidad desarrollar en el niño ciertos estados físicos, intelectuales y morales que necesita la sociedad en su conjunto...» (Durkheim, 1990:47). En consecuencia, la educación se entendería como el proceso a través del cual las

sociedades dotan de significado su orden y organización social, legitimándola y asegurando su reproducción mediante transmisión de normas y roles sociales a las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes. Refiere a un proceso permanente de aprendizajes cognitivos, técnicos, estéticos, artísticos, éticos y morales, sociales y culturales; proceso mediante el cual las y los sujetos se socializan posibilitando su integración social, a la vez que tienden a su desarrollo en diversos aspectos de su autoconstrucción/formación como sujetos sociales, en contextos socioeconómicos, históricos y culturales específicos.

Asimismo, la *educación como un sistema necesario para el desarrollo del capital humano que apunta a la construcción de roles y funciones sociales* constituye otro enfoque dentro de las visiones “optimistas”. En este sentido, transmitiría los aprendizajes morales y valóricos a las nuevas generaciones, y también los aprendizajes cognitivos de información y destrezas prácticas esenciales para un buen funcionamiento social. Además, permite la distribución laboral de las y los egresados del sistema educativo en distintos roles y funciones, de acuerdo a sus méritos académicos (Parsons, 1990). Esta perspectiva sustenta un discurso *meritocrático*¹⁶ que pretende estimular el esfuerzo y la perseverancia de las y los estudiantes con el propósito de conseguir resultados educativos que logren mejorar su posicionamiento en la estructura ocupacional; por tanto, refuerza la diferenciación social a partir de las necesidades de funcionamiento de la sociedad. Sin embargo, tiende a desconocer las desigualdades y la segregación en que se desarrolla la educación chilena.

Las teorías críticas por su parte, reconocen la *educación como una estructura social para la reproducción hegemónica*¹⁷ que desempeñaría dos funciones principales para la reproducción del modo de producción y la acumulación capitalista: una, de carácter estructural económico, y otra, de carácter ideológico. Althusser (1988) sostiene que la escolarización y las escuelas representan un espacio esencial e importante para la

¹⁶ CECS-OPECH (2009).

¹⁷ La hegemonía constituye un proceso de dominación donde una clase gobernante ejerce el control a través de su liderazgo moral e intelectual sobre clases aliadas, en este sentido, significa primero un proceso pedagógico y políticamente transformador donde la clase dominante articula los elementos comunes incluidos en las visiones del mundo de los grupos aliados. Refiere al uso dual de la fuerza y la ideología para reproducir las relaciones sociales entre las clases dominantes y los grupos subordinados. Se utiliza entonces para demostrar cómo se puede definir al Estado, en parte, represivo y cultural educativo (Gramsci, 1971)

reproducción de las relaciones de producción capitalista, mediante dos formas de reproducción: la reproducción de las capacitaciones y reglas de la fuerza laboral (definida dentro del *currículum formal*, que incluye la clase de *saber hacer* para leer, escribir, sumar y restar, por ejemplo), y la reproducción de las relaciones sociales de producción (definida como *currículum oculto*, que explica desde la *teoría de la ideología*¹⁸ cómo la dominación de la clase gobernante se asegura en las escuelas). Althusser comprende que la Educación viene a ser un mecanismo o *aparato* del que se sirve el Estado (expresión política de la clase dominante), para reproducir ideológicamente al resto de las clases sociales sus intereses de clase a partir de procesos inconscientes y ocultos, profundamente naturalizados o asimilados por las clases subordinadas.

Por otra parte, el modelo reproductivo cultural en la educación se basa en el supuesto de sociedades divididas en clases y configuraciones materiales que están parcialmente mediatizadas y reproducidas a través de la *violencia simbólica* (Bourdieu, 1972), donde el control de clase se constituye a través del sutil ejercicio del poder simbólico sostenido por las clases gobernantes para *imponer* una definición del mundo social que es consistente con sus intereses (Giroux, 1983); “*la violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente con la anuencia de éste*” (Bourdieu, 1997: 80). La cultura constituiría el lazo mediador entre los intereses de la clase gobernante y la vida cotidiana, retrata los intereses económicos y políticos de las clases dominantes no como arbitrarios e históricamente contingentes, sino como elementos necesarios y naturales del orden social.

“Cualquier clase de enseñanza y en especial la enseñanza de la cultura y de la ciencia presuponen un conjunto de saberes que son de un patrimonio de las clases cultas, los alumnos deben asimilar una serie de saberes y técnicas, emparentados con valores sociales que muchas veces son opuestas a su cultura o a la clase de donde provienen. Para los hijos de campesinos, obreros, empleados, o modestos

¹⁸ La teoría de la ideología se refiere a un conjunto de prácticas materiales a través de las cuales los maestros y estudiantes viven sus experiencias cotidianas. La ideología tiene una existencia material en los ritos, rutinas y prácticas sociales que estructuran y mediatizan el trabajo diario de las escuelas (...) Está definida como esos sistemas de significados, representaciones y valores, incluidos prácticas concretas, que estructuran el inconsciente de los estudiantes (Giroux, 1983).

comerciantes la adquisición de la cultura escolar es aculturación y también subordinación” (Bourdieu, 1967)

Los mecanismos y estrategias utilizadas en las escuelas, a partir de sus recursos materiales e ideológicos para promover la reproducción de las relaciones sociales y la división social del trabajo, serían requeridos para la perpetuación de las relaciones sociales de producción y del orden social hegemónico. Ello tendería a ocultarse bajo discursos de naturalización de las desigualdades sociales, y de neutralidad política y objetividad científica en el diseño e implementación de la educación (en todos sus aspectos y niveles); lo cual respondería a la negación del carácter político del sistema educativo. De esta manera, orienta y promueve opiniones y acciones en el campo social, acorde a los intereses de la clase dominante.

Por último, el enfoque que comprende la ***educación como un campo de disputa política***, reconoce que *“las teorías pedagógicas ocultan sistemáticamente la significación política de la educación tras su sentido cultural... se trata pues de un proceso ideológico, cuyo postulado fundamental es la reducción de lo social a lo individual”* (Charlot, 1981:29). Comprende el carácter político de la educación porque transmitiría modelos de comportamiento, forma la personalidad de los sujetos, ideas políticas específicas, está a cargo de la escuela y regida por la institucionalidad dependiendo así de aparatos estatales políticamente definidos. Sin embargo, desde una perspectiva amparada en el reproductivismo educativo, consideraría la escuela y la educación como una estructura que se reproduce, pero que no se transforma por efecto de las clases subordinadas.

En este contexto, surgen ***propuestas teóricas para la transformación social*** que tienden a la observación crítica de la escuela y de las relaciones de poder que allí se desarrollan. Giroux (1983), articula orientaciones para una *teoría de la resistencia y escolarización* que contiene una comprensión de cómo el poder, la resistencia y la acción humana pueden transformarse en elementos centrales de la lucha por la justicia social en las escuelas. Al respecto, en Latinoamérica se ha contribuido con un rico desarrollo teórico sobre educación sustentado en el territorio y su contexto histórico, social, económico y cultural. Sospecha que, a causa de la historia de dominación, dependencia y desigualdad que ha vivido el continente desde la invasión y colonización euro-moderna (Galeano, 2004), surgirían

construcciones teóricas que tienden a la resistencia con orientación a la transformación social.

“la educación se convierte en un campo de disputa para quienes viniendo desde otras concepciones de globalización y otras maneras de realización de ésta, luchan por hacerla efectiva desde el sur, desde abajo y desde las condiciones materiales y culturales de nuestras realidades” (Mejías, borrador).

Asimismo, la globalización ha impulsado diversas transformaciones en la educación para mejorar la calidad de la enseñanza, y a su vez, ha introducido nuevos lenguajes (y por lo tanto, nuevas subjetividades) a partir del desarrollo científico y tecnológico (Mejías, 2004). Paulo Freire (1988), en tanto, señala que la educación constituye un proceso para la práctica de la libertad, mediante el cual los sujetos populares, oprimidos, lograrían su liberación a partir del reconocimiento consciente de sus condiciones de existencia y la consecuente praxis política necesaria para su transformación; con ello, desarrolla una interesante crítica a las formas institucionales en que se han implementado los procesos educativos basados en una *lógica bancaria*, donde la o el educador narra contenidos que *deposita* en las y los educandos para su memorización, considerando a estos últimos como sujetos pasivos del proceso educativo.

En suma, la producción teórica sobre educación en Latinoamérica reconocería un posicionamiento político que promueve y fomenta la acción, a partir de conclusiones desarrolladas al alero de teorías que promueven la construcción de procesos educativos en resistencia a la dominación hegemónica, profundamente críticas y conocedoras de sus contextos territoriales, sociales y culturales.

II. El experimento neoliberal en la educación chilena. Fundamentos de la educación en el Chile de la postdictadura.

En el régimen autoritario de Pinochet se desarrolló un proceso constituyente hermético liderado por un grupo de economistas, formados al alero de la *teoría de libre mercado*, para implementar una serie de estrategias neoliberales¹⁹ en el contexto de la crisis en la

¹⁹ Las estrategias neoliberales implican la mercantilización de todos los aspectos de la vida cotidiana, traspasando a manos privadas la administración y distribución de la mayoría de los servicios públicos como el

economía-mundo capitalista (Cornejo, González & Caldichoury, 2007), como respuesta global en una sociedad que se reconfigura y apuesta a la instalación de un modelo de formación social donde las y los sujetos legitimen este modelo de sociedad mediante redefiniciones técnicas y económicas (las más visibles), y “*también reconfigura el campo político, cultural e ideológico, transformando las condiciones de (re)producción de subjetividades e identidades*” (Cornejo et al, 2007).

En este contexto, el sistema educativo reconfigura el modelo de financiamiento, sustentándose en un “*sistema de subvenciones donde el Estado subsidia colegios privados esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales*” (OCDE 2004:177). Este modelo provocó un crecimiento importante en la cantidad de establecimientos de administración particular subvencionada: en 1980 el 7% de las y los estudiantes de enseñanza básica y media asistían a este tipo de establecimientos; ya en 2001 esta cifra aumentó al 37% (Cornejo, 2006), y ya en el 2012 alcanza el 48,99% (Mineduc, 2012).

Por otro lado, la institucionalidad educativa y la gestión del sistema escolar tiende a la administración municipal y, a su vez, crea un nuevo actor/rol en el sistema escolar: los sostenedores (municipales o privados), quienes administran los subsidios estatales y deciden sobre los aspectos centrales de la vida escolar como los planes anuales de cada escuela, la designación de directores, la reubicación de profesores, etc. Así, se mantiene un reducido nivel de autonomía en cada escuela, pues sus equipos de gestión deben responder a las decisiones de los sostenedores. Inzunza (2009) señala que la introducción e implementación de estas reformas en la educación responde a una ideología que promueve la subsidiaridad estatal, lo cual implicaría la des-responsabilización del Estado respecto de la educación pública chilena.

Con los gobiernos de la Concertación, las políticas educativas conservan su lógica neoliberal, y se plantean la mejora de la calidad y equidad de los aprendizajes (Mineduc, 1998); se concentraron en cinco líneas de acción: *aumento del gasto público en educación*

agua, la luz, las comunicaciones, el transporte público, y finalmente, la educación (Cornejo, González & Caldichoury, 2007)

(desde 1990 se triplicó en diez años, alcanzando el 6,4% del PIB en el 2011)²⁰, incluido el financiamiento al sector particular subvencionado; *reforma curricular*, para renovar planes y programas en todos los niveles de enseñanza básica y media del país; *mejoramiento de la profesión docente* a través de la promulgación del Estatuto Docente (para profesores del sector municipalizado); *jornada escolar completa* para incrementar las horas de escolaridad y permanencia en aula; *articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación* a partir de la implementación de programas nacionales y focalizados que pretenden mejorar los aprendizajes y la equidad en el acceso a la educación (Cornejo, 2006).

Sin embargo, estas reformas para mejorar la educación chilena no han surtido los efectos esperados: *la cobertura* del sistema escolar ha aumentado significativamente en la enseñanza básica y media, pero la ampliación de la matrícula en educación preescolar y universitaria no se ha generalizado y reconoce sesgos sociales en su acceso (Mineduc, 2012); se ha avanzado en la *calidad y actualización de la infraestructura y equipamientos* en escuelas y liceos, empero las y los estudiantes demandan (año tras año) mejores condiciones materiales en sus establecimientos; *los resultados de aprendizajes académicos* (medidos por el SIMCE) tienden a su estancamiento desde el 2000, arrojando diferencias significativas entre establecimientos con distinta dependencia (Cornejo, 2006); profundiza *la segmentación del sistema educativo chileno*, pues las escuelas en las cuales asisten niños, niñas y jóvenes de sectores empobrecidos y con escaso capital cultural, con docentes en condiciones precarizadas de trabajo, y con familias que tienden a distribuirse en los establecimientos según sus posibilidades de ingreso y permanencia, generaría cierta homogenización (socioeconómica y cultural) en los establecimientos.

Con todo, el sistema educacional chileno hace parecer los éxitos y fracasos escolares de las y los estudiantes como parte de su desempeño personal, *psicologizando* e individualizando los problemas sociales, y desligando al Estado de su responsabilidad en ello, en tanto gestor y promotor de condiciones estructurales desiguales y adversas (Redondo, 2005:100). Además, la ley no potencia la educación como un derecho social: pese a los desafíos de

²⁰ Para mayor profundización sobre gasto público, se recomienda revisar el reporte elaborado por el Centro de Estudios del Mineduc: “Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos” (Mineduc, 2013).

mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación, planteados en las reformas educacionales, el derecho a la educación carece de garantía constitucional²¹. Bajo esta lógica, se visualizaría una intencionalidad política en la articulación del sistema educacional que fomentaría la privatización de los centros educativos, mermando las posibilidades de fortalecimiento de la Educación Pública.

III. Representaciones Juveniles sobre la Educación.

III.1 Nociones de la Educación y su papel en la sociedad.

Abordé las representaciones sociales de la educación y su relación con la sociedad, desde miradas juveniles que la comprenden como necesidad social de adaptación y comunicación efectiva; como sistema de preparación y/o capacitación laboral y productiva que deviene en la ocupación futura de mejores posiciones en la estructura laboral y social; como proceso de desarrollo a nivel individual (personal) y colectivo (nacional); y como aparato para la reproducción de las desigualdades sociales.

a) La educación como socialización para la integración social: comunicación, funciones y roles sociales.

Según esta perspectiva, una de las principales funciones sociales de la educación remitiría a la posibilidad de aprendizajes comunicativos que permitirían la integración social, a partir de la formación que las *antiguas generaciones* desarrollan sobre las *nuevas generaciones*. Se trata de una formación en el plano de la construcción del pensar, sentir y hacer, en los marcos que la sociedad regula y norma.

«yo creo que todo parte de la base de la educación. Una persona sin educación no va a saber cómo expresarse, no va a saber cómo manejar sus pensamientos, sus impulsos, sus acciones. Igual hay personas que lo aprenden solitas y son súper amigables, pero a un joven no se le va a ocurrir solo» (Lidia. 4° medio).

A la mano de esta perspectiva, identifico de forma latente una postura ideológica funcionalista y adultocéntrica respecto de la educación, bajo la cual las y los jóvenes

²¹ La Constitución Política de la República de Chile establece una serie de derechos con garantía constitucional, entre los que destaca el derecho a la libertad de enseñanza y el derecho a la libertad de empresa. Si bien el derecho a la educación es considerado en dicho cuerpo normativo, éste no gozaría de garantía constitucional (Inzunza, 2009).

deberían asumir normas y patrones de comportamiento pre-fijadas, con su consecuente diferenciación de roles y funciones, cuyo sustento se encuentra en las formas de organización social hegemónicas, las que -se presume- serían reproducidas por el propio sistema escolar.

b) La educación como instrumento para la movilidad social

Por otro lado, aparece la idea de que la educación supone un proceso formativo para la capacitación técnica con aprendizajes necesarios para la inserción futura en el mundo laboral, proceso necesariamente certificado de acuerdo a los niveles de escolaridad y capacitación alcanzados, y orientados a la posibilidad de competir, a partir de dichas credenciales o títulos, en el mundo laboral por mejores posiciones en la estructura ocupacional y social.

«Es que hoy en día mientras más estudiai, más plata ganai. Porque por ejemplo, yo conozco mi papá trabaja en un taller mecánico, (...) al ser tan viejo ha visto muchas cosas (...) es muy buen mecánico, es de los mejores; pero como él no tiene título ni na' no le pagan lo mismo que a otros cabros» (Ruth, 1º medio)

Esta perspectiva responde, además, a una postura ideológica asociada a la *meritocracia* insertada en la sociedad chilena, la cual refiere a las recompensas sociales y económicas producto del esfuerzo y los talentos trabajados con perseverancia, es decir, al mérito que deben desarrollar individualmente las y los estudiantes para consolidar procesos académicos exitosos.

«Es que si uno se esfuerza y si uno quiere puede llegar muy lejos» (Jaime, 2º medio)

Esta postura, entonces, se encontraría permeada por lógicas funcionalistas representando el impacto del experimento neoliberal chileno en educación, donde identifiqué la reproducción ideológica y cultural que tiende a la naturalización de las desigualdades sociales y la importancia/valoración del mérito individual y la competencia.

c) **La educación como motor de desarrollo.**

Existirían posturas que comprenden el sentido de la educación a partir de las posibilidades de desarrollo que otorga, en un doble sentido: por un lado responde al desarrollo individual, en tanto formación integral de las personas; por otro, a un nivel colectivo que dice relación con el desarrollo del país sustentado en el perfeccionamiento permanente de su capital humano.

En su primer sentido, observo una comprensión de la educación en tanto proceso formativo integral, permanente e inherente a las personas y en comunidad²². Refiere entonces, a las posibilidades de desarrollar conocimientos, habilidades y sensibilidades, y aprehenderlos; ya sea desde un aprendizaje filosófico, artístico, científico, político y también técnico-productivo, cultivando así los valores morales y culturales, socialmente construidos y generacionalmente reproducidos. Se critica duramente la educación impartida sólo para reproducir técnicas y saberes productivos.

*«...no como otros que se encapsulan en lo que es la PSU y listo, a llenarse de conocimiento y reventarse en vez de... y dejan de lado como la parte que es como **surgir como persona y... y crearse... empezar a sentir y pensar, antes de ser una máquina**». (Ismael, 4º medio)*

Por otra parte, identifico un sentido de la educación para el desarrollo social y productivo del país. Según esta perspectiva, la educación permitiría capacitar a su capital humano y asegurar la posibilidad de su desarrollo productivo en el contexto de una sociedad cuya estructura laboral se concentra en el sector servicios. La educación por lo tanto, resulta fundamental para estos propósitos, por lo cual se considera la *base de su desarrollo*.

*«...hay que decirlo, **la base para ser un país desarrollado es la educación**, si no hay educación en este minuto, si no hay educación de calidad, estamos puro perdiendo el tiempo» (Yerzon, 4º medio)*

Cabe mencionar que esta perspectiva tiende a reproducir la orientación que las instituciones supranacionales como la OCDE, la UNESCO y la CEPAL le otorgan a la educación. Sospecho que esta mirada, reproducida en el discurso de algunos y algunas jóvenes,

²² “Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo” (Freire, 1988).

tendería a ser construida y reproducida material e ideológicamente en el liceo, a partir de sus orientaciones técnico-pedagógicas y sus relaciones cotidianas entre los diversos actores que allí confluyen y conflictúan.

d) La educación como estructura de reproducción de las desigualdades sociales.

Esta perspectiva manifestada entre los discursos de las y los jóvenes estudiantes de la comuna de Quilicura, reconoce el papel de la educación en la reproducción de las desigualdades sociales como orientación ideológica del sistema educativo.

*«los locos siempre nos van a tratar así como obreros, nos van a tener terrible penca porque no quieren que nadie los supere. Entonces, **pal gobierno esa es la wea: que los locos más ricos nos manejen a nosotros; y está claro que parte por la educación**, es una de las cosas principales que... por donde parten los weones y por ahí nos cagan, nos cagan brígido» (Manuel, 4º medio)*

Asimismo, tiendo a la comprensión de que en Chile se desarrolla y naturaliza la reproducción de la jerarquía entre las clases sociales (“siempre ha estado criando empleados”); y con ello, identifico el reconocimiento subyacente de un *nosotros desfavorecido*, subordinado, sin oportunidades para el desarrollo y reconocimiento de sus talentos (“todos los que han logrado en Chile hacer algo se han ido fuera”). Ello repercutiría a su vez, en los obstáculos y desafíos que representa el cultivo de la cultura y el arte popular.

*«Chile siempre ha estado criando empleados. Nunca... son los pocos los que luchan con esta educación para hacer algo, y todos los que han logrado en Chile hacer algo se han ido fuera del país, y **afuera del país se han hecho reconocidos, y aquí llegan siendo reconocidos porque aquí no se puede» (Jorge, 3º medio)***

En este sentido, la estructura del sistema educativo estaría impulsada por una clase dominante ajena y lejana, con un carácter clasista que tiende a perpetuar las condiciones de dominación (y control) con las que se (re)produce el orden social vigente: existiría por lo tanto una educación para ricos y una educación para pobres. Así, el discurso juvenil entrañaría una lectura crítica del sistema educativo asociada a las teorías estructuralistas de la reproducción económica y cultural.

III.2 Promotores de la educación: la responsabilidad de las familias y del Estado.

En los grupos de discusión realizados, se desarrolló un interesante debate sobre quién es responsable de la educación de niños, niñas y jóvenes del país: por un lado, existe la postura que tiende a atribuir esta responsabilidad a las familias; por otro, le atribuye la responsabilidad de la educación al Estado.

En un primer término, entonces, la responsabilidad de fomentar los valores morales y culturales para la integración social recaería en las familias; y las escuelas cumplirían la labor de reforzar dichos valores y estos procesos de adaptación/socialización. Por ello, esta postura reconoce cierta preocupación por el ritmo de vida moderna, en que es necesario trabajar muchas horas reduciendo los momentos de encuentro familiar.

«...pasa por la escuela y por la familia, porque la escuela, los colegios tienen que potenciar lo que los papás les enseñan en las casas. Aunque los papás trabajan mucho en este tiempo, igual los papás les enseñan cosas a los hijos, y la escuela debe potenciar eso. No basta con talleres después de clases...» (Lidia, 4º medio)

En contraparte, las y los jóvenes señalan que el principal responsable de la educación de los niños, niñas y jóvenes en Chile debe ser el Estado, y a partir de esta premisa, debe hacerse cargo de la calidad, financiamiento, administración, implementación, orientaciones curriculares, evaluación, etcétera; visión que manifiesta una crítica a la acción del Estado por su *desentendimiento* con la educación pública, y por ende, con los niños, niñas y jóvenes del país.

«Yo encuentro que el Estado ahí está interfiriendo porque gastan plata en otros sentidos de cosas y no en los colegios para implementar los cursos. Porque los niños que están estudiando son los que a futuro van a mantener el país después que ellos se vayan. Entonces, no nos están tomando en consideración» (Constanza, 2º medio)

Ello se vería reflejado en el escaso fomento de la cultura hacia los sectores populares, puesto que si bien se desarrollan campañas para aumentar el consumo cultural, la industria

cultural cobra caro sus producciones para los bolsillos populares, que (evidentemente) privilegiarán saciar su hambre, y posibilitar la reproducción de su existencia material.

«una entrada al teatro cuesta como 7 mil pesos, 8 mil pesos, y con 8 mil pesos puedes comer... tres días, no sé. Hay personas que no podemos... este... elegir entre lo principal que sería la comida, la casa, qué se yo, entre ir a ver una cuestión» (Rocío, 3º medio)

En consecuencia, esta perspectiva es bastante crítica respecto de cómo se asume (o no) esta responsabilidad con la educación pública desde el Estado, particularmente desde quienes diseñan, discuten y toman decisiones. En este sentido, da cuenta de la percepción que se desarrolla en el discurso juvenil respecto de la clase política, reconociéndose como ajenos y lejanos, a la vez que poco integrados en la discusión política sobre educación.

III.3 Ejes críticos del sistema educacional chileno (y sus efectos perversos)

Desarrollé un sistema de categorización de las construcciones de sentido en torno al sistema educativo chileno elaboradas, discursivamente, por las y los estudiantes de Quilicura, a partir de cuatro ejes críticos del sistema educacional chileno: financiamiento, municipalización (o administración), segregación escolar (o inequidad) y evaluación (o medición de la calidad).

a) Financiamiento de la educación: crítica a la selección económica.

A partir de las transformaciones neoliberales en educación, el Estado implementa un sistema de financiamiento a la demanda cuyos efectos tienden al incremento de establecimientos de administración privada que recibirían recursos públicos y aportes familiares (financiamiento compartido) para su funcionamiento. Según esto, las posturas respecto del financiamiento de este sistema expresadas por las y los estudiantes de Quilicura, resultan bastante críticas al reconocer sus *orígenes* (sistema diseñado e implementado en dictadura, por lo que carecería de *legitimidad*); y por otro, sus *efectos perversos* como el lucro con recursos públicos en administraciones públicas y privadas.

«desde chica que mi papá me metió eso en la cabeza, de que los subvencionados no tienen que existir porque los puso Pinochet y no sirven de nada, es puro lucro, y

la idea de la educación no es lucrar con eso... y los particulares-particulares están muy caros, entonces no podía entrar en uno de esos» (Lidia, 4º medio).

Con todo, el modelo de financiamiento promovería una libertad de elección de establecimientos que no es tal, pues las familias deben pagar matrículas y mensualidades para que sus hijos o hijas estudien determinado establecimiento. El dinero se convertiría en un mecanismo de selección utilizado por los establecimientos para homogenizar socioeconómicamente (y culturalmente) a sus estudiantes. En el contexto de la reforma educativa este criterio continuaría presente, polarizando las posibilidades de acceso y profundizando las desigualdades entre quienes pueden, o no, pagar por educación.

b) Modelo de gestión y administración municipalizada en educación.

Con las reformas neoliberales en educación, se impulsa un nuevo modelo de administración y gestión educacional en miras a su descentralización administrativa y curricular. Sin embargo, Chile es profundamente desigual en la distribución de sus riquezas, tanto socioeconómica como territorialmente, por lo cual deviene en una creciente segregación social y educativa. Al respecto, las y los jóvenes estudiantes de Quilicura desarrollan una reflexión crítica en torno a las características de su comuna en términos administrativos, productivos y educacionales; producen sentido, entonces, en torno a la relación privado/público asociado a los recursos que se producen en la comuna y los que efectivamente son utilizados para el beneficio común.

*«Y con respecto a la educación, aquí en Quilicura se dice que es una de las comunas más ricas por el cordón industrial que tiene... y lo que es el departamento de educación ponle tú, pa' los dos colegios... **mira ahí partimos mal, porque sólo hay dos colegios municipales**» (Manuel, 4º medio)*

Por otro lado, observan una diferenciación entre la gestión de comunas periféricas y aquellas más cercanas al centro político-económico, diferencias que refieren a los recursos (materiales, financieros y humanos) que dispone cada una de sus administraciones. A la vez, que presenta una mayor distribución de liceos emblemáticos o de excelencia cercanos al centro metropolitano, mermando la comparación con los liceos de comunas periféricas (como Quilicura).

*«porque mira, hay que notar una diferencia bien grande: **el colegio municipal, que nosotros somos un colegio municipal de periferia y un colegio emblemático como instituto nacional, tú vei la diferencia, ellos están preocupados, ellos se dan el tiempo de estar averiguando de las cosas que pasan, ellos estudian, ellos saben, se van culturizando**» (Yerzon, 4º medio)*

Identifico, por lo tanto, una fuerte segregación social producida por este proceso de municipalización, lo que produciría bastante rechazo por parte de las y los jóvenes estudiantes. En este sentido, asocio las propuestas de des-municipalización del sistema educacional chileno como una forma de resistencia que entraña un profundo descontento popular respecto de la administración diferenciada de la gestión y de los recursos que realizan las municipalidades en el área de educación.

c) El “apartheid educativo” o la segregación en el sistema educacional chileno.

En torno a los problemas estructurales que reconoce el sistema educacional chileno, a propósito de las consecuencias de estos modelos de financiamiento y administración, comprendo la segregación educativa como mecanismo de reproducción de las clases sociales, lo cual es problematizado por las y los estudiantes de Quilicura.

La segregación educativa, entonces, respondería a problemas de equidad social: los establecimientos tienden a agrupar a estudiantes (y sus familias) con características similares tanto socioeconómicas como culturales; a su vez, provocaría aprendizajes diferenciados entre las clases sociales agrupadas en los distintos tipos de establecimientos. Por ello, las y los jóvenes estudiantes de Quilicura identifican el problema de la equidad como forma de injusticia social, en tanto evalúan la educación que reciben como deficiente: ya sea en términos de resultados, de recursos que apoyan el proceso de aprendizaje, de seguridad (frente a los crudos y rudos problemas de convivencia que se enfrentan en sus contextos sociales), de comportamiento y disciplina, etc.

*«...cómo es posible de que la educación que está por allá arriba con la educación que tenemos acá abajo sean tan abismantes, **cómo es posible que el compadre que pague más, que el compadre que tiene luquitas en el bolsillo pueda optar a una educación buena, cachai**» (Ismael, 4º medio).*

En contraparte, algunos y algunas jóvenes señalan que en su contexto territorial no habría mucha diferencia entre los tipos de establecimientos, cuestionando con ello la hipótesis de inequidad y homogenización interna de los distintos tipos de establecimientos.

«...para mí todas las enseñanzas son iguales: municipal, particular... puede que los particular sean más estrictos, ahí... pero ya en esta época no es mucha la diferencia entre un particular y un municipal» (Mical, 3° medio)

Sospecho que esta última mirada se sustentaría en la observación de cómo se componen socialmente los establecimientos en la comuna de Quilicura, cuya composición social del territorio en tanto comuna periférica, tiende a desarrollar características similares en la población, y por ende, en la población escolar.

d) Crítica a la calidad en el sistema educativo chileno.

La calidad en la educación constituye una temática fundamental en el debate educativo actual, y supone una diversidad conceptual con tantas aristas posibles desde enfoques teóricos, sistemas de gestión y evaluación, modelos de aseguramiento, perspectivas de actores sociales y educacionales, entre otras, que alimentaría por sí sola un ambicioso proyecto de investigación.

En la institucionalidad escolar, en tanto, prima una visión de la calidad centrada en los resultados educativos de las y los estudiantes, lo cual queda de manifiesto al observar que el principal mecanismo de medición de la calidad en la enseñanza primaria y secundaria responde a una prueba estandarizada, única y nacional (SIMCE) que evalúa contenidos curriculares y deviene en la calificación y categorización de los establecimientos educacionales según el resultado de sus estudiantes: las estadísticas nacionales referidas a los resultados en el SIMCE (Mineduc, 2012) reflejan una desigualdad importante entre los diversos tipos de establecimientos, la cual se asociaría directamente con el nivel socioeconómico de las familias homogenizadas en cada colegio y liceo (Cornejo, 2006).

En el discurso juvenil, estas mediciones y sus repercusiones prácticas (como el ranking de establecimientos) son fuente de crítica a los modelos de evaluación de la calidad del sistema educativo chileno, pues tenderían a calificar saberes y aprendizajes esperados de las

y los estudiantes, sin considerar en ello sus contextos particulares (socioeconómica y culturalmente) y el impacto de los procesos pedagógicos en el desarrollo integral de las y los jóvenes estudiantes como sujetos y comunidad.

*«Si pensar que otros compañeros que dieron la PSU antiguamente allá en el Jorge Indo, bueno se les pasó algo y todos con bajo puntaje... bueno, **no quiere decir que las capacidades de ellos se vean reflejadas en un puntaje**, pero sí en los conocimientos que tenían eran bastante bajos para dar la PSU, entonces ahí se ve también que hay un problema» (Lidia, 4° medio)*

Asimismo, la OCDE (2013) observa que el efecto esperado de las reformas educacionales impulsadas durante los gobiernos de la Concertación, cuyo objetivo era justamente mejorar la calidad de los aprendizajes, no logró su eficacia e impacto; al revisar las estadísticas reconoce que si bien ha aumentado el promedio nacional de los resultados académicos obtenidos por las y los estudiantes chilenos en sus mediciones (como la prueba PISA), éste continúa por debajo del promedio que arrojan sus países miembros²³.

En el discurso juvenil estudiantil sobre el tema, desde una reflexión comparativa entre países, existiría un imaginario que considera nivel mediocre en la calidad de la educación chilena: se estima que las y los estudiantes chilenos aprenden menos y más lento (de acuerdo a los contenidos tratados por nivel educativo) que las y los estudiantes de otros países.

*«**Mediocre. Comparando la educación con otros países**, por ejemplo como Cuba, Finlandia, Suiza. La educación aquí es demasiado baja, en ese sentido... no se supone que nosotros estamos en segundo, aprendiendo qué?... En matemáticas: circunferencias. Eso lo aprendes como en segundo grado... ecuaciones también las ven en álgebra. Ese es otra forma de educación... eso es como decir... mala educación» (Sebastián, 2° medio).*

²³ Para los resultados de la prueba PISA aplicada a estudiantes de 15 años, donde se miden habilidades y conocimientos en las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias, Chile queda muy por debajo del promedio OCDE (436 promedio Chile versus 500 puntos promedio OCDE) [N. de A.]

Con todo, las y los jóvenes estudiantes de Quilicura desarrollarían reflexiones críticas respecto de la calidad de la educación en Chile, más aun al considerar la desigualdad entre los distintos tipos de establecimientos, y por lo tanto, es una crítica que surge desde su propio contexto, desde la propia educación que reciben. La construcción de sentido que orientaría esa crítica, se sustentaría en la visión institucional y hegemónica sobre la calidad, utilizando como referente los contenidos curriculares establecidos y los resultados educativos.

III.4 ¿Qué se aprende en el liceo?: Imágenes sobre el currículum escolar.

En el discurso juvenil observo una posición bastante crítica respecto a lo que se enseña en la Educación Municipal, pues reconocería un nivel de conocimientos mucho más precario en los liceos municipalizados que en establecimientos de excelencia o de elite. En este sentido, surge con fuerza el cuestionamiento sobre *qué se aprende en el liceo* y sobre cómo dichos aprendizajes se alejarían de las problemáticas e inquietudes que demandan las y los propios jóvenes en sus contextos específicos.

«Hay que cambiar todo esto y empezar a elevar la educación en todo aspecto, no tanto en el ámbito de... desarrollarse con millones de conocimientos, de ser un bilingüe o cosas así, sino que también desarrollar la otra parte, creo que eso también es bastante bueno, la parte de desarrollarse como persona, y eso me imagino que también da otros pasos de poder seguir avanzando uno solito también, porque después de todo nos dan las herramientas...» (Ismael, 4° medio).

Ello queda de manifiesto al cuestionar los contenidos de humanidades, ciencias sociales y artes que se imparten en la escuela pública, y particularmente las orientaciones curriculares que se proponen desde el nivel central. Ejemplo de ello, es el abandono de la educación cívica y la disminución de horas dedicadas a la enseñanza de la filosofía, de la historia y ciencias sociales, cuyas consecuencias serían nefastas para el desarrollo cognitivo y cultural de las personas. A su vez, identifico en el discurso juvenil la necesidad de una educación integral que posibilite el desarrollo crítico de las personas, contextualizada en su realidad social y local.

«...lamentablemente quieren sacar filosofía que en verdad te progresa como persona, y lo mismo que educación cívica, que casi en ningún colegio hay educación cívica, siendo que son ramos que de verdad importan para la juventud para que se vaya especializando, para que se vaya haciendo más culto» (Yerzon, 4° medio)

De igual modo, reconozco una perspectiva que apunta a enfatizar la necesidad de aprendizajes valóricos y morales, cuya orientación hacia el fomento del respeto a la diversidad cultural y social, serían significativamente más importantes que ciertos conocimientos técnicos específicos.

«tener valores, a... a respetar a la gente, a respetar al otro, cachai, a poder compartir ideas, o de la misma gente podi aprender, o no sé po... que un profe te esté enseñando... contigo puedo aprender más, cachai, una cosa así... creo que no es tan importante la PSU y la hueá, que hay caleta de locos que te vai a morir porque no vai a quedar, no...» (Manuel, 4° medio)

En suma, las y los estudiantes de Quilicura tienden a desarrollar un discurso bastante crítico respecto de los saberes transmitidos en la educación municipal, fundamentalmente porque dichos contenidos se asocian al rendimiento en las pruebas estandarizadas como el Simce y la PSU, y por lo tanto, margina muchos otros saberes necesarios para la formación integral de las y los estudiantes. Desde allí se articula también, las bases fundamentales para una crítica reflexiva respecto de los mecanismos de evaluación de la calidad educativa chilena.

III.5 ¿Cómo se imparte la educación en Chile?: Imágenes sobre la metodología y didáctica escolar.

Un aspecto importante sometido a crítica, dice relación con la metodología empleada en la educación formal. Las y los jóvenes estudiantes de Quilicura señalan que la forma monótona y rutinaria en que se tienden a enseñar los contenidos curriculares, repercutiría en la desmotivación de las y los estudiantes, y su eventual deserción escolar. Recuerda la concepción bancaria de la educación criticada por Freire (1988), en la cual la narración disertadora aparece como la metodología utilizada por excelencia en los establecimientos educacionales, provocando el inmovilismo de las y los estudiantes en términos de curiosidad, observación y reflexión.

«el sistema de educación hace que estemos sentados muchas horas, dos horas es mucho y los jóvenes ahora, hoy día los jóvenes son súper prendidos... quieren ir pa'llá, quieren ir pa'allá, entonces los jóvenes tienen el potencial, para aprender tienen el potencial...» (Lidia, 4° medio)

Además, dentro del cuestionamiento reflexivo desarrollado por las y los estudiantes en torno a las metodologías escolares, observo una importante crítica a la Jornada Escolar Completa por el fracaso de su principal objetivo –reforzar mediante metodologías y dinámicas más participativas y recreativas aquellos aspectos de la formación fuera de los márgenes del currículum obligatorio (expresiones artísticas, deportivas, pastorales, culturales, etc.)-, traducido en el aumento de las horas pedagógicas lectivas, incrementando el agobio escolar tanto para estudiantes y para trabajadores de la educación.

«...eso no lo pescaban ni en bajá', nos hacían matemáticas después de almuerzo, cachai, puros cuatro... y nos hacían tarea, y no se puede hacer po, si por algo teníamos jornada completa» (Manuel, 4° medio)

Con todo, las y los jóvenes estudiantes de Quilicura señalan que la metodología escolar no fomentaría la comprensión de técnicas y herramientas para desarrollar análisis y reflexiones que apoyen la formación de las y los estudiantes. En la Escuela Pública, de acuerdo a las condiciones materiales y los contextos sociales y culturales que la envuelven, se hace difícil para profesores y trabajadores que apoyan el proceso educativo, desarrollar capacidades y hábitos para el estudio sistemático en los términos que establece e impone el nivel central, sobre todo si ésta se orienta hacia aprendizajes descontextualizados socialmente y ajenos a la realidad de las y los jóvenes estudiantes de sectores populares.

IV. Síntesis: hacia una comprensión sobre la cultura escolar en Quilicura.

A modo de síntesis, desarrollo una reflexión hacia la comprensión de la *cultura escolar* a partir del discurso juvenil sobre los diversos aspectos articulados del sistema educacional y sus implicancias en los espacios escolares. La cultura escolar refiere a aquellas formas y creencias del quehacer educativo, mediadas por la tradición y las costumbres transmitidas generacionalmente (Baeza, 2002). Constituye una conceptualización respecto de las formas

de organización y expresiones que se promueven en el liceo (o la escuela pública) desde la institucionalidad educativa; comprende por lo tanto, orientaciones, expresiones y relaciones sociales al interior de los establecimientos educacionales (espacio de su desarrollo, por excelencia). En este sentido, la *cultura escolar* responde a las consecuencias de la implementación de un sistema educativo centrado en los resultados, la competencia y la meritocracia individual.

En base a los análisis desarrollados en este capítulo, y la reflexión en torno a las disposiciones legales e institucionales de la educación chilena actual, entiendo que la cultura escolar tiende a la homogenización interna de los establecimientos mediante las formas de segregación educativa (socioeconómica y cultural) que se reconocen en los procesos de selección a partir del cobro por matrícula y aranceles, y/o por criterios de rendimiento académico y conductual.

La cultura escolar, entonces, se expresaría en las formas de organización interna de los establecimientos educacionales, en todos sus estamentos; en las orientaciones curriculares, y por tanto, aquello que aprenden las y los jóvenes estudiantes; en las metodologías que adoptan y que influyen en la participación estudiantil dentro de su propio proceso formativo; en las estrategias de convivencia escolar que promueven, y en los modos en que construyen dichas estrategias (reglamentos internos arbitrarios o participativos, estrategias para combatir la deserción, entre otros).

CAPÍTULO III:

El Liceo

ENCUENTRO Y CONFLICTO ENTRE LA CULTURA JUVENIL Y LA CULTURA ESCOLAR



I. Mirar La Escuela: Aproximaciones Teóricas a la Resistencia en la Educación.

En el presente capítulo, presento las perspectivas del discurso juvenil que surgen al observar las prácticas sociales desarrolladas cotidianamente en la experiencia escolar, reconociendo elementos para el análisis de las miradas que tienden a legitimar el sistema escolar y aquellas que representan profundas críticas; comprendiendo, a su vez, que allí se manifiestan prácticas dotadas de significación en términos de subjetividades, poder y relaciones sociales, a partir de las cuales, confluyen y conflictúan la cultura juvenil y la cultura escolar.

Dubet y Martuccelli (1998) proponen el análisis empírico de la escuela desde el concepto de *experiencia* considerando los contextos históricos del desarrollo de la escuela republicana (masificación del sistema educativo, y democratización y feminización del público escolar). Refiere a un análisis sustentado en las experiencias que viven los diversos actores sociales que confluyen en la escuela (padres, madres, estudiantes, profesores y trabajadores de la educación); el cual debiera orientarse según un principio de igualdad de oportunidades para dotar a todos y todas de una cultura escolar común. Sin embargo, señala que este principio no es suficiente, pues no reconocería a la escuela como parte de una sociedad que es desigual. En este sentido, se plantea que una escuela justa debiera combinar los principios de justicia distributiva, social e individual. Señalan que la institución escolar debe dotar de conocimientos básicos, mínimos y elementales a todos los alumnos y asegurar un conjunto de aprendizajes que permita a los *marginados* estar relativamente en las mismas condiciones para la carrera escolar. En definitiva, Dubet y Martuccelli (1998) plantean que no se debe olvidar los efectos sociales de las desigualdades escolares: la complejidad del problema radica en que la escuela debe evitar ser un espejo de las

desigualdades sociales a la entrada y debe evitar, a su vez, generar desigualdades sociales a la salida.

Por su parte, Fernández Enguita (2013) analiza cómo la escuela contribuye a los procesos de continuidad y cambio social: por una parte, asume una tarea de socialización importante que tiende a la internalización de normas y valores socialmente construidas y legitimadas; por otra, supone un proceso donde confluyen sujetos sociales activos, que interactúan y se auto-constituyen, muchas veces bajo espacios dotados de significación contradictoria que tiende al conflicto con las propias estructuras escolares y sociales.

“El carácter social de la educación no se reduce a su inserción en la sociedad global, sino que alcanza también, como ya se ha indicado, al interior de la institución y el proceso [educativo]. El sistema educativo, los centros escolares y las aulas no son un simple escenario de procesos técnicos, sino espacios surcados por relaciones de poder, grupos con intereses diferenciados, relaciones sociales estables, normas de conducta, valores, ideologías, etc.” (Fernández Enguita, 2013)

En este sentido, la comprensión de la escuela refiere a un análisis complejo de los conflictos y las contradicciones presentes en el espacio social global, el escenario escolar y la articulación entre ambos espacios. Asimismo, los actores que confluyen (y conflictúan) en la escuela, son imprescindibles en los análisis de sus estructuras: *“el análisis sociológico no debe reducir a los sujetos a la condición de objetos pasivos”* (Fernández Enguita, 2013); considerando en ello su relación con las estructuras escolares y sociales.

En el contexto latinoamericano, en tanto, destaco un rico desarrollo teórico que reconoce las características culturales y sociales presentes en la región. La influencia que reviste la propuesta teórica de Giroux (1983) apuesta por una teoría centrada en los conceptos de conflicto y resistencia, *“estas posiciones han buscado redefinir la importancia de la mediación, el poder y la cultura en la comprensión de las complejas relaciones entre la escuela y la sociedad dominante”* (Giroux, 1983:18); elaborando una crítica de la escuela como institución que se enfoca en actividades y prácticas escolares, cuyos significados últimos son políticos y culturales.

“En el sentido más general, la resistencia debe ubicarse en una racionalidad teórica que provee un nuevo contexto para examinar las escuelas como sitios sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados. En otras palabras, representa más que un nuevo hallazgo heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, describe un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición”. (Giroux, 1983: 23)

De esta manera, la resistencia se constituye como un recurso teórico para examinar las conductas de oposición en la escuela, aportando a la observación de las relaciones sociales y de poder que se establecen en los establecimientos educacionales desde una perspectiva crítica que busca contribuir a la transformación social. *“El elemento central para analizar cualquier acto de resistencia debe (ser uno concerniente) con descubrir el grado en que éste ilumina, implícita y explícitamente, la necesidad de luchar contra la dominación y la sumisión”* (Giroux, 1983:23)

La teoría de la resistencia explica las conductas de oposición, reflexivas y orientadas políticamente, a partir de la cual, las y los sujetos actuantes hacen un ejercicio reflexivo de su situación y condición de oprimidos o subordinados por una estructura hegemónica, de una posición desfavorecida dentro de las relaciones de poder y autoridad expresadas en la escuela; sin embargo, no toda acción expresada en el campo escolar reviste una conducta de oposición y resistencia, es importante allí develar el interés que guía o motiva la acción: un interés de emancipación social (individual y colectiva).

Por su parte, Marco Raúl Mejías (2013) desarrolla un análisis de la educación desde el contexto latinoamericano, asumiendo en ello las problemáticas sociales y culturales propias del continente en tiempos donde la globalización y el desarrollo tecnológico han estructurado las subjetividades y las políticas públicas. A partir de ello, entiende que las pedagogías críticas y analíticas respecto de la constitución de sujetos y actores, complejizan los contextos, alegrías y miserias de los actores participantes del proceso educativo; y cómo ello influye en las posibilidades de emancipación social. Allí radicaría la fuerza e importancia de la educación. Por lo tanto, observar las contradicciones presentes en la escuela se haría fundamental para comprender las relaciones de poder y de conflicto, y con ello, las posibilidades de emancipación y de transformación social.

En suma, propongo que la escuela representaría en la sociedad un espacio de confluencias, conflictos y contradicciones, que tiende a reproducir las relaciones sociales y de poder presentes en la estructura social: reproduciría relaciones patriarcales, adultocéntricas, socioeconómicas y culturales; propias de la sociedad occidental globalizada, capitalista dependiente, con una clase política y económica que concentra a la elite chilena.

En este sentido, planteo la necesidad de mirar la escuela (o el liceo) como un centro para la adaptación social a la cultura hegemónica (mediante mecanismos ideológicos y/o materiales), donde se desarrollan relaciones sociales mediadas por la cultura dominante (ya sea en términos de clase, género, generaciones y etnia) a partir de las cuales *se encuentran y enfrentan* una cultura juvenil profundamente diversa y heterogénea, y una cultura escolar que tendería al control social, al disciplinamiento, la segregación, y en consecuencia, a la homogeneización interna de los establecimientos escolares.

II. Representaciones Sociales sobre el Liceo.

II.1 Composición social de los liceos municipalizados en Quilicura.

Un primer acercamiento para reconocer las representaciones sociales que elaboran las y los estudiantes de Quilicura sobre sus liceos, dice relación con la composición social de los establecimientos: las y los jóvenes estudiantes de Quilicura tienden a reconocer sus liceos en función de quienes lo componen, atribuyendo la responsabilidad de la *imagen-liceo* a las personas que forman parte de sus actividades educativas, particularmente a sus estudiantes.

«...los mismos alumnos forman el colegio: la misma forma de ser de una misma personas, o la forma de ser de los alumnos que están en el liceo es los que forman la actitud del colegio. Un colegio no puede ser bueno si tiene alumnos que lo formen así. Un liceo es bueno según los alumnos» (Jaime, 2° medio).

Así, analicé las representaciones sociales que elaboran las y los jóvenes estudiantes acerca de la composición social de su estamento estudiantil, identificándose en un contexto socioeconómico y cultural con múltiples vulneraciones, dificultades y amenazas. Ello supone la necesidad, entonces, de comprender los establecimientos educacionales con todas sus realidades y contradicciones.

«*acá somos distintos cachai, acá somos puros de pobla, caleta de cabros no sé... drogadictos, niñas embarazás*» (Manuel, 4° medio)

Al respecto, entran en conflicto ciertas posturas que, por un lado, reconocen el origen popular del estudiantado pese a la visión externa que se reproduce sobre sus compañeros y compañeras; y por otro lado, visiones que tienden a *asimilar* visiones estigmatizadoras acerca de éstos²⁴ reconociéndolos como *flaites*, conflictivos, violentos, maleducados, etc.

«*Es que en el colegio igual po, hay puros hueones delincuentes... es verdad*» (Cristian, 2° medio)

Entonces, la composición social de los liceos en Quilicura tendería a concentrarse en el origen popular de sus estudiantes, advirtiendo con ello, afirmaciones que tienden a la estigmatización social. Reconozco, asimismo, que dicha estigmatización provocaría reacciones de resistencia pero también de asimilación por parte de las y los propios jóvenes, y en cómo la *imagen-liceo* afectaría su propia constitución y definición como jóvenes y estudiantes en busca de legitimación/valoración social.

II.2 Imágenes sobre los proyectos educativos.

Las miradas que construyen las y los estudiantes sobre los proyectos educativos de sus establecimientos, como forma de justificar la pertinencia de su elección o de su permanencia, permitirían explicar un aspecto importante de las representaciones sociales que tienden a elaborar las y los estudiantes sobre sus liceos. En este sentido, destacan las miradas sobre la educación intercultural en un caso, y sobre la educación técnico profesional en otro.

II.2.1 Proyectos Educativos: Interculturalidad

El proyecto educativo del Liceo Alcalde Jorge Indo se centra en la enseñanza intercultural, fomentando contenidos curriculares ligados a la cosmovisión, costumbres y tradiciones de las *culturas madres* (o pueblos originarios con presencia viva en Chile). Promovería, por

²⁴ Recuerda los procesos de asimilación ideológica de Bourdieu (2000) sobre cómo se reproduce simbólicamente la dominación masculina en las mujeres, a partir de la naturalización de dicha dominancia. Proceso que ha sido utilizado previamente en este trabajo para referir la naturalización de la dominación generacional y que aplica para comprender la naturalización de la dominancia simbólica clasista en las clases sociales populares. [N. de A.]

tanto, el respeto a los ancestros y ancestras, a la diversidad cultural y al fomento del razonamiento humanista.

«ese es como el proyecto intercultural, porque se pasan las tres ramas... o sea, las tres culturas madres de Chile: rapa nui, mapuche, aymara (...) Entonces, es bien bien bonito este proyecto porque empieza a crearse una tolerancia y un respeto a la diversidad de pensamiento, a la cosmovisión de todas estas culturas...» (Ismael, 4° medio)

Sin embargo, al considerar esos valores legitimados socialmente dentro del campo escolar, se producirían ciertas contradicciones observadas por las y los estudiantes del liceo, que repercutiría en las relaciones establecidas con la autoridad escolar y en la *imagen-liceo* que éstos y éstas elaboran.

«Sí, y... sabi que, ese es como el choque que hay, porque al ser intercultural, cachai, se supone que tenemos libertad de expresión y blá, blá y la huea, y los locos como que de repente no pescan esa huea» (Manuel, 4° medio).

El proyecto educativo, por lo tanto, constituiría la mayor fortaleza del liceo identificable en el discurso estudiantil, y por lo tanto, estimo que habría logrado su objetivo de impactar en la formación de las y los estudiantes, quienes reconocerían un cambio significativo en sus propios desarrollos cognitivos y culturales.

II.2.2 Proyectos Educativos: Técnico Profesional

Por su parte, el proyecto educativo del Complejo Educacional José Miguel Carrera resulta significativo en las construcciones de sentido que desarrollan las y los estudiantes sobre su liceo, y en la justificación de su elección. El liceo, al plantearse en su orientación Técnico Profesional asume un currículum orientado a fortalecer los conocimientos, las técnicas y las habilidades necesarias para desempeñar satisfactoriamente una carrera técnica de nivel medio en el área comercial o industrial, y su consecuente integración temprana al mundo laboral.

«entonces también es bueno la... también son buenas las cinco carreras y la especialidades que hay acá» (Ruth, 1° medio)

Sin embargo, el discurso estudiantil tiende a catalogar a este tipo de establecimientos como desfavorecidos dentro del sistema educativo chileno, pues poseen profundas dificultades para ejecutar su misión dados los presupuestos que tienden a ser insuficientes para satisfacer los requerimientos necesarios en la formación técnica de las y los estudiantes.

«Los chiquillos se han manifestado en varias oportunidades, los chicos de mecánica, porque no tienen los implementos correspondientes que son de la especialidad, hemos tenido un déficit grande» (Cristian, 2° medio)

Desarrollo el análisis entonces, remitiendo al origen del problema: el sistema educativo, ha delegado sistemáticamente la responsabilidad sobre la educación, al incentivar por largos años la educación subvencionada con recursos públicos, y en consecuencia, mermaría el fortalecimiento de la calidad en los establecimientos municipalizados por la escasez de recursos (materiales, financieros y humanos) producto de la fuga de estudiantes a la administración privada.

II.3 ¿Cómo nos relacionamos? Imágenes de la convivencia escolar

Las diversas formas que median en las relaciones sociales presentes en la escuela también resultan un eje importante dentro de la confluencia y los conflictos en los liceos. Observar las prácticas sociales en este contexto, permite dar luces de cómo se articula la convivencia escolar, y cómo ello impacta en la relación cultura escolar - cultura juvenil y en la formación de las y los estudiantes. Resulta necesario, entonces, dar cuenta de la visión estudiantil al respecto: cómo la relación entre pares estudiantes, y la relación de estudiantes y profesores o autoridades escolares afecta en su sentir, en su pensar y en su actuar.

a) Relación entre estudiantes.

La relación entre estudiantes al interior de los establecimientos tiende a desarrollarse con bastante respeto; en ambos establecimientos se mantienen buenas relaciones, pero siempre se expresan algunas *diferencias* que llevan al conflicto y que, muchas veces, terminan en conductas violentas de diverso tipo.

En los establecimientos, la conformación de grupos diferenciados da cuenta de la diversidad juvenil. Son grupos que presentan ciertas similitudes internas y que apoyarían la

construcción de identidad de las y los jóvenes, a la vez que supone la diferenciación con otros grupos, según criterios como los estilos estéticos, la articulación de intereses, las creencias religiosas, las adscripciones políticas, el lenguaje, entre otros; proceso fundamental en el reconocimiento de la cultura juvenil.

«es que hay cosas como de ambiente, como de ideología, como cultura y también, como decírtelo, como de estilo... porque en nuestro colegio hay punkis, hay raperos y ellos son como una cúpula en ese sentido, como un grupo cerrado... pero son pocas las personas así, que comparten con sus cursos (...) y no se dan a expresarse con otros compañeros» (Yerzon, 4° medio)

Observo, además, que esas *diferencias* entre grupos tenderían a ser una de las fuentes que identifican las y los estudiantes de Quilicura como generadoras de conflictos entre compañeros y compañeras. Conflictos que pueden llegar, muchas veces, a expresarse como diversos tipos de violencias.

«...pero los alumnos entre tanto que hablan (...) se ponen a pelear afuera, es el colegio más conflictivo de aquí de Quilicura y ahí lo catalogan mal» (Mical, 4° medio)

«O sea igual hay casos puntuales en que de repente no hay compatibilidad, pero eso es como obvio, si al final somos todos diferentes...» (Ismael, 4° medio)

Con todo, en contextos sociales y culturales que tienden a ser violentos, ya sea desde un plano estructural como la violencia simbólica hacia las y los estudiantes, y sus contextos, en tanto violencias de género, de clase, de generaciones, como también desde un plano material o físico/psicológico en la interacción de actores sociales- no se podría hablar entonces, de un solo tipo de violencia (Vera, 2013).

En el discurso juvenil, entonces, identifico la necesidad de fomentar y cultivar ciertos valores importantes para una buena convivencia estudiantil. En este sentido, las y los jóvenes atribuyen las formas de convivencia positivas a partir de las relaciones respetuosas que tiendan a apoyarse entre sí en diversos aspectos del quehacer escolar y juvenil: el *compañerismo* entonces, se elevaría como un valor fundamental en las buenas relaciones

entre pares, en el cual se agrupan otros valores como la solidaridad, el respeto, la colaboración, la lealtad, la reciprocidad.

«Era bacán, era bacán ver eso. Al último, que veíai como a cabros críticos (...) o sea, estábamos caleta de cabros así como si pasamos o no pasamos, cachai. Y los cabros se preocupaban de ti, te decían “puta, weon, hace la wea, hace el trabajo, hace la maqueta, hace la prueba, yo te ayudo a estudiar cachai”, se daba caleta ese compañerismo» (Manuel, 4° medio).

En suma, las y los jóvenes estudiantes valoran el establecimiento de relaciones interpersonales armónicas y respetuosas entre sí, lo cual respondería al propio ejercicio de la cultura juvenil en el liceo y su valoración a la diversidad: destaca la proliferación de grupos generados por afinidad estética, por pertenencia a un grupo-curso establecido por la institución educativa, o por afinidad previa al encuentro en el espacio escolar; a partir de los cuales se promueva y practique el *compañerismo* como principio articulador de estas relaciones. En este sentido, sospecho que el conflicto estaría propiciado por las condiciones socioculturales en que se desarrolla la cultura juvenil dentro del espacio escolar, la que a su vez, reproduciría las violencias presentes en los contextos cotidianos de las y los estudiantes.

b) Relación entre autoridades escolares, profesores y estudiantes

La convivencia entre estudiantes y profesores, según el discurso juvenil, tendería a desarrollarse en términos armónicos, pues las y los jóvenes valoran la labor y el trabajo que implica dedicarse a la educación en condiciones precarias y complejas, como se darían en la administración escolar municipal. Tanto así, que en muchas ocasiones se vuelven referentes o *modelos a seguir*.

«Los profesores se preocupan de lo q... si el alumno pasa o si no pasa según como se porte, pero se preocupan. Te ayudan porque en un colegio pagado qué les importa a ellos, les importa que paguís no más. En los colegios municipalizados esa es la gran parte buena q tienen, q los profesores son humanitarios» (Javiera, 2° medio)

Asimismo, existen voces que aluden a una relación entre estudiante y profesor mediada por relaciones verticales, con claras jerarquías, donde se expresa el poder ejercido por cierta dominancia adultocéntrica y por cierta resistencia estudiantil. Destaco que las principales distancias y conflictos entre estudiantes y profesores se desarrollarían en función de aquellos docentes que asumen una posición cercana a la autoridad escolar, y que por lo tanto, actúan vertical y jerárquicamente.

«Sí, es que el loco asume mucho poder, y el loco no... como que nos pasaba a llevar caleta con sus hueas po, cachai. Pero, puta, salimos nosotros al baile y nos informamos, cachamos que podíamos hacer y que no podíamos hacer, y puta... nos hicimos respetar no más po, y al loco eso no le gustó, cachai, y por eso nos llevamos terrible mal con el loco» (Manuel, 4º medio).

En suma, las relaciones de poder se verían naturalizadas en las experiencias cotidianas dentro de los liceos, sospecho que a razón de las pretensiones de objetividad y neutralidad con que tenderían a operar las escuelas y liceos, y a prácticas cargadas de una perspectiva adultocéntrica que serían legitimadas socialmente.

II.4 Disciplinamiento y control. Hacia la homogenización de los liceos.

El control social y disciplinamiento sería un elemento importante de considerar en los análisis sobre las prácticas sociales desarrolladas en el liceo. El control social escolar supondría la posibilidad del manejo de cuerpos, mentes y voluntades (Foucault, 2002) para la homogeneidad de las y los estudiantes, y así, conducir los niveles de logros y aprendizajes en concordancia con las metas que propone la institucionalidad escolar.

Una primera aproximación, dice relación con el acatamiento o desobediencia de normas establecidas (arbitrariamente) en el liceo. Al respecto, en el discurso juvenil se observa una postura que explicaría la composición social de las y los estudiantes, y su origen popular, como responsable de una conducta fuera de las normas escolares; según esto, el origen popular tendería a influir en la falta de disciplina y las prácticas estudiantiles conflictivas, rebeldes o disruptivas (ello desde una mirada que, sospecho, ha sido construida con ciertos sesgos reproducidos ideológicamente).

«Es que ahí hay un punto en mi escuela, que nosotros tenemos que aceptar que en la escuela hay mucha gente de riesgo social, hay mucha gente de riesgo social que lamentablemente no tiene dinero como para sostener otro colegio de calidad. En realidad nosotros, como colegio municipal, colegio de periferia y no emblemático, nosotros aceptamos a cualquier persona que lo echaron de los colegios particulares subvencionados, y ahí la disciplina cambia mucho» (Yerzon, 4° medio)

Además, destaco la necesidad de una disciplina escolar fuertemente sustentada en el marco normativo que propone cada establecimiento en su reglamento de convivencia. Al respecto, observo dos posturas: una, que refiere a la necesidad de aplicación de normas y sanciones para asegurar un buen disciplinamiento estudiantil, como orientaciones para la convivencia escolar en el contexto de estudiantes que no respetan las normas; y otra, donde se cuestiona la construcción de los reglamentos o marcos normativos escolares pues marginarían la participación estudiantil en su diseño.

«Yo creo que hay problema de la calidad pero depende más de las personas de aquí del colegio, porque si hubiera más reglas y te dijeran por ejemplo "no, no se puede venir así", y así ellos no van a venir así porque les pueden aplicar un castigo o algo ...» (Javiera, 2° medio)

«Es que yo creo que igual cualquier persona reaccionaría así cuando te van como a imponer ciertas normas, ciertas reglas cachai, como "qué te está pasando, qué me veni a decir lo que tengo o no tengo que hacer o cómo tengo o no tengo que venir", cachai, yo creo que cualquiera reaccionaría así. Y allá los cabros lo hacían notar, lo hacían notar, no se quedaban na' callaos, ese era el punto que no se le quedaban na' callaos a los viejos, cachai» (Manuel, 4° medio).

Por otra parte, las y los jóvenes desarrollan una crítica a las metodologías poco motivantes para el aprendizaje, a partir de la cual reconocen cierta responsabilidad compartida de estudiantes y profesores en relación a la disciplina escolar: la poca motivación de las y los jóvenes para estudiar y acatar instrucciones se vería mediada por metodologías pedagógicas rutinarias que tenderían al hastío y desencanto. El desencanto en la escuela, según las y los

jóvenes, constituiría un elemento fundamental en el distanciamiento y desinterés con el liceo (explicaría una dimensión de la deserción escolar). Ello, como respuesta a prácticas adultocéntricas que marginan los intereses juveniles de las planificaciones escolares, constituiría por tanto, un aspecto importante de considerar en el análisis de la relación entre cultura escolar y cultura juvenil.

*«Sí, porque uno se aburre. Onda, **uno escribe todo el día y ya no quiere escribir más y quiere puro irse del colegio y no quiere venir más. Desmotivación, desmotivación. La rutina desmotiva... por eso nunca hay que dejar que lo desmotiven**» (Jaime, 2° medio)*

Por último, observo una mirada crítica respecto del uso del uniforme y de la presentación personal exigida como forma de perfilar una imagen de estudiantes que pretende cada establecimiento: el *uniforme*, que por diversas razones continua como un mecanismo de homogenización interna de los establecimientos, constituye asimismo, la principal diferencia significativa con una cultura juvenil que tiende y se orienta a la diversidad y la heterogeneidad. Acerca del disciplinamiento, cabe señalar que la *presentación personal* apareció en el discurso estudiantil como un tema analizado desde diversas perspectivas y miradas (sociohistóricamente, económicamente, culturalmente), pero siempre remitiendo a la descontextualización de su realidad como jóvenes populares.

*«Es que igual como que los cabros no los pescan, cachai, porque por las razones típicas **“puta, estudio con la cabeza, no con el corte de pelo”**, cachai. Y es verdad **en todo caso, es verdad, o con los aros, o con las trenzas...**» (Manuel, 4° medio)*

*«Igual que están diciendo en el reglamento que el otro año todos usen el buzo, con zapatillas negras o blancas... **¿y si uno no tiene?, con el estado económico como uno va a comprar...**» (Julissa, 2° medio)*

El sistema educativo y sus disposiciones normativas tenderían al control de las y los estudiantes mediante reglamentos de disciplina y/o convivencia, contribuyendo entre otras cosas, a la articulación de una cultura escolar que tiende a la homogenización de las y los jóvenes de enseñanza media en Quilicura. Giroux (1993) aduce que la orientación por la eficiencia educativa bajo estos términos, mermaría la participación estudiantil pues

comprendería a los educandos como sujetos pasivos y homogéneos en identidades, inquietudes y prácticas, lo cual provocaría resistencia en el estudiantado. Así, comprendo el control estudiantil desde la perspectiva de la resistencia: resistencia al aprendizaje de contenidos ajenos a sus realidades y contextos, resistencia a las imposiciones de reglamentos de convivencia diseñados sin participación estudiantil, resistencia a prácticas autoritarias de directivos y profesores; en suma, resistencia a la pretensión de uniformidad que propone la escuela pública.

II.6 Resistencia y luchas estudiantiles.

A partir de los problemas estructurales que presenta la educación chilena, pude observar las conductas de oposición y resistencia, desde la percepción de las y los jóvenes estudiantes quienes reflexionan, cuestionan y actúan en función de las construcciones de sentido que elaboran sobre cómo debiese ser la educación, sobre todo en contextos populares. Así, identifiqué orientaciones a la resistencia estudiantil, en oposición a la gestión gubernamental que, según el discurso juvenil, tendería a diseñar sus políticas educacionales sin participación de las y los estudiantes, y de los actores sociales relevantes en el proceso educativo.

«...hemos visto intransigencia por parte del ejecutivo, el ejecutivo que es el gobierno y el legislativo que es el Estado en general, los parlamentarios, no le han dado una solución a este conflicto. Se han mostrado muy intransigentes a las demandas que nosotros estamos manifestando, sobre la educación gratuita, la educación de calidad, pública, que sea estatal, que los colegios vuelvan todos al Estado» (Yerzon, 4° medio)

El proceso de resistencia estudiantil ha posibilitado procesos de autoeducación enriquecedores para las y los jóvenes populares: más allá de la creatividad hecha protesta, han sido capaces de reflexionar sobre las condiciones en que se desarrolla su proceso educativo cotidianamente, analizando con seriedad y profundidad los problemas que tienen como comunidad educativa, articulando propuestas y acciones acordes a sus necesidades; y en ello, han sido capaces de darse cuenta que el liceo no les enseña a construir comunidad, eso lo han aprendido en sus procesos de resistencia.

«igual los jóvenes en esto de las movilizaciones estudiantiles hemos tenido que aprender de afuera a hacer educación cívica, porque para poder defender una causa social, y también una causa que tenga que ver con... con el sistema que hay en un país y con leyes, y con normas que regulan la conducta de los chilenos - porque eso también entra en cómo vamos a poder aprender en los colegios municipales- es necesario que podamos saber algunas cosas de educación cívica»
(Lidia, 4° medio)

Por otra parte, existiría un discurso que si bien asume una posición a favor de las demandas estudiantiles a nivel nacional, reconoce ciertos disensos en las estrategias de presión adoptadas en ese contexto; particularmente *la toma*²⁵ constituye debate, pues se reconocen promotores de ella, pero también algunas y algunos detractores. Así, se enfrentan posturas que la asumen como una estrategia necesaria para posicionar sus demandas, y otras que la cuestionan por las condiciones materiales en que quedaron los establecimientos y la crítica situación académica de varios estudiantes respecto de sus calificaciones, tras un largo período sin clases.

«...yo venía a entregarles alimentos no perecibles pa que comieran algo... yo estaba cien por ciento apoyando la toma porque así nos pudieron escuchar»
(Sebastián, 2° medio)

«Yo creo que en los temas que se han hecho han estado en lo correcto, pero ya el hacer daño a los colegios, ya ahí está mal. También en lo que están pidiendo algunos porque la mayoría tiene problemas económicos para pagar un colegio particular» (Mical, 4° medio)

En este sentido, la resistencia estudiantil refiere a las demandas en torno al modelo de financiamiento y administración educacional, la responsabilidad del Estado en la promoción y fortalecimiento de la Educación Pública (en tanto, derecho social) y cómo ello afecta directamente al desarrollo de las hijas e hijos de las clases empobrecidas. Se erige, por lo tanto, desde un plano que se enfrenta con las prácticas adultocéntricas utilizadas en el

²⁵ Cabe señalar que ambos establecimientos han adherido a las movilizaciones estudiantiles de los últimos años. El año 2011 fue más álgido: ambos establecimientos estuvieron “tomados” por estudiantes durante más de cinco meses. [N. de A.]

diseño de las políticas educativas, y que tensionaría la relación entre la cultura escolar y la cultura juvenil.

II.6 Participación y organización estudiantil

El discurso juvenil posibilita la lectura de las formas en que las y los estudiantes se organizan en su resistencia, y de las dificultades que enfrentan en dicho proceso: los centros de estudiantes constituirían el principal referente de la organización estudiantil en Quilicura, pues canalizarían las demandas internas a las autoridades del establecimiento sobre los temas relacionados a la convivencia interna y al desempeño académico. Su organización se basa en una estructura que comprende una directiva para concentrar el trabajo ejecutivo, y la asamblea de estudiantes donde se tomarían decisiones de manera participativa, para asegurar la representación del centro de estudiantes.

«Siempre fue representativa la wea [el centro de estudiantes], porque... de hecho hacíamos asamblea todos los días, a cada rato hacíamos asamblea pa' conversarlo y llegar a una decisión en conjunto (...) Sí, de hecho yo quedaba sorprendido, llegaba caleta de gente, y caleta de gente opinaba cachai, como que nosotros le hicimos saber a los locos que realmente sí tenían la importancia dentro del colegio, los locos se pegaban la ascurría, cachai» (Manuel, 4° medio).

Por otra parte, desde la institucionalidad educativa se requeriría de un ente fiscalizador y/o conductor de la organización estudiantil. El profesor(a) asesor(a) cumpliría esta función establecida en términos de apoyo al centro de estudiantes, sin embargo, sospecho que ello respondería a una visión adultocéntrica, pues subestimaría la capacidad de organización de las y los estudiantes, e intenta mediar entre los intereses políticos de la institución escolar y de la organización estudiantil.

Las y los estudiantes, sin embargo, ven en esta figura un apoyo importante; así como el apoyo que brindan algunas y algunos profesores colegiados y organizados, que tienen una cercanía mayor a la organización estudiantil, tal vez como una estrategia de alianzas políticas y orgánicas entre los actores sociales que se hacen cuerpo en la resistencia dentro del establecimiento.

*«Nosotros tenemos un profesor asesor que es el Marcelo González. Nosotros... es cercano, como el canal que tenemos con la dirección, y nosotros trabajamos con él para acercarnos a la directora, él también nos da consejos de cómo estructurarnos nosotros como centro de alumnos, cuál es nuestra orgánica (...) **Igual hay otros cercanos como el profe Alexis y la profe Carmen, que ellos no son del colegio de profesores pero son dirigentes de los profesores a nivel de colegio**» (Yerzon, 4° medio)*

En suma, destaca la participación en la organización estudiantil basada en la estructura de la asamblea y en el centro de estudiantes como un organismo mediador de conflictos y canalizador de demandas. Si bien, los dirigentes estudiantiles tienden en señalar que dicha participación se concentra más en el debate interno de ideas que en el ejercicio práctico de actividades que tiendan a desarrollar sus inquietudes, la asamblea constituiría un espacio de aprendizaje cívico permanente y necesario, según el discurso juvenil.

II.7 Desafíos y propuestas estudiantiles desde las prácticas reflexivas de la resistencia juvenil.

Frente a los obstáculos de la enseñanza municipalizada, surgirían procesos de reflexión entre las y los jóvenes respecto del estado actual de la educación, y sobre cómo ello influye en la experiencia escolar. A partir de dichos procesos reflexivos se esgrimirían propuestas desde sus realidades locales y escolares, que tenderían a mejorar sus procesos de aprendizaje. Por ejemplo, se aboga por la necesidad de mejorar la infraestructura escolar y el equipamiento necesario para los procesos educativos formales, sobre todo considerando la riqueza en la propuesta de los proyectos educativos de los establecimientos estudiados, interpelando al municipio en tanto *sostenedor* de estos establecimientos.

*«...de hecho llevamos años ahí mismo, **llevamos caleta de tiempo con las mismas sillas, las mismas weas, y los locos no hacen na' como pa' mejorar solamente sus dos colegios municipales, aprovechando que más encima uno es intercultural que es mi colegio y el otro es técnico, es técnico sí, y no lo aprovechan, no se ven las lucas hacia los colegios municipales**» (Manuel, 4° medio)*

En cuanto a las metodologías pedagógicas y los contenidos que se imparten en la educación municipalizada, señalan la necesidad de re-articularlas en función de gestionar espacios de educación (ya sean como parte del currículum oficial, o como parte de estrategias de

educación complementarias), donde las y los estudiantes tengan la posibilidad de desarrollar metodologías novedosas en el proceso educativo dentro del liceo y tratar temáticas que sean relevantes para su formación como persona y comunidad.

*«...que las clases de ciencias aprendamos haciendo, que las matemáticas no sea sólo que la profesora copie en el pizarrón y uno copie en el cuaderno, sino que todos parti... **que ella pueda generar dinámicas para que podamos todos participar y aprender bien matemática, porque al final las matemáticas sirven en la perso... en la vida de las personas...**» (Lidia, 4° medio)*

*«Lo mismo que te dije al principio: talleres. **Talleres para las personas que son desordenadas, que tiene problemas que la mayoría son personales, entonces hacer distintas cosas con gente que fuma marihuana cuando han tenido problemas también**» (Ruth, 1° medio)*

En un plano más general o transversal a la educación chilena, la posición de las y los estudiantes de Quilicura tiende a hacer suyas las propuestas del movimiento nacional estudiantil. En este sentido, las principales preocupaciones, y sus consecuentes propuestas, se relacionan con la defensa de la Educación Pública como garante del derecho a la educación: reflexionan sobre los problemas de desigualdad social que (re)produce la escuela (ya sea desde un plano simbólico, ideológico o material), la selección escolar por criterios socioeconómicos y culturales, la calidad de la educación que se imparte en sus contextos, todo lo cual decantaría en la demanda por una educación que reconozca el valor de la diversidad en todos sus ámbitos, a la vez que no admita el lucro en el sistema para asegurar la provisión de recursos (financieros, materiales y humanos) destinados a la formación, alejándose del carácter mercantil que supone la educación chilena actual.

*«...yo estoy pensando en soluciones al tiro, no le doy tanta vuelta al tema (...) sino que también hay que plantear las soluciones, y me gusta mucho el compendio de la CONES que muestra de dónde surge todo este problema en el año 81 **con el economista que más encima no es chileno, es gringo, entonces ahí se ve otra manito que gatilló que seamos bastante capitalistas en el aspecto de la educación** (...) muestra que la educación tiene que empezar... se cree un buen estudiante desde*

*la misma infancia que es kínder, jardín infantil; entonces, es una buena solución que se dé una buena educación ahí, entonces eso va a reflejar que después en la universidad, o no en la universidad... **que este estudiante, este individuo sea ya desarrollado intelectualmente, y que sea un buen estudiante a la larga (...)** y me parece súper bien porque no es tanto mostrar el descontento, no es tanto marchar por marchar y pegarle a los pacos, **es más de tomar conciencia y proponer soluciones**» (Ismael, 4° medio)*

En suma, la resistencia estudiantil se materializa y fortalece con la organización; así lo entenderían las y los jóvenes estudiantes, quienes valoran la importancia del movimiento estudiantil en el posicionamiento de sus demandas. La organización estudiantil ha permitido la articulación de liceos en las comunas, y también, a nivel nacional. Reconozco entonces, que sus conflictos pasan por problemas estructurales, pero también referirían a problemas en la gestión interna de los liceos (por lo que tienden a interpelar al ejecutivo, pero también al municipio y a la dirección escolar). A través de la organización estudiantil han podido articular inquietudes y necesidades comunes, buscando espacios donde desplegar la cultura juvenil dentro de los marcos institucionales (supondría entonces, un espacio de tensión entre la cultura escolar y la cultura juvenil).

Síntesis capítulo: Hacia una comprensión de la cultural escolar y la cultura juvenil desde la perspectiva del conflicto y la resistencia.

El discurso estudiantil demuestra una profunda reflexión en torno a la educación y sus repercusiones en contextos populares, es justamente allí donde observo la relación entre la cultura juvenil y la cultura escolar, y cómo la primera constreñida por la segunda, busca estrategias de resistencia: las y los estudiantes organizados han aprendido a mirarse a sí mismos y problematizar su cotidianidad; han aprendido a comunicarse y construir un proyecto común que defender, y a asumir la construcción de la educación como parte de un trabajo mancomunado que debemos hacer todos y todas a quienes nos preocupe el destino de Chile y de su gente.

La coyuntura actual, pese a la contraposición de opiniones al interior del movimiento estudiantil (lo que resultaría comprensible desde el punto de vista de las diversidades

juveniles), tiende a converger en la necesidad de que el Estado se haga cargo de fortalecer la educación pública a través del aseguramiento y garantía del derecho a la educación, de manera inclusiva y democrática; experimentando formas de autoaprendizaje cívico para la reflexión colectiva.

A partir del análisis de las reflexiones y acciones que promueve la resistencia estudiantil, entonces, pude reconocer los conflictos asociados al campo escolar, y con ello, observar las expresiones de una cultura juvenil que fuerza a la diversidad y la integración, pero que a su vez se encontraría constreñida por una cultura escolar que tiende a la uniformización de las y los sujetos en individuos con conocimientos estandarizados y estéticas grises y azul-marino. La cultura escolar, en tanto, estaría mediada por orientaciones que buscan un mejor manejo del *grupo-curso* y de las y los estudiantes, con lo que se posibilitaría el desarrollo de estrategias de control estudiantil, para conducir desde un *adultocentrismo bancario*²⁶ el proceso educativo.

Sospecho entonces, que el conflicto educativo, además de los problemas estructurales que presenta la educación chilena, se expresaría en la confrontación de estas culturas que si bien se encuentran, también se enfrentan por sus fundamentos, orientaciones y expresiones.

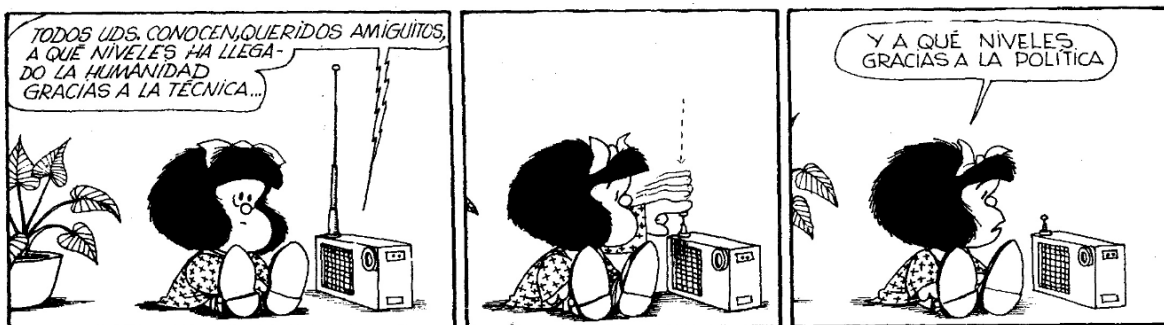
La cultura juvenil en la escuela demanda el reconocimiento de sus espacios de expresión y desarrollo, y de la diversidad inherente a las juventudes dentro del espacio escolar, atendiendo a sus propias inquietudes académicas, culturales, artísticas, deportivas y políticas, a sus contextos y sus realidades.

En definitiva, la cultura juvenil presionaría a que la cultura escolar flexibilice su determinación homogenizante y admita la co-contrucción educativa según los contextos en que se desarrolle el proceso educativo. Las y los propios jóvenes señalan que resulta un despropósito establecer un modelo educativo uniforme y estandarizado en un país tan diverso, con realidades tan diferentes y necesidades tan disímiles según sus contextos (geográfico, étnico-cultural, sexual, familiar y socioeconómico).

²⁶ Refiere al adultocentrismo que analiza Duarte (2005) a partir de su conceptualización respecto de la dominación generacional que se produce en la matriz [+adulto --- joven-]; y a la educación bancaria que denuncia Freire (1988) al observar una práctica pedagógica centrada en la transmisión de conocimiento donde el educador (adulto) *deposita* el conocimiento en el educando (joven). [N. de A.]

Conclusiones

REFLEXIONES FINALES SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES JUVENILES DE LA EDUCACIÓN Y EL LICEO



A modo de conclusión, articulé una serie de reflexiones para comprender esta investigación desde diferentes planos de análisis: un plano estructural o sistémico, un plano institucional y un plano de sujetos/actores.

En este sentido, desde el plano estructural o sistémico, comprendo el sistema educacional chileno con una estructura definida que respondería a las transformaciones en los diversos ámbitos de la vida social a escala global, desde la consolidación del neoliberalismo como modelo económico y su impacto en las políticas públicas. La globalización, entonces, remitiría a importantes reestructuraciones en el plano económico, productivo, político, cultural y social permeando las disposiciones legales que regulan la actividad pública. La educación no se aleja de esa lógica: la administración neoliberal permearía las regulaciones educativas, la normatividad escolar y el diseño del currículum escolar. Adhiriendo a lecturas estructuralistas de la sociedad, comprendo que la orientación de dichas transformaciones sociales se sustenta en la reproducción ideológica que tiende a naturalizar normas, valores y orientaciones a la acción (socialmente construidos), así como las visiones de mundo necesarias para promover ciertas formas de sentir, pensar y hacer que se adecuan a las necesidades de instalación de un modelo de sociedad promovido por la clase dominante, en función de su perpetuación como clase en las esferas del poder.

Desde el plano institucional, analicé las disposiciones normativas del sistema educacional, mediante las expresiones en que se manifiestan dentro del liceo; y cómo ello repercute en las producciones de sentido que construyen las y los estudiantes. Así, el liceo aparece permeado por las regulaciones externas que se sustentan en las orientaciones técnicas e ideológicas que promueven las políticas públicas en educación, a la vez que por las regulaciones internas en tanto institución educativa. La institución, entonces, vendría a ocupar una posición mediadora entre la estructura/sistema y el sujeto/actor, en ella se expresarían ambos planos, confluirían y conflictuarían: allí se expresaría entonces, el conflicto y la resistencia.

Finalmente, identifiqué un plano de abstracción de las y los sujetos, a partir del cual se posibilita el análisis de las subjetividades y las orientaciones a la acción de las y los jóvenes. De esta manera, es posible comprender cómo las y los jóvenes se constituyen, se identifican, se expresan y se relacionan. En este sentido la relación sujeto/actor-estructura/sistema, repercutiría en la construcción de estas subjetividades y en cómo las y los sujetos asumen y encarnan roles, los cuales también se verían transformados a partir de los cambios en la estructura normativa neoliberal: en el plano educativo en Chile, por ejemplo, esto lo distingo en las posiciones que ocupan los diversos actores sociales y educativos transformando las orientaciones y posibilidades de acción de estudiantes, profesores, padres/madres, trabajadores que apoyan el proceso educativo, y del propio Estado, incorporando asimismo un nuevo actor/rol encarnado por los “sostenedores” de la educación.

Las relaciones e interacciones entre estos planos de abstracción, permiten leer los diversos aspectos que abordé en esta investigación, lo cual posibilita la articulación de perspectivas y representaciones simbólicas respecto de la identificación como sujeto juvenil/estudiantil y popular, y en cuanto tal, de su posición en el sistema o campo educacional, con su consecuente orientación a la acción que puede significarse como asimilación o resistencia.

La cultura juvenil, en este contexto, posibilitaría la comprensión de cómo las y los jóvenes construyen sentidos respecto de su mundo y cómo dichas representaciones, mediadas simbólicamente, permiten la comprensión de sus prácticas y expresiones. Por lo tanto, y a

partir de los análisis desarrollados, estimo que la cultura juvenil puede ser utilizada como un concepto que busca el reconocimiento de la diversidad de prácticas y expresiones juveniles para comprender los mundos juveniles.

En esta investigación, constato esa diversidad de perspectivas, intereses y expresiones: las y los jóvenes reconocen la necesidad del encuentro con otros y otras, similares y diferentes, pues reconocen y valoran esa diversidad interna. Valoran por lo tanto, la diversidad de estilos estéticos, de preferencias artísticas y/o deportivas, de adscripciones políticas e identidades sexuales. La diversidad por lo tanto, les constituye como grupo social y fortalece la multiplicidad de expresiones e intereses. En ello, las conversaciones sostenidas en relación al uso del tiempo libre dan luces respecto de cuáles son esas prácticas y en qué consiste su diversidad, allí refieren a sus intereses a partir de su quehacer cotidiano, como el descanso, salir con las y los amigos, carretear, pololear, hacer deportes, artes, realizar acciones comunitaria (con orientación religiosa o política) y utilizar los espacios públicos.

Sin embargo, existe un factor transversal a todos y todas, que refiere a sus condiciones materiales y culturales de existencia, las y los jóvenes de la enseñanza municipalizada de Quilicura son considerados una población popular y empobrecida, ese es uno de los principales prismas desde los cuales pueden mirar y representar su mundo. Se reconocen como parte de una comuna periférica con un sinfín de problemas territoriales respecto de los espacios para desarrollarse en tanto jóvenes. Ello queda de manifiesto, al reconocer entre sus principales preocupaciones la necesidad de superar las condiciones de su pobreza (material y/o cultural) en algunos casos, o bien, de alcanzar mejores posiciones en la estructura social. Reconocen asimismo, la marginación y cierta discriminación social a causa de la estigmatización de los espacios en los que se forman: el liceo y el territorio.

En cuanto a la cultura escolar, afirmo que ésta constituye una conceptualización respecto de las formas de organización y expresiones que se promueven en el campo escolar desde la institucionalidad educativa; comprende por lo tanto, orientaciones, expresiones y relaciones sociales al interior de los establecimientos educacionales (espacio de su desarrollo, por excelencia). En base a los análisis desarrollados acerca de la educación, y la reflexión en torno a las disposiciones legales e institucionales de la educación chilena actual, observo que la cultura escolar tiende a la homogenización interna de los establecimientos mediante

las formas de segregación socioeconómica y cultural (que tendería a la homogenización internamente los establecimientos); y de segregación académica y conductual (que tendería a homogenizar los cursos dentro de los establecimientos educacionales).

La cultura escolar, entonces, se expresaría en las formas de organización interna de los establecimientos educacionales, en todos sus estamentos: en las orientaciones curriculares, y por tanto, aquello que aprenden las y los jóvenes estudiantes; en las metodologías pedagógicas que influyen en el grado de participación estudiantil dentro de su propio proceso formativo; en las estrategias de convivencia escolar que promueven, y en los modos en que construyen dichas estrategias (reglamentos internos arbitrarios o participativos, estrategias para combatir la deserción, entre otros). Todo lo cual, sospecho, estaría mediado por orientaciones que buscan un mejor manejo de grupo-cursos y de las y los estudiantes en general, con lo cual se posibilita el desarrollo de estrategias de control estudiantil interno.

En las escuelas o liceos, actúan e interactúan cotidianamente ambas culturas, con mayores o menores grados de incidencia, según sea el caso y la situación, pero siempre ambas están presentes. Suponen entonces, una tensión importante en tanto ambas culturas tienden a orientaciones contrapuestas: por un lado, la cultura juvenil promovería la diversidad y, por lo tanto, la consideración de la multiplicidad de intereses, preferencias y autonomías que reclaman las y los jóvenes estudiantes; mientras por otro, la cultura escolar tendería a la homogenización interna de esas y esos mismos jóvenes estudiantes para un mejor control, promoviendo subyacentemente la uniformidad del conocimiento.

A partir de dicha tensión, identifico los esfuerzos de los establecimientos por incorporar talleres complementarios a la formación, que utilizan metodologías participativas y actividades prácticas; en su mayoría, para captar el interés de las y los estudiantes, y proveerles el espacio dentro de los liceos para su libre expresión. A partir de dicha tensión, además, comprendo las conductas de oposición y resistencia en las y los estudiantes frente a las prácticas que resultan contradictorias a su propia realidad.

Estimo entonces, que las principales tensiones producidas en la relación cultura juvenil – cultura escolar al interior de los establecimientos, dicen relación con aquello que se aprende

en el liceo y en cómo se aprende, pues tendería a parecer ajeno a la realidad social y a los contextos socioculturales de las y los estudiantes secundarios de clases populares, así como poco estimulante en relación a la monotonía de la enseñanza. En cuanto a las relaciones sociales, sospecho que éstas estarían claramente definidas respecto de la posición que cada actor ocupa dentro del campo escolar, y por lo tanto estarían mediadas culturalmente por aspectos ideológicos que tienden a explicar, justificar y asimilar la asimetría de dichas relaciones. En otras palabras, el poder tendería a mediar la ocupación de roles y la definición vertical de estas relaciones, definido por un poder dotado por una supuesta superioridad académica, socioeconómica, o cultural.

En las representaciones posibles de visualizar en los discursos juveniles respecto de la cultura escolar, de la cultura juvenil y de su relación e interacción dentro del campo escolar, distingo representaciones cargadas de miradas que se entremezclan: no existe por lo tanto una articulación ideológica que prime en la línea argumentativa de los discursos juveniles. Sin embargo, es posible apreciar ciertas reproducciones discursivas que tienden a expresar visiones de mundo cercanas a las propuestas del neoliberalismo, y que tienden al exitismo, a la meritocracia, y fundamentalmente, a la competencia; por otro lado, observo posiciones y representaciones que tienden a naturalizar las relaciones adultocéntricas y patriarcales (aunque las expresiones que adopta la reproducción ideológica tendiente a la dominación de género, no fueron claramente expresadas como aquellas miradas más cercanas al adultocentrismo).

En cuanto a los aprendizajes que posibilitó esta investigación, destaco las reflexiones críticas que elaboran las y los jóvenes estudiantes respecto del sistema educacional chileno, atendiendo a las desigualdades sociales que asume en su ingreso, y aquellas que tiende a (re)producir en su desarrollo como proceso formativo. En este sentido, la principal crítica que articulan dice relación con la perversidad que reviste el sistema para con ellos y ellas, en tanto logran distinguir que en su posición de estudiantes de clases empobrecidas se encuentran en profunda desventaja respecto de estudiantes de otras clases sociales, producto de lo que se les enseña y de cómo se trabaja en ellos la elaboración de expectativas: comprenden que se les enseña con mediocridad para ser *empleados, mano de obra barata*, etc.

La desigualdad social, entonces, sería uno de los aspectos mayormente cuestionados por las y los estudiantes, respecto de los efectos perversos de este sistema educativo. Con la privatización que promueve la política educativa, a partir de sus modelos de financiamiento y gestión, así como de sus disposiciones constitucionales, esta desigualdad sería entonces, legalmente justificada (pese a que el discurso oficial intente dotar de cierta objetividad y neutralidad a la educación); la constitución política, en tanto, prefiere abogar por la *competencia* entre establecimientos pretendiendo el mejoramiento de la calidad en la educación; y por lo tanto, bajo un sistema basado en la competencia, la solidaridad y colaboración para fomentar aprendizajes comunitarios y colectivos ajustados a la realidad que les toca vivir, sería subestimada y poco desarrollada.

Concluyo, entonces, que la educación constituye el proceso mediante el cual la sociedad transmitiría su cultura, para su reproducción, comprendiendo en ello todo el acervo de conocimientos y prácticas que construyen las y los sujetos sociales como comunidad. Y como tal, en el contexto de una sociedad clasista, producto de su profunda desigualdad socioeconómica, respondería a la hegemonía y los intereses de la clase dominante (que para el caso chileno, dice relación con una elite conformada por altas esferas políticas, empresariales y militares), la cual utilizaría todo su poderío para reproducir las condiciones materiales y culturales de su existencia y dominancia como clase.

Sin embargo, la educación sigue revistiendo el carácter de derecho social desde la perspectiva juvenil-popular, quedando de manifiesto en las demandas levantadas por el movimiento estudiantil y asumidas por las y los estudiantes secundarios de todo el país, incluido Quilicura. Los estudiantes, en este sentido, han instalado la preocupación por fortalecer la Educación Pública, porque ella supone la herramienta principal de aprendizajes necesarios para la vida en sociedad, a la vez que fomenta su propio desarrollo como personas y ciudadanos en tanto proporciona las herramientas para que los hombres y mujeres puedan reflexionar sobre su posición, su trayectoria, su entorno y sus condiciones de vida, con el fin último de hacerse cargo de los problemas sociales que les atañen y, con ello, contribuir a la búsqueda de estrategias para la transformación social. Este proceso, es el claro ejemplo de la resistencia hecha movimiento.

Como aprendizajes esperados, entonces, pude articular un discurso sobre las representaciones, mediadas ideológicamente, que elaboran las y los jóvenes respecto de la educación; y fundamentalmente, de por qué y cómo ésta se legitima en estos discursos juveniles a través de procesos de asimilación que tienden a naturalizar las problemáticas socioeducativas.

No obstante, la mayor riqueza de este trabajo se encuentra allí donde apareció la sorpresa: por ejemplo, en cuanto a la demanda de participación estudiantil en los procesos formativos que resultaría primordial para diseñar orientaciones de la enseñanza en la escuela o el liceo en concordancia con las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes. En este sentido, la resistencia constituiría una estrategia de clase, de género y generación, utilizada en contextos populares para reclamar sus intereses colectivos como forma de oposición a la dominancia de clase, de género y generación; y en consecuencia, constituiría una necesidad para la transformación social en contextos socio-históricos y culturales como los procesos educativos desarrollados en Latinoamérica.

BIBLIOGRAFÍA.

- AEDO Y SAPELLI (2001) *El Sistema de Vouchers en Educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile.* Serie Estudios Públicos N°82. Santiago. Disponible en: <http://www.educacionparatodos.cl/wp-content/uploads/2013/03/El-sistema-de-vouchers-en-educaci%C3%B3n.pdf>
- ALTHUSSER, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado.* Nueva Visión, Buenos Aires, 1988. Disponible en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- ANDRÉU, J. (2001) *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada.* En: Revista de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona. N°87. Barcelona, España.
- BAEZA, J. (2002) *Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática.* En: UNESCO (2002) “Educación Secundaria un camino para el Desarrollo Humano”. Santiago, Chile. 2002.
- BENNEY, M. & HUGHES E. C. (1970) *Of Sociology and the interview.* En N.K. Denzin (comp.) *Sociological Methods: a sourcebook*, Chicago. 1970
- BORZESE, D.; LÓPEZ, C. Y RUIZ, R. (2008). *Visiones sobre la juventud en Argentina: de los problemas a los derechos.* En: “Ser joven en Sudamérica. Diálogos para la construcción de la democracia regional” [Ed. Óscar Dávila, Centro de Estudios Sociales CIDPA]. Santiago, Noviembre 2008.
- BOURDIEU, P. (1990) *La juventud no es más que una palabra.* En su: *Sociología y Cultura.* Editorial GRIJALBO. México D.F., 1990.
- (2000) *Cuestiones de sociología.* Itsmo. Madrid, 2000.
- (1972) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Ed. Laia, Barcelona, 1972.
- (1993) *La miseria del mundo.* Seuil. Paris, 1993.
- (1991) *El sentido práctico.* Taurus. Madrid, 1991.
- (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social.* Siglo XXI. México, 1997.
- (1997b) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Anagrama. Barcelona, 1997.
- (2000) *La dominación masculina.* Anagrama 2ª edición. Barcelona, 2000.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (2009) *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* 2º ed. Buenos Aires: Siglo XXI ediciones Argentina, 2009.
- CANALES, M. (2006) [ed.] *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios.* Santiago, LOM ediciones.
- Canales, M. “*El Grupo de Discusión y el Grupo Focal*”. p.265-287
 - Ibáñez, J. “*Presentación*”. p.11-30
 - Martinic, S. “*El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso*”. p. 299-319

- CANALES, M. & BINIMELIS, A. (1994) *El grupo de discusión*. En: Revista de Sociología. Departamento de Sociología, FACSO-UCHILE. Santiago, 1994.
- CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL, Santiago, 1992.
- CECS-OPECH (2009) *Acceso a la Educación Superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad*. FACSO, 2009. Documento descargable desde el sitio: www.opech.cl
- CHARLOT, B. (1981) *Educación, Cultura e Ideología*. Ediciones Anaya, Madrid. 1981
- CORNEJO, R. (2006) *El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar*. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE Vol. 4, N° 1. Año 2006.
- CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J.; CALDICHOURY, J.P. (2007) *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. 1° ed. Bs. As.: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007 (Libros FLAPE; 7)
- DAVILA, O.; GHIARDO, F. Y MEDRANO, C. (2008) *Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. CIDPA Ediciones. 4° edición. Santiago, Septiembre 2008
- DEMRE (2014) *Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2014*. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional – DEMRE. Santiago, 2014.
- DUARTE, K. (1996) *Ejes juveniles de lectura, para desenmascarar las bestias y anunciar los sueños*. Versión digital disponible en:
http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131812/Ejes_juveniles_de_lectura.pdf?sequence=1
- (2000) *¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes en nuestro continente*. En: Revista Última Década V. 8 N° 13. Ediciones CIDPA. Santiago, 2000.
- (2002) *Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*. En: Revista Última Década N° 16. Ediciones CIDPA. Viña del Mar, Marzo 2002.
- (2005) *Trayectorias en la Construcción de una Sociología de Lo Juvenil en Chile*. En: Revista Persona y Sociedad Vol. XIX N°3. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, 2005.
- (2007) *Tensiones en el análisis de lo juvenil*. En: Revista Observatorio de Juventud. INJUV. Año 4 (15): 4-10. Santiago, Septiembre 2007
- (2011) *Desafíos que plantean a los procesos investigativos en juventudes las condiciones juveniles en América Latina y El Caribe*. Versión digital disponible en:
http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131965/Desaf%C3%ADos_a_los_procesos_investigativos_en.pdf?sequence=1

- (2012) *Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. En: Revista Última Década N°36. CIDPA Ediciones. Valparaíso, Julio 2012.
- DUARTE, K. y LITTIN, C. (2002). *Niñas, Niños y Jóvenes: Construyendo imágenes en la prensa escrita*. Santiago, Agosto 2002.
- DURKHEIM, E. (1990) *Educación y Sociología*. Ed. Península, Barcelona, 1990.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la Escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires, 1998.
- ERIKSON, E. (1977) *Identidad, juventud y crisis*. Paidós. Buenos Aires, 1977.
- FEIXA, C (1995) *Tribus urbanas y chavos bandas. Las culturas juveniles en Cataluña y México*. Nueva Antropología Vol. XIV. México: Uam-Aciesas
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (2013) *La Escuela a Examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Cátedra pedagógica N° 1, modulo N° 2, texto N° 7. 2013 (Versión digital, sin más especificaciones).
- FREIRE, P. (1988) *Pedagogía del oprimido* (39ed). Siglo XXI editores. México.
- FOUCAULT, M. (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1° ed. Bs. As. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002.
- GALEANO, E. (2004) *Las venas abiertas de América Latina*. 76ª edición. Siglo XXI Editores. México.
- GHIARDO, F. (2004) *Generaciones y Juventud: una relectura desde Manheim y Ortega y Gasset*. En: Revista Última Década v.12 N°20. CIDPA Ediciones. 2004.
- (2009) *Sobre la juventud: nociones y discusiones*. En: DÁVILA O. (Ed.). *Sociedades sudamericanas: lo que dicen jóvenes y adultos sobre las juventudes*. IBASE, PÓLIS y Cotidiano Mujer. (Lugar), 2009.
- GHIARDO, F.; DÁVILA, O.; MORA, P. Y SOLÓRZANO, H. (2008). *Construcción de Juventudes, discursos y prácticas sociales*. En: “Ser joven en Sudamérica. Diálogos para la construcción de la democracia regional” [Ed. Óscar Dávila, Centro de Estudios Sociales CIDPA]. Santiago, Noviembre 2008.
- GIROUX, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. 6° ed. – Siglo XXI Ediciones, México. 2004
- (1983) *Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En: Harvard Educational Review N° 3, 1983. Miami University Ohio.
- GOICOVIC, I. (2000) *Del control social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la Historia de Chile*. En: Revista Última Década v.8 N° 12. CIDPA Ediciones.
- GRAMSCI, A. (1971) *Los cuadernos de la cárcel*. [reed.] Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1971.
- GUTIERREZ, L (2010) *Culturas juveniles: (sub)versiones teóricas para agendas emergentes de investigación en Cuba*. Revista Perfiles de la cultura cubana. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. La Habana. Junio-Octubre, 2010.

- HABERMAS, J. (1989) *Introducción*. En su: Teoría de la Acción Comunicativa. Vol.I Taurus. Madrid 1989.
- HOPENHAYN, M. (2007) *Juventud y Política Pública: un binomio por armar*. Ponencia presentada al Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales de FLACSO, 50 años. Quito. 2007
- INZUNZA, ed. (2009) *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad educativa en Chile: antecedentes para una polémica de 200 años*. OPECH, Santiago. 2009.
- KREMERMANN, ABARCA y DURÁN (2007) *Radiografía del financiamiento de la educación chilena*. OPECH. Santiago, Chile. 2007.
- KREMERMANN y DURAN (2015) *Los verdaderos sueldos de Chile. Panorama actual del Valor del Trabajo usando la Encuesta NESI*. Estudios Fundación Sol. Santiago, 2015.
- LOPEZ, R.; FIGUEROA, E. y GUTIERREZ, P. (2013) *La 'parte del león': nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile*. Serie Documentos de Trabajo del Departamento de Economía de la Universidad de Chile (SDT 379). Santiago, 2013.
- MEJIAS, MARCO RAUL (2013) *La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación Popular organizado por CINEP y la Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá, Colombia. Febrero de 2013.
- (borrador) *Educacion(es) en la(s) globalización(es)*. Borrador disponible en: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/EducacionenlasGlobalizaciones.pdf>
- (2004) *Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial*. En: Revista Docencia, N° 22. Santiago, Mayo 2004.
- MINEDUC (2013) Serie evidencias: *Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos*". Año 2, N° 18. Disponible en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf
- (2012) *Estadísticas de la Educación*. Centro de Estudios MINEDUC. Santiago, 2012.
- (2002) *Política de Convivencia Escolar*. Santiago, 2002.
- MORA, M. (2002) *La teoría de las representaciones sociales de Serge Morcovici*. En: Revista Athenea Digital N° 2. Otoño 2002.
- MORAGA, M. Y SOLORZANO, H. (2005). *Cultura Urbana Hip-Hop. Movimiento contracultural emergente en los jóvenes de Iquique*. En: Revista Última Década N°23. CIDPA Ediciones. Valparaíso, Diciembre 2005.
- MOSCOVICI, S. (1979) *El psicoanálisis su imagen y su público*. Huemul. Buenos Aires, 1979.
- OCDE (2004) *Revisión de las políticas nacionales en educación: Chile*. OCDE, 2004.
- (2013) *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Traducciones Santillana, para edición en español. España, 2013
- OPECH (2009) *El experimento educativo chileno y los pilares de su crisis*. Santiago, 2009. Documento descargable desde el sitio: www.opech.cl

- ORTEGA, RAUL (2007) *Fundamentos de la Educación en el Chile actual*. Publicación del Núcleo de Investigación de Educación y Convivencia Escolar, Facultad de Ciencias Sociales – FACSO. Universidad de Chile. Documento descargable en el portal: <http://www.facso.uchile.cl/sociologia/investigacion/63095/nucleo-de-educacion-y-convivencia-escolar>
- PADEM (2013) *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal 2013, Quilicura*. Documento del Departamento de Educación Municipal de Quilicura. Santiago, 2013. Disponible en: http://www.demquilicura.cl/www/padem_2013.pdf
- PARSONS, TALCOTT (1990) *El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*. En: Educación y Sociedad, N° 6, Madrid, 1990.
- RAMÍREZ, FRANCISCO (2008) *El mito de la cultura juvenil*. En: Revista Última Década N°28. CIDPA Ediciones. Valparaíso, Julio 2008.
- REDONDO, J. (2005) *El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?* En: Revista Última Década N° 22, CIDPA. Valparaíso, Chile. p. 95-110
- (2009) *La Educación Chilena en una encrucijada histórica*. Revista Diversia N° 1, CIDPA Valparaíso, Chile. p. 13-39
- RODRÍGUEZ, E. (2002) *Cultura Juvenil y Cultura Escolar en la Enseñanza Media del Uruguay de Hoy: Un vínculo a construir*. En revista “Última Década” N°16. Viña del Mar, Chile. Disponible en www.cidpa.cl.
- RODRÍGUEZ, T. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara. 1° ed. Guadalajara, México.
- SADER, E. (2006) “*Conferencia inaugural Seminario internacional: Encrucijadas de la Educación Latinoamericana*”, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), Santiago, 2006.
- SALAZAR, G. Y PINTO, J. (2002) *Historia Contemporánea de Chile. Volumen V: Niñez y Juventud (Construcción cultural de actores emergentes)*. Serie historia, LOM Ediciones. Santiago, 2002.
- SAPIAINS, R. Y ZULETA P. (2001) *Representaciones Sociales de la Escuela en Jóvenes Urbano Populares Desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular desde la desescolarización*. En Revista Última Década N° 15, CIDPA Valparaíso, Chile.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987) *Introducción. Ir hacia la gente*. En su: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- TIJOUX, MARÍA EMILIA (1995). *Jóvenes pobres en Chile: Nadando en la modernidad y la exclusión*. Revista Última Década N° 3 [en línea] Chile, 1995. Versión digital disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500303> ISSN 0717-4691
- TOURAINÉ, A. (1998) *Juventud y Democracia en Chile*. En: Revista última Década N° 8. CIDPA Ediciones. Viña del Mar, Marzo 1998.
- UNESCO (2006) *Ficha de registro*. Programa Innovemos de la Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. UNESCO, 2006. Disponible en:

- http://www.innovemosdoc.cl/democracia_ciudadania/innovacion/LICEOJOJI.pdf
- VERA, F. (2013) *Educación, jóvenes y violencias. Una mirada desde la estructura y el sujeto a las tensiones del Centro Educacional Mariano Egaña de Peñalolén*. Tesis de sociología de la Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- WEST, E. (1998) *Un estudio sobre principios y prácticas de los vouchers educacionales*. Versión digital disponible en:
http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/UnEstudioSobrePrincipiosYPracticasDeLosVouchersEducacionales_West.pdf
- ZARZURI, R. (2013) *Imágenes de jóvenes, culturas juveniles y escolares en profesores de educación media*. En: Revista Última Década N°39, Diciembre 2013. CIDPA Ediciones, Valparaíso 2013.

CONSULTA AUDIOVISUAL:

- ✓ *La primavera de Chile:*
Documental chileno, año 2011.
Dirección: Cristián del Campo. Duración: 110 min.
- ✓ *La Educación Prohibida.*
Documental argentino, año 2012.
Dirección: Germán Doin. Duración: 120 min.
- ✓ *Actores Secundarios.*
Documental chileno, año 2004.
Dirección: Pachi Bustos y Jorge Leiva. Duración: 80 min.
- ✓ *Entrevista a Pierre Bourdieu “La escuela según Pierre Boudieu”.*
Origen: Programa Grandes Pensadores del Siglo XX, Canal Encuentro (youtube.com).
- ✓ *La lengua de las mariposas.*
Largometraje español, año 1999.
Dirección: José Luis Cuerda. Duración: 97 min.
- ✓ *Descomedidos y Chascones*
Documental chileno, año 1973.
Dirección: Carlos Flores del Pino. Duración: 77 min. (youtube.com)

ANEXOS

“INSTRUMENTOS, INDICADORES Y ANTECEDENTES”



I. Indicadores comunales y educacionales de Quilicura²⁷. Antecedentes y datos cuantitativos.

I.1. Datos demográficos:

I.1.1 Tabla 1: Información demográfica de la comuna de Quilicura.

Densidad de la población	3.291,84
Porcentaje de población urbana	99.58
Tasa de natalidad	18.05
Tasa de mortalidad infantil	9.26
Porcentaje de población masculina	49.41
Porcentaje de población femenina	50.59
Porcentaje de población comunal con respecto a la población regional	2.81
Porcentaje de población indígena	2.39
Porcentaje de hogares con al menos un discapacitado	4.21
Porcentaje de hogares con uno o más discapacitado	2.39
Población económicamente activa inserta en el sector primario	1.68
Población activa inserta en el sector secundario	30.42
Población activa inserta en el sector terciario	67.91
Porcentaje de población que profesa religión	41.46
Porcentaje de mujeres jefas de hogares en situación de pobreza crítica o indigente, aproximado al 20 % de vulnerabilidad (desde 2007)	56.02
Porcentaje de mujeres jefas de hogar en situación de pobreza (no indigente), aproximado al 40% de vulnerabilidad (desde 2007)	76.92
Porcentaje de población que vive en condiciones de pobreza, indigentes y pobres no indigentes, según CASEN	6.70
Porcentaje de población indigente sobre población total de la comuna	0.78

Fuente: Casen 2002.

La presente tabla presenta una serie de datos extraídos de la encuesta CASEN 2002. Entre ellos, cabe destacar el porcentaje de población urbana (99,58%), dando cuenta de las profundas transformaciones que ha sufrido la comuna (Quilicura nace en 1901 como comuna, y era fundamentalmente agrícola).

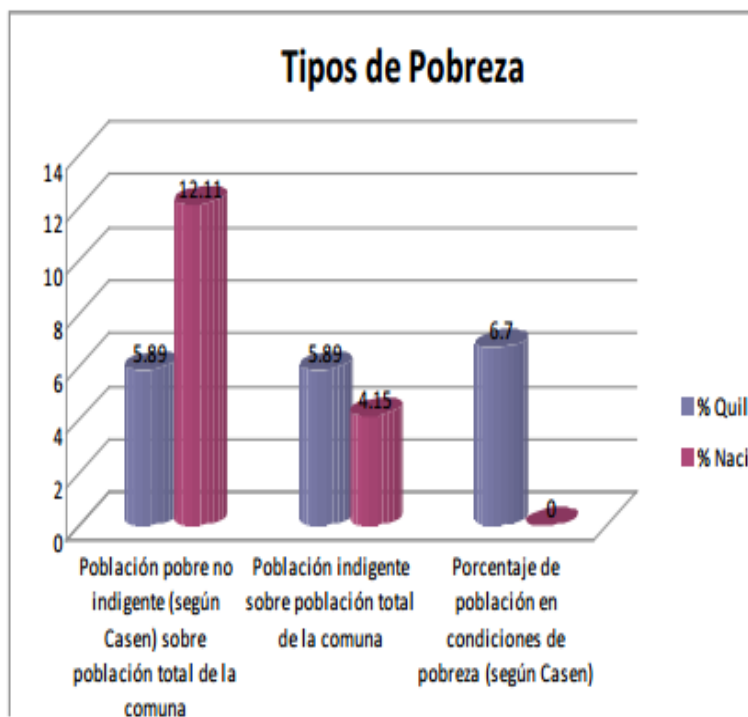
En términos productivos, un 1,68% de la población económicamente activa en Quilicura está inserta en el sector primario; la mayor cantidad de la población activa en economía (67,91%) se sitúa en el sector terciario. Asimismo, presenta cierta distribución homogénea de la población femenina (50,59%) y masculina (49,41%). Estimo un pequeño porcentaje de población indígena (2,39%); pero observo empíricamente en el territorio un incremento de la población inmigrante.

²⁷ Las tablas y gráficos presentados como indicadores comunales, han sido reproducidos a partir del Informe Comunal “Plan de Desarrollo de la Educación Municipal 2013, Quilicura” (PADEM 2013).

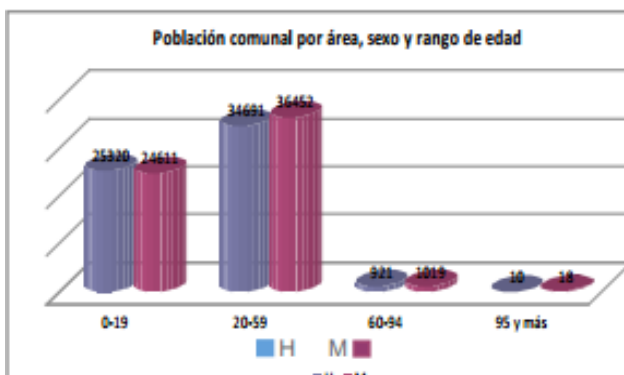
I.1.2 Gráfico 1: Tipos de pobreza. Comparación comunal y nacional.

En cuanto a los niveles de pobreza de la comuna, la CASEN 2002 atribuye un 6,7% de población que vive en situación de pobreza, indigentes y pobres no indigentes, mientras un 0,78% corresponde a la población indigente de la comuna.

Sobre estos valores, presento además la comparación entre la población pobre no indigente a nivel comunal (5,89%) y nacional (12,11%); la población indigente comunal (5,89%) y nacional (4,35%); y la población en condiciones de pobreza a nivel comunal (6,7%).



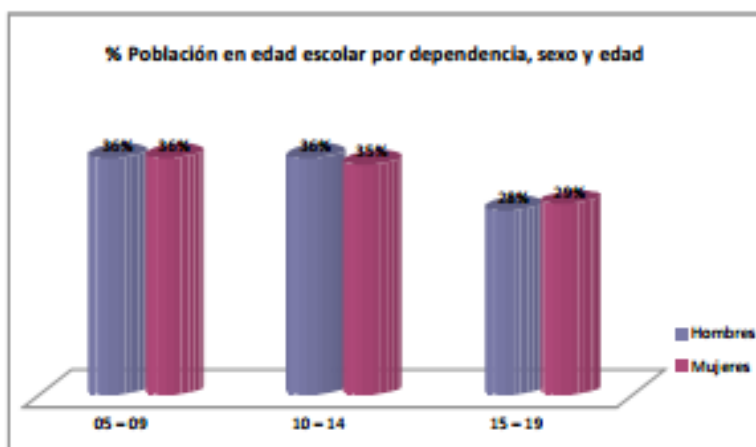
I.1.3 Gráfico 2: Población comunal según censo 2002



La población en la comuna se distribuye casi de manera homogénea entre hombres y mujeres, presentando diferencias marginales al respecto. En cuanto a su distribución etárea, estimo un crecimiento importante de la población infantil, joven y adulta, concentrando la mayor cantidad de personas en el rango 20 a 59 años (34.691 hombres y 36.452 mujeres).

Gran parte de la población además, se concentra en la población en edad escolar (de 0 a 19 años), alcanzando a cerca de 50.000 niños, niñas y jóvenes.

I.1.4 Gráfico 3: Población comunal en edad escolar por sexo y edad (%)



Entre ellos y ellas, se ha determinado por sexo los porcentajes donde se concentra de manera casi equitativa la población femenina y la masculina, sólo en la educación media (15 a 19 años) se encuentra una mayor (aunque marginal) presencia de mujeres (29%)

I.2 Datos educacionales:

I.2.1 Tabla 1: Nivel de analfabetismo comunal y nacional.

La tabla muestra la tendencia a la baja en la evolución de los niveles de analfabetismo en la población comunal entre los años 2000 (1,3%), 2003 (1,3%) y 2006 (0,9%), según datos de la Encuesta CASEN, MIDEPLAN 2006.

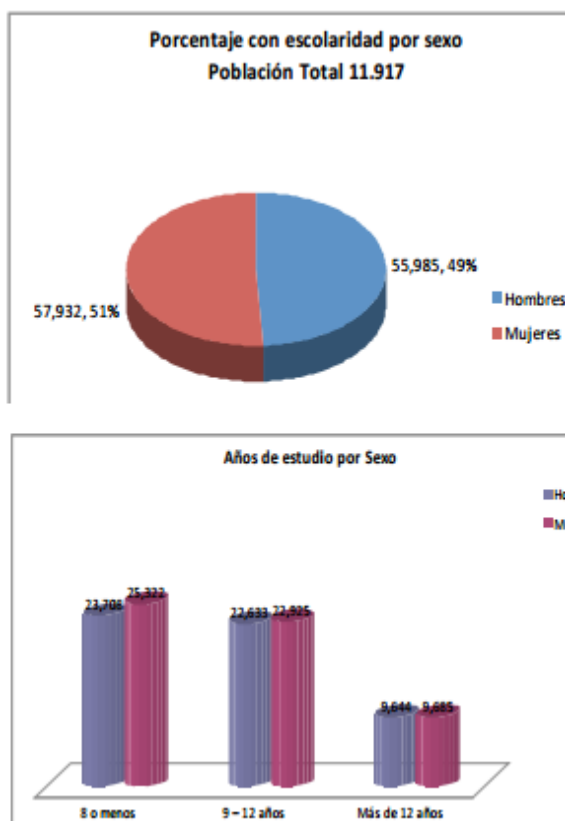
En todos los años se refleja un porcentaje menor que lo representado a nivel nacional.

Quilicura	Año 2000	Año 2003	Año 2006
Analfabetismo	1,3	1,3	0,9

Chile	Año 2000	Año 2003	Año 2006
Analfabetismo	3,9	4,0	3,9

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

I.2.2 Años de escolaridad



Respecto de la escolaridad en la comuna, los gráficos muestran cierta distribución equitativa entre géneros, posicionando a las mujeres con una leve mayoría, reflejado en el 51% de la población escolarizada, los hombres (55.985 personas) representarían, entonces el 49% de dicha población.

En cuanto a la distribución de los años de escolaridad alcanzados, estimo que la mayoría de la población (43,040%) sólo alcanzó los primeros 8 años de escolaridad; el 39,992% de la población alcanzó entre 9 y 12 años de escolaridad representados por la educación media; y sólo un 16,968% cursó más de 12 años de escolaridad.

I.2.3 Matrícula.

POBLACION ESCOLAR POR GENERO ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES JULIO 2012

ESTABLECIMIENTOS	Pre-básica		Básica		Media		Adulto Básica		Adulto Media		Totales		Total General
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Escuela Luis Cruz Martínez	55	51	586	479	0	0	0	0	0	0	641	539	1.171
Complejo Educacional José Miguel Carrera	0	0	0	0	341	247	0	0	0	0	341	247	588
Escuela Estado Michigan	68	63	368	319	0	0	0	0	0	0	436	382	818
Escuela Mercedes Fontecilla	71	73	505	424	0	0	0	0	0	0	576	497	1.073
Escuela El Maripó	24	23	193	120	0	0	0	0	0	0	217	143	360
Escuela Valle de la Luna	36	26	229	178	0	0	0	0	0	0	265	204	469
Escuela Ana Frank	76	66	369	335	0	0	0	0	0	0	445	401	846
Escuela Pucara de Lasana	20	26	88	101	0	0	0	0	0	0	108	127	235
Liceo Alcalde Jorge Indo	0	0	0	0	114	84	0	0	0	0	114	84	198
Liceo de Adulto Poeta Vicente Huidobro	0	0	0	0	0	0	44	52	101	149	145	201	346
Escuela Profesora María Luisa Sepúlveda	61	46	321	359	0	0	0	0	0	0	382	405	787
Liceo Francisco Bilbao Bicentenario	0	0	26	18	0	0	0	0	0	0	26	18	44
TOTALES	411	374	2.685	2.333	455	331	44	52	101	149	3.696	3.239	6.935

Observación:
La matrícula total corresponde a 6,935 alumnos/as, del total de la población un 53% corresponde a hombres y un 47% corresponde a mujeres.

Fuente: Asistencia Declarada Boletín Subvenciones, Comunidad Escolar/Detalle Hombres y Mujeres establecimientos.

RESUMEN POR NIVELES Y GENERO

Niveles	Hombres	Mujeres	Totales
Pre-básica	411	374	785
Básica	2.685	2.333	5.018
Media	455	331	786
Adulto Básica	44	52	96
Adulto Media	101	149	250
Totales	3.696	3.239	6.935

PROPORCION HOMBRES/MUJERES		
	53%	
	47%	
	100%	

La matrícula de los establecimientos municipales de Quilicura, da cuenta del hecho que efectivamente sólo posee dos liceos que impartan educación media juvenil en la comuna. El liceo Alcalde Jorge Indo cuenta con una matrícula para el año 2012 de 198 estudiantes, 114

hombres (57,58%) y 84 mujeres (42,42%); el Complejo educacional José Miguel Carrera cuenta con una matrícula para el año 2012 de 588 estudiantes, 341 hombres (57,99%) y 247 mujeres (42,01%).

COMPLEJO EDUCACIONAL JOSE MIGUEL CARRERA

Diagnóstico: Nivel	Matrícula Junio	Lenguaje				Meta Comunal		Matemática				Meta Comunal	
		MB	B	S	I	N°	%	MB	B	S	I	N°	%
1° Ciclo	164	0	32	49	75	81	52	10	44	57	42	111	72,5
2° Ciclo	174	18	46	48	47	112	70,4	24	60	52	32	136	81
Total General	338	18	78	97	122	193	61,3	34	104	109	74	247	77

No se analizan los resultados obtenidos ya que no se cuenta con los antecedentes necesarios para el análisis debido a que el Establecimiento se adhiere al movimiento estudiantil iniciado en el mes de junio del presente año, esto impidió a que se pudiera cerrar el primer semestre.

I.2.4 Resultados educativos.

I.2.4.1 Metas comunales (2012)

Según el Plan de Desarrollo Educativo Municipal de Quilicura, los análisis de rendimiento académicos de las y los estudiantes de los establecimientos municipalizados fueron realizados por el Departamento de educación de la comuna y se llevó a cabo durante el primer semestre de 2012. Sin embargo, señalan que no pudieron efectuar los análisis de los establecimientos de educación media (estudiados en esta investigación), debido a que éstos adhirieron a las movilizaciones estudiantiles de ese año, y por lo tanto no se había cerrado

LICEO MUNICIPAL ALCALDE JORGE INDO

Nivel	Matrícula Junio	Lenguaje				Meta Comunal	
		MB	B	S	I	N°	%
Enseñanza		19	41	87	59		
Media	197	9.2%	20.1%	42.4%	28.2%		
Total General		9.2%	20.1%	42.4%	28.2%		90%

Nivel	Matrícula Junio	Matemática				Meta Comunal	
		MB	B	S	I	N°	%
Enseñanza		27	57	71	51		
Media	197	11.9%	29.5%	36.6%	26.4%		
Total General							85%

el semestre al momento de la evaluación.

No obstante, la tendencia muestra que la mayor parte de las y los estudiantes se concentra en el rendimiento apenas suficiente (42,4% en lenguaje y 36,3% en matemáticas); a

la vez que la categoría donde se concentran menos estudiantes es “muy bueno” (9,2% en lenguaje y 11,9% en matemáticas)

El Complejo Educacional José Miguel Carrera, en tanto, presenta una tendencia a concentrar a sus estudiantes en las categorías que representan un menor rendimiento escolar: en lenguaje 122 estudiantes presentan resultados insuficientes, mientras en

matemáticas la mayor concentración aparece en la categoría “suficiente” (109 estudiantes) y “bueno” (104 estudiantes); la menor concentración de estudiantes recae en la categoría “muy bueno” con 18 estudiantes en lenguaje que logran ese rendimiento y 34 en el subsector matemáticas.

I.2.4.2 Resultados SIMCE (2° medio)

A continuación se presenta una tabla de evolución de los puntajes SIMCE para los segundos medios. En ella se observa que las propias conclusiones del Departamento de Educación Municipal de Quilicura dictaminan puntajes considerablemente bajos del promedio comunal, el que sin embargo ha experimentado una tendencia a la alza de 219 a 226 puntos en la prueba de lenguaje y de 206 a 212 puntos en la prueba de matemáticas.

SIMCE : 2° MEDIOS	ALUMNOS				LENGUAJE				MATEMÁTICA			
	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011
ESTABLECIMIENTO												
COMPLEJO EDUC. "JMC"	163		155		223		215		216		206	
LICEO "A. JORGE INDO"	54		54		215		236		195		218	
TOTALES	217		209	PRO	219		226		206		212	

CONCLUSIÓN: Muy bajos puntajes promedios a nivel comunal de los 2° medios. Complejo Educacional tiende a bajar significativamente. Liceo A. Jorge Indo tiende a subir.

Cabe señalar, que entre los resultados observados, el Liceo Alcalde Jorge Indo presenta una tendencia a subir sus resultados en ambas pruebas, mientras el Complejo Educacional José Miguel Carrera tiende a bajarlos.

I.2.4.3 Resultados Prueba de Selección Universitaria – PSU

Respecto de los resultados obtenidos por las y los egresados de los establecimientos municipalizados de Quilicura, se observan puntajes que tienden a mantenerse bastante deficientes en el promedio comunal.

PSU : 4° MEDIOS	LENGUAJE					MATEMÁTICA				
	2008	2009	2010	2011	PROM. 4 AÑOS	2008	2009	2010	2011	PROM. 4 AÑOS
ESTABLECIMIENTO										
COMPLEJO EDUC. "JMC"	386	396	405	367	389	378	376	417	394	391
LICEO "A. JORGE INDO"	420	377	403	419	405	422	392	418	399	408
LICEO ADULTOS "POETA V. HUIDOBRO"		380	403				337	307		
PROMEDIOS POR AÑO	403	384	404			400	368	381		

En cuanto al análisis por establecimiento, se estima que el promedio de los puntaje por establecimientos da cuenta de una evolución que tiende a ser más o menos pareja en ambas pruebas por áreas: el liceo alcalde Jorge Indo presenta un promedio de 408 puntos en los años analizados para la prueba de matemáticas y 405 puntos promedio en la prueba de lenguaje; el Complejo Educacional José Miguel Carrera, por su parte, presenta resultados promedios de 389 puntos en la prueba de lenguaje y de 391 en la prueba de matemáticas. Lo que hace suponer, por cierto, sus dificultades de acceso a la educación superior.

II. Instrumentos metodológicos: Pauta de entrevistas y grupos de discusión.

Para ambas técnicas de producción de información, se trabajó con un mismo “cuadro metodológico” que sirvió como pauta temática para las conversaciones individuales (entrevistas) y grupales (grupos de discusión). A su vez, dicho material producido a partir del diseño metodológico de esta investigación, también permite dar cuenta del proceso de operacionalización que se llevó a cabo con el fin de abordar la problemática de estudio.

PREGUNTA/ OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	
¿Cómo se legitima el sistema educacional chileno en los jóvenes urbano-populares de los establecimientos municipalizados de la comuna de Quilicura, atendiendo a las representaciones sociales que hacen de la escuela y a las prácticas que en ella se desarrollan?	Dar cuenta de las representaciones sociales que hacen los jóvenes urbano-populares de Quilicura respecto a la escuela.	<i>Institucionalidad:</i> Percepción y caracterización frente a las disposiciones legales y estructurales que configuran el sistema escolar chileno	Pol. Pub. Educación: Percepción de la relación Estado-Escuela-Estudiantes.	
			Pol. Pub. Juventud: Percepción de la relación Estado-Jóvenes.	
			Percepción de la gestión escolar local (comunal y en el liceo)	
			<i>Identitaria/Cultural:</i> Percepción y representación de los jóvenes en base a las dinámicas culturales presentes en la escuela.	
	Caracterizar la elaboración que los estudiantes (jóvenes urbano populares de la comuna de Quilicura) desarrollan de sus prácticas sociales en la escuela -reconociendo relaciones de poder y elementos simbólicos allí presentes.		<i>Prácticas Sociales en la escuela:</i> Caracterización de los tipos de prácticas sociales presentes en la escuela.	Percepción de la cultura escolar (establecimiento de normas, valores) → homogeneización
				Percepción de la cultura juvenil (desarrollo identidades) → heterogeneidad.
				Percepción de la relación/conflicto entre cultura escolar y juvenil
			<i>Relacional:</i> Percepción respecto a las relaciones de poder presentes en la escuela.	Caracterización de las prácticas en el aula
				Caracterización de las prácticas en patio/recreo (distinción)
				Caracterización de las prácticas fuera del horario escolar.
Identificación de los roles que asume cada actor involucrado en la comunidad escolar.			Percepción del tipo de relación que establecen las autoridades del liceo	
			Percepción del tipo de relación que establecen las autoridades y estudiantes en el espacio escolar.	
			Percepción de la relación que se establece entre los estudiantes en el espacio escolar.	
Analizar el modo en que se legitima el sistema educacional chileno en los jóvenes urbano-populares de los establecimientos municipalizados de la comuna de Quilicura, atendiendo a los conflictos asociados al choque de la cultura escolar y la cultura juvenil presente en los establecimientos municipalizados de educación media existentes en la comuna de Quilicura		<i>Identitaria/Cultural:</i> percepción y representación de los jóvenes en base a las dinámicas culturales presentes en la escuela.	Caracterización de la cultura escolar (homogeneización) y cómo ésta se expresa en las prácticas sociales en la escuela.	
			Caracterización de la cultura juvenil (heterogeneidad) y como se expresa en las prácticas sociales de la escuela.	
			Percepción de la relación/conflicto entre cultura escolar y juvenil	
			Percepción de las implicancias que el encuentro/choque entre cultura juvenil y cultura escolar presenta en el desarrollo de sus prácticas, así como de sus expectativas.	

representaciones sociales que hacen de la escuela y a las prácticas que en ella se desarrollan.		<i>Expectativas/Aspiraciones</i> : Tipificación de expectativas futuras, jerarquizadas por condiciones de posibilidad	Expectativas Académicas y el aporte del liceo al cumplimiento/incertidumbre de las mismas.
			Expectativas Laborales y aporte del liceo al cumplimiento/incertidumbre de las mismas.
			Expectativas de desarrollo personal/vital, y el aporte del liceo al cumplimiento/incertidumbre de las mismas.
	Identificar los aspectos ideológicos latentes en el discurso de los jóvenes urbano populares de los establecimientos municipales de educación media de la comuna de Quilicura	<i>Simbólica/Ideológica</i> : Aspectos ideológicos y subyacentes en las prácticas escolares	Reconocimiento de ideología meritocrática en el discurso.
			Reconocimiento de ideología neoliberal en el discurso.
			Reconocimiento de ideología nacional en el discurso.
		<i>Expectativas/Aspiraciones</i> : Caracterización de expectativas futuras, intentando en ello descubrir su origen.	Expectativas Académicas y el aporte del liceo al cumplimiento/incertidumbre de las mismas.
			Expectativas Laborales y aporte del liceo al cumplimiento/incertidumbre de las mismas.
			Expectativas de desarrollo personal/vital, y el aporte del liceo al cumplimiento/incertidumbre de las mismas.

III. Pauta de Análisis: Matriz de categorías para el análisis de contenido cualitativo.

Planos de Análisis	Dimensión	Subdimensiones	Categorías
Actores Sociales (sobre jóvenes): PLANO DE ANÁLISIS SUJETO	Dimensión Ontológica: “ser joven”	Nociones del ser joven	Proceso psicobiológico; actitud positiva (alegría, fuerza, creatividad); actitud negativa (peligroso, disruptivo; rebelde); Actores sociales y políticos
	Identidad Juvenil (en construcción)	Fuentes de sentido para el auto-reconocimiento.	Familia; Grupo de Pares (cultura callejera).
		Construcción en oposición (el “no ser”)	Relación con adultos(as); relación con institucionalidad
		Identidad por “querer ser”: imágenes del futuro y expectativas.	Expectativas académicas Expectativas laborales Propósitos de vida: familia Propósitos de vida: trabajo Propósitos de vida: estabilidad Propósitos de vida: libertad
	Las prácticas juveniles	Espacios de participación	Liceo; Calle; Centros de Alumnos; Comunidad; Iglesia
		Tiempo libre	Descanso; Apoyo familiar; Apoyo escolar; Deporte; Artes; Carrete y amigos.
		Amenazas y estigmatizaciones	Sexualidad desinformada; Excesos en el consumo de drogas y alcohol; Violencias; Delincuencia.
Sistema Educacional: PLANO DE ANÁLISIS ESTRUCTURA	Educación y Sociedad	Percepción de la importancia de la Educación en la sociedad	Integración social; Movilidad social y superación de la pobreza; Desarrollo social y productivo; Reproductora de desigualdades
	Educación y Estado	Responsabilidad de la educación	Familia; Estado; Estudiantes; Profesores; Liceo
		Problemas estructurales	Segregación; Mediocridad; Privatización; Municipalización
	Currículum Escolar	Contenidos	Contenidos obligatorios (conocimientos específicos); Currículum oculto; Contenidos marginados.
Metodologías	Metodologías y didácticas pedagógicas	Desmotivación; Rutina; Agobio; Muy teórico, poco práctico.	
El Liceo: PLANO DE ANÁLISIS INSTITUCIONAL	Percepción	Composición Social	Extracción popular; Diversidad cultural e interracial;
	Relaciones de poder	Relaciones de convivencia	Relación entre estudiantes (horizontalidad); Relación entre estudiantes y profesores/autoridades (verticalidad); Relación entre profesores/autoridades (jerarquización).
		Relación institucionalidad (Estado y municipio)	Relación con la institucionalidad: (lejana/ajena)
	Orientaciones de la formación	Proyecto educativo	Interculturalidad: diversidad, integración; Técnico profesional: especialidades, vínculos laborales
		Disciplinamiento	Control; Presentación personal; Normatividad autoritaria/participativa.
	Apoyos estudiantiles	Becas	Transparencia en criterios (mayor/menor); Mérito

	Resistencia estudiantil	Organizaciones estudiantiles	Centros de Estudiantes; Movimiento Estudiantil
		Participación Estudiantil	Caudillismo; Representación; Participación activa.
		Deserción o ausentismo	Rutina; Metodologías; Jornadas extenuantes; Liceo guardería; Fracaso escolar (rendimiento académico)
		Propuestas y acción	Financiamiento (gratuidad/diferencial); Metodologías (talleres/dinámicas); Contenidos (realidad local y juvenil).