

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POST GRADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN



**A.C.L.E. , AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO EN UN
LICEO DE UN BARRIO POBRE**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CS. SOCIALES
BIBLIOTECA DE POST GRADO

TESISTA : GUILLERMO CONTRERAS LÓPEZ

DIRECTOR DE TESIS : MANUEL SILVA AGUILA

SANTIAGO DE CHILE
2000

DEDICATORIAS

A Mercedes,

esposa, amiga y compañera junto a quien todo es alcanzable,
por su apoyo permanente, incondicional, inteligente.

A Anita, Juanito y Panchita,

que toleraron, durante incontables fines de semana,
que su papá se transformara en estudiante.

A mi mamá,

que me enseñó a mirar la vida
desde el alma de quien es sostenido por la esperanza.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Chile, que me ha dado
lenguaje y disciplina intelectual

Al Programa de Magíster en Educación, por otorgar
un cauce a mis inquietudes.

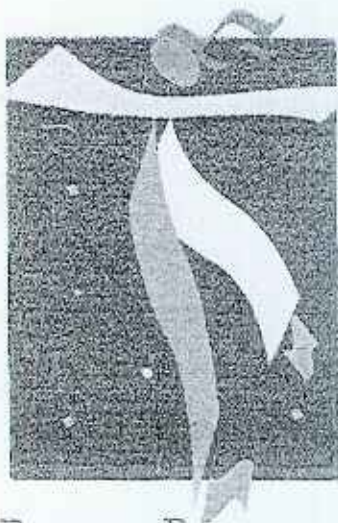
A los profesores del Programa,
faro amigo en una senda harto oscura.

A mi Director de Tesis, profesor Manuel Silva Águila,
por su sabiduría e incommovible fe en mis modestos medios.

Al profesor Fernando Pérez, por su asistencia y
disposición a la hora de develar el mensaje de los números.

A la Vida,
que me ha dado la bendición de conocerlos a todos ellos.

Abre la Puerta ...
¡Viene la acción!



Estimado Profesor

*El MECE-MEDIA
busca aumentar la
motivación de los
jóvenes por su educación
y la participación de
ellos en las propuestas
del colegio.*

*Para que esto sea
posible es indispensable
su participación. Las
formas de hacerlo son
múltiples; manos a la
obra!. Los profesores
también están invitados.*

**A abrir la Puerta
que Viene la Acción**

INDICE

	Página
1.- INTRODUCCIÓN	1
2.- EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	4
a.- Los Convidados de Piedra de las Reformas	4
b.- La Escuela de los Pobres	13
c.- La Autoestima en el Contexto de la Acción de la Escuela	30
3.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	33
a.- Las Alternativas Curriculares de Libre Elección	33
b.- Objetivos	35
c.- Definiciones	35
d.- Hipótesis	36
4.- MARCO TEÓRICO	37
Consideraciones Preliminares	37
a.- La Academia de los Bonsái	37
I.- Caracterización de la Escuela Actual	37
Organización Curricular	38
Los Enfoques Pedagógicos	43
Estratificación de la Educación	46
II.- Educación y Naturaleza Humana	51
III.- Escuela y Sociedad	57
IV.- Democracia y Demandas a la Escuela	65
No hay Democracia sin Ciudadanos	65
La Escuela, Nuevo Protagonista	69
b.- La Escuela que Sueña el Proyecto A.C.L.E	73

I.- Contenido y forma de la Propuesta	73
II.- El Sueño	79
III.- Evaluación de lo Realizado	80
Informe P.I.I.E	80
Informe E.C.O.	81
5.- METODOLOGÍA DE TRABAJO	84
a.- El Diseño y sus características	84
b.- Sujetos de la investigación y determinación de la muestra	89
I.- El Establecimiento	89
II.- Los sujetos de investigación	90
c.- Cautelando la Validez Interna	91
d.- Instrumentos y procedimientos	94
I.- Instrumentos	94
II.- Procedimientos	94
III.- La Intervención y su situación	95
6.-RESULTADOS, ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN	98
a.- Operaciones Preliminares	98
b.- Prueba de la Normalidad de los Grupos	99
c.- Prueba del Isomorfismo	101
d.- Prueba de las Hipótesis Nulas	102
I.- ACLE y Evolución de Autoestima	102
A) Respecto de Autoestima General	104
B) Respecto de Autoestima Social	106
C) Respecto de Autoestima en la Escuela	108
D) Respecto de Autoestima en el Hogar	110
E) Respecto de Autoestima Total	112
II.- ACLE y Evolución de Rendimiento Académico	115
e.- El Testimonio de los Jóvenes	118

f.- Acerca del Testimonio	121
7.- CONCLUSIONES, PREOCUPACIONES Y SUGERENCIAS	123
a.- Conclusiones	123
b.- Preocupaciones	127
I.- Preocupaciones en el Ámbito Educativo	127
II.- Preocupaciones en el Ámbito de la Planificación Educativa	129
c.- Sugerencias	134
8.- BIBLIOGRAFÍA	138
9.- ANEXOS	144

1.- INTRODUCCIÓN

Desde el año 1995 se viene aplicando en los liceos del país un programa denominado **ALTERNATIVAS CURRICULARES DE LIBRE ELECCIÓN**, más conocido por su sigla **ACLE**.

Dicho programa se inscribe dentro del proceso de reforma educacional que actualmente se impulsa desde el gobierno central. Tal reforma se sustenta en cuatro programas centrales – y **ACLE** es uno de ellos- orientados a hacerse cargo de las falencias o debilidades que numerosos y variadas investigaciones han detectado en el sistema educacional chileno.

Una de las características negativas detectadas consiste en la “negación de la cultura juvenil” de que adolece la praxis escolar en nuestro país. Esta característica afecta de manera muy negativa a la enseñanza que se entrega en las escuelas chilenas, especialmente en aquéllas que atienden a los sectores sociales más postergados, tanto para la inserción académica y laboral que ella posibilita cuanto para la construcción personal que ella suscita en sus jóvenes alumnos y egresados.

El programa **ACLE** está pensado precisamente para modificar esta última situación, en el sentido de abrir espacios dentro de los establecimientos aludidos para incorporar las percepciones, significados y aspiraciones de los jóvenes alumnos.

Otra de las características negativas detectada por las investigaciones que dan sustento a la actual reforma educacional, y que a esta tesis interesa destacar, es la baja autoestima de los alumnos de los liceos ubicados en los barrios pobres o que atienden mayoritariamente a alumnos procedentes de tales barrios.

El tema de la Autoestima ha ganado presencia en la preocupación de psicólogos, antropólogos, educadores y otros profesionales últimamente. Desde el

interés por establecer su origen, acotar su naturaleza, entregar una definición conceptual lo más rigurosa posible, determinar su rol en el proceso de construcción del YO, etc., pasando por los variados intentos de medirlo, asignarle una entidad operacional y una magnitud, hasta, por supuesto, la realización de acciones, proyectos y programas orientados específicamente a su desarrollo.

El fundamento de tal preocupación y los correspondientes empeños radica en que la autoestima constituye una dimensión del YO cuya presencia y magnitud juegan un papel fundamental para que éste acceda a logros que, en último análisis, van a determinar nada menos si vivir la vida vale la pena o no. Por otra parte, diversas investigaciones y proyectos dan cuenta que, por el hecho de que la autoestima resulta de la interacción con el medio, natural y social, es susceptible de ser desarrollada, es decir, se la puede intervenir para hacerla variar desde un menos a un más.

Los estudios sobre cuya base ha sido posible hacer un diagnóstico comprehensivo de la calidad de la educación impartida por el sistema público chileno confluyen en que la acción de la escuela, particularmente el trabajo de aula, tiene el efecto de disminuir el aprecio del joven por su procedencia y entorno sociofamiliar y por sí mismo. Ello explicaría la aparición de un abismo casi insalvable entre el joven y el mundo adulto - que para él es simbolizado por la sociedad oficial y su cultura - que lo apela para incorporarlo como consumidor y fuerza de trabajo. Entre las formas ciertamente negativas del mundo juvenil hay no solamente un paisaje de delincuencia y embarazos no deseados; también las bandas cuasi delincuentes, una de cuyas manifestaciones son ciertos segmentos y ciertos momentos de las llamadas barras bravas, constituyen grandes vías por las que los jóvenes buscan significación personal y social. La apatía política y el individualismo aparecen como expresiones de lo mismo: la exclusión de los jóvenes y su particular percepción de los espacios públicos, particularmente de la escuela.

Esta tesis acopia lo anterior, pero involucra una perspectiva distinta, ya que

pretende evaluar el efecto que tiene sobre la autoestima de los adolescentes un programa, concebido en el contexto de la reforma educacional en curso, que no está explícitamente referido a la manipulación de la autocognición y la autovaloración. Así, cualquier cambio en esta dimensión constituiría, por así decirlo, un subproducto del programa, que puede darse o no, resultar o no, aumentar o no. Así pues y, en sentido estricto, esta tesis se propone observar cómo evoluciona una variable marginal en el curso de una intervención cuyos objetivos declarados no la mencionan explícitamente. El programa ACLE se plantea la recuperación del espacio físico y curricular de la escuela, incorporando a él la cultura de los jóvenes. El presente estudio se propone averiguar, por medio de técnicas procedentes de los modelos cuantitativo y cualitativo, en qué medida los jóvenes alumnos del Centro Educacional "Ministro Diego Portales Palazuelos" de la comuna de Huechuraba, que participan en el programa ACLE, son capaces de superar los sentimientos de infravaloración que se atribuye a la acción de la escuela.

Una última observación.

Por su propia naturaleza, no hay un ACLE igual a otro. Cada uno es producido por actores diferentes en interacciones irrepetibles. En consecuencia, los alcances de este estudio son un discurso acerca de la situación particular que ha observado.

2.- EL PROBLEMA

a.- LOS CONVIDADOS DE PIEDRA DE LAS REFORMAS

Nuestro país se caracteriza por una marcada y persistente estratificación social. Se nace al interior de una clase social de contornos bien definidos y se permanece dentro de ella. Las posibilidades de ascenso o descenso social son más bien escasas. "La calidad de la cuna determina la de la tumba" dice Fernando Colchero. Esta característica define el totus de la existencia de los chilenos.

Hacia la década de los sesenta, la nuestra era una "sociedad de participación restringida en el poder político, social y cultural, con gobiernos pluripartidistas ... que nunca impugnaron, en lo sustancial, las prerrogativas de los grupos privilegiados"; consecuencia de ello era "el inmovilismo, resultado de un equilibrio de fuerzas no alterado." (Sergio Molina, El Proceso de Cambio en Chile, Editorial Universitaria, Santiago, 1972, Pág. 57).

Una de las expresiones de ello, según apunta Molina en páginas previas es la desigual distribución del ingreso:

"La distribución poco equitativa del ingreso entre los distintos grupos sociales no sólo se constataba en la existencia de una reducida capa de la población que disponía de una alta cuota de ingreso, frente a la mayoría que se debatía en un nivel de subsistencia. Se comprobaba, además, en una odiosa discriminación en las oportunidades de progreso brindados (sic) a la población." (Sergio Molina, Pág. 53).

La mala distribución del ingreso es percibida como un problema persistente de la economía chilena. En efecto, al enfocar la mirada en los años 1963, 1978 y 1988, comprobamos que el 60 por ciento más pobre de las familias chilenas disminuyó su participación en el ingreso desde un 27 por ciento, en el primer punto, a un 26,2 por

ciento en el segundo, hasta un 22,6 por ciento en el tercero. Por su parte, el quintil superior, que en 1963 percibió el 52,3 por ciento del ingreso, bajó a 51,9 en el segundo punto para terminar percibiendo el 60,5 por ciento en 1988. (Instituto Nacional de Estadísticas, 1990)

Transcurrida la primera mitad de los años noventa, el fenómeno no se revierte.

“El Banco Mundial ubica a Chile – en una muestra de 65 países, dada a conocer en 1966 - entre las naciones de peor distribución del ingreso... El deterioro en los procesos de distribución no puede separarse del modelo económico en aplicación, el que no sufre variaciones significativas desde mediados de los años setenta. Crecimiento económico, mejor distribución del ingreso y disminución de la pobreza, muestra una vez más la experiencia chilena, no son sinónimos. El problema de fondo reside en cómo se distribuye la nueva riqueza creada. ... Si se analiza la distribución del ingreso por centiles, el 1% de mayores ingresos percibe más de un 22% del total. ... La equidad, entonces - si se la mide, como debe hacerse, por la distribución del ingreso - no se encuentra por ninguna parte.” (Hugo Fazio, pág. 7, 8).

La distribución deficiente del ingreso en Chile ciertamente no puede ser definida como un problema de la economía chilena, sino como manifestación de un problema sistémico del conjunto de la sociedad chilena: la estratificación. Las configuraciones políticas y económicas en que se han expresado históricamente las relaciones entre los chilenos no sólo confirman el hecho de la estratificación sino que son el vehículo a través del cual ella se escenifica (se hace manifiesta y notoria) y además cobra vida propia (se justifica y reproduce).

De lo anterior resultan formas de vida cuyas calidades difieren grandemente según se nazca y pertenezca a uno u otro estrato social. Niñez y adolescencia son etapas de la existencia particularmente afectadas por esta condición. Una de las características más gravitantes de la vida de los jóvenes de los sectores socialmente deprimidos es la ausencia

de espacios públicos. Sus casas son pequeñas, sus barrios son institucional e infraestructuralmente pobres, faltan plazas y recintos para realizar actividades deportivas y artísticas. La escuela, contrariamente a lo que nos hemos inducido a pensar, se inscribe en este contexto, no como una anomalía que intente aminorar los efectos del proceso social así concebido. Más bien, la escuela y su acción se cuentan entre los vectores más potentes para garantizar que no se tuerza la dirección y sentido de este proceso y lograr así no alterar la distribución y asignación de los productos sociales. Para estos jóvenes ni siquiera el local escolar les es propio, ya que debe ser usado en dos o tres jornadas, de modo que el joven sólo puede disponer de él en la jornada asignada al funcionamiento de su grupo curso; terminada ella, la escuela deviene espacio ajeno, que debe ser evacuado rápidamente.

Se pensaría que estos jóvenes *no están ni ahí* porque no hay ningún *ahí* donde estar. La delincuencia precoz - percibida por muchos de ellos como heroica - y la drogadicción -vivenciada no como un escape sino como una espacio de socialización - aparecen como la gran ventana en un mundo estrecho.

A la escasez de espacios públicos se suma otra ausencia, que podríamos llamar de escenarios públicos, e.g., instancias de intersubjetividad, por ocupar el lenguaje de Recasens, donde los jóvenes puedan desplegar su ser más íntimo, cajas de resonancia en las que su intimidad sea reconocida como existente y, de ese modo, legitimen las originales percepciones, configuraciones, construcciones, aspiraciones y propuestas de los jóvenes. En otras palabras, un mundo de adultos que entregue un mensaje: me doy cuenta que existes como joven y reconozco tu derecho a serlo y a ser.

No obstante, los adultos *están en otra*: los padres, dedicados a tiempo completo a reunir los recursos necesarios para financiar la familia y/o a acumular objetos materiales que suministren la sensación de status superior; los poderes públicos, a detectar y solucionar problemas que, desde su percepción de adultos, resultan prioritarios.

Si bien el síndrome del niño abandonado – o del joven abandonado, para los efectos de este estudio – es un fenómeno que cruza la sociedad transversalmente, su entidad y gravedad se expresan más pronunciadamente entre aquellos sectores socioeconómicos que dependen de la escuela pública. Entenderemos por “escuelas del sistema público chileno” a tres categorías de ellas, sean de enseñanza básica y/o media:

a) Las escuelas que hasta el año 1981 administraba el Ministerio de Educación directamente y que, a partir de esa fecha, el gobierno central empezó a transferir a administración municipal y que hoy son administradas por los municipios, ya sea directamente a través de sus respectivos departamentos de educación (llamados DAEM o DEM) o indirectamente a través de corporaciones educacionales cuyos ejecutivos responden exclusivamente a los alcaldes; su funcionamiento es posible en virtud del financiamiento estatal, vía sistema de subvención. Son los llamados *escuelas o liceos municipales*.

b) Los conocidos como *establecimientos particulares subvencionados*. Algunos de éstos han sido fundados y son administrados por congregaciones religiosas o por corporaciones particulares de carácter asistencial o por empresarios privados inspirados en fines de lucro. También funcionan gracias al financiamiento del Estado de Chile, por la misma vía que los establecimientos municipales.

c) *Las de administración delegada*. “Es un tipo de administración utilizado en la Enseñanza Técnico-Profesional. El Ministerio de Educación, mediante Decreto Ley N° 3166 de 1980 estableció un convenio con 21 instituciones (Corporaciones y Fundaciones) que se comprometen a entregar los servicios educacionales a 70 establecimientos.” (Ministerio de Educación, 2, Pág. 389.

El segmento escolar atendido por este sistema proviene de las familias de menores ingresos y con menos poder social del país. En 1983, el conjunto, del que es preciso excluir la categoría “administración delegada” que aún no se consolidaba, atendió al 93% de la matrícula escolar básica y media. En 1998, no obstante reacomodaciones

internas, – e.g. la reducción del subsector municipal y el crecimiento del subsector particular subvencionado a más del doble de su tamaño de 1983, y la consolidación del subsistema de “administración delegada” –, el sistema público chileno seguía acogiendo al 91% más pobre de los escolares de enseñanza básica y media del país. El restante 9 %, compuesto por la población escolar de mayores ingresos y poder social, adquiere su escolarización en el sistema particular pagado, en el que operan empresas privadas y también congregaciones religiosas.

CUADRO 1

MATRÍCULA POR NIVEL Y DEPENDENCIA AÑO ESCOLAR 1998

AÑO	1981	%	1987	%	1993	%	1998	%
DEPENDENCIA								
Fiscal	2.215.973	78	1.797.959	61	1.725.620	57	1.840.184	55
Partic. Subvencionada	430.232	15	910.965	31	973.515	32	1.138.080	34
Corporación			57.634	2	51.793	2	50.334	2
Particular pagada	195.521	7	196.200	7	256.700	9	309.378	9
TOTAL	2.841.726	100	2.962.758	100	3.007.628	100	3.337.976	100

Fuente: Compendio de Información Estadística, Ministerio de Educación, Santiago, 1999, pág. 118

El contingente del sistema público no siempre tuvo la masividad y cuantía que hoy se observa. Desde luego, el crecimiento demográfico ha contribuido a aumentar su tamaño. Pero también, y fundamentalmente, ello es el resultado de políticas públicas destinadas a incorporar a la educación escolar a sectores sociales previamente no convocados.

La reforma educacional emprendida en los años 60 por el gobierno de Frei Montalva, conocida como Reforma Frei-Gómez Millas, – nombre este último que recuerda al ministro de educación de dirigió su puesta en práctica –, junto con reemplazar los términos de educación primaria y educación secundaria por los de educación básica y educación media, respectivamente, aumentó la primera de 6 a 8 años y disminuyó la segunda de 6 a 4 años. No obstante, ese proceso de reforma tuvo,

además, logros de otra naturaleza:

“Durante el sexenio, el sistema escolar se amplió sustancialmente al alcanzar la matrícula total a cerca de 2,69 millones de alumnos en 1970, cifra que se compara favorablemente con los 1,84 millones de 1964. Por lo tanto, el incremento de matrícula fue casi de un 50 por ciento, con la siguiente discriminación: la educación básica se expandió en este periodo en 37 por ciento, la educación media humanística en 117 por ciento, la educación técnica en 211 por ciento y la educación superior universitaria en 124 por ciento ... cambio cuantitativo que en 1969 permitió llegar a la escolarización del 95 por ciento del grupo comprendido entre los 6 y 14 años de edad y, además, bajar considerablemente el analfabetismo de 16,4 por ciento en 1964 a menos de 10 por ciento en 1970.” (Sergio Molina, Pág. 87)

El siglo anterior el estado chileno había creado el Liceo y lo que se ha considerado su corolario –la clase media–, para satisfacer su necesidad de funcionarios cultos, a quienes garantizaba puestos de trabajo en la administración pública o en las oficinas de las empresas o les abría la puerta de la universidad. En el contexto de un programa democratizador, este Estado emprendía ahora una cruzada para expandir la cobertura del sistema educacional público, esta vez con el propósito de entregar a la industria la mano de obra que ella requería.

El éxito de un empeño de esta naturaleza tiene dos condiciones. El primero, que los recién incorporados tengan las mismas características socio-culturales que los convocados previamente. El segundo, que las expectativas creadas a los recién llegados tengan la misma posibilidad de ser cumplidas que aquellas de los sectores pre-existentes.

Descontando el pequeño segmento de egresados que ganaba admisión al pequeño cupo de enseñanza universitaria, ciertamente, el liceo chileno de la primera mitad del siglo XX se orientaba en primer lugar a la producción de empleados de nivel

medio para los sectores público y privado y para ello convocaba a adolescentes pertenecientes a sectores socio-económicos alto y medio. Cuando la reforma Frei-Gómez Millas llamó al liceo a abrir sus muros para comprender a una población más numerosa, indefectiblemente los recién llegados habían de provenir de estratos antes no invitados. En otras palabras, el liceo se impuso el deber de convivir con alumnos y familias portadoras de otras culturas, otras percepciones, otras posibilidades y otras disposiciones. En presencia de este escenario, la escuela secundaria chilena ¿fue capaz de asumir esta alteridad? ¿O mantuvo su discurso de clase media sin incorporar la cultura y percepciones de los recién convocados? El análisis comparado de los reglamentos y planes de estudio pre y post reforma podría entregar la respuesta a estas interrogantes.

En lo relativo a las expectativas, hay que reconocer que el aumento de la cobertura se justificaba en términos de que el desarrollo de la economía estaba creando puestos de trabajo que absorberían a los nuevos egresados. En otras palabras, existía la garantía de que las expectativas serían satisfechas. Sólo se requería que tal garantía se mantuviera en el tiempo.

Las vicisitudes socio-políticas sufridas por los chilenos a partir del golpe de estado de 1973, terminaron con ambas condiciones. Las familias recién convocadas a la escolarización no alcanzaron a convertirse en la clase media que el liceo habría requerido como socia para cumplir el cometido de formar cuadros intelectuales y técnicos de nivel medio para la industria, porque las sucesivas crisis económicas exógenas y endógenas indujeron el cierre de una enorme cantidad de establecimientos industriales. El nivel de cesantía que esto acarreó significó hacer desaparecer la garantía referente a satisfacer las expectativas de inserción laboral.

“Las estadísticas muestran una disminución de la clase obrera industrial que ha tenido como resultado que aproximadamente en ese lapso (entre 1970 y 1980), ciento tres mil trabajadores manuales ubicados en la categoría de asalariados hayan

debido desplazarse al empleo independiente o a la desocupación abierta. La reducción del empleo no solo afectó a las industrias menores, ... [sino también] ...a los establecimientos industriales de 50 o más trabajadores." (CEPAL, pág. 26)

Así, en vez de aumentar, la clase media disminuyó, debido a la mengua de los ingresos, que afectó a todos los sectores dependientes de un salario, sea por deterioro salarial o por cesantía.

"Aunque no hay estudios precisos acerca de qué cuota de este deterioro le correspondió a la clase media, objeto de nuestro estudio, hay algunos indicadores que apuntan precisamente hacia este sector como uno de los más perjudicados." (Adler y Melnick, Pág. 15).

Sin haber alcanzado a asumir – y a disfrutar de – los distintivos de clase a que se había sentido convocado y al que su nivel de instrucción aparentemente lo hacía merecedor, este segmento de jóvenes recién incorporados a la clase media experimentó un castigo salarial más rudo; despojado de la posibilidad de una vida citadina de más alto estándar, acumuló una cuota mayor de frustración.

"Si bien los grupos más pobres – que son el 40,5 del total de la fuerza de trabajo– perdieron entre los años 1974 y 1987 alrededor del 6% del PGB (Producto Geográfico Bruto) en la participación del ingreso nacional, los sectores medios perdieron cerca del 8%" (Adler y Melnick, Pág. 16)

Cogidos en la maraña del miedo, la cesantía y la epopeya de las protestas, esos jóvenes tomaron pareja, tuvieron hijos y, entre un empleo temporal y el siguiente, se entregaron a las drogas y al alcohol, inventaron ocupaciones, conocieron el sida, sucumbieron a la tentación del delito de diversa monta, cambiaron pareja, tuvieron más hijos y los desprotegieron. Pero en un aspecto acataron la ley: enviaron sus hijos a la escuela.

Los hijos de ese segmento socio económico constituyen parte no menor de la matrícula de los establecimientos educacionales ubicados en los barrios pobres de Chile. Gruesos contingentes de ellos, cuyos padres y abuelos proceden de zonas agrícolas, no reconocen tradición campesina ni han llegado a sentir a la ciudad como un hogar acogedor. El proceso modernizador en su versión neo-liberal no consultaba su integración; más bien, al decir de Edgardo Riveros, “la exclusión de los jóvenes pobres era uno de los costos de la modernización.” (Edgardo Riveros, Pág. 19.) Así, pues, su biografía es de desarraigo, exclusión y marginación:

“La crisis experimentada por América Latina durante la década del '70 y del '80 significó para los jóvenes una pérdida de los espacios y posiciones conquistados en los años anteriores. La exclusión se constituyó en un factor social que la determinó en su socialización.

Exclusión y marginación han sido conceptos claves y recurrentes para definir y dar cuenta de la realidad de la juventud.” (Edgardo Riveros, Pág. 19).

No debería extrañar, en consecuencia, que un grupo humano tan profundamente apartado de los beneficios de la vida en sociedad adopte pautas de conducta estimadas afuncionales a esa vida. Junto a la actitud política de rechazo y abierto desafío a la cultura oficial que excluye y margina se observa otra igualmente de rechazo y desafío a las formas socialmente validadas de asumir la vida. Dice Riveros que “las conductas desviadas son producto también de una percepción de bloqueo de futuro y no sólo de dificultades presentes.” (Riveros, Pág. 21). No hay que olvidar que en el inconsciente colectivo de nuestra formación cultural, el superior asume características paternas y su supervivencia como figura depende de que cumpla con el rol de protector que le es inherente. Dios es padre y también lo son el rey y el Estado, el sacerdote, el patrón rural o urbano, el caudillo de turno; el costo de ser percibidos como descuidando y renunciando a su obligación de acoger y compensar suele ser una violenta desafectación. El profesor Recasens apunta:

“El problema surge cuando se constata que la sociedad no es competente a través de sus organizaciones e instituciones para ofrecer oportunidades similares a todo su universo social. Casi nunca de manera óptima y, las más de las veces, de manera mediocre o, simplemente de ninguna manera. Esta orfandad crea las mejores condiciones para la proliferación y desarrollo de contranormas y contra-valores. En más ocasiones de lo que uno quisiera, la naturaleza de la trasgresión obedece a una racionalidad que surge de la irracionalidad de lo público.” (Andrés Recasens, en Bartsch y Tudela, Pág. 232).

La respuesta del excluido es rechazar, desafiar y destruir material y/o simbólicamente las manifestaciones materiales o simbólicas que representan o pertenecen a quien lo excluye.

b.-LA ESCUELA DE LOS POBRES

La instrucción que se imparte en las escuelas chilenas es de calidades muy disimiles; en tal disimilitud se manifiesta, casi siempre, el signo de la estratificación. Resulta de ello una percepción generalizada según la cual la educación que ofrece el sistema escolar público chileno, salvo excepciones, es de mala calidad, lugar común en la conversación ciudadana y especializada en nuestro país. No es solamente un decir de nuestros contemporáneos, pues desde todo el tiempo que una persona adulta pueda recordar se ha escuchado discursos que, con leves diferencias de términos o de énfasis, apuntan a lo mismo.

Así, pues, la educación chilena, particularmente aquella puesta a disposición de los sectores sociales menos favorecidos, ha sido históricamente blanco de quejas y objeto de críticas e intervenciones múltiples y variadas. Algunas tenían el propósito de completar un esquema cuyos límites se preveía como aún no alcanzados. Otras, refundacionales, se proponían botar todo y hacer un edificio enteramente nuevo. Al respecto nos informa el profesor Nilo.

“En nuestro país existe un primer hecho singular que debe ser tomado en consideración: en los últimos 30 años registramos 4 reformas educativas de alcance general. Tomando en cuenta que sólo tres de estas reformas alcanzaron algún grado de implementación, tenemos entonces un promedio de duración de las reformas de 10 años: menos de lo que dura un ciclo de escolaridad. Podemos también intentar un recuento más preciso y concluir que la reforma Estado-docentista Frei-Gómez Millas se implementó durante cuatro a seis años a los más, según sea el punto en que se establezca el origen, ya que su implementación se discontinuó a partir de 1970, abriéndose entonces la discusión reformista de la propuesta de Escuela Nacional Unificada que no alcanzaría a ser puesta, efectivamente, en práctica.

Luego, la acción de política educativa del gobierno militar registra dos fases bien diferentes: la primera se puede caracterizar como una intervención con intenciones “punitivo-purificadora” que se transforman en “modernizadoras” según el modelo de la escuela de Chicago, a partir de la existencia del nuevo marco constitucional de 1980.

A partir de 1990, el advenimiento de los gobiernos de transición democrática es marcado por un claro sesgo social según el que se termina dándole efectiva prioridad de gobierno al quehacer educativo. Aunque solo se utiliza el término Reforma desde comienzos de 1996, es legítimo aplicarlo desde 1990, dada la coherencia entre las medidas de emergencia establecidas y los planes reformistas anunciados posteriormente” (Sergio Nilo, Análisis de Investigaciones Recientes Sobre la Incidencia del Mercado en la Calidad y Equidad de la Educación, ponencia en el marco de Diálogos Universitarios, Conversaciones sobre Estado y Educación Pública, Casa Central de la Universidad de Chile, 24 de Agosto de 1999)

Las sucesivas reformas se han referido a una o más facetas del sistema educacional. En la mira del reformador han estado estructura, dependencia administrativa, perfil del alumno terminal, red de contenidos. Explícita o implícitamente, ha habido un discurso acerca del proyecto de país que las inspira y, en consecuencia, del proyecto de ser humano a que aspiran, con enfoques cuyos énfasis oscilan entre el habitante de un espacio político y el operador de un proyecto económico. Así, es posible encontrarse con declaraciones referidas a formar al

hombre para una sociedad republicana, democrática, socialista, libre, moderna, postmoderna, tolerante, unitaria, nacional, diversificada, tecnológica, etc.; o bien, al trabajador leal, eficiente, honrado, abierto a la innovación, etc.

Se configura, entonces, un cuadro general en que la acción educacional del Estado es frecuentemente reformulada con vistas a hacerla más funcional a proyectos globales que aspiran a la permanencia en el tiempo. En tal cuadro, hay una concepción implícita de la escuela como instrumento de la sociedad política puesta al servicio de los fines de tal sociedad, según la macro-definición que esa misma sociedad proporcione. El concepto de calidad de la educación se debe entender dentro de este marco, a saber, como el grado de coherencia entre el proyecto de sociedad que se postula y el éxito del sistema educacional en términos de producir, en cantidad suficiente, el contingente humano que lo tripule, sostenga, defienda y reproduzca. A mayor éxito, mayor coherencia y, por tanto, una percepción de mayor calidad.

La reforma educacional en actual aplicación en Chile surge de programas centralizados conocidos como MECE (Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación). Primero se puso en marcha un MECE Básica y, diferidamente, un MECE Media. Junto a la decisión política de llevarla a cabo, esta reforma tiene una gestación que es interesante destacar: en el contexto de los programa MECE “se asignaron dos millones de dólares para realizar las investigaciones que fuesen necesarias para el mejoramiento de la Educación Media. A mediados de 1991 el Ministerio de Educación definió los términos de referencia de un conjunto de once investigaciones que licitaria a fines de ese año. ... Culminado el proceso de selección el Ministerio decidió realizar trece estudios ...” (Cox y Lamaitre, en V. Edwards, Pág. ii)

El estudio de cuya *Presentación* se obtuvo la cita anterior recoge las percepciones de profesores y alumnos acerca de tales prácticas y sus significados.

Los mismos Cox y Lamaitre nos informan más adelante en la citada

presentación:

“En el último trimestre de (1992), con la mayor parte de los resultados ya disponibles, el Ministerio de Educación inició un proceso de discusión participativa en los liceos del país, centrados en los principales dilemas que, a la luz de la evidencia surgida en las investigaciones, planteaba la búsqueda de una Educación Media de calidad, equitativa y relevante, al mismo tiempo que eficiente y de amplia cobertura.

Para ello se preparó un material de base y una guía metodológica que se distribuyeron en el país y que motivaron a más de 30.000 personas organizadas en 2.043 grupos de discusión, constituidos fundamentalmente por profesores, alumnos y apoderados, a enviar sus opiniones sobre diferentes temas relacionados con la Educación Media. Estas opiniones ... están recogidas en una publicación del Ministerio de Educación de amplia distribución. (Cox y Lamaitre, Presentación, en Verónica Edwards, Pág. iii)

Es decir, la actual reforma educacional, en lugar de interesarse en explicitar a priori un proyecto social o un concepto de ser humano, ha optado por poner en primer lugar las opiniones, percepciones y significados de los protagonistas íntimos del proceso educacional.

En el capítulo III de la investigación mencionada precedentemente (Proceso Pedagógico. Formas de Enseñanza), los autores dan cuenta de las formas de enseñanza más frecuentemente usadas en los establecimientos de Educación Media en Chile. Al respecto, mencionemos que uno de los dispositivos privilegiados de que dispone la escuela para llevar a cabo su acción es su estilo pedagógico, es decir, la manera en que se efectúa el proceso pedagógico, la forma que adquiere la interacción docente-educando con vistas al logro de los propósitos declarados – y encubiertos – de la institución escolar.

En relación con esto es pertinente recordar que una parte no menor de la

influencia de la escuela en los escolares y en la sociedad se ejerce por mediación del currículo oculto. Se define éste como “los contenidos formativos no explicitados que permean y dan definición a los contenidos explícitos” (Jurjo Torres). Se da por subentendido que tales contenidos no explicitados revisten una importancia tan crucial en el tramado de la acción escolar como para no someterlos al escrutinio de sus diversos actores. De allí que no se los explicita y se les permita operar desde la sombra.

“Los alumnos y alumnas aprenden a canalizar y controlar sus impulsos de acuerdo con lo que se concediera patrones aceptables de comportamiento; patrones que ellos no pueden alterar o, al menos, no tienen capacidad reconocida para ello. Estos aprendizajes son imprescindibles para operar en las cadenas de producción industrial, por tanto no se deben a algún grado de incapacidad de profesoras y profesores para proponer otras metas más altruistas, ni mucho menos al azar. ... La definición de educación para la vida queda, en la práctica, circunscrita a una interpretación muy limitada y pobre. Y todo esto sucede, además, sin la plena conciencia de los interesados, especialmente del profesorado. (Jurjo Torres, 1, Pág. 62.)

Entre los contenidos formativos “no conversables” de la educación chilena se encuentran precisamente aquéllos orientados a la inmovilidad social, es decir, a garantizar que cada chileno permanezca en su compartimiento de origen. La creciente sofisticación de las competencias técnicas que van logrando contingentes cada más numerosos de chilenos no ha cuestionado ni puesto en peligro, a lo largo de nuestra historia, la distribución del poder social y sus productos.

“La educación institucionalizada parece quedar reducida exclusivamente a tareas de custodia de las generaciones más jóvenes. Los análisis de los currícula ocultos ponen una y otra vez de relieve que lo que realmente se aprende en las aulas son destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión a la autoridad.” (Jurjo Torres, 2, Pág.19)

En consonancia con esto, la observación empírica permite comprobar

diferencias cualitativas sustantivas entre las ofertas educativas puestas al alcance de los distintos niños y jóvenes chilenos, según sea el estrato social de su familia. Los alumnos procedentes de los estratos medio y bajo deben conformarse con el servicio escolar que para ellos disponen el sector público en su versión de administración municipal o empresarios privados financiados por éste.

En lo referente a demandas de calidad, es éste un sector donde ellas casi no existen. O, más bien, la calidad se entiende como sinónimo de un apego a los propósitos, modalidades y estilos asociados a la pedagogía por objetivos. No obstante, en los sectores socioeconómicos aún más deprimidos, incluso esta postura se limita a aspirar a un buen rendimiento académico, definido como la obtención de calificaciones que permitan pasar de curso ininterrumpidamente año tras año con vistas a que los alumnos obtengan, alrededor de sus 19 o 20 años una acreditación que les permita incorporarse al mundo laboral, para que, de este modo, dejen de ser una carga económica para sus familias.

En este estrato más deprimido es prácticamente inexistente la aspiración a la enseñanza superior. Adherentes involuntarios del modelo económico y de la óptica de la pedagogía por objetivos y su modelo asignaturista asumen la lógica según la cual ni las habilidades intelectuales logradas ni los conocimientos adquiridos al cabo de la enseñanza media ni su presupuesto familiar les permitirían acceso a la educación superior, en los términos que éste está normado actualmente en nuestro país.

Pues bien, en el estudio de Edwards *et al*, al referirse al tema de la formas de enseñanza observadas en los "liceos municipales y particulares de reciente creación y mala calidad" (según tipología creada por el mismo equipo investigador), los autores informan que lo predominante es la transmisión de conocimientos, ya sea como dictado, completación de frases, sílabas o palabras, ejercitación, apelación puntual a los saberes de los alumnos o simulación de participación como ritual de integración.

“Es una forma de enseñanza eminentemente instructiva, en la cual el conocimiento se entiende como información de verdades absolutas y ahistóricas. (El conocimiento) se construye desde una lógica formal y abstracta, en donde lo que prevalece es la relación lógica entre contenidos altamente formalizados que adquieren independencia de los procesos y hechos de la ‘realidad’. Se produce una ‘cosificación’ de los conocimientos al omitirse su lógica y proceso histórico de producción” (Edwards, Pág. 112.)

Es una didáctica en que el saber de la humanidad es presentado a los jóvenes de manera segmentada (es decir, sin conectar un contenido con el anterior y el siguiente, o con aquellos aportados por otras disciplinas del conocimiento), descontextualizada de algún entorno que le dé significatividad desde la óptica del joven, simplificado y banalizado para garantizar su retención por parte de los alumnos. De esta manera, opinan los autores que “los contenidos escolares aparecen frecuentemente como “sin sentido para los alumnos, haciéndose muy difícil el acceso al conocimiento y la apropiación significativa de los mismos.” (Edwards, Pág. 112.)

Al referirse a la técnica de la ejercitación como parte del método de transmisión de conocimiento aplicado a la asignatura de matemáticas, se nos dice: “En consecuencia, el conocimiento matemático es transmitido de un modo abstracto, desligado de la vida cotidiana, como también de la construcción del mismo. Esto impide que los alumnos puedan acceder a la apropiación conceptual del conocimiento y al sentido de éste y sólo les queda ejercitar y ejercitar para memorizar la operatoria. Es decir, el aprendizaje de la matemática pasa por una ejercitación mecánica.” (Edwards, Pág. 117)

Al comentar el resultado pedagógico de este estilo de trabajo, los autores apuntan, en la página 114 del mismo estudio: “De esta manera se omite el sentido del contenido que se dicta y sus complejidades en relación a los conocimientos precedentes y/o antecedentes o con otras áreas disciplinarias. ... No (se) favorece que los alumnos desarrollen sus capacidades de relacionar conocimientos y, por lo tanto,

de elaborar formas de pensamiento complejas y autónomas.” Y más adelante, en la página 115: “Así, se utiliza gran parte del tiempo escolar en la reproducción artesanal de los conocimientos para luego, a su vez, ser reproducidos por los alumnos en las pruebas.”

Agreguemos a esto:

- Que la única fuente validada de conocimiento es el cuaderno y las guías de estudio y cuestionarios, todo ello originado en el profesor, porque los establecimientos ubicados en los barrios pobres, que son la mayoría, no tenían textos para los estudiantes ni contaban con bibliotecas.

- Que la discriminación de género, etnia y clase, tanto en el discurso como en los hechos es una práctica habitual, “currículo oculto [que] deriva en un problema de equidad en el sistema educativo, tanto en la calidad de los aprendizajes como en las posibilidades de inserción social.” (Edwards, Pág. 161.)

- Que, tanto en el aula como fuera de ella, los alumnos exhiben actitudes que unas veces se orientan a rechazar los estilos y normas imperantes y otras, a ser reconocidos como actores de la vida escolar, actitudes que son calificadas de mala conducta, falta de respeto, inconducta, etc., en tanto ellas dificultan el trabajo en aula tal cual es entendido por la mayoría de profesores, apoderados, directivos escolares, autoridades educacionales y comunidad en general.

La forma de interacción profesor-alumno a que da origen este estilo de enseñanza es de conflicto, irrespeto, descalificación y negación recíprocos, es decir, un escenario nada propicio para la transmisión de contenidos, mucho menos para educarse.

En tal clima no llega a producirse acercamiento humano entre profesores y

alumnos y estos últimos se sitúan en lo que los autores llaman “una relación de exterioridad con el conocimiento.”

No extraña, entonces, que el resultado final de este proceso pedagógico sea un bajísimo aprovechamiento académico y su corolario, una alta tasa de deserción y fracaso escolar.

CUADRO 2

PORCENTAJES DE APROBADOS, REPROBADOS Y DESERTORES EN ENSEÑANZA MEDIA, TOTAL Y POR MODALIDAD, PARA UNIVERSOS DADOS.

AÑOS	Media Total				Media H - C				Media T - P			
	UNIVERSO	APROB	REPROB	ABAN	UNIVERSO	APROB	REPROB	ABAN	UNIVERSO	APROB	REPROB	ABAN
1981	533.895	78,97	12,68	8,35	387.668	78,17	13,31	8,52	146.227	81,07	11,00	7,93
1989	748.606	78,59	13,07	8,34	542.431	79,00	12,85	8,15	206.175	78,59	13,07	8,34
1998	779.981	87,14	7,91	4,95	427.955	88,22	7,29	4,49	352.026	85,83	8,67	5,50

Fuente: Compendio de Información Estadística Año Escolar 1998, Ministerio de Educación, Santiago, 1999

Se ha escogido mostrar los datos registrados en los años 1981, 1989 y 1998 pues esos años corresponden a momentos claves de la historia educacional chilena reciente: en el primero de ellos se inició el proceso de transferencia del aparato escolar público a la administración municipal; 1898 es el año inmediatamente anterior el inicio del actual proceso de reforma. 1998, por su parte es el último año del que existen datos disponibles. Si bien la información que entrega el cuadro 2 no especifica dependencia ni nivel socio-económico de los universos informados, es un hecho admitido que en la modalidad humanístico-científica es posible encontrar alumnos de todos los niveles socio-económicos, mientras que en la modalidad técnico-profesional no se encuentra alumnos de niveles medio-alto ni alto. La observación es importante, por cuanto sugiere que son los sectores medio, medio-bajo y bajo los protagonistas de los porcentajes más elevados de reprobación y

abandono en los años 1989 y 1998, así como de los valores menores de la variable “aprobados” en esos años.

Las pruebas estandarizadas de nivel nacional demuestran que los alumnos de los establecimientos del sistema público, es decir, los municipalizados y los subvencionados, obtienen puntajes significativamente inferiores a sus pares de otros establecimientos. El análisis estratificado de los resultados de la prueba SIMCE es un ejemplo.

CUADRO 3

**RESULTADOS PRUEBA SIMCE CUARTO BÁSICO 1996 Y 1999
EN LENGUAJE Y MATEMÁTICA POR DEPENDENCIA.¹**

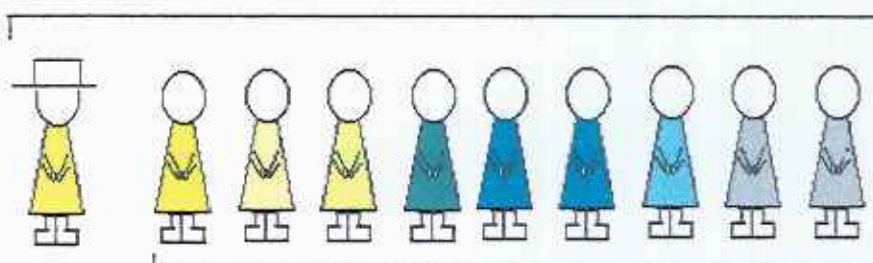
DEPENDENCIA	LENGUAJE		MATEMÁTICA	
	1996	1999	1996	1999
Municipalizados	237	238	245	238
Part. Subvencionados	253	257	258	257
Part. Pagados	293	297	296	299
Promedio Nacional	248	250	254	250

Fuente: Ministerio de Educación, Resultados Prueba Simce 1999, Cuartos Básicos, 10 de Julio de 2000, pág. 3

Se observará que los puntajes obtenidos por las escuelas particulares subvencionadas, aunque superiores a los de las escuelas municipalizadas, están más cerca de éstos que de aquellos obtenidos por los establecimientos particulares pagados. Es preciso anotar que se ha expuesto resultados de la prueba SIMCE 1999, aplicada a los cuartos básicos, por el hecho de ser la última información producida y porque no se dispone de análisis estratificados, e.g., por dependencia, de la prueba SIMCE 1998, aplicada a los segundos medios. No obstante las distancias observadas son muy similares.

¹ “La prueba SIMCE 1999 adoptó una nueva escala de puntaje”, ya que “asigna mayor valor o peso a las preguntas más exigentes”. (Ministerio de Educación, Resultados Prueba Simce 1999, Cuartos Básicos, 10 de Julio de 2000, pág. 3) Así, los puntajes asignados a la prueba de 1996 son una “traducción” de los puntajes efectivamente registrados en esa oportunidad a la escala adoptada en 1999.

ESCOLARES ATENDIDOS EN LAS ESCUELAS CHILENAS



ESCOLARES ATENDIDOS POR EL SISTEMA PÚBLICO



Recursos Materiales

Calidad de Gestión

Integración Cultural en Prácticas Pedagógicas

Expectativas Laborales y Académicas de los Egresados

Lo que se afirma en relación a la prueba SIMCE vale también para el caso de los resultados de la Prueba de Aptitud Académica: el obtener 450 puntos, el mínimo para estar en condiciones de postular a alguna carrera universitaria, es un logro no generalizado entre los alumnos egresados de estos establecimientos.

El mensaje aparente, casi sarcástico, es que el certificado de egreso de enseñanza media que reciben los jóvenes de estos estratos sociales es, en la formalidad externa, de igual valor que el que reciben sus pares de niveles sociales superiores. Pero ambos documentos representan procesos - y abren posibilidades ante la vida - que son enteramente diferentes.

Eso, desde el punto de vista de lo pedagógico.

Pero para niños y adolescentes la escuela es también el ámbito de socialización por excelencia. En esta perspectiva es relevante establecer los "modos de vida" (Edwards, Pág. 163) de los jóvenes en estas escuelas y, a partir de ellos, conocer su definición conceptual y emocional del YO, el NOSOTROS y el ELLOS en lo que van entendiendo que es el mundo social, político y económico. Esto es, qué significados asume la construcción de la identidad y cultura juveniles en estos establecimientos.

La primera cuestión que salta a la vista del observador es una suerte de reducción en virtud de la cual la valía del estudiante es reconocida en una sola dimensión de su entidad. Así como en la iglesia la persona es solo un feligrés, en el mercado es sólo un consumidor o cliente y en el acto eleccionario, es elector o votante, en el liceo el joven es concebido, admitido y tolerado solo en su condición de alumno, definido en términos de sus carencias cognitivas, conminado a asumir un "deber ser" presentado siempre como ajeno, lejano y, por ello, abrumador. No obstante las declaraciones del currículo explícito, toda la rica multidimensión humana del joven es dada por no existente en el nivel del currículo efectivo. Así, la escuela

transcurre, como tiempo y como espacio, soslayando la especificidad humana y la diversidad cultural de los jóvenes. El joven no es tal, sino un "alumno", incluso uniformado. Rechazado el uso de pelo largo, aros y cualquiera otra instancia externa de identificación personal en los varones y señoritas, este *unijoven* debe disponerse a sentarse, callar, escuchar y aprender.

En segundo lugar, los jóvenes en general, pero principalmente aquellos pertenecientes a los sectores socioeconómicos carenciales, y dentro de lo que a la norma adulta le resulte tolerable, buscan identificarse con íconos externos a la escuela, quizá como compensación a la homogenización descrita:

"... en lo formal, los jóvenes logran diferenciarse a través de símbolos demarcatorios como son: las marcas de renombre en la ropa, las mochilas y los peinados o cortes de pelo, entre otros.", [y, principalmente en el caso de los jóvenes que asisten a las escuelas de los barrios pobres.] "la construcción de estas distinciones apuntan a un proceso de generación de identidad. Así, la identidad de los jóvenes, en tanto estereotipos, se construye fundamentalmente en un espacio extraescolar, por lo que las diferencias se generan fuera del establecimiento, pero operan y se legitiman dentro de él, bajo la aparente homogeneidad del discurso escolar." (Edwards *et al*, Pág. 166).

Tales íconos o modelos, obtenidos de la industria de la farándula y de los espectáculos deportivos, les son propuestos por los medios de comunicación, dotados de incontrarrestado poder y magnetismo y frente a los cuales los jóvenes no disponen de defensas, que es a lo que se refiere la crítica adulta en el sentido que lo único que atrae a los alumnos son los antivalores. Desgraciadamente, es poco lo que se puede esperar de tales empresas de comunicación en el sentido de que se sumen a una misión de superación valórica en la juventud, ya que ellas deben responder, en primer lugar, a los intereses comerciales de sus avisadores y, en ese cuadro, el interés genuino de la edad juvenil pasa al ámbito de las consideraciones subalternas. "El espectáculo no socializa, sólo entretiene" (Recasens, 2, Pág.236) En los medios de comunicación hay cosas que van antes que los jóvenes. Lo mismo que en la escuela.

En el liceo pobre se vive una tensión en la que, por una parte, la institución intenta homogeneizar a los jóvenes y éstos, por la otra, se esfuerzan por diferenciarse.

El resultado constituye un tercer aspecto que llama la atención y es que los adultos van atribuyendo etiquetas a los jóvenes y/o a cursos completos, etiquetas que éstos asumen como legítimas. Así, aceptan ser reconocidos por los demás como el flojo, el desordenado, el tonto, epítetos que suele aplicarse a individuos o a todo su grupo. Los jóvenes llegan a utilizarlos incluso para referirse a sí mismos.

El cuarto elemento notorio es la desconfianza y su efecto, la vigilancia. El sistema escolar está construido para que alumnas y alumnos busquen y encuentren estilos y espacios para manifestar su rechazo a esta situación inconmensurablemente superior a ellos, actitudes no siempre abiertas y francas y que, por lo mismo, asumen la forma de engaño. Al respecto, dice Jackson, citado por Jurjo Torres: “La mayor parte de los alumnos se dedica, al menos algunas veces, a otra actividad muy diferente: disimular el incumplimiento, es decir, a engañar” (Jurjo Torres, 1, Pág. 63)

En el contexto de la historia social de Chile, por lo demás, perdido el elemento de lealtad que el inferior tributaba al superior y que caracterizaba la relación entre el hacendado y el inquilino – por la extinción de la hacienda como unidad socioeconómica (Barros y Vergara), la cultura chilena da por descontado que quien se encuentre en una situación de inferioridad respecto de otro recurra al expediente del engaño a fin de obtener ganancias puntuales. En este contexto, al alumno hay que vigilarlo, sea que esté respondiendo una prueba o conduciéndose en el consejo de curso o participando en el centro de alumnos. En realidad, los cargos de profesor jefe y de profesor asesor de centro de alumnos en buena medida responden a la necesidad de garantizar que los alumnos no se desborden. Instancia última de este propósito es la misma dirección del liceo, que vuelve a poner a los alumnos bajo control cuando los profesores directamente encargados de hacerlo no han tenido la capacidad o la voluntad para ello. No es posible dejar de recordar el “vosotros que entráis,

abandonad toda esperanza”, que el Dante ve a la entrada del Infierno y que Huxley reformula para instalarlo a la entrada del Mundo Feliz: “Vosotros que entráis, abandonad toda autonomía.”

“Lo primero que llama la atención es la intervención de los adultos en la elección de las directivas de los centros de alumnos en los establecimientos municipales y de corporación de la Zona Metropolitana. ... En un establecimiento de corporación técnico-profesional de la Región Metropolitana, los alumnos expresan su desacuerdo por el peso de la intervención de la dirección del establecimiento en el proceso eleccionario del centro de alumnos. ... En los particulares subvencionados, de reciente creación y baja calidad educativa el papel de los centros de alumnos es casi invisible.” (Edwards, Pág. 172).

Y cuando no se trata de despojo de autonomía por la vía de la manipulación abierta, se trata de impedir la organización de los jóvenes como ciudadanos de liceo por la vía de negar el apoyo a sus iniciativas (“eso no se puede; tienen que ir a la municipalidad a hablar porque todo depende de la municipalidad”, V. Edwards), haciendo que sus instituciones sean inoperantes y así pierdan, o nunca lleguen a tener, legitimidad. En consecuencia, aún cuando los estudiantes manifiestan disposición a participar y la importancia que asignan al hecho de tener autonomía, se les cierra los espacios recurriendo a variados procedimientos y justificaciones.

Ciertamente, todo lo anterior no resulta del hecho que la escuela deba necesariamente ser así. En verdad, corresponde a expresiones del dimorfismo socio-económico de la escuela chilena. En efecto, la oferta escolar disponible para los estudiantes provenientes de los sectores sociales más favorecidos cuenta con estructuras y proyectos educativos que difieren sustancialmente de lo descrito hasta ahora.

“En un establecimiento particular pagado de la Zona Metropolitana, se pudo detectar a través de las observaciones y entrevistas, la presencia de un discurso más homogéneo entre los jóvenes, la familia y el establecimiento. Por ejemplo, temas recurrentes por parte del establecimiento y los de alumnos eran la importancia de la familia y de ser profesionales al servicio de la sociedad y de los más pobres. Estos

discursos van siendo asumidos por los jóvenes a través de diálogos y reflexiones, actividades extraprogramáticas y el intercambio entre ellos y los adultos. Es decir, el establecimiento crea las estrategias para que los jóvenes se identifiquen y vayan asumiendo como propio el modelo de hombre y sociedad que éste promueve. Crean las condiciones y espacios de participación para apoyar los procesos de construcción de identidad en la perspectiva que socializan.” (Edwards, Pág. 168)

En éstos es más posible encontrar estilos pedagógicos en que la enseñanza se da más como construcción de conocimiento, sea porque se aprende haciendo o porque los contenidos son una proyección de la experiencia cognitiva, afectiva o moral del joven.

“Esta forma de acceder al conocimiento posibilita que los alumnos se apropien de un cúmulo de información contextualizada históricamente y de diversas miradas dentro de un mismo campo de estudio, situación, que favorece una información más informada y fundamentada (lo que abre espacios de significación para la elaboración conceptual de los estudiantes). De hecho, en estas clases la participación de los alumnos fue más espontánea en el sentido que expresaban sus ideas sin necesidad que la profesora les exigiera participar. Más aún, los alumnos comienzan a formular preguntas por el interés que les despierta el tema.” (Edwards, Pág. 139)

Dados los proyectos de vida que las familias o la escuela transmiten a sus alumnos, proyectos que se relacionan con el desempeño de profesiones de alto prestigio social y el ejercicio del liderazgo social, económico y político, se supondría que en este tipo de establecimiento se debería dar prioridad a una eficiente transmisión y adquisición de conocimientos cuyo dominio se reputa indispensable con vistas a tales proyectos. No obstante, el estilo pedagógico comentado no parece estar dominado por la obsesión de lograr eficientemente objetivos de carácter cognitivo.

“Interesa destacar que a través de esta forma de enseñanza en donde se ven diferentes aproximaciones a un tema, se respetan las valoraciones y apreciaciones de los sujetos y se privilegia una comprensión del conocimiento más holística y menos dogmática (cerrada en sus significaciones). Esto favorece la formación de sujetos más críticos, más autónomos y con visiones amplias de la realidad”. (Edwards, Pág. 140).

Lo anterior, sin embargo, se relaciona con el tipo de profesores que se puede encontrar en este tipo de establecimientos. Por biografía, condiciones de trabajo, intereses intelectuales y profesionales y posibilidades en la vida, estos profesores difieren grandemente de aquellos que sirven en los establecimientos de los barrios pobres. Al respecto, apuntan los autores a quienes más hemos recurrido en esta parte de este estudio:

“A modo de generalización, podemos decir que los docentes que rompen con la forma tradicional de enseñanza como transmisión de conocimientos, se ubican mayoritariamente en la enseñanza particular pagada. Esto podría relacionarse, en parte, con la posibilidad que estos docentes tienen de participar en otro tipo de eventos académicos tales como investigaciones, publicación de artículos, conferencias, seminarios y congresos. Su presencia en este tipo de actividades es muy superior a la presencia de los docentes de las dependencias restantes”.(Edwards., Pág. 142).

En lo concerniente a la construcción de la identidad social observable en este tipo de establecimientos que, como se dijo, atiende al 10% más próspero de la población escolar chilena, la práctica escolar convoca al joven y a su familia a compartir el proyecto institucional y, aún cuando pueda darse el caso que imponga una disciplina exigente y un alto rendimiento académico por métodos rigurosos (cancelación de matrícula a alumnos repitentes o expulsión inmediata en ciertos casos de transgresión a las normas disciplinarias), también abre espacios de participación en actividades artísticas, deportivas, pastorales, de asistencia social y de gobierno estudiantil, lo que se relaciona con que el porcentaje de alumnos que participa en los centros de alumnos es superior al del resto de las dependencias. En uno de estos establecimientos, se nos informa:

“... se observó que los alumnos tienen grandes responsabilidades y desafíos en las actividades extraprogramáticas. El centro de alumnos tiene, por ejemplo, la posibilidad de dirigir la semana del colegio. En este establecimiento se crean espacios reales de aprendizaje del ejercicio de poder. Para tal efecto, el centro de alumnos está organizado por ministerios: de Hacienda y Relaciones Públicas, entre otros.”(V. Edwards, Pág. 176)

Es casi innecesario subrayar que aquí, seguramente, el establecimiento y los apoderados esperan - y trabajan para - que los egresados cumplan roles de liderazgo social y político en la vida adulta.

Así como toda conducta tiene dirección y sentido, en términos del resultado que consciente o inconscientemente se espera de ella, tras toda actividad social hay una expectativa y un logro que puede corresponder a ella o no. En lo que concierne a los efectos de la acción de la escuela esta tesis se interesa en destacar aquél referido a identificación del joven en términos del retrato de sí mismo que llega a construir y, de manera más específica, la relación afectiva que se establece con él, es decir, lo que se ha dado en llamar la autoestima. Los establecimientos a que mayoritariamente acceden los estudiantes que provienen de las familias chilenas menos favorecidas apuestan en cada una de sus dimensiones, tanto explícitas cuanto encubiertas, a mostrarles su puesto en la sociedad y a desarrollar en ellos los rasgos de personalidad y competencias que deberán poseer para, desde allí, relacionarse funcionalmente con ella.

“y ello es debido a las misiones que la institución académica tiene encomendadas. (siendo) la principal de ellas, la de prepararlos (a los alumnos) para entrar en la cadena de producción y distribución.” (Jurjo Torres, 1, Pág. 60)

Éste es probablemente el motivo por el cual en estos establecimientos no se cultiva la autoestima de los alumnos, de modo que podríamos inferir que el fondo y la forma de la acción de estas escuelas no son una casualidad o un desarrollo desafortunado o involuntario, sino más bien, un aspecto consustancial a su misión implícita (oculta) v.g. el tipo de egresados que tales escuelas están destinadas a entregar a la comunidad. Como lo establecía un antiguo documento mandatorio para las escuelas públicas del país, “buenos patriotas y buenos trabajadores”.

Sean cuales fueren las inferencias que sea lícito hacer acerca de los fundamentos que definen el significado de la forma curricular observable en los

establecimientos cuyo alumnado mayoritariamente proviene de los sectores socioeconómicos deprimidos, hay abundante evidencia en el sentido que su acción escolar no se orienta hacia el desarrollo de la autoestima de sus alumnos.

c.- LA AUTOESTIMA EN EL CONTEXTO DE LA ACCIÓN DE LA ESCUELA

La preocupación por la autoestima se ha hecho frecuente últimamente. Ya sea para dimensionarla cuanto para la elaboración de técnicas para promoverla y desarrollarla, se multiplican los instrumentos y las estrategias. El asunto, desde luego, reviste la mayor importancia porque es a partir del autoconcepto que se define las posibilidades de los demás logros de la vida.

El tipo y nivel de expectativas, la percepción y el intento de realizar las propias potencialidades y talentos, la postura frente a la sociedad, la cultura y sus instituciones y, en general, ante la vida, son dimensiones del individuo que están fuertemente condicionadas por lo que el sujeto crea de sí mismo.

Por ello es que se da una alta correlación entre bajos puntajes en tests de autoestima vis a vis actitudes de timidez, inseguridad ansiedad, desmotivación frente al desafío, poca confianza en los propios recursos. Esto último es aún más notorio cuando los jóvenes pertenecientes a estratos socioeconómicos caracterizados por la carencia atribuyen sus logros, por modestos e infrecuentes que éstos sean, a factores que les son ajenos, como la casualidad, la buena suerte, la buena disposición y aún el descuido de terceros.

Dada la situación descrita no resulta sorprendente que estos jóvenes

reproduzcan en sus propias vidas los roles sociales y económicos de sus progenitores: hijos de subordinados serán a su vez subordinados; hijos de victimizados serán a su vez victimizados. Hijos de habitantes cuya significación social procede casi exclusivamente del peso que su magnitud demográfica ejerce sobre las estadísticas y sin más protagonismo social o político que el que surja de tal magnitud serán, a su vez, pobladores cuantificados y sin opinión. Viandantes de un mundo en que lo propio es, por definición, estrecho, estos alumnos sólo tienen un hic (aquí y ahora) y un horizonte en que lo ancho siempre es ajeno.

Si el local escolar es ajeno, también lo es todo lo que ocurre dentro de él. El texto, el plan de estudios, los programas, los materiales, los horarios, los fines y los objetivos, los métodos e instancias de enseñanza y evaluación, los reglamentos y estatutos son instrumentos en cuya formulación el joven es sólo una referencia, no un actor. No obstante las declaraciones en contrario, los jóvenes son acompañantes del currículo expreso. En un esquema en el que el marco curricular expreso es el protagonista, los estudiantes son escenografía.

Aún así, sin contar con un espacio social diseñado para ellos, los jóvenes se ven forzados a transcurrir estos difíciles años de su vida en un espacio psicológico que, al igual que los medios de comunicación de masas, sólo los ve como clientes; en el caso de la escuela, la mercadería que los jóvenes son forzados a adquirir es una específica: los objetos de la cultura pasada, dominante, que ellos deberán llegar a ostentar como propios.

Los estudios comparados de autoestima entre los jóvenes arrojan diferencias según criterios de género, etnia y estratificación social. De igual manera, Edwards *et al.* descubren diferencias de autoestima entre los establecimientos de los liceos de alumnos pobres y los particulares pagados; como parte de ese estudio se aplicó a los alumnos de los establecimientos estudiados el Inventario de Autoestima de Coopersmith, forma A, adaptado para Chile por Brinkmann, Segure y Solar, sobre la

base de una traducción probada por J. Prewitt-Díaz en 1984. Entre los resultados obtenidos se destaca:

“El puntaje total más alto está representado por los colegios particulares pagados. Los establecimientos particulares subvencionados inmediatamente por debajo del anterior (ambos difieren significativamente entre sí). Los alumnos de establecimientos municipales y de corporación de derecho privado son los que tienen un puntaje más bajo y no difieren significativamente entre ellos, pero, al mismo tiempo, tienen diferencias significativas con los tipos de dependencia anteriores.” (V. Edwards *et al*, Pág. 281).

En el párrafo anterior estos autores habían indicado que los valores de autoestima encontrados en los establecimientos de la modalidad Científico-Humanista eran significativamente más altos que aquellos observados en los establecimientos de la modalidad Técnico-Profesional. Es un hecho establecido que a este último tipo de establecimiento no asisten sino jóvenes de los estratos sociales menos favorecidos.

En consecuencia, la conclusión es que hay una alta correlación entre nivel socio-económico y currículo (explícito y oculto), por una parte, y autoestima de los alumnos, por la otra.

3.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

a.- LAS ALTERNATIVAS CURRICULARES DE LIBRE ELECCIÓN.

El Componente Jóvenes del programa MECE, que adopta el nombre de Alternativas Curriculares de Libre Elección, más conocido por su sigla ACLE, acopia el diagnóstico y consideraciones precedentes, sistematiza la problemática de los jóvenes en tanto adscritos al sistema escolar de educación media pública pero no menciona el problema de la autoestima en parte alguna, ni como elemento del diagnóstico, ni como situación deficitaria ni como objetivo.

En su parte propositiva el programa ACLE describe las líneas de acción que deben inspirar su puesta en práctica. Ellas se orientan a modificar la percepción que tienen los profesores acerca de los jóvenes y su mundo en la esperanza que ella inspire actitudes nuevas en las prácticas docentes y en el uso del tiempo y espacio escolares. El propósito es que tales nuevas percepciones y actitudes se materialicen en términos de recuperar para los jóvenes los espacios escolar y curricular incorporando a ellos los intereses, percepciones y significados de los jóvenes. En último término se trata de que las experiencias escolares ayuden a construir las características, virtudes y actitudes propias de una vocación de ciudadanos.

Cabría suponer que en el transcurso de su participación en las distintas actividades involucradas en la realización práctica de ACLE en su establecimiento los alumnos descubran en sí talentos que les eran desconocidos, espacios físicos y psicosociales donde poder desplegar virtudes que previamente no hallaban dónde ni cómo expresar y/o motivaciones para optar por un menú de conductas que les gane mayor aceptación por parte del mundo que los rodea. Ello debería redundar en que concluido, el programa al término del año escolar, los jóvenes participantes en ACLE alcanzaran un autoconcepto y una autovaloración que refleje mayor aceptación de sí

mismos.

Dentro de este ámbito, la actual investigación destaca como problema: **los alumnos que toman parte en las actividades ligadas al componente ACLE ¿logran elevar su autoestima y su rendimiento académico en virtud de tal participación?**

Desde variadas perspectivas la pregunta resulta pertinente.

En primer lugar, en las vidas de estos jóvenes, caracterizados como de extrema pobreza, son muy escasas las experiencias de enaltecimiento del ego. Por definición, ACLE se propone proveer experiencias de este tipo; si bien el indicador autoestima es influido por todas las dimensiones de la vida, de todas las vivencias de los alumnos participantes en este programa, las únicas tenidas en común y que contribuyen a la elevación del autoconcepto fueron aquellas proveídas por el programa en estudio.

En estudios realizados hasta la fecha se informa respecto de lo que los alumnos participantes, profesores y directivos docentes perciben acerca de ACLE, su realización práctica, sus carencias y su impacto en la conducta, el rendimiento y la inserción de los alumnos que participan del programa en las organizaciones escolares.

Todos estos aspectos apuntan a una manifestación tangible, visible, externa de un cambio interno, e.g. una nueva configuración de la personalidad, la que corresponde a un desarrollo de carácter permanente, el que es preciso no solamente detectar sino además mensurar de la manera más precisa posible.

En segundo lugar, si no se lograra establecer una variación positiva en el indicador, cabría preguntarse si el citado programa está siendo llevado a cabo en términos de lo que se propone: incorporar la cultura juvenil al quehacer escolar por la vía de atraer a los profesores a percibir a sus alumnos de manera diferente.

En tercer lugar, si el indicador evolucionara positivamente y tal evolución fuera

atribuible a la participación de los estudiantes en el programa ACLE, habría motivos para pensar que quienes promovieron la puesta en práctica del citado componente han acertado al identificar a la actual cultura escolar, particularmente su paradigma curricular, como uno de los factores que contribuyen a la baja autoestima de los estudiantes del segmento más pobre de la población chilena.

b.- OBJETIVOS

GENERALES

1.- Establecer si la participación de los estudiantes en las actividades del componente ACLE aumenta sus niveles de autoestima

2.- Establecer si la participación de los estudiantes en estas actividades incrementa su rendimiento.

ESPECÍFICOS

1.- Comparar niveles de autoestima y rendimiento entre los alumnos que participan y los que no participan en las ACLE.

2.- Conocer la percepción que tengan de estas actividades los jóvenes participantes.

c.- DEFINICIONES

De la expresión del problema de investigación es dable destacar las variables que le dan forma, para proceder a definir las. Ellas son:

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
Autoestima	Actitud emocional que el Yo tiene respecto de sí mismo.	Puntaje logrado por los Jóvenes sujetos de la investigación en el Inventario de Autoestima de Coopersmith, versión y traducción de J. Prewitt-Diaz en 1984, adaptado para Chile por Brinkmann, Segure y Solar.
Rendimiento Académico	Calificaciones obtenidas por un alumno al término del Año Escolar	Promedios anuales de calificaciones obtenidas por cada alumno al término de los años escolares 1997 y 1998.
Alternativas Curriculares De Libre Elección	Programa de actividades extracurriculares dentro del programa MECE-Media del Ministerio de Educación	Actividades realizadas en el Centro Educacional "Ministro Diego Portales Palazuelos", en el contexto de ACLE el año lectivo 1998.

d.- HIPÓTESIS

H₁.- "La participación de los estudiantes en las actividades del componente ACLE es factor del aumento de su puntaje en el inventario de autoestima".

H₂.- "La participación de los estudiantes en las actividades del componente ACLE es factor del aumento de su rendimiento académico"

4.- MARCO TEÓRICO

Consideraciones Preliminares

Se debe entender el programa ACLE como una referencia al estado actual de la educación chilena. En este sentido, se plantea como respuesta a algunos defectos, falencias y deformaciones que han llegado a caracterizarla en las últimas décadas, como producto de la evolución de la sociedad chilena. Para entender la funcionalidad de ACLE es preciso comprender ese cuadro.

Por otra parte, y esto se juzgará mejor luego que se exponga las actividades concretas que den cuerpo a ACLE, el programa no ofrece grandes originalidades. En verdad esencialmente no se encontrará en ellas nada que no se haga ya corrientemente en algunas, o en el conjunto de las escuelas del sistema particular pagado. Lo original es admitir que, dado su efecto sobre la formación valórica y de hábitos intelectuales y sociales de los jóvenes, - es decir, su efecto educativo-, es posible ofrecerlas a los jóvenes de sectores sociales carenciales.

a.- LA ACADEMIA DE LOS BONSAÍIS

I.- Caracterización de la Escuela Actual

Desde tres puntos de vista intentaré hacer una caracterización de la actual escuela chilena: organización curricular, enfoque pedagógico que la inspira, estratificación de la educación. Se entenderá que el retrato resultante no reflejará a todas las escuelas del país (ni siquiera todas las de una región determinada) sino a aquella que podríamos denominar paradigmática o de mayoría estadística.

Organización Curricular

Las experiencias que la escuela chilena ofrece a los estudiantes, desde los primeros cursos de la Enseñanza Básica, están organizadas en términos de lo que se llama un esquema asignaturista. Existen las clases de castellano, matemática, ciencias naturales, etc. Vale decir, asistimos a la representación, en el nivel del aula, de la organización del conocimiento en disciplinas separadas, tal cual ocurre en aquel ámbito externo a la escuela que se dedica a la ampliación de las fronteras de lo conocido: la ciencia.

Esta organización resulta de aplicar a la escuela una técnica probada en el mundo de la producción industrial: la cadena de montaje. Ella consiste dividir una operación, concebida como compleja, en una larga serie de operaciones más simples, encargar la ejecución de cada una de ellas distintos operarios que trabajan uno contiguo al siguiente. La apuesta es que cualquiera persona puede aprender a ejecutar la operación que se le asigne, en un nivel de rendimiento significativamente cercano a la perfección. Es una fragmentación tanto de las tareas de la producción, cuanto de las destrezas y los conocimientos necesarios para llevarlas a cabo, de la compensación salarial correspondiente (no sería propio exigir una retribución mayor por una tarea tan simple) y de la capacidad individual de negociación por parte del operario.

“Este proceso de descualificación y de atomización de tareas que tenía lugar en el ámbito de la producción y la distribución, se produce también en el interior de los sistemas educativos.” Jurjo Torres Santomé, 2, Pág. 19).

No obstante su aspiración a formar un ser humano integral, la escuela termina organizando su docencia en términos de una transmisión del saber acumulado, con mayor o menor grado de fragmentación, en cuanto contenidos de asignaturas. Y aunque todas las declaraciones de académicos y autoridades que tienen que ver con el tema - y que reflejan una actitud crítica a esta forma de organización curricular -, apuntan a estructurar las experiencias escolares en áreas temáticas, la formulación

práctica final (que es lo que a profesores de aula y directivos importa, en tanto ella constituye la norma cuyo cumplimiento será el patrón por el que se medirá su desempeño funcionario y profesional, en tanto incluye la ineludible función de acreditación del logro escolar) asume la forma de un listado de temas y contenidos que expresan los logros más recientes de las disciplinas del conocimiento. Es decir, si bien en el nivel declarativo se asume una cierta filosofía del hombre, la sociedad y la educación, en el nivel más modesto de la puesta en práctica, se adhiere a otra.

Lo que se hace visible en todo esto es una tensión no resuelta entre posturas aparentemente irreconciliables. Por una parte, está la postura racionalista, según la cual lo propiamente humano es alcanzar el conocimiento más preciso, profundo y acabado, de cuyo dominio se deriva, por añadidura, la felicidad; es la que representa al modernismo y que hizo posible el desarrollo de las ciencias tal cual las conocemos hoy en día.

Por la otra, está la postura personalista, según la cual lo propiamente humano es la integración en el nivel axiológico. Para hacer este punto explícito conviene hacer una rápida revisión de una teoría de la conducta.

Lo primero es destacar algunas de las propiedades del fenómeno que denominamos *conducta*:

- a) **Motivación, Función y Continuidad.**- En la naturaleza, de la cual el ser humano forma parte, siempre se tiende al equilibrio. La gravitación universal, los vientos, la oxidación, la emigración de depredadores a causa de la disminución de las especies de que se alimentan, etc., ilustran este aserto. Motivada por la perturbación de un equilibrio, la conducta tiene la función de restaurarlo. No obstante, el equilibrio estático no existe, ya que la vida consiste en un movimiento no susceptible de ser interrumpido. Todo movimiento involucra perturbar un equilibrio previo del todo, que, sin embargo, surge para

corregir el desequilibrio de una parte.

- b) **Sentido.-** En lo concerniente a la conducta humana, más allá de restablecer un equilibrio dado, ésta apunta a “hacer sentido”, es decir, propende a la humanización de los actores que la manifiestan. En efecto, la conducta entre los individuos de nuestra especie tiene un significado: por la vía de establecer vínculos interpersonales, los seres humanos accedemos a niveles superiores de humanidad

Así entendida, la conducta constituye un movimiento hacia la integración de fuerzas antinómicas. Es posible distinguir varios niveles en dicha integración.

“Concebimos el nivel de integración como una organización particular que abarca un conjunto de objetos y fenómenos, constituyendo una unidad que responde a leyes particulares que le son inherentes y específicas. En este sentido el ser humano presenta evidentemente una organización y una unidad muy particulares, que nos permiten admitir *un nivel de integración específicamente humano.*” (Bleger, Pág. 289)

En la base se encuentra el nivel más elemental, el físico, del que participa todo lo existente, animado e inanimado; en el escalón siguiente se encuentra el químico, que involucra al anterior - pues no hay fenómenos químicos sin una base de cambios físicos - y que alude solamente a aquellos procesos que involucran un cambio en la estructura íntima de la materia; a continuación, el nivel biológico de integración involucra los dos anteriores pero se refiere a fenómenos consistentes en un cierto tipo de intercambios de energía que designamos con el nombre genérico de *vida*.

Sobre todos los anteriores, e involucrándolos, se encuentra un nivel más, que es exclusivamente humano: el nivel psicológico.

“El movimiento muscular puede ser estudiado por la física tanto como

cualquier tipo de palanca, o el movimiento de cualquier objeto. El mismo movimiento muscular puede ser estudiado por la biología, en cuanto el movimiento del músculo implica cualidades que no tienen todos los objetos en movimiento que estudia la física; la biología incorpora en su estudio un tipo de fenómenos que corresponden a un nivel de integración superior a los del fenómeno físico, aunque los pertenecientes a este último no dejen de operar y estar presentes en el nivel superior de integración. El mismo fenómeno puede ser estudiado por la sociología, en cuanto el movimiento muscular forma parte o integra un ritual o una forma de convivencia. En el nivel de integración psicológico se estudia la conducta en algunas de sus particularidades o características que no están incluidas en ninguna de las ciencias anteriores y que corresponden a un nivel especial y específico de integración, sin que ello invalide, ni dejen de operar, las leyes y la organización de los niveles precedentes. De esta manera, en cualquier área en que se manifieste, la conducta (humana) es siempre un fenómeno psicológico, tanto como social, biológico y fisicoquímico al mismo tiempo.” (Bleger, Pág. 80)

Es este nivel psicológico el que interesa a esta tesis, en consonancia con lo que agrega Bleger:

“Es todavía bastante frecuente encontrar que se discute si una conducta (síntoma) es psicológico u orgánico; no puede dejar de ser las dos cosas al mismo tiempo, porque todo lo que se manifiesta en el hombre no puede dejar de ser psicológico y porque este nivel de integración no puede darse jamás sin los niveles precedentes.” (Bleger, Pág. 81)

El grado superior del nivel psicológico de integración es el axiológico. Agreguemos que en éste se encuentran los fenómenos relacionados con la noción de valor, es decir, con la percepción del deber ser. Es en este nivel donde, a mi entender, se define todo el problema de la educación. En efecto, la metafísica nos ha enseñado una forma de existencia, el Ser, ante cuya percepción el hombre toma conciencia de sus carencias profundas, de su incompletitud, de su No Ser con vocación de Ser. La tensión resultante da origen a conductas que no son accesibles desde el instrumental de análisis de la física, de la química, ni de la biología, ni de la sociología, ni de la

psicología experimental, pues consisten en fenómenos que son explicables solamente desde una teoría de los valores.

Todo lo anterior define un concepto de educación y, en consecuencia, una práctica escolar en la que no tiene cabida una pedagogía consistente en una exposición fragmentada y desagregada del conocimiento acumulado. Es decir, la educación adquiere una dimensión inconmensurable desde la cultura de escolarización que conocemos, ya que ésta no asume la tarea de integrar el tipo de conocimiento al que se ha acordado el status de válido a un fenómeno totalizador, a saber, la vida actual de los jóvenes y sus entornos sociales.

Al interior del debate educacional crece el número de autores que, muy lejos de postular una educación que prescindiera del conocimiento acumulado, cuestionan la opción asignaturista. En primer lugar, sobre la base de que, en el trabajo de la ciencia, lo que se fragmenta no es el conocimiento sino el campo de observación, con la finalidad de permitir un enfoque más fino, preciso y concluyente, es decir, para dotar de mayor precisión a los nuevos datos obtenidos. Ciertamente, el propósito de la actividad escolar no se relaciona con el aumento del conocimiento disponible —excepción hecha de aquél que contribuye a su quehacer específico—, sino con la integración de las generaciones de recambio al totus social. A modo de ejemplo, podemos resumir así la impugnación que hace el profesor Beane de la organización curricular asignaturista:

- Ha asignado al conocimiento el status de fin de la educación, en lugar de medio para ella.
- Representa una visión etnocéntrica de alta clase media sobre lo que vale la pena saber.
- Como estructura, no es más eficiente que la integración curricular en orden a alcanzar los logros académicos que el asignaturismo proclama como sus objetivos.

Y agrega más adelante:

“La noción de que ésta es la única versión posible de una ‘buena vida’, o la mejor, o siquiera una ampliamente deseable, desmerece las vidas de otras personas fuera del campo académico con visiones y aspiraciones enteramente diferentes. Es un residuo de la misma versión verticalista del currículo que históricamente ha servido tan mal a la gente en las escuelas.” (James Beane, Pág. 618).

Hablando en tiempo pasado, como si se tratara de una realidad superada, Jurjo Torres apunta a los nocivos efectos de tal organización sobre los jóvenes y sus profesores y sobre la relación entablada entre ellos:

“Los profesores y profesoras se preocupaban más de hacerse obedecer, de seguir un determinado ritmo en las tareas a realizar, en favorecer un memorismo de datos casi nunca bien comprendidos; mientras que el alumno generaba estrategias para recordar datos y conceptos a los que no lograba encontrar significatividad; por tanto, éste se preocupaba más de mantener las formas: presentar limpios los ejercicios, acabar a tiempo, no hablar sin permiso, mantener orden las filas, etc. Lo menos importante eran los procesos de reconstrucción cultural que debían tener lugar en las aulas. Al final, lo que de verdad importaba eran exclusivamente las notas escolares, al igual que a los obreros y obreras los salarios. El producto y el proceso de trabajo no merecían la pena, sólo era importante el resultado extrínseco, el salario o las calificaciones escolares.” (Jurjo Torres, 2, Pág. 20)

El asignaturismo se identifica con un paradigma social, una creencia respecto de lo que deben ser la sociedad y el ser humano y una metodología para lograrlo.

Los enfoques pedagógicos

El enfoque pedagógico predominante en las escuelas chilenas es el de la pedagogía por objetivos, que se funda en la teoría psicológica del conductismo. Para

esta teoría, sólo se puede estudiar y emitir juicios respecto de los fenómenos de la mente humana en tanto se los puede describir y mensurar operacionalmente, es decir no hay más objeto de estudio que las conductas observables. Desde esta perspectiva hay que quitar el status de científica a cualquiera predicación que se aparte de este marco.

La pedagogía por objetivos es un discurso acerca del *cómo* con vistas a un *qué*, en el que está ausente cualquiera reflexión acerca del *para qué*. Uno de sus máximos representantes, el profesor norteamericano Ralph Tyler comenta, al referirse al desarrollo del currículum:

“...es una tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial. El sistema debe ser diseñado para que opere en forma efectiva en una sociedad donde existen numerosas demandas y con unos seres humanos que tienen intencionalidades, preferencias...” (R. Tyler, citado por José Gimeno Sacristán, Pág. 55).

Obsérvese que Tyler señala con claridad y franqueza la pretensión de que los objetivos de la educación deben operar con independencia de los seres humanos, sus intencionalidades y preferencias.

La pedagogía por objetivos, inspirada en el propósito de mostrar eficiencia en el logro de resultados, postuló que la educación sólo puede entenderse como un esfuerzo orientado al cambio conductual. Se trata de una postura para el cual no hay un proceso educativo válido al margen de los objetivos de conducta pre-establecidos, ni más objetivos válidos que aquellos que se pueda describir en términos de conductas observables y mensurables.

El símil es el de una línea recta con un punto inicial A y otro final B mediados

por el proceso educativo, entendido como intervención consciente, en cuya virtud la conducta manifestada por el sujeto en A es diferente de aquella en B. Un instrumento de evaluación eficaz, despersonalizado, construido y aplicado con arreglo a normas precisas, da fe de que ello ya ha ocurrido. O bien, de que aún no ha ocurrido. En cualquier caso, más allá de toda duda.

“Se intenta, consciente o inconscientemente, lograr en la sala de clases aquello que Pavlov y Skinner lograron en el laboratorio. Pero se olvida frecuentemente que ambos trabajaron con perros el primero y palomas el segundo. ... El gran problema y desafío de la educación es que trabajamos con personas...” (Manuel Silva, Pág. 23).

Como se sabe, esta pedagogía es fuertemente criticada tanto por lo que prioriza cuanto por lo que desconoce. Prioriza el resultado por encima del proceso, el control del sujeto por encima de su crecimiento, el logro individual por sobre los logros de carácter social, las micro conductas por sobre las expresiones de desarrollo humano. Desconoce el valor de los logros no anticipados en la planificación y de los objetivos educacionales no expresables en términos de conductas observables y/o mensurables, lo impredecible de la naturaleza humana.

También se la critica por las transformaciones que motiva en sus actores:

Transforma al profesor – o al menos intenta hacerlo - en un técnico especialista en redacción de objetivos e informes de todo tipo, constructor de pruebas llamadas objetivas orientadas a la manifestación de conductas cognitivas, manipulador de experiencias pensadas para inducir modificaciones intelectuales o emocionales, persuadido que hay una manera correcta de hacer las cosas (la docencia se divide en pasos correctos e incorrectos), ya sea definir objetivos, planificar y ejecutar experiencias educativas y procedimientos de evaluación, que garantiza casi inevitablemente que sus alumnos se comportarán, en los planos cognitivo o emocional, tal como él, en su calidad de docente, había predicho. Es la fe del

isomorfismo entre lo que se enseña y lo que se aprende y en la mensurabilidad de lo segundo.

Transforma al alumno en un experto en el manejo de pruebas objetivas, preocupado de retener datos inconexos, proclive al engaño cuando el dato es elusivo, lamentablemente persuadido de la futilidad de los esfuerzos empleados en retener tanta información vacía de significado por cuanto, en breve tiempo, la olvidará y en buena hora ya que, de todos modos, ella no le aportará mucho. El recordar un dato sólo sirve para sortear con éxito el evento prueba.

Transforma también la evaluación, desde su carácter de subproceso continuo de recolecta de información con vistas a la optimización del proceso educativo, que lo contiene, en mero trámite burocrático orientado al control y clasificación de la población. Sin embargo, tal desnaturalización afecta a todo el proceso en tanto interacción entre jóvenes y adultos.

Despojado de las virtudes que le confirieron sus creadores (clara definición de propósitos, riqueza metodológica) la versión chilena de la pedagogía por objetivos devino una práctica burocratizada, una externalidad técnica vacía de significación educacional.

Estratificación de la Educación

Un primer hecho que hay que destacar acerca de las escuelas chilenas es la **estratificación**. No se trata solamente de dar cuenta del hecho que nuestro país no adscribe por entero ni al estado-docentismo ni a un esquema de educación por completo en manos privadas. En esta materia, “en Chile las cosas se hacen a la chilena”, como dice el profesor Nilo. Se trata más bien de lo siguiente:

Es un fenómeno sociológico de común ocurrencia - no sólo en Chile-, aceptado por todos y con las debidas justificaciones-, el que las familias que reúnen similares condiciones socio-económicas se congregan en ciertos barrios o sectores de las ciudades, mientras que las familias caracterizadas por otras condiciones socio-económicas se distribuyan a través de los restantes barrios o sectores, agrupándose entre sí de acuerdo a este criterio. De ello resulta que las familias de mayores recursos económicos y redes sociales de mayor poder se ubican en sectores donde pre-existen o se construye condiciones a las que se atribuye ventajas de orden geográfico o social. A medida que se desciende en la escala social, disminuyen tales ventajas hasta encontrarnos con condiciones que claramente constituyen desventajas. Así, el domicilio llega a constituir una predicación acerca de la filiación socio-económica de las personas y sus familias, una suerte de "dime donde vives y te diré quien eres."

Las escuelas forman parte del sistema social y, en consecuencia, reproducen y reflejan las características de la sociedad en que se insertan o de la cual surgen. Así, las escuelas a las que asisten los jóvenes y niños en Chile difieren entre sí de acuerdo a criterios socio-económicos: hay escuelas pobres, medianas y ricas, destinadas a alumnos pertenecientes a clases baja, media y alta, respectivamente. Las diferencias entre unas y otras se expresan en términos de una serie de componentes que confluyen en el concepto de calidad. Algunos de tales componentes son:

- Existencia o no de una tradición y/o un proyecto institucionales.
- Infraestructura física, en que cuentan amplitud del edificio, amplitud y especificidad de sus ambientes internos, materiales de construcción, áreas de recreación y otras materias de este tipo.
- Materiales de enseñanza, desde un mero equipamiento de pizarra y tiza hasta nutridos centros de recursos de aprendizajes (CRA).
- Personal directivo, desde personas reconocidas nacionalmente por su nivel académico o liderazgo intelectual o moral hasta personas que no

destacan ni por su expedición en materia de administración ni por su versación en temas educacionales.

- Profesores, desde docentes integrados a proyectos de desarrollo profesional hasta otros que deben dedicar su tiempo no docente tareas en áreas muy diferentes de ésta para aumentar sus ingresos.

En esta perspectiva, la estratificación se expresa en términos que las escuelas adonde concurren los hijos de las clases alta y media alta tienen o tradición o proyecto institucional o ambos, funcionan en locales amplios y bien equipados con directivos y profesores altamente calificados, mientras que las escuelas dedicadas a los niños y jóvenes provenientes de los otros estratos sociales no cumplen con esas condiciones.

Junto con ello, en Chile, los jóvenes que egresan de la Enseñanza Básica tienen frente a sí dos modalidades de la Enseñanza Media: una científico humanista, heredera del liceo tradicional y otra técnico-profesional.

La primera ha sido, desde su instauración, la ruta natural hacia los estudios superiores, lo que no involucra que todos sus egresados accedan a ellos, a causa de una pluralidad de factores que inciden en esto último. La segunda fue pensada inicialmente sólo para ofrecer al mercado laboral egresados diestros en el manejo de ciertas técnicas funcionales al aparato productivo, ya sea primario (escuelas agrícolas, de minas y de pesca) de transformación (escuelas industriales y técnicas de todo tipo) o servicios.

“Así como hay una distribución social del capital cultural en la sociedad, hay también una distribución social del conocimiento dentro de la sala. Por ejemplo, diferentes “tipos” de alumno obtienen diferentes “tipos” de conocimiento.” M. Apple, Pág. 50).

Aunque con el correr del tiempo, los egresados de esta segunda modalidad ganaron acceso a la enseñanza superior, tradicionalmente se entendió que esa modalidad era el ámbito propio de los jóvenes provenientes de los sectores sociales menos favorecidos, ya que estas escuelas ofrecían a los jóvenes cultivar destrezas que les permitieran ocupar con éxito un puesto de trabajo al egresar de la Enseñanza Media. La oferta era especialmente atractiva para un estrato social que sólo mediante muchos esfuerzos era capaz de prolongar la moratoria económica de sus jóvenes. Y lo era doblemente cuando venía acompañada de la promesa de un símbolo de modernidad: un título así llamado profesional.

No obstante el aspecto de reivindicación social y de ampliación de oportunidades educacionales presente en la idea de crear una escuela distinta y paralela al liceo (científico-humanista, preparador de empleados de oficina sin especialización, unidireccionado hacia la universidad), ella involucra una opción de segregación que no es posible desconocer.

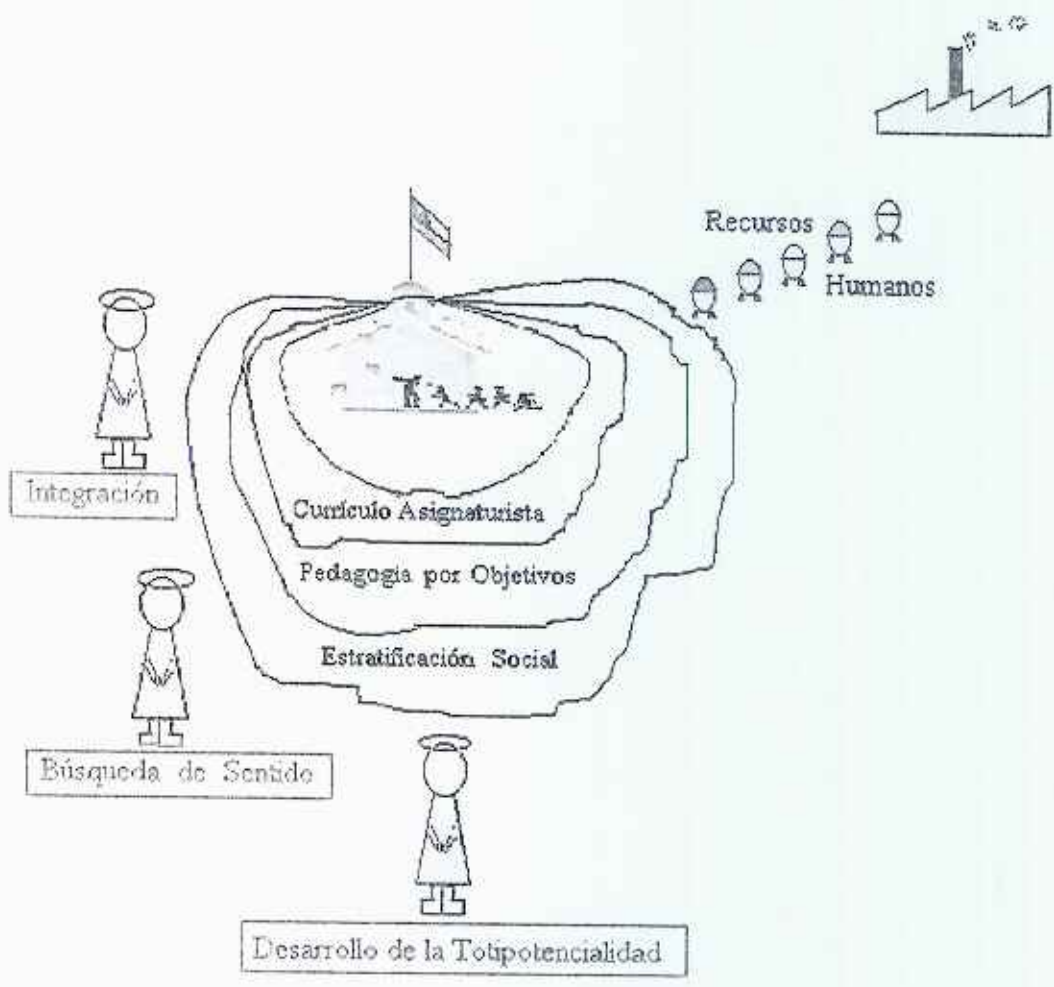
“La formación profesional se basa en una contradicción fundamental. Por una parte, ha sido durante mucho tiempo, y todavía es, un medio de proporcionar una educación a estudiantes que, de otro modo, no asistirían a la escuela. Por otra parte, ha creado un sistema dual en el que los alumnos de bajos ingresos son encauzados a clases de formación profesional y alejados de los cursos académicos que preparan a otros para una educación superior y trabajos de oficina de mayores ingresos. (Larry Rosenstock y Adria Steinberg, Más Allá del Taller: Reinventar la Formación Profesional en Michael Apple y James Beane, Pág. 71).

Nadie podría discutir que toda persona que llega a la edad adulta debe “ganarse la vida” (e.g. ocupar un puesto en el ámbito de la producción social); tampoco se discute que la niñez y la juventud son etapas de moratoria durante las cuales se espera que el sujeto aprenda lo necesario para llegar a desenvolverse en la vida adulta. Pero de lo anterior no se deduce que en esas etapas se deba aprender las destrezas y técnicas específicas necesarias para incorporarse eficientemente en una

determinada cadena productiva, excepto si se trata de sociedades primitivas o de comunidades tan aisladas que no dispongan de otros horizontes que su exclusiva economía de extracción. Quizá se lo da por sentado, pero lo claro es que en nuestras sociedades urbanas se considera a la niñez y a la juventud como las etapas para aprender a relacionarse y vivir, no a trabajar en la granja, la oficina, la industria ni el taller.

Evidentemente, si lo que se plantea es que, dadas las escasas exigencias intelectuales requeridas para desempeñarse en ciertas ocupaciones (como la metaforizada por Chaplin en *Tiempos Modernos*), no es inadecuado destinar a jóvenes intelectualmente menos dotados a cultivar las destrezas y técnicas requeridas en ese tipo de labores, que “hasta el individuo más estúpido puede en dos días aprender a ejecutarlas” dice H. Ford, citado por Jurjo Torres (2, Pág. 17). No obstante, no existe evidencia de que tales jóvenes se encuentren sólo - ni mayoritariamente - entre las familias pobres. Jurjo Torres ofrece la siguiente cita de F.W.Taylor: “Es también evidente que, en la mayoría de los casos, se necesita un tipo de hombre para estudiar y planificar un trabajo y otro completamente distinto para ejecutarlo” (J. Torres, 2, Pág. 16). Estudios de resiliencia sugieren que es poco cauto, por decir lo menos, asumir que los jóvenes que provienen de los sectores medio bajo y bajo deban, por definición, ser excluidos de las tareas de planificación y estudio. (Ver Pedro García).

Por lo tanto, cabría suponer que la modalidad técnico-profesional es una opción disponible para todos los jóvenes chilenos, sin importar su filiación socioeconómica. Se sabe, por otra parte, que, a no mediar situaciones de excepción, pasajeras, asociadas a dificultades económicas temporales, los niños y jóvenes provenientes de las familias de mayores ingresos por lo general no asisten a las escuelas del sistema público. Llama la atención, en consecuencia, que sean tan pocas en número las escuelas técnico-profesionales en la dependencia particular pagada, que es donde las familias de mayores ingresos generalmente matriculan a sus hijos. Y de las 2.264 escuelas de esa dependencia que hay en el país – 563 de ellas dedicadas a la



enseñanza media -, sólo 9 ofrecen la modalidad técnico-profesional y, de éstas, 6 se dedican a la educación de adultos. (Ministerio de Educación de Chile, 2, Pág. 30). Por su parte, escuelas técnico-profesionales administradas delegadamente por corporaciones privadas - constituidas éstas, en su mayoría, por organizaciones empresariales -, están ubicadas en barrios pobres.

En síntesis, en Chile hay un segmento de escuelas particulares pagadas, que no reciben ningún aporte estatal, que agrupa el 9% de los establecimientos, a los cuales asisten los alumnos provenientes de las familias de mayores ingresos, que aceptan para sí la denominación de mercado y que exigen calidad. El 1,6% de ellas ofrece la modalidad técnico-profesional, aunque sólo un tercio de ese porcentaje atiende a niños o jóvenes. El grueso de las escuelas de enseñanza media técnico profesional corresponden a las otras dependencias, e.g., municipales, particulares subvencionadas o de administración delegada, a la que asisten alumnos provenientes de estratos sociales medios bajos y bajos. De todo lo expuesto se puede concluir que a través de la modalidad técnico-profesional de enseñanza media se pone en práctica, en el nivel escolar, la estratificación social chilena.

II.- Educación y Naturaleza Humana

Los seres humanos pertenecemos al enorme reino de los seres vivos, es decir, aquellos que están permanentemente llevando a cabo rápidos intercambios de energía con su entorno. Como tales, nuestro signo característico es la carencia; es decir, nuestra condición consiste en que nos falte algo o, dicho de otro modo, tener necesidades. Desde siempre - y organizados en comunidades, - hombres y mujeres, nos abocamos a la tarea de definir y producir, e.g. recolectar, cultivar, criar, los bienes convenientes para de satisfacerlas. No obstante, las operaciones concretas en que homo sapiens manifiesta tales actividades no vienen determinadas instintivamente; por el contrario, debe concebirlas, definir las, consensuarlas y ejecutarlas. Lo que en

los demás seres vivos es instinto en homo sapiens es creación; o cultura, como la denominan los antropólogos. Lo natural en los demás seres vivos consiste en seguir su menú instintivo. Lo natural en el ser humano es congregarse y crear cultura. Esto contribuye a hacerlo diferente, no sólo del resto de los seres vivos sino particularmente, de los llamados animales sociales. En efecto, entre éstos, las actividades de cada individuo están perfectamente establecidas y normadas, ligadas a la función con que nace y cada individuo de la especie es, por definición, capaz de llevarla a cabo. Por el contrario, la inserción del ser humano en su comunidad exige que éste alcance destrezas en un amplio menú de operaciones y actitudes que, de no mediar un cúmulo de acciones culturalmente desarrolladas, ciertos individuos quizá nunca podrían llegar a realizar. De manera obvia surge, entonces, la necesidad de transmitir el cómo y el porqué de ellas.

En este sentido, la educación, entendida como acción del mundo adulto orientado a las generaciones de recambio, está presente en toda sociedad humana, aún en las más primitivas. “La sociedad manus no encara este problema [el de la educación] de modo consciente o por medio de una acción colectiva. No por eso es menos sutil el medio del cual se vale, incoscientemente para resolverlo”. (Margaret Mead, Pág. 147).

Es como si para llegar a ejercer las responsabilidades de la vida social, homo sapiens debiera pasar por una serie de vivencias y experiencias que garanticen que tendrá tal y cual forma adulta y no otra. Se diría que también pertenece a la naturaleza humana el que los jóvenes, antes de adquirir las cargas y prerrogativas del adulto, exhiban – lo mismo que los jóvenes manus-, “rasgos de insolencia, de irresponsabilidad y de falta de cooperación”. (Margaret Mead, Pág. 147).

“Ha vivido hasta entonces fuera del mundo real, de ese mundo organizado por industrias que él desconoce, mantenido en virtud de relaciones económicas que le son extrañas gobernado por espíritus a los cuales ha ignorado. Es menester, sin embargo,

que el joven aprenda a participar activamente en ese conjunto cumpliendo el papel que desempeñaron sus antepasados, a fin de que la sociedad manus siga existiendo. El mundo de los adultos se halla frente a un grupo no asimilado que emplea un lenguaje adecuado al juego, que conoce a los dioses pero no les rinde honores, que desprecia alegremente las actividades lucrativas." (Margaret Mead, Pág. 147).

Es decir, a causa de las características de la naturaleza humana, convertirse en adulto es producto de un aprendizaje, con vistas a un futuro, de cuya enseñanza se hace cargo la sociedad. El niño y el joven, por su parte, viven su presente - y seguramente así debe ser -, imitando a sus mayores, en algunos de sus juegos, y aprendiendo, de esa manera, los modos de la vida adulta, sin necesidad de asumir las responsabilidades involucradas en ello.

También Lundgren se refiere a este tema cuando distingue en toda sociedad los procesos de producción y de reproducción. Los primeros son "el establecimiento de las necesidades de la vida social y la creación del conocimiento a partir del cual se puede desarrollar la producción". Los de reproducción son "la re-creación y reproducción del conocimiento de una generación a la siguiente, la reproducción del conocimiento y las destrezas de producción, pero también la reproducción de las condiciones para la producción". (Ulf Lundgren, Pág. 15) .

El pasar por las experiencias requeridas por la reproducción cultural permitirá al ser humano ganar acceso al mundo adulto e integrarse a él. Pero hay en tal integración un elemento no explicitado y que trasciende el dominio de las destrezas sociales, incluidas las económicas ya que las necesidades humanas no se limitan a aquellas clásicas contenidas en la enumeración de pan, techo y abrigo, suficientes para mantener la capacidad física de interacción energética con el medio. Hay en el ser humano carencias más profundas que nos hacen interrogarnos, desde el pasado más remoto, respecto de nuestro lugar en el mundo y el propósito de nuestro estar y nuestro tránsito y que generan en cada individuo la necesidad de perseguir una

finalidad que trascienda al YO. Por hablar en lenguaje de V. Frankl, nuestra pregunta se orienta a encontrar el *sentido de la vida*. En las sociedades primitivas la respuesta acerca del sentido es respondida por la experiencia de pertenencia al grupo. El significado de la propia existencia se encuentra y consiste en pertenecer y ser aceptado por la comunidad. La vida es un tránsito desde nacer al interior de un colectivo, crecer aprendiendo sus modos, incorporarse a realizar las tareas sociales – que aseguran el cuidado y protección de todos sus miembros – hasta morir.

Es decir, compete a cada individuo realizar, además de las operaciones que le permitan integrarse a su comunidad, otras que le provean de una finalidad que le sea propia, en cuyo logro no sea él –o ella- reemplazable y que le confieran a su vida un valor irrenunciable. Esto transforma a cada ser humano es un proyecto único, singular e irrepetible, inacabado y con un programa de vida que consiste precisamente en lograr la concreción del proyecto latente. El desarrollo de un programa así concebido, y de tal concreción, constituye la educación.

Esta definición constituye una opción de carácter doctrinario. En ella, el concepto de educación aparece enteramente inscrito dentro de corrientes filosóficas personalistas, para las cuales el ser humano es superior a las cosas y dotado, por tanto, de prerrogativas que no es éticamente posible desconocer, ni siquiera desde el superior interés de la sociedad como un todo. Menos aún cuando en la definición de tal interés se soslaya la percepción que sobre el tema tienen los sectores no hegemónicos.

Por lo tanto, en cada ser humano hay un proyecto que detectar, des - cubrir, y facilitar. Y cualquiera acción orientada meramente a la incorporación de la generación de recambio al grupo social, su estructura y sus pautas de relación se asocia más bien a los significados de *socialización*. Ésta aparece revestida de propósitos distintos de aquellos asociados a la *educación* que fueron descritos más arriba. Por ello, resulta pertinente distinguir entre los términos *socialización*, para referirse a los procesos de incorporación de la generación de recambio a la sociedad y sus pautas pre-existentes, y

educación, para significar las acciones orientadas al desarrollo del individuo en su proceso de construcción y búsqueda de sentido. En la lógica de la civilización industrial todo interés o actividad humana debe alinearse tras el superior interés de producir y vender. En ella, los conceptos de educación y socialización tienden a confundirse, el primero subordinado al segundo. Es preciso analizar cómo se articulan estos conceptos para poder discernir sus distintas entidades. "La educación dentro de este modelo [de reproducción] tiene como meta la socialización de los alumnos y alumnas con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones sociales existentes" (Jurjo Torres, 1, Pág.56).

Hacer tal distinción, obviamente, no involucra desconocer la importancia de la una o la otra. De hecho, por medio de la socialización se cautela la necesidad de supervivencia de la especie y, al mismo tiempo, las necesidades individuales de supervivencia y pertenencia. En este aspecto, la especie humana no difiere grandemente de las demás especies animales. En ellas, no obstante, la completación del individuo, es decir, el proceso para llegar a su forma adulta, viene dictada y determinada genéticamente. Por su parte, la naturaleza humana es tal que la completación del individuo no está pre-determinada.

"No te he dado ni rostro ni lugar alguno que sea propiamente tuyo; ni tampoco ningún don que te sea particular - ¡oh, Adán! -, con el propósito que tu rostro, tu lugar y tus dones seas tú quien los desee los conquiste y, de ese modo, los poseas por tí mismo. La naturaleza encierra a otras especies dentro de unas leyes por mí establecidas. Pero tú, a quien nada limita, por tu propio arbitrio, entre cuyas manos yo te he entregado, te defines a tí mismo. Te coloqué en medio del mundo para que pudieras contemplar mejor lo que el mundo contiene. No te he hecho ni celeste, ni terrestre, ni mortal ni inmortal, a fin de que tú mismo, libremente, a la manera de un buen pintor o de un hábil escultor, remates tu propia forma". (PICO DELLA MIRANDOLA: "Oratio de Hominis Dignitate", citado por ERICH FROMM, Pág. 20).

La completación del individuo es el logro de la interacción de múltiples

factores cuyo resultado final puede ser un desarrollo personal pleno o no. Entregado al solo libre juego de las fuerzas económicas, lo más probable es que tal completación se agote en la inserción suficiente en "puestos de trabajo previamente existentes", como dice M. APPLE, quien observa que "la socialización en el aula de kindergarten incluye el aprendizaje de las normas y las definiciones de la interacción social" agregando que, en el proceso, profesores y alumnos tienen distinta influencia ya que "la profesora tiene más organizado el conjunto de reglas del sentido común que los alumnos", aunque ni aquella ni éstos "perciben sino formas marginales de desviarse significativamente de las reglas de sentido común y expectativas que distinguen a las escuelas de otras instituciones" (M. APPLE, Pág. 52).

Ya Carl Rogers sitúa la socialización en el ámbito esbozado aquí, al proponer una psicoterapia "que incentive en sus pacientes experiencias que faciliten la autoactualización ... pero libre de las inhibiciones que produce la socialización" (citado por Miguel Macchino, 1989, pág. 5). Esto, después de proponer que la sociedad debería pedir a la educación lo que él pide a la psicoterapia : "... el crecimiento y esto involucra cambios en el YO." (CARL ROGERS, 2, pág. 391).

En consecuencia, varios autores respaldan la opción de distinguir entre socialización y educación, asignando a ésta, las muy necesarias tareas de humanizar al hombre, vale decir, de indagar la misión particular de cada individuo en la vida y promover el desarrollo y manifestación de las disposiciones espirituales necesarias para su prosecución. Las tareas asociadas a aprender las técnicas y destrezas necesarias para la producción pertenecen de suyo a un aspecto de la socialización que bien podemos llamar *capacitación*.

III.- Escuela y Sociedad

Como quedó dicho más arriba, compete a la sociedad la producción de los bienes que garanticen a cada individuo la preservación de su capacidad de intercambio energético con el medio y, desde luego, la preservación de la especie. Reiteremos que, dada la historicidad del ser humano, surge inevitablemente la necesidad de reproducción. Al respecto, apunta Lundgren:

“La producción social implica no sólo las necesidades de la vida y de los objetos materiales, sino también la producción de los símbolos, el orden y la evaluación de objetos y, a la vez, la producción de las condiciones de la sociedad en las que ésta continúa. Incluye, por tanto, trabajo manual y mental.

La reproducción social consta de procesos por los cuales se reproducen la base material y la cultura existente: la reproducción del conocimiento, destrezas y valores y la reproducción de la fuerza de trabajo en sentido amplio. La educación y la instrucción son procesos de transmisión por medio de los cuales se reproduce la cultura en la siguiente generación.” (Lundgren, Pág. 17).

En una sociedad primitiva, tanto la producción cuanto la reproducción son realizadas en el mismo ambiente, básicamente por las mismas personas, sin que se requiere mayor destreza técnica para su realización. “Cualquiera persona calificada para la producción comparte también una responsabilidad en la reproducción.” (Ulf Lundgren, op. cit. Pág. 18). La educación, en consecuencia, como parte del proceso de reproducción de la producción, tiene lugar en el mismo contexto de ésta. “La educación del niño en el “hogar” (el pueblo, el tipo de población que constituye el contexto social primario) es suficiente para la reproducción de la sociedad.” (Ulf Lundgren, op. cit. Pág. 17).

“El padre transmitía a su hijo toda suerte de técnicas prácticas, junto con una escala de valores claramente definida y completamente tradicional. El conocimiento era transmitido no por especialistas concentrados en la escuela, sino a través de la familia, las instituciones religiosas y el aprendizaje. Maestros y discípulos se hallaban dispersos en toda la comunidad.” (Toffler, Pág. 423.)

En una sociedad primitiva, la cantidad y variedad de operaciones involucradas en la producción serán muy limitadas. Por el contrario, en una sociedad avanzada, tales operaciones serán muchísimas y de enorme variedad.

“En la búsqueda de una adaptación más eficiente a su medio ambiente, el sistema social va diferenciándose progresivamente, proceso que consiste en la evolución desde una estructura con tareas multifuncionales a otras estructuras diversificadas que son más especializadas y autónomas.” (Durán, Pág. 49).

La educación y la instrucción están entre las tareas que en una sociedad evolucionada o avanzada son acometidas por una estructura diferenciada, a saber, la escuela. Es decir, llega el momento en que la transmisión de las destrezas y valores que hacen posible la producción debe realizarse en un ámbito distinto de ésta, el contexto de la producción ya no está presente en la transmisión. En lo sucesivo, la relación entre producción y reproducción se hará indirectamente, a través de una instancia que represente a la primera, es decir, que evoque en el nivel del aula, a veces en forma concreta y otras, de manera simbólica, el fragmento del contexto que se desee transmitir. Tal es el texto: el contexto, reducido a un tamaño compatible con el ámbito escolar, para ser usado con fines de transmisión.

“Así pues, el problema de la representación tiene que resolverse mediante textos. Cuando un niño no participa en la producción, el conocimiento y las destrezas necesarios para ésta tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados en textos que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción.” (Ulf Lundgren, Pág. 19).

La nuestra es una época que ha avanzado un largo trecho en materia de diferenciación de las estructuras sociales. No es fácil reconocer en la escuela de nuestros días algún parentesco con la comunidad adulta primitiva en su tarea de transmitir a la generación de recambio las destrezas y valores funcionales a la producción. La dificultad, sin embargo, no estriba en que esta escuela desconozca cómo hacerlo. Sus progresos más notables corresponden precisamente al área de la metodología, es decir, al cómo lograr una transmisión exitosa, eficiente. Particularmente desde la adopción del currículo asignaturista y la puesta en práctica de los enfoques pedagógicos por objetivos y cognitivista, la escuela real (no la de los manuales ni la de los instructivos administrativos) orientó su acción casi exclusivamente a la transmisión de contenidos, expresado en términos de datos (llamados conocimientos) y procedimientos técnicos, a la par que de valores y actitudes individuales y sociales compatibles con el modo de producción imperante. Lo que esta escuela no ha descubierto es la condición *sine qua non* de aquello que transforma todo este proceso en humano, a saber, la búsqueda de sentido, ya que la integración humana al todo social es posible sólo si se hace en un contexto de búsqueda de sentido; una integración que prescindiera de esa búsqueda no es tal, porque no es humana.

En la historia del pensamiento pedagógico se observa con frecuencia la adopción de términos que, habiendo sido acuñados para designar fenómenos no pertenecientes al ámbito de lo educativo, dan cuenta con claridad y perfección de acontecimientos que sí lo son. Así, a causa de la similitud existente entre los procesos de crecimiento de las plantas y los niños se hizo la feliz importación del vocablo *jardín* para designar un ámbito escolar pensado para el desarrollo de los infantes. Ciertamente, el kindergarten -o jardín infantil- evoca una actitud de poner lo mejor del mundo adulto, social e individualmente, al servicio del pleno desarrollo de los menores que acuden a él.

De manera similar, podríamos aplicar al proceso y al resultado de la escolarización llevada a cabo en los niveles básico y medio otro término del arte de la botánica: *bonsái*. Se aplica este término al arte de dar a un individuo arbóreo - que, como sabemos, es de suyo capaz de alcanzar un enorme tamaño-, una dimensión y un aspecto agradable a la vista y compatible con las exigencias de la vida bajo techo. “La naturaleza deposita a un ser totipotencial en el umbral del mundo. Lo que acontezca posteriormente con él es responsabilidad social.” (Recasens, 2, Pág.229). Pues bien, al insertar a este ser totipotente en el ámbito escolar, se lo somete a un especial tratamiento, consistente en una variedad de procedimientos (el currículo), en el curso de la cual se estimula unas potencialidades y se desestimula otras, para conseguir que esa célula adquiera las características de compatibilidad pre-pensadas para ella. En este sentido, la expresión “aspecto agradable” tiene una definición operacional. – explícita o implícita – que varía de un individuo a otro según diversos criterios, de resultas de lo cual el aspecto agradable asignado a un individuo será diferente a aquél asignado a otro.

Desde luego, no existe la posibilidad de desarrollar todas las potencialidades humanas, ya que hay unas que son antónimas de otras, de modo que siempre la opción será *úter* (o la una o la otra); de igual manera, habrá algunas cuyos despliegues trabajen mejor que los de sus antónimas en favor del bienestar y felicidad del individuo y la sociedad, conjuntamente. O bien, habrá combinaciones de potencialidades que operen en esa dirección, con distinto grado de eficacia y eficiencia, en tanto otras operarán en dirección opuesta. En consecuencia, es preciso hacer opciones respecto de cuáles potencialidades estimular y cuáles desestimar. Pero, como se apuntaba más arriba, el aspecto agradable no es el mismo para todos los individuos, de modo que el menú de potencialidades que se busque estimular en unos diferirá de aquel que se pretenda de otros. El problema entonces es quién hace la opción y cuáles son los criterios que le dan orientación en tal tarea.

En este sentido, la escolarización opera como un sistema de asignación de

funciones sociales, el que se sirve del currículo como un dispositivo para llevar a cabo lo anterior. Todo ello, dentro del contexto de la educación entendida como acción de la sociedad y el individuo en busca de dar una definición operacional a la totipotencialidad del ser humano.

Lo anterior constituiría una teoría acerca de la naturaleza, identidad y propósitos de la educación, que difiere de aquella que subyace a los discursos más frecuentes: el adiestramiento del individuo en el dominio de algunas técnicas que permitan incorporarlo a una línea de producción.

Aceptado el hecho que el hombre es un animal social, parece lógico postular que el máximo desarrollo de cada hombre o mujer de la especie consiste en alcanzar la capacidad de incorporarse a su todo social en términos de realizar una tarea que beneficie al conjunto. Pero es preciso anotar que tal incorporación es dos cosas a la vez: proceso y resultado. Proceso continuo y gradual de investigación, estimulación y puesta a prueba tendiente a descubrir y desarrollar sus potencialidades, para establecer cuál es la forma óptima de cada uno y así finalmente alcanzar aquella que mejor se inserta en el todo social. Supuestamente, el objetivo de todo el proceso es que la forma final constituya el mejor desarrollo posible de las opciones posibles. *Mutatis mutandis*, así como en una línea de producción la pregunta que se busca responder es qué insumo es óptimo - según criterios predefinidos - para lograr un producto dado, en el problema de la educación la pregunta parece ser "qué tareas (expresadas en términos de roles y funciones) puede el sujeto A - definido en términos de sus potencialidades - llevar a cabo con mayor perfección que sus pares, perfección expresada en términos de terminación técnica, felicidad para sí y para la sociedad.

En el fondo estamos hablando de una característica no mensurable de la vida humana y del proceso educacional, e.g. el sentido.

"La primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrarle un sentido a su propia vida. Por eso hablo yo de voluntad de sentido, en contraste con el

principio del placer (o, como también podríamos denominarlo, la voluntad de placer) en que se centra el psicoanálisis freudiano, y en contraste con la voluntad de poder que enfatiza la psicología de Adler.” (Frankl, Pág. 98).

En efecto, lo que transforma una vida - entendida como el transcurso de un fenómeno biológico- en una existencia humana es la actividad espiritual a que se aboca quien la vive, con el fin de asignarle un significado profundo, un sentido.

Es como si la orfandad fundamental del ser humano no consistiera en carecer de la compañía, protección y guía de sus progenitores sino en no haber encontrado el “para qué” de sí mismo. En este contexto, la educación se constituye por derecho propio en el proceso mediante el cual el ser humano, en interacción con sus pares, continuamente busca y encuentra sentido a su vida, transformándola así en una existencia humana.

“La búsqueda por parte del hombre del sentido de la vida constituye una fuerza primaria y no una ‘racionalización secundaria’ de sus impulsos instintivos. Este sentido es único y específico, en cuanto es uno mismo y uno solo quien tiene que encontrarlo; únicamente así logra alcanzar el hombre un significado que satisfaga su propia voluntad de sentido. Algunos autores sostienen que los sentidos y los principios no son otra cosa que ‘mecanismos de defensa’, ‘formaciones y sublimaciones de las reacciones’. Por lo que a mí toca, yo no quisiera vivir simplemente por amor de mis ‘mecanismos de defensa’, ni estaría dispuesto a morir por mis ‘formaciones de las reacciones’. El hombre, no obstante, es capaz de vivir e incluso de morir por sus ideales y principios.” (Frankl, Pág. 99).

Si bien no es discutible la conveniencia de que en el espacio escolar se busque adiestrar a los jóvenes en las técnicas necesarias para tripular fluida y eficientemente el aparato productivo de la sociedad, es preciso concordar en que tal adiestramiento carece de utilidad si para lograrlo se abandona la tarea prioritaria de la escuela y de la vida, particularmente la de los años jóvenes, a saber, la búsqueda de sentido. Como

anota J. Beane “no se juntan profesores y alumnos en las escuelas para ‘hacer escuela’, sino para.. encontrar sentido personal y social”.

A esto apunta, en general, la crítica que se hace a esta cultura escolar: centrar la vida en focos distintos de esa búsqueda, pues lo que parece importar del ser humano es solamente su capacidad para hacer funcionar una máquina (el individuo deviene un apéndice de ella). Por ello, el propósito de un sistema escolar en este contexto no es ya la integración (dialogal y crítica) de la generación joven al corpus social, sino la incorporación (acrítica) de nueva fuerza de trabajo al sistema productivo. “Los sistemas escolares están siendo integrados dentro de proyectos industriales, contemplados como recursos para la obtención de capital humano, para la creación de trabajadores y trabajadoras dóciles” (M. Apple, en entrevista en revista Cuadernos de Pedagogía N° 275, Diciembre de 1998, Pág. 39). El primer requisito que debe cumplir la escuela, concebida como un mero engranaje más dentro de la maquinaria de tales proyectos, es el de su eficiente desempeño en la producción, no de ciudadanos para la democracia, sino de “recursos humanos” para la industria.

Para abocarse a la consecución de este objetivo de transformar a niños y jóvenes en recurso humano la escuela cuenta con el aval de la comunidad, que ha conferido a la niñez y a la juventud el carácter de períodos de la vida durante los cuales es lícito efectuar tal transformación.

“respondiendo a las necesidades del sistema productivo, la pretensión eficientista será una preocupación decisiva en los esquemas de organización curricular como valor independiente.” (José Gimeno Sacristán, Pág. 52).

No obstante las manifestaciones de modernidad del aparato productivo, la educación parece no encontrar la suya propia, incapaz de romper la atávica ligazón que sólo la concibe como parte de la reproducción de la producción y sus condiciones.

“...el industrialismo requería una nueva clase de hombres. Exigía conocimientos que ni la familia ni la Iglesia podía proporcionar por sí solas. Obligaba a un cambio en el sistema de valores. Y, por encima de todo, exigía que el hombre desarrollase un nuevo sentido del tiempo. La educación en masa fue la ingeniosa máquina construida por el industrialismo para producir la clase de adultos que necesitaba. El problema era extraordinariamente complejo. ¿Cómo preadaptar a los niños para un mundo nuevo, un mundo de tareas reiterativas de puertas adentro, de humo, de ruidos y de máquinas, lleno de condiciones de vida y de disciplina colectiva; un mundo en que el tiempo no era regulado por el ciclo solar y lunar sino por el reloj y la sirena de la fábrica?

La solución era un sistema docente que, en su misma estructura, simulara este mundo nuevo. Este sistema no surgió instantáneamente. Incluso hoy conserva elementos retrógrados de la sociedad preindustrial. Sin embargo, la idea global de reunir masas de estudiantes (materia prima) para ser manipuladas por los maestros (trabajadores) en una escuela centralmente localizada (fábrica) fue un buen golpe del genio industrial. Toda la jerarquía administrativa docente siguió, al desarrollarse, el modelo de la burocracia industrial. La propia organización del conocimiento en disciplinas permanentes se fundó sobre presupuestos industriales. Los niños iban de un lugar a otro y se sentaban en los sitios previamente señalados. Sonaban timbres para anunciar los cambios de hora.

De esta manera, la vida interior de la escuela se convirtió en un espejo de anticipación, en una introducción perfecta a la sociedad industrial. Los aspectos más criticados de la educación actual – reglamentación casi militar, falta de individualización, rígido sistema de aulas, grupos, grados y títulos, papel autoritario del maestro –, son, precisamente los que hicieron tan eficaz la instrucción pública masiva como instrumento de adaptación en su lugar y tiempo.” (Toffler, Pág. 423)

IV.- Democracia y Demandas a la Escuela

No Hay Democracia Sin Ciudadanos

Una característica común a los ordenamientos democráticos es la ciudadanía: sin necesidad de mayores títulos los habitantes de una comunidad, por la sola virtud de su condición de tales, están investidos del derecho a participar en la toma de decisiones en los asuntos de carácter público. De ello se sigue que el propósito explícito fundamental de la acción política en una sociedad que invoque para sí la definición de democrática es incrementar tal carácter, por vía de aumentar la cantidad de áreas de decisión pública en que participa el ciudadano común o de ciudadanos que toma parte en el proceso de decisión, o por ambos aumentos a la vez.

Nuestro país se define a sí mismo como una sociedad democrática. Es “políticamente correcto” definirse de esta manera y, desde los inicios de la República, los discursos – si bien no siempre los discursos – tanto públicos como privados, satisfacen esta exigencia. Así por ejemplo, al establecer la misión del Instituto Nacional, Fray Camilo Henríquez establece que “El gran fin del Instituto es dar a la Patria ciudadanos que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer y le den honor”. Es decir, al ideal político del individuo colonial, consistente en ser un “leal súbdito de Su Divina Majestad el Rey de España”, por definición excluido de la función gobernante, Fray Camilo opone el de “ciudadano”, término que hoy día involucra la potencialidad gobernante presente en cada habitante de la república.

Pareciera que el padre del periodismo chileno admitía que si la educación es una acción perteneciente al ámbito de lo político, es preciso reconocer que no es posible atribuirle un discurso de neutralidad.

No sólo respecto de la disyuntiva súbdito-ciudadano la educación no es neutra. Cuandoquiera que se trate de optar entre la mayor o menor humanidad del individuo, la educación – aunque no siempre la escuela – se inclinará en favor de la mayor. Obviamente, ésta asumirá formas concretas diferentes en cada momento histórico. En este sentido, la educación involucra, de suyo, una visión del deber ser. Y si en el contexto histórico de la Patria Nueva esa visión incluía una aspiración a la ciudadanía, en otros contextos tendrá otros componentes en la línea de la humanización del hombre.

Carl Rogers, hablando para una sociedad industrial altamente estructurada como la de los Estados Unidos, dice, al describir su filosofía de la educación desarrollada a partir de su práctica en psicoterapia: “si el objetivo de la educación es el de producir técnicos bien informados que estén dispuestos a llevar a cabo todas las órdenes de la autoridad constituida sin cuestionarlas, entonces el método que vamos a describir es altamente inadecuado.” Claramente, Rogers ve una oposición entre la educación y una actitud de obedecer sin cuestionar, es decir, la exclusión del proceso de toma de decisión. En otras palabras, concibe una educación que no es tal sino a condición de guardar coherencia con la vivencia y el desarrollo de hábitos y destrezas democráticas.

En refuerzo de la noción de no neutralidad de la educación, Paulo Freire (2) plantea que ésta, la más política de las acciones sociales, siempre será portadora de alguna postura filosófica y manifiesta que la suya concibe que cuando el ser humano se relaciona con el mundo, su objetivo es acrecentar los atributos que lo distinguen del resto de la creación, es decir, ser cada vez más humano; no obstante, para alcanzar este resultado, v.g. la humanización, es preciso que tal relación no sea un mero contacto acomodaticio, adaptativo, “típico de la esfera animal”. De la propia naturaleza humana emergen propiedades que confieren a este estar en el mundo y, además, con el mundo, características distintas. Ellas definen la *integración*.

Tal integración se caracteriza, en primer lugar, por la *pluralidad*, ya que, a similares desafíos distintos hombres responden de distintas maneras, todas igualmente eficaces; de tal forma que no hay solamente una manera humana de hacer las cosas. En segundo lugar, es *crítica y reflexiva*, no meramente refleja por cuanto “la captación de los datos objetivos de la realidad, así como de los lazos que unen un dato con otro, o un hecho con otro” es una operación de discernimiento. Su requisito es la libertad. En tercer lugar, es *trascendente*, pues en el curso de su relación con el mundo el hombre distingue su “yo” del “no yo” que lo rodea y descubre su finitud, su naturaleza de ser inacabado y de concebir su completación en la unión con una entidad inalcanzable en esta dimensión del existir. En cuarto lugar, es *histórica*, a causa de que las respuestas del hombre no brotan sólo de los dictados de su originalidad y creatividad, sino que incorporan la experiencia acumulada por las generaciones precedentes, lo que convierte al hombre en heredero de sus antecesores y que hará de sus descendientes herederos suyos. Por último, es temporal, ya que al integrarse el hombre descubre en la vida las dimensiones de presente, pasado y futuro, lo que lo convierte en el único ser de la creación con conciencia del tiempo.

En síntesis, para Freire la relación hombre mundo solo deviene humanización si se mueve en la línea de la integración, la que es tal sólo si está revestida de las características señaladas.

Una conclusión de la discusión precedente es que el propósito último de todo proceso social es propender a la integración del hombre con el mundo. Ya que la comunidad social es definida como una dimensión de ese mundo, la relación del individuo con su entorno social no es humanizante *per se*; ella debe cumplir con los requisitos de pluralidad, criticidad, trascendencia, historicidad y temporalidad y sus condicionantes libertad e igualdad. Hay que destacar, sin embargo, que estas dos últimas constituyen los atributos de la sociedad democrática. Respecto de la primera, escuchemos a Platón:

“- Y ¿cuál es ese objetivo? -

La libertad-, respondí. –Debes haber oído decir que éste es el mérito mayor de una sociedad democrática y que por esa razón es la única sociedad adecuada para que viva un hombre libre.” (Platón, La República, Pág. 335).

Una colectividad así caracterizada corresponde a lo que Freire llama “sociedad abierta” que, a diferencia de la sociedad cerrada, reconoce a cada uno de los suyos el derecho de, a la vez que le abre las posibilidades para, buscar y ejercer su propia humanidad. Un proceso social que sea concebido con objetivos contrarios a éste, o siquiera distintos de él, es un proceso que va en contra de la naturaleza del ser humano. Por ello, Freire sostiene que la educación nunca puede abstenerse de optar entre la libertad y la esclavitud. Cuando opta por la primera, lo que se manifiesta en sus objetivos y su forma metodológica, puede ser llamada educación. Si opta por la segunda, sólo le corresponde el nombre de domesticación. Y cuando es tal, domestica no solamente a quien es despojado de los atributos de humanidad sino también a quien ejecuta el despojo.

Si el propósito de la acción política en una sociedad democrática es aumentar la calidad e intensidad de la democracia, como quedó dicho más arriba, entonces no debe extrañar que, como en el mito de Sísifo, éste sea un propósito que nunca se llega a cumplir real o plenamente y que, por lo tanto, mantenga su vigencia como tarea pendiente; o, en otras palabras, que sea siempre una utopía y, sin embargo, un programa en permanente desarrollo. Por ello, es condición de la democracia dotarse a sí misma de una acción educacional que la haga posible, es decir, que fortalezca sus atributos de libertad e igualdad.

Al respecto, dice Hutchins, citado por Rogers:

“El fundamento de la democracia es el sufragio universal. El sufragio universal hace de cada hombre un dirigente. Si cada hombre es un dirigente, cada

hombre necesita la educación que deben tener los dirigentes...El principal propósito de un sistema educativo democrático es la formación de dirigentes" (Rogers 2, pág. 331).

Así pues, la educación democrática, entendida como "acción libertaria de formación de gobernantes", es también una tarea de nunca acabar. Y lo es no solamente porque siempre habrá jóvenes en quienes facilitar la emergencia de los gobernantes. También será siempre necesario detectar en la sociedad la formación de sectores que se encuentren excluidos del ejercicio ciudadano.

Pero, además de lo anterior, lo mismo que la roca de Sísifo se devuelve hasta el mismo pie del monte, la sociedad parece desenvolverse en una estructura cíclica, en virtud de lo cual gana lo que pierde y pierde lo que gana: pierde el terreno que había ganado en su andar hacia la democracia, en la amplitud de su convite cívico, en la profundidad de su vivencia de la igualdad.

La Escuela, Nuevo Protagonista

Recordemos lo apuntado por Durán en el sentido que, con vistas a una más eficiente adaptación al ambiente, el sistema social crea estructuras cada vez más diversificadas y autónomas, sin las cuales no podría cumplir las tareas que su superior nivel de desarrollo le plantea. Y en esta situación, el problema de aprender ya no es parte de la producción.

Por hablar en lenguaje de Lundgren, "los procesos de producción y reproducción se separan". La tarea de la transmisión del conocimiento y las destrezas necesarias para la producción (y de su valor y significado) es entregada a una estructura específica, diferenciada, especializada: la escuela. En otras palabras, la escuela es la estructura particular, dentro de una sociedad compleja, a la que se ha encargado la reproducción de la producción. No le corresponde ninguna categoría de

carácter ético. Sólo debe atenerse a reproducir los conocimientos y las condiciones necesarios para la producción.

En este punto es preciso acordar que los conceptos *reproducción de la producción* y *educación* no son tratados como sinónimos. También, que la escuela aparece más asociada a aquélla que a ésta.

Parece quedar acreditado que, sin importar su grado de desarrollo, toda sociedad otorga a sus procesos de producción (y, por lo tanto, de reproducción de las destrezas y las condiciones para ella) un valor máximo. Sea que la reproducción se haga en el mismo contexto de la producción o en otro separado de ella, se ha de llevar a cabo de todas maneras. Habrá que concluir que tal proceso adquiere el carácter de condición de supervivencia de la sociedad.

Dicho de otra manera, la sociedad requiere, para los efectos de su viabilidad, que la generación de recambio asuma las tareas de producción de acuerdo a las pautas en que ella se verifica, para lo cual otorga primera prioridad a la reproducción de los conocimientos y destrezas que la posibilitan y de las condiciones que le dan existencia y necesidad. Cuando tales condiciones no resguardan la posibilidad de humanización de cada uno de los miembros de la sociedad, la escuela, encargada de transmitir un texto, debe limitarse a transmitirlo. O, como lo plantea Michael APPLE :

“dadas las formas económicas y políticas vigentes que ahora proveen los principios sobre los cuales están organizadas nuestras vidas cotidianas, este proceso reproductivo es una ‘necesidad lógica para la mantención continua de un orden social desigual’ ” (APPLE, pág. 40).

En lo que respecta al individuo, la sociedad le asegura un puesto en el esquema. En ese esquema. Pues lo que importa en este planteamiento son la conveniencia y los fines de la sociedad tal cual se los da por definidos. El ser

individual y su integración-humanización como requisito de un orden democrático aparecen excluidos de este diseño porque, o bien se le atribuye menor rango (y, por lo tanto, se lo considera legítimamente subordinado al ser colectivo), o bien porque se ha alcanzado ese grado de complejidad social en que la naturaleza humana ha desaparecido del campo visual.

Hemos convenido en disociar los términos educación y escuela. De igual modo, convendremos en que no toda educación es escolar ni toda escolarización es educativa.

Si alguna de las acciones de la escuela no son educación, ¿qué son entonces?, ¿qué características tienen que las privan de tal denominación?, ¿de qué virtudes carecen que no alcanzan a merecer tal nombre?

Para encontrar respuestas a estas interrogantes encuentro necesario volver un poco atrás y retomar el hilo de los procesos de producción y reproducción.

Habíamos encontrado en Lundgren que éstos últimos tenían que ver con la transmisión del conocimiento y de las condiciones necesarios para la producción. Es decir, su entidad y finalidad están ubicadas en actividades sociales: su foco no está en la persona sino en un hacer que es externo a la persona. Lo que corresponde a la persona es captar el dato referido a la forma del puesto previamente configurado dentro del cual ella se pueda insertar, modelarse, o permitir ser modelada, hasta lograr un isomorfismo entre tal puesto y su propio ser y, una vez alcanzada la tan anhelada congruencia, intentar ser declarado producto terminado dentro de los márgenes de calidad comúnmente aceptados, susceptible de integrarse al hacer social dentro de las pautas y condiciones sociales existentes.

Tal cuadro no cautela el interés fundamental de un ordenamiento democrático, definido anteriormente como el constante aumento de su carácter

democrático, de sus espacios de libertad y de su tejido de igualdad. En él naufraga también el individuo, limitado a sólo adaptarse acríticamente, renunciando a su irrenunciable vocación de sentido. Como apunta Erich Fromm, "...ciertos factores del sistema industrial moderno en general y de su fase monopolista en particular conducen al desarrollo de un tipo de personalidad que se siente impotente y sola, angustiada e insegura." (Fromm, Pág. 265)

Condición ésta que pone en peligro la posibilidad misma de alcanzar una sociedad abierta.

"la estabilidad y la expansión ulterior de la democracia dependen de la capacidad de autogobierno de los ciudadanos, es decir, de su aptitud para asumir decisiones racionales en aquellas esferas en las cuales en tiempos pasados dominaba la tradición, la costumbre o el prestigio y la fuerza de una autoridad exterior" (Gino Germani, Prefacio de la edición castellana, en From, Pág. 16).

Se puede concebir la realización de un orden democrático como

- la constitución de instituciones formales para la expresión ciudadana, como un primer paso;
- la acuñación de formas de convivencia social caracterizadas por libertad política, igualdad y participación de cada vez más ciudadanos en la toma de decisiones respecto de asuntos de carácter público; y
- constante aumento de la cantidad y relevancia de los asuntos públicos que se estima y admite como propios del área de decisión ciudadana.

Una escuela inserta en un orden semejante debería quitar énfasis a acciones

relacionadas con la capacitación laboral y transferirlo a aquellas actividades que permitan encauzar la vocación de sentido de sus jóvenes estudiantes. Y de sus profesores, por supuesto.

b.- LA ESCUELA QUE SUEÑA EL PROYECTO A.C.L.E.

I.- Contenido y Forma de la Propuesta

El Componentes Jóvenes, o Alternativas Curriculares de Libre Elección alcanza su expresión práctica a través de las actividades que, inspiradas en las falencias que el programa se propone remediar, sus propios participantes, en el nivel de cada liceo, acuerden y logren llevar a cabo. Bajo el título de “Principales Problemas de los Jóvenes en la Educación Media” la propuesta identifica tales falencias como

1. Desconocimiento de la cultura juvenil en las prácticas escolares en uso.
2. Escaso desarrollo personal y riesgos psico-sociales derivados del uso habitual del tiempo libre entre jóvenes pobres.
3. Pobreza cualitativa y cuantitativa de las actividades extra-escolares de los establecimientos secundarios vulnerables.
4. Enclaustramiento de los establecimientos secundarios más vulnerables y consiguiente aislamiento de los estudiantes.

De la consideración de lo anterior se generan las siguientes orientaciones para la acción:

- Ampliación del espacio-tiempo para el desarrollo juvenil dentro del establecimiento secundario.
- Renovación de la educación extra-escolar, reforzando su impacto en la educación y formación de los jóvenes.
- Maximización del uso de recursos e infraestructura disponible en función del desarrollo de los jóvenes.
- Potenciación de los recursos educativos del establecimiento.
- Interconexión entre unidades educativas, así como de las unidades educativas con otras instituciones no escolares, en la perspectiva de formación de un sistema abierto e intercomunicado para desarrollar el quehacer educativo extra-escolar con jóvenes.

Elas toman forma en lo que se denomina **ideas centrales**:

1. Convocatoria amplia.
2. Participación voluntaria de los jóvenes.
3. Participación de los jóvenes en la planificación y gestión de las actividades.
4. Fomento del sentido de pertenencia e identidad de los jóvenes con el liceo.
5. Comunicación permanente con el resto de las acciones que se desarrollan en el liceo.
6. Abrir el liceo a la comunidad.

En el entendido que lo que el programa ACLE aporte deberá sumarse a lo que ya se esté llevando a cabo en lo tocante a red extraescolar, se define las siguientes líneas de acción:

1. A lo menos cinco talleres juveniles permanentes en las áreas de artes (2), medio ambiente (1), deportes (1) y comunicaciones (1). Exceptuado "los liceos con poblacion rural, que podran desarrollar sus actividades durante la semana", estos talleres funcionan los dias sabado. El Programa ofrece un apoyo financiero, entregable al inicio de cada año, para implementar los talleres y adquirir materiales para su funcionamiento y para pagar un profesor por seis horas. Se consulta que el sostenedor financie otro profesor por un periodo que fluctua entre 4 y 10 horas. No obstante, se consulta la participacion ad honorem de otros adultos (apoderados, ex-alumnos u otros agentes externos). El proposito de los talleres es abrir espacios de expresion juvenil, de encauzar intereses ambientalistas y comunicacionales, proyectandose incluso la edicion de una publicacion nacional, Buenas Vibras, de 8 ediciones anuales, dedicada a la difusion de los intereses y gustos de los jovenes. En esta linea, un concurso anual de noticieros estudiantiles ofrecerá a los ganadores (6 alumnos por region) "una semana de capacitacion en el tema de las comunicaciones una institucion de prestigio a nivel nacional."
2. Protagonismo de los Jóvenes, expresado como un "abrir espacios para el debate, el cuestionamiento y la propuesta .. sin vestigio de censura", a través de jornadas locales. Este punto propone dedicar una atencion especial hacia los estudiantes que ejercen cargos de representacion de sus pares para reforzar la gestion en las organizaciones estudiantiles y la ciudadania juvenil.
3. Video-club orientado a ofrecer material con clara potencialidad educativa y no exhibido habitualmente en la television.
4. Capacitacion de profesores monitores, escuela abierta de verano para continuar con el trabajo de talleres en el mes de enero y un evento nacional que exhiba las experiencias, creaciones y actividades llevadas a cabo en los distintos liceos

adscritos al programa.

Para los efectos de su puesta en acción en el nivel liceo, el programa consulta los siguientes pasos:

1. Se invita a uno o dos profesores, por lo menos, para que asuman su conducción. Los profesionales que aceptan la invitación son convocados a un curso de capacitación.
2. De vuelta al liceo, los profesores invitan a todos los jóvenes alumnos del liceo a participar voluntariamente en el programa: Abre la puerta, Viene la Acción.
3. Reunidos profesores y jóvenes, discuten y deciden qué actividades realizar, qué apoyo adulto extra necesitan y la forma de conseguirlo. Lo conveniente es que todos asuman, en la medida de sus capacidades, compromisos orientados al éxito de las actividades.
4. Compartir lo planificado, acordado y comprometido con la Dirección del establecimiento, el consejo de profesores y los centros de apoderados – de cursos y general- tanto para su información cuanto para conseguir respaldo, auspicio y colaboración material e institucional.
5. Reunidos los recursos personales y materiales, se lleva a cabo, todos los días sábado en la mañana, las actividades planificadas, cuidando de mantener informado al segmento no participante de la comunidad de las actividades realizadas y metas de interés común en que los participantes en el programa estén trabajando.

El análisis de las ideas centrales y las líneas de acción permite hacer las siguientes inferencias:

1. El éxito del programa en general está fuertemente ligado al éxito que tenga en cada una de las unidades educativas donde sea aplicado, el que va a depender de

- a) la creatividad e iniciativa de sus participantes y, definitivamente, de su capacidad para poner en obra sus ideas.
- b) su capacidad de gestión que permita convocar a otros adultos, profesores y/o apoderados del liceo o agentes externos que actúen como monitores de talleres o en otras funciones de apoyo.
- c) su capacidad para encontrar contactos con vistas a conseguir financiamiento extra.
- d) su eficiencia para comprometer a las familias en torno a la tarea de pensar y realizar un liceo diferente.
- e) que los profesores encargados como responsables estén tan profundamente motivados como para, no desfallecer ante las faltas de apoyo de sus pares, la tardanza en la obtención de los recursos comprometidos y los innumerables problemas domésticos que de seguro serán su compañía permanente; para no ceder ante la tentación de la caer en la rutina del programa en términos de limitarse a las acciones más fáciles de llevar a cabo. Fundamentalmente, de continuar cultivándose en el tema.

2. el conjunto de actividades diferirá de un liceo a otro porque

- a) sólo por casualidad dos liceos ofrecerán los mismos talleres; habrá coincidencias pero no dos conjuntos similares.

- b) por mucho que haya dos talleres, en dos liceos distintos, que tengan el mismo nombre, en su concreción serán distintos por el mero hecho que ella dependerá de la iniciativa y creatividad de sus propios actores.
 - c) el abanico de otras acciones posibles es tan amplio que es impensable que surjan dos ofertas plurales iguales.
 - d) incluso cuando dos establecimientos opten por iniciativas similares, digamos, por ejemplo, una radio escolar, el grado de avance que logren evidenciará las naturales diferencias entre individuos y grupos.
3. el éxito del programa parece ser medible solamente en términos de que logre incentivarla iniciativa y creatividad de sus participantes.

El análisis de la convocatoria permite formarse un cuadro de un proyecto exitoso en varias direcciones:

1. Poner en acción a la mayoría de los jóvenes del país que son los estudiantes de los establecimientos secundarios pobres, dándoles espacios materiales y espirituales en los que, alejados de los factores de riesgo social que conforma su entorno natural, den expresión a sus intereses e inquietudes y llenen sus vidas de sentido.
2. Congregar a jóvenes habitualmente aislados y con horizontes limitados, hacerlos conocer a sus pares de otros sectores, comunas y ciudades, permitirles compartir y aprender de ellos, darse cuenta de las similitudes y las diferencias y diversidades, tolerarlas y disfrutarlas.
3. Propiciar instancias para que los profesores conozcan a sus alumnos en aspectos

que generalmente no emergen durante la interacción de aula, lo que debería inducir una interacción de mayor afecto y solidaridad y el surgimiento de modalidades curriculares que hagan sentido a los jóvenes.

4. Crear en el ámbito escolar una dinámica de innovación permanente y una cultura de incorporación de los intereses y contribuciones de los jóvenes, sus familias y la comunidad. Tras esto está el interés y la posibilidad de transformar a la escuela en un espacio de desarrollo humano para los jóvenes y de desarrollo humano y profesional para los profesores.

II.- El Sueño

No obstante, para que ello sea posible, es preciso que se logre desarrollar en plenitud el programa, particularmente sus ideas más ambiciosas. Entre éstas, cabe mencionar algunas que son explícitas y otras que no lo son, aunque se perfilan como coherentes con la propuesta:

1.- Entre los profesores no participantes

- a) incentivarlos a participar de una nueva percepción del mundo juvenil.
- b) a partir de lo anterior, crear instancias para la innovación metodológica y curricular.

2.- Entre los sostenedores

- a) persuadirlos a considerar propuestas curriculares distintas de la clase en aula como una opción válida de educación escolar.

- b) lograr las asignaciones presupuestarias para aumentar el número de profesores responsables y equipar adecuadamente los talleres.

3.- Sobre Completación de lo propuesto.

- a) alcanzar a llevar a cabo las ideas propuestas (video club; reportajes juveniles, sus concursos y sus premios; escuela abierta de verano; y, evento nacional) dentro de los plazos y, por lo menos, en los términos enunciados.
- b) crear una cultura de escuelas inquietas, creativas, libres de la angustia de cumplir el programa curricular mínimo y audaces para idear y sostener propuestas educacionales propias.

III.- Evaluación de lo realizado

Esta tesis ha tenido a la vista dos estudios en que se da cuenta de lo hecho por ACLE hasta 1997.

El Informe P.I.I.E.

El primero de ellos, EVALUACIÓN DEL COMPONENTE JÓVENES DEL PROGRAMA MECE-MEDIA, fue realizado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, en cumplimiento de un convenio entre esa institución y el Ministerio de Educación. Es de fecha Abril de 1997 y a través de instrumentos cualitativos y cuantitativos, estudia lo que hasta esa fecha había sido el desenvolvimiento y logros de ACLE. En el acápite IMPACTO DE ACLE EN LOS ALUMNOS se afirma que “el proyecto genera cambios en ellos”.

Estos cambios se expresan en términos de una mejor relación con pares y profesores, mayor seguridad en sí mismos y percepción de habilidades que antes no conocían. “En menor medida” se percibe cambios positivos “relacionados con la identificación con el Liceo, disciplina y mejoramiento en el rendimiento escolar, creatividad y mayor iniciativa autónoma, que gestionan recursos, se mueven solos en iniciativas propias, participan como grupo en otras actividades” (Pág. 139). En general, el estudio informa que ACLE “ha sido capaz de recuperar la motivación escolar, la que opera como preventivo del ausentismo y la deserción.”

Es interesante observar que al comparar a alumnos que han participado en el programa con otros alumnos que no lo han hecho se detecta muchas diferencias, en términos que los primeros exhiben, en general, un mejor rendimiento, mejores expectativas frente al futuro laboral y académico, mejor participación en organizaciones y una forma diferente de ocupar el tiempo libre durante fines de semana.

El informe en comento da cuenta que ha ocupado dos tipos de instrumentos para recolectar información: entrevistas y encuestas.

El Informe E.C.O.

En un segundo estudio, SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA ACLE EN DIEZ ESTABLECIMIENTOS DE LA REGIÓN METROPOLITANA: INFORME FINAL, se indaga respecto del tipo y cantidad de talleres que, en el contexto del programa, se ha realizado en esos establecimientos, de las posibilidades que visualizan los alumnos participantes de aplicar la metodología de talleres a la práctica corriente en la enseñanza de las llamadas asignaturas tradicionales – perfilando de este modo los talleres como instrumentos pedagógicos- y de las demandas surgidas e insatisfechas por los talleres realizados. Estas últimas se refieren al tipo y contenido de los talleres, a

las carencias materiales, al deseo de contar con monitores externos y a la falta de compromiso y/o actitudes negativas de los profesores regulares de los establecimientos estudiados.

Es de destacar que, no obstante las críticas a los aspectos de puesta en práctica de ACLE, los alumnos expresan su aprobación al programa, en términos de lamentar más las carencias que la idea de fondo. Esta actitud se refleja en que dentro de la categoría Temáticas Relevantes en el testimonio de los alumnos se cuentan:

- Necesidad de mayor consideración de los anhelos del alumnado;
- Deseo de contar con mayor infraestructura;
- Necesidad de mayor información y motivación y comunicación intraescuela.

Respecto de esto último, es muy llamativa una pregunta que en pie de página se formulan los investigadores: “¿Qué elementos resultan tan difíciles de controlar para que en un establecimiento de, digamos mil alumnos, la realización de actividades extraescolares de un día sábado pasen (sic) inadvertidas para la gran mayoría de los miembros de esa comunidad, a pesar de los esfuerzos de información de un número no menor de personas?” (p.15).

Los esfuerzos de alumnos participantes, coordinadores y monitores no han bastado para dar a la propuesta una masividad que la ponga en condiciones de constituirse en opción curricular. Todo apunta a sugerir que ella aún debe abrirse camino entre profesores, apoderados directivos y sostenedores.

Para ello, sin embargo, es preciso demostrar a estos estamentos, con argumentos irredargüibles y de validez no cuestionada, que, cualesquiera sean los criterios de medición del progreso de los escolares, aquellos jóvenes que participan en el programa son más exitosos que quienes no lo hacen; que aun al interior de la vida

familiar los jóvenes participantes exhiben desarrollos de orden humano de los que aún carecen sus pares no participantes; que así como los jóvenes pueden dar testimonios de vida que ilustran las ventajas del programa, también los profesores participantes puedan dar respaldos similares. En fin, que, tanto para las familias cuanto para la comunidad escolar en su conjunto, es preferible tener en el liceo el programa ACLE a no tenerlo.

5.- METODOLOGÍA DE TRABAJO

a.- El Diseño y sus características

Antes de referirse al diseño de esta investigación es preciso hacer algunas consideraciones.

I.- Como se ha venido diciendo, el propósito de esta investigación es observar el desarrollo de un programa de intervención y evaluar su impacto en la autoestima y el rendimiento académico de los participantes. La intervención consistió en la versión que del programa ACLE se hizo en el Centro Educacional "Ministro Diego Portales Palazuelos", de la comuna de Huechuraba, en el curso del año escolar 1998.

También se ha indicado antes que el programa ACLE es una de las acciones de MECE Media; es decir, su fundamentación, concepción operativa y puesta en ejecución son independientes de esta tesis: el programa se había realizado antes de concebir esta investigación, se volvió a realizar los años subsiguientes a aquel en que ésta se llevó a cabo y es de esperar que se siga realizando en el futuro. Por tal motivo, las actividades extracurriculares llevadas a cabo en dicho establecimiento en el contexto de ACLE - 1998 no constituyeron una intervención diseñada específicamente para los efectos de esta tesis. En consecuencia, la postura de este trabajo respecto de ese programa es de una observación independiente.

En tal perspectiva, este trabajo considera a ACLE como una especie de libreto autónomo, a cuya redacción no contribuyó, en la representación del cual participó un grupo de jóvenes estudiantes de ese centro educacional. El propósito explícito de esta tesis no es proponer un libreto sino auscultar si, en virtud de tal participación, los

jóvenes lograron actitudes de mayor afecto hacia sí mismos y mayor rendimiento académico. Y para lograr una medición válida, se propone comparar la evolución que al respecto exhiban los pares no participantes.

De lo anterior, se sigue naturalmente un diseño muy similar a lo que Hernández Sampieri y sus colaboradores, lo mismo que otros estudiosos de la metodología de la investigación, denominan "cuasiexperimento con pre y post test y grupo de control". La única diferencia es que lo que podríamos denominar la "situación experimental" no está concebida *ex profeso* para esta investigación, como se ha dejado de manifiesto. En este sentido, y desde el punto de vista de la metodología de la investigación, la postura de este trabajo reconoce filiación con la del trabajo de Adriana Martín:

"En este trabajo, el único estudio factible de realizar, debido a que los cursos se encuentran estructurados de antemano, es un diseño pre-experimental llamado 'comparación con un grupo estático'. Conforme a este diseño se compararon alumnos que tuvieron las asignaturas de Física y Química (Plan Científico) con alumnos que no tuvieron dichas asignaturas (Plan Humanista), a fin de establecer la incidencia que las asignaturas científicas pudieran tener en la formación del alumno." (Adriana Martín, Pág. 17)

II.- Al respecto es pertinente mencionar que el uso de términos tales como "experimento", "variable" y "grupo control" en relación con acciones aplicadas al estudio del comportamiento humano en un contexto explícitamente experimental incentiva, y con razón, reparos de orden ético. Ciertamente, acciones crueles, contrarias a sentimientos de humanidad elemental, como las realizadas en Alemania durante la 2ª. Guerra Mundial, so pretexto de investigaciones de status científico, suscitan reacciones de horror y rechazo. Dicen Lothar Schäfer y Thomas Schnelle acerca de Ludwik Fleck:

"En 1948 tomó parte en los procesos de Nüremberg, donde, en calidad de

especialista, declaró sobre los experimentos de diversas vacunas nuevas contra el tifus producidas por la IG-Farben y realizados en prisioneros infectados previamente de forma artificial en el bloque 46 del campo de concentración de Buchenwald". (Schäfer y Schnelle, Introducción: Los Fundamentos de la Visión Sociológica de Ludwik Fleck de la Teoría de la Ciencia, en Fleck, Pág.14).

Reportes como éste son suficientes al efecto de asumir la postura de que no es ético experimentar con seres humanos. En la misma dirección apunta el comentario de Manuel Silva en orden a impugnar la aplicación de las técnicas y conclusiones de Pavlov a una teoría o práctica metodológica en el campo de la educación:

"Pero se olvida frecuentemente que ambos [Pavlov y Skinner] trabajaron con perros, el primero y con palomas, el segundo y que, a través de ciertos estímulos que eran en un comienzo neutros fueron reforzándose algunas conductas con premios y otras con castigos, hasta lograr convertir el estímulo neutro en estímulo positivo. El gran problema y desafío de la educación es que trabajamos con personas." (Manuel Silva, Pág. 23)

Esta tesis de grado asume plenamente tal postura, aun cuando debe dejar constancia que en trabajos de esta naturaleza se adopta algunos de los términos impugnados, e incluso, cuando es necesario, se elabora instrumentos *ad hoc* para llevar a cabo el "experimento", como es el caso de aquél de Priscilla Fuentes:

"En la presente investigación se usó un diseño cuasi experimental de dos grupos cursos de Primero Básico. En el grupo experimental se aplicó el Programa de Educación Musical elaborado y en el grupo control se siguió con las actividades usuales de Educación Musical que desarrollaban profesores no especializados. Se infirió que si el planteamiento hipotético era cierto, al aplicar el Programa de Educación Musical en el grupo experimental habría un desarrollo de las funciones básicas de Percepción Auditiva, Lenguaje y Psicomotricidad significativamente mayor que la obtenida por el grupo control". (Priscilla Fuentes, Pág. 30)

A mayor abundamiento, es insoslayable e irredargüible que la educación escolar constituye de suyo y de hecho una acción planificada que apuesta, no ya a averiguar si es posible o no conseguir tal o cual efecto en los escolares, sino definitiva y vehementemente a lograrlo. La pedagogía por objetivos de conducta constituye un ejemplo acabado de ello. Por su parte, dice Fromm que “Los ingenuos sacerdotes jesuitas que educaron a Voltaire declaraban ‘Confíadme la educación de los jóvenes y yo responderé de sus opiniones políticas’”. Más aún, la Investigación Acción, en tanto “pruebas de nuestras propias ‘teorías de la disposición’ que buscamos en nuestras prácticas dentro de la escuela” (Elliot, pág. 21) parece reforzar el aserto que la educación, en nombre de un valor superior, se atribuye el derecho a manipular una variable (el currículo) para obtener un efecto en otra (la configuración intelectual y emocional del alumno).

“Las propuestas de cambio se tratan como hipótesis provisionales que deben comprobarse en la práctica, en un contexto de responsabilidad colegial ante el conjunto del profesorado” (Elliot, Pág.23)

Esta tesis ha invocado el derecho de cada uno de los seres humanos a descubrir y perseguir la forma óptima de su propio e irrepetible proyecto. A partir de ello, suscribe que es inaceptable emprender experimentos con seres humanos y, en consecuencia, es de mayor pertinencia ética hablar de *intervenciones*. Desde esta postura, el presente trabajo entiende ACLE como un esfuerzo para suplir las falencias del diseño curricular establecido, poniendo al alcance de un grupo específico de jóvenes estudiantes vivencias escolares distintas a las que caracterizan su cotidianidad actual. Es en este espíritu que la presente investigación plantea sus objetivos, hipótesis, diseño, instrumentos, conclusiones e interpretaciones.

III.- Así pues, nos encontramos en una situación de una investigación con un diseño cuasi-experimental con preprueba - postprueba y grupos intactos (Hernández Sampieri, Pág. 173). Reiteremos que en este caso el concepto de "intacto" debe entenderse como "constituido autónomamente durante el experimento sin manipulación del investigador", ya que, "la razón por la que surgen y la manera como se formaron fueron independientes o aparte del investigador" (Hernández Sampieri, Pág. 169). El esquema fue el siguiente:

G ₁	O ₁	X	O ₂
G ₂	O ₃	-	O ₄

En la observación O₁ se incluye la primera aplicación del I.A.E. (pre test) y el registro del promedio de calificaciones obtenido el año escolar 1997 por cada alumno participante.

En la observación O₃ se incluye lo mismo, esta vez con referencia a los alumnos no participantes en la actividades de A.C.L.E.

La observación O₂, referida a los alumnos participantes, considera la segunda aplicación del I.A.E. (post test), el promedio de sus calificaciones 1998 y la recolecta de sus opiniones durante las sesiones de grupo focalizado.

Finalmente, la observación O₄ incluye la segunda aplicación del I.A.E. a los alumnos no participantes y el promedio de sus calificaciones anuales 1998.

En referencia a las sesiones de grupo focalizado es necesario tener presente que, como es sabido, hay casos en que el acopio y análisis de cifras con el objeto de establecer la magnitud cuantitativa de un fenómeno cualquiera resulta insuficiente;

ello, cuando dicho fenómeno es de una identidad que trasciende su cuantificación, i. e., cuando no basta con explicarlo porque lo que se precisa es comprenderlo. Es lo que ocurre cuando el fenómeno objeto de estudio se refiere a conductas de seres humanos, teniendo en mente que, como hemos expresado en páginas anteriores, toda conducta humana es un movimiento de integración en el nivel más alto, a saber, el axiológico. (Bleger, Pág. 81).

Ello es especialmente válido para el caso de esta tesis, cuya mirada se dirige precisamente a determinar la variación de la autovaloración de un grupo de jóvenes. En efecto, luego de establecer la igualdad o diferencia entre O_1 y O_2 por los medios estadísticos convenientes se haría necesario intentar comprender tal diferencia o igualdad.

Es en razón de esto que se complementó la segunda observación al Grupo Experimental con entrevistas a un grupo focalizado para, a partir de recoger las percepciones de los participantes acerca del programa, encontrar el porqué de las cifras. O como dicen Spradley y McCurdy, para “rellenar de carne muchos esqueletos conceptuales y teóricos” (Pág.4). La autoestima tiene no sólo una dimensión individual sino que obedece a cuestiones determinadas culturalmente. Es decir, pertenece al tipo de realidades en que los significados de los actores dan sentido a las cifras.

b.- Sujetos de la Investigación y Determinación de Muestra

I.- El establecimiento

La investigación se llevó a cabo en los alumnos de enseñanza media del Centro Educacional “Ministro Diego Portales Palazuelos”, que está ubicado en la comuna de Huechuraba y que es el único establecimiento municipal de esa comuna

que imparte ese nivel de enseñanza. En su calidad de centro educacional, el establecimiento ofrece variadas formas y niveles de instrucción: enseñanza básica y media, en jornadas de mañana, tarde y vespertina, de adultos, con programas especiales de reinserción y otros. Su fundación, como escuela básica, data de 1975 y en 1983 se transformó en el Liceo Comunal "La Pincoya", por ser éste el nombre genérico con que se conoce a las poblaciones que lo rodean e inicialmente estuvo dedicado a impartir la modalidad humanístico científica. Desde 1986 empezó a impartir carreras técnicas ("instalaciones eléctricas" y "secretariado con mención en computación") hasta transformarse en un establecimiento adscrito enteramente a la modalidad técnico-profesional, situación que se mantuvo sin alteración hasta los cambios curriculares introducidos por MECE Media.

El local en que funciona el establecimiento, construido inicialmente para atender a alumnos de enseñanza básica, luego de sucesivas ampliaciones, consta en la actualidad de 7 pabellones de un piso en los que se distribuyen 16 aulas de clases, un Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) – que incluye una biblioteca – una sala de computación, una sala de dactilografía, oficinas administrativas, comedor, cocina, baños y camarines separados para alumnos y alumnas, sala y baño para profesores y taller de electricidad. Desde hace un año se cuenta con un galpón techado, obra financiada con fondos aportados por DIGEDER.

II.- Los Sujetos de Investigación.

Aunque en la comuna de Huechuraba algunas familias pertenecen al estrato económico medio bajo, el grueso de los alumnos procede de los sectores de extrema pobreza de la comuna, lo que confiere al establecimiento un índice de vulnerabilidad de 65%. Cuando se ha hecho las presentaciones correspondientes ante la autoridad pertinente, el establecimiento ha logrado que sus docentes perciban la asignación especial por desempeño difícil. Para obtener tal beneficio, es preciso recabar la

certificación de Carabineros respecto del número de denuncias actos delictuales en el establecimiento. Sin embargo, el acto de denuncia, en opinión de algunos administradores, trabaja en contra del liceo en el sentido que afecta su prestigio y desincentiva la matrícula. Por ello, el establecimiento no figura permanentemente entre aquellos de desempeño difícil.

El estudio consideró a todos los alumnos de enseñanza media diurna del Centro educacional que se encontraban presentes en cada sala de clase al momento de la aplicación del pretest. No se hizo el día anterior una convocatoria o invitación especial para asistir a clases el día que se iba a aplicar el test ya que se estimó que ello podría abultar o disminuir la asistencia más allá de sus niveles habituales, lo que podría llegar a involucrar un factor de invalidación.

El colectivo del post-test estuvo constituido, siguiendo el criterio ya expuesto, por los alumnos presentes en cada curso al instante de ser aplicado éste.

Finalmente, la muestra utilizada para el análisis estadístico estuvo constituida por todos los alumnos de enseñanza media del Centro Educacional "Ministro Diego Portales Palazuelos" que respondieron los tests pre y post y que obtuvieron menos de cinco puntos cada vez en la escala de verificación. En el pretest tomaron parte 120 alumnos. En el post-test participaron 100. Aplicada la discriminación por puntaje en la escala de mentira, la muestra quedó reducida a 52 alumnos, 19 de ellos en el grupo experimental y 33 en el grupo control.

c.- Cautelando la Validez Interna.

Respecto de la validez interna, siguiendo los criterios enunciados por Hernández y colaboradores (Hernández *et al*, Pág.119 *et seq*) es preciso apuntar lo siguiente:

Equivalencia de los grupos.- No fue preciso emprender acciones de aleatorización ni emparejamiento, en virtud de una característica propia del diseño, que lo transforma realmente en un cuasi-experimento. En efecto, si bien los grupos no estaban constituidos como tales de manera previa al experimento ni al inicio de éste, ellos se fueron constituyendo autónoma o naturalmente durante su transcurso, de la siguiente manera: todos los alumnos fueron convocados al programa, a todos se les aplicó el pretest y se recolectó los datos de rendimiento académico del año previo correspondientes a todos ellos. Luego, algunos de ellos se incorporaron -formando así el grupo experimental- y otros eligieron no tomar parte en él -formando de esa manera el grupo control. De este modo se satisfizo la condición de equivalencia de los grupos.

“Los grupos deben ser: inicialmente equivalentes y equivalentes durante todo el desarrollo del experimento, menos por lo que respecta a la variable independiente.”
(Hernández *et al.*, Pág. 125)

Historia.- Por el hecho que la muestra estuvo constituida por alumnos del mismo liceo y con las características mencionadas ya, cuya única diferencia fue precisamente la aplicación del experimento (programa ACLE), no aparecieron otros acontecimientos que habrían podido afectar a un grupo si y al otro no, o que afectarían a uno de ellos de manera distinta que al otro.

Ciertamente, las alternativas que rodean la aplicación del programa contienen acontecimientos, como por ejemplo demoras en la entrega de los recursos necesarios o prometidos, dificultades sistemáticas o esporádicas para el uso de la infraestructura, etc., que afectaron a los participantes y no al grupo control. Sin embargo, se consideró tales sucesos como parte constitutiva de la intervención

De manera similar, los procesos de maduración, inestabilidad, sensibilización y regresión estadística deben afectar a ambos grupos por igual.

La selección como factor de invalidación no era aplicable por la cualidad cuasiexperimental del diseño. Como se ha expresado, no hubo selección pues se trabajó con grupos intactos. Por lo mismo, el problema de interacción no se presentó en este diseño: si hubo una maduración en el grupo experimental, por definición ella afectó también al grupo control.

Mortalidad.- En lo referente a la mortalidad, que pudiera afectar al grupo experimental de distinta manera que al grupo control, es preciso tener presente que los grupos se definieron como tales no antes sino sólo durante el desarrollo de la intervención, es decir, mientras se llevaba a cabo el programa ACLE. Por tal motivo, no es posible establecer el número de componentes de cada grupo al momento del pretest y, en consecuencia, tampoco es posible, a partir del número de componentes de los grupos al momento del post-test, emitir juicios de mortalidad. En otras palabras, la mortalidad afectó a ambos grupos por igual y no existen parámetros de contrastación para apreciarla diferenciadamente.

No obstante, la mortalidad producida durante el experimento sí que puede constituirse en índice de aceptación del programa por parte del alumnado, si se contrasta la evolución de la matrícula del liceo durante el año con la evolución del número de participantes en el programa; ello daría lugar a una hipótesis que esta tesis no ha asumido, a saber, el descenso de la matrícula de enseñanza media en el liceo es menor –o mayor– que la disminución de participantes en el programa ACLE.

d.- Instrumentos y Procedimientos

I.- Instrumentos

Como se indicó en las Definiciones del capítulo 3, se aplicó los siguientes instrumentos para determinar la magnitud de las variables que se indica:

Autoestima.- Inventario de Autoestima (I.A.E.) de Coopersmith, versión y traducción de J. Prewitt-Díaz de 1984, según adaptación para Chile de Brinkmann, Segure y Solar, publicada en Revista Chilena de Pedagogía, Volumen 10, N° 1, 1989.

Rendimiento Académico.- Promedio final de las calificaciones de todas las asignaturas del plan de estudio del curso de cada alumno sujeto de la investigación, según consta en las respectivas actas de los años escolares 1997 (para el pre-test) y 1998 (para el post-test).

Participación en ACLE.- Asistencia y participación en más del 50% de las reuniones realizadas en cualquiera de los talleres que dieron forma al programa ACLE durante el año 1998 en el Centro Educacional Ministro Diego Portales Palazuelos” de la comuna de Huechuraba, según registro realizado por el profesor encargado.

II.- Procedimientos

Durante el mes de Marzo de 1998 el tesista, en su calidad de profesor de inglés de todos los alumnos de enseñanza media diurna del Centro Educacional “Ministro Diego Portales Palazuelos”, aplicó, durante sus horas regulares de clase, el Inventario de Autoestima de Coopersmith y cuando por horario le correspondía atender a cada curso, a todos los alumnos presentes, sin convocatoria especial ni aviso previo. El objeto era no provocar situaciones de excepcionalidad que pudieran

constituirse en factores de invalidación de la toma.

En el mes de Julio se tabuló los datos correspondientes, separando de la muestra a los alumnos cuyo puntaje en la escala de mentira era de 5 o más.

Durante el año reunió las actas de notas del año escolar 1997.

La segunda toma del Inventario de Autoestima de Coopersmith, programada inicialmente para el mes de Octubre de 1998, se realizó a fines de Noviembre de ese año. Se tabuló y estudió estos últimos datos durante Abril de 1999.

En el mes de Mayo de 1999 se acopió y analizó estadísticamente los datos contenidos en las actas de notas finales correspondientes al año escolar 1998.

Concluido este análisis, se reunió a los jóvenes del grupo focalizado, para conocer sus percepciones acerca del programa y de la expresión concreta de él en el que ellos tomaron parte.

III.- La Intervención y su Situación.

Como ha quedado dicho la intervención consistió en la realización de actividades extracurriculares en el contexto del programa ACLE en el Centro Educacional "Ministro Diego Portales Palazuelos", llevadas a cabo en las siguientes etapas:

Convocatoria.- Desde la última semana del mes de Marzo de 1998 el profesor encargado hizo una invitación abierta a participar en el programa, dirigiéndose a los alumnos en sus aulas, durante las horas de clases y en la formación

general, durante el acto cívico. En concreto, se invitaba los jóvenes a una reunión en el local del Liceo el primer sábado de Abril a las 9 de la mañana.

Organización.- Ese día el profesor responsable se reunió con los alumnos que acudieron a la invitación y les explicó el propósito del programa ACLE. Se aprovechó la presencia de algunos alumnos que habían participado el año anterior para explicar la operatoria del programa. Se enfatizó que la decisión respecto de qué talleres organizar correspondería enteramente a los jóvenes participantes. Se informó a los jóvenes acerca del compromiso del Ministerio de Educación en orden a aportar los recursos necesarios para adquirir los materiales para el funcionamiento de los talleres, a través de la Dirección Provincial de Educación Santiago Norte, y de la responsabilidad del DEM (Departamento Municipal de Educación) de contribuir en este aspecto.

Los alumnos propusieron formar los talleres de básquetbol, tenis de mesa, ecológico y graffiti. Divididos en grupos talleres, los jóvenes y el profesor responsable hicieron un listado de los materiales necesarios. El profesor informó a cada taller que la municipalidad proveería los monitores para prácticas deportivas, a través la oficina local de la Dirección de Deportes y Recreación.

Funcionamiento.- A partir del segundo sábado de Abril los talleres empezaron a reunirse regularmente, en el local del Establecimiento, entre las 9.00 y las 13.30 horas, con excepción del taller ecológico que, por el hecho de no recibir los implementos prometidos por la Dirección Provincial de Educación, debió disolverse. Los otros tres talleres funcionaron normalmente. Formaba parte de esa normalidad el que los jóvenes dedicaran mucho tiempo a conversar, sea para diseñar y planificar la actividad cada día que se reunieron o simplemente para disfrutar la charla.

Durante toda la realización del programa el profesor responsable llevó un

registro de asistencia de los alumnos, lo que no forma parte del programa ACLE sino como colaboración a esta investigación, sin especificar a qué taller o talleres asistía cada uno. Aunque no se había establecido normas sobre el punto, en general los alumnos se mantuvieron en un solo taller.

Se llevó a cabo el programa en la forma descrita, sin mayores contratiempos, hasta el día sábado 26 de septiembre. Luego de esa fecha se suspendió las actividades *sine die*, por una situación imposible de prever y que afectó a las escuelas y familias de todo el país, a saber, la huelga de profesores, que se prolongó hasta el día 28 de Octubre.

Terminado el conflicto y a la hora de decidir en qué forma recuperar las actividades escolares no realizadas, se prefirió retomar aquellas que tenían incidencia en las calificaciones, por lo que las actividades de ACLE no fueron reanudadas.

En teoría el programa debía prolongarse hasta el último sábado de Diciembre. Mas, la circunstancia anotada y la conveniencia de no interferir con las actividades propias del período de finalización del año escolar hicieron que se optara por no continuar el programa más allá del segundo sábado de Diciembre y que no se le diera cierre formal y solemne.

6.- RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

a.- Operaciones Preliminares

Se definió:

- La muestra, constituida por todos los alumnos de enseñanza media del Centro Educacional "Ministro Diego Portales Palazuelos" de la comuna de Huechuraba.
- El tamaño de la zona de aceptación (47,5%) y el nivel de significación (5%).

Se efectuó:

- Tabulación de los resultados de las pruebas de autoestima pre y post de los alumnos de la muestra.
- Conversión de los resultados a escala T (Garret, Pág. 150 *et seq.*).
- Exclusión de los alumnos con puntaje igual o superior a 5 en la escala de mentira.
- Prueba del signo a pre y post tests;

A partir de ello, con el propósito de probar la hipótesis que dice que la participación en ACLE es factor del aumento de la autoestima de los jóvenes que

toman parte en sus actividades, esta tesis emprenderá tres métodos de prueba. El primero de ellos consiste en asumir una norma previa, externa a los jóvenes estudiados y contrastarlos con ella. La contrastación será denominada *prueba de la normalidad* y su propósito será determinar en qué rango de esa norma se ubican, en promedio, los jóvenes participantes en el estudio en las tomas pre y post y averiguar si experimentan desplazamientos a lo largo de ella.

La segunda prueba persigue averiguar si los grupos experimental y de control son estadísticamente iguales o diferentes al inicio de la intervención y determinar si su distinto rol en ella, e.g. participantes o no participantes, tiene algún efecto en tal igualdad o diferencia. Es lo que llamaremos la *prueba del isomorfismo*, que consistirá en el análisis de las diferencias de medias calculadas sobre los puntajes absolutos obtenidos por los grupos experimental y control en cada una de las escalas del I.A.E. de Coopersmith en las tomas pre y post. Es decir, estableceremos si eran iguales o diferentes al principio de la intervención y si lo eran una vez concluida ella.

Por último, en la *prueba de la hipótesis nula*, estableceremos si en el grupo experimental se verificó alguna variación estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos en el pre-test y el post-test del I.A.E. de Coopersmith y entre las notas anuales correspondientes a los años escolares 1997 y 1998. Si se detecta una variación significativa, ésta se atribuirá a la participación de los jóvenes en las actividades de ACLE. Si no se detecta una variación estadísticamente significativa, se concluirá que la versión estudiada del programa en cuestión no fue capaz de producir el efecto hipotetizado: aumento de la autoestima y mejor rendimiento.

b.- Prueba de la Normalidad de los Grupos

A este efecto se usó la escala elaborada por Brinkmann, Segure y Solar, (Cuadro 4) que consta de cinco rangos para clasificar los puntajes: MUY BAJA, BAJA,

NORMAL, ALTA y MUY ALTA. Se contrastó los promedios de los valores absolutos de los puntajes obtenidos en cada una de las escalas del inventario de autoestima de Coopersmith por ambos grupos en el pretest y se comprobó que tales promedios se ubican dentro del ámbito que esos autores denominan "normal" en cada una de las escalas (General, Social, Escolar, Hogar y Total), si bien más cercanos al límite inferior de cada una de ellas. Se exceptúa de lo anterior el promedio del puntaje obtenido por el grupo experimental en la escala autoestima en el hogar, cuyo valor 3,9 es ligeramente menor al límite inferior del rango normal que, para esta escala los autores fijan en el valor 4. No obstante, el grupo control está dentro de dicho rango.

CUADRO 4

COMPARACIÓN DE PUNTAJES L.A.E ABSOLUTOS OBTENIDOS EN EXPERIMENTO Y NORMA BRINKMANN, SEGURE, SOLAR EN ESCALAS GENERAL Y TOTAL²

ESCALA	GENERAL					TOTAL				
	EXPERIMENTAL		NORMA	CONTROL		EXPERIMENTAL		NORMA	CONTROL	
	PRE	POST		PRE	POST	PRE	POST		PRE	POST
MUY BAJA			< 12					< 22		
BAJA			12 a 14					22 a 25		
NORMAL	16,84	18,89	15-19	16,21	16,94	30,53	34,21	26 a 34	29,03	30,64
ALTA			20-22					35 a 38		
MUY ALTA			>23					< 39		

Los puntajes obtenidos en el post-test indican que los estudiantes que participaron en las actividades ACLE se mantuvieron dentro del rango "normal" aproximándose a, y en algunos casos superando por cifras decimales, el límite superior de dicho rango. No obstante, nuevamente el puntaje obtenido en la escala de autoestima en el hogar estuvo por debajo del valor asignado al rango "normal". Sólo que esta vez la distancia respecto del límite inferior del rango es aún mayor que en el pretest.

² La comparación correspondiente a las otras escalas (social, escuela y hogar) se entrega en Anexo 5.

Por su parte, y sin salir del rango normal, el grupo control obtiene promedios consistente y ligeramente inferiores a los de sus pares experimentales en todas las escalas, excepto en la de autoestima en el hogar, en la que nuevamente los superan.

c) Prueba del Isomorfismo

Uno de los requisitos fundamentales que es preciso considerar es el de que los grupos deben ser equivalentes en todas las etapas del proceso. Por ello, es importante dejar establecido que nuestros grupos experimental y control son iguales. Si bien esto quedó ya asentado en el capítulo referido a la validez interna del experimento, conviene hacerlo ahora con instrumentos de análisis estadístico.

Para ello, una vez concluida la intervención, se tomó las hojas de respuesta, correspondientes a pre y post tests, de todos los alumnos a quienes se aplicó el inventario, se las clasificó en grupos "experimental" y "control", se determinó sus puntajes absolutos, se calculó sus respectivos promedios y varianzas y se procedió al análisis de la diferencia de medias de los grupos, a un nivel de significación de 0,05, con los resultados que se expone:

En la escala de autoestima general el promedio del grupo experimental fue de 16,8 puntos y la varianza, 15,03. En el grupo control los valores fueron 16,21 y 17,55 respectivamente. A partir de ellos se desarrolló la siguiente fórmula para encontrar el valor z:

$$z = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\sigma_1^2 / n_1 + \sigma_2^2 / n_2}}$$

y se obtuvo un "z" de 0,55, inferior al valor 1,96 correspondiente a la zona de aceptación elegida.

Como se observa en el cuadro, se aplicó el mismo procedimiento a las otras escalas. Los valores “z” obtenidos para cada una de ellas fueron:

Escala social: 1,21; escala escolar: 1,17; escala del hogar: 0,2; y escala total, .

Todos estos valores son inferiores a 1,96. En consecuencia, no podemos concluir que, al comienzo de la intervención, los grupos experimental y control no mostraban diferencias de autoestima estadísticamente significativas, al 5% en ninguna de las escalas

El análisis de diferencia de medias de los puntajes absolutos obtenidos en el post-test por ambos grupos entrega, en cada una de las escalas, valores para “z” que son claramente superiores a 1,96: 2,13 en la escala general; 2,26 en la escala social y 3,03 en la escala escolar. Solamente en la escala de autoestima en el hogar no hay diferencia estadística a un nivel de significación de 5%. Curiosamente, por lo demás, el puntaje promedio del grupo control fue superior a su par experimental en ambas tomas. En consecuencia, se concluye que, al final de la intervención, los grupos experimental y control se habían hecho estadísticamente diferentes a un nivel de significación de 5% en todas las escalas excepto en la de la autoestima en el hogar.

d) Pruebas de las Hipótesis Nulas

I.- A.C.L.E. y Evolución de Autoestima

Para los efectos de someter a prueba estadística la hipótesis referida a la autoestima, que dice que la “participación de los estudiantes en las actividades del componente A.C.L.E. es factor del aumento de su autoestima”, se definió una zona de

aceptación de 47,5% y un nivel de significación de 5%. Se convirtió los puntajes absolutos de pre y post tests en puntajes de escala T. Y se sometió los puntajes resultantes a la prueba del signo, según aparece ejemplificado en Zuwayliff, Pág. 364 *et seq.* La hipótesis puesta a prueba será expresada en términos de cinco hipótesis nulas, a saber:

H_{0-1} la participación de los jóvenes en ACLE no es factor del aumento de su autoestima general.

H_{0-2} la participación de los jóvenes en ACLE no es factor del aumento de su autoestima social.

H_{0-3} la participación de los jóvenes en ACLE no es factor del aumento de su autoestima escolar.

H_{0-4} la participación de los jóvenes en ACLE no es factor del aumento de su autoestima en el hogar.

H_{0-5} la participación de los jóvenes en ACLE no es factor del aumento de su autoestima total.

En el análisis estadístico se confronta no los puntajes absolutos obtenidos en los tests pre y post ni sus equivalentes expresados como puntajes de escala T. En lugar de ello, se compara los puntajes de escala T de cada uno de los alumnos considerados en el estudio en pre y post tests y se califica su evolución solamente en términos de un signo "+", si el puntaje del post test es mayor que el del pre test, y de un signo "-" en el caso contrario. El tamaño del grupo que se analiza resulta de sumar los signos "+" y "-". Es decir, se excluye del grupo a los alumnos que han obtenido el mismo puntaje en ambas tomas.

Ahora es posible emprender el siguiente análisis:

A) Respecto de Autoestima General

Excluidos dos casos en que no hubo cambio, se ha obtenido 7 signos “+” y 10 signos “-” lo que da un grupo de tamaño 17 y una media de 8,5. Si utilizamos un nivel de confianza de 0,05 y lo aplicamos al valor 7, de los signos “+”, obtenemos $x = 6,5$. A continuación, *mutatis mutandis*, cito a Fadil Zuwaylif:

“Si la hipótesis nula es verdadera (“la participación de los estudiantes en las actividades del componente ACLE no aumenta sus niveles de autoestima”), esperaríamos un número igual de signos más y menos en la población; en otras palabras, la probabilidad de obtener un signo más y la de obtener un signo menos valen ambas 0,5. Ahora, si la probabilidad de obtener un signo más es 0,5, entonces el número de signos más en una muestra aleatoria de tamaño 17 queda dado por la distribución binomial con $\pi = 0,5$ y $n = 17$. La media y la desviación standard de esta distribución son:

$$\mu = n\pi = 17(0,5) = 8,5$$

y

$$\sigma = \sqrt{n\pi(1-\pi)} = \sqrt{17(0,5)(0,5)} = \sqrt{4,25} = 2,06$$

Así, si la hipótesis nula es verdadera, la esperanza del número de signos ‘+’ es 8,5”. (Fadil Zuwaylif, Pág. 365)

Se observa, pues, una disparidad entre la media esperada (8,5) y la observada (7), la que se incrementa al aplicar a esta última el valor 0,05 del nivel de significación (6,5). Con el objeto de descartar el azar como factor de tal disparidad, “utilizamos la aproximación normal a la distribución binomial para determinar la probabilidad de obtener” 7 o más signos ‘+’. “Esta probabilidad binomial queda dada por el área a la derecha de $x = 6,5$, en la distribución normal con $\mu = 8,5$ y $\sigma = 2,06$.” (c.f. Zuwaylif, Pág. 366).

Se aplica estos valores al cálculo de z en la fórmula

$$z = \frac{x - \mu}{\sigma}$$

y se obtiene

$$z = \frac{6,5 - 8,5}{2,06} = \frac{2}{2,06} = 0,97.$$

$$A = 0,3340$$

Este último dato se refiere a que al valor $z = 0,97$ corresponde, bajo la curva normal, un área de 0,3340, según la tabla de valores de áreas bajo la curva normal.

Por lo tanto, la probabilidad de encontrar valores para X que sean iguales o mayores que 6,5 se determina por medio de la fórmula

$$P(x \geq 6,5) = 0,5 - 0,3340 = 0,166.$$

Sigamos citando a Fadil Zuwaylif, nuevamente intercalando los valores de nuestro caso:

“Como esta probabilidad (0,166) es mayor que el valor 0,05 escogido, se acepta $H_{0,1}$ que dice que la participación de los estudiantes en el componente ACLE no aumenta su autoestima general.”

El grupo control en esta escala entregó 14 signos “+”, 18 signos “-“ y 2 signos “=”. Ya que n resulta de la suma de los signos “+” y “-“, se tiene $n = 32$. Por tanto,

$$\mu = n\pi = 32(0,5) = 16$$

y

$$\sigma = \sqrt{n\pi(1-\pi)} = \sqrt{32(0,5)(0,5)} = \sqrt{8} = 2,83$$

Aplicados estos valores al cálculo de z , se obtiene

$$z = \frac{x - \mu}{\sigma} = z = \frac{13,5 - 16}{2,83} = 0,88$$

y a esto corresponde, bajo la curva normal, un $A = 0,3105$.

Por lo tanto, $P(X \geq 13,5) = 0,5 - 0,3105 = 0,1895$.

El valor obtenido es mayor que el valor 0,05 escogido, lo mismo que el encontrado entre el grupo experimental, sólo que mucho mayor que éste (0,166). De modo que se concluye que el grupo control no varió su autoestima general al nivel de significación de 0,05 escogido.

B) Respecto de Autoestima Social

Excluidos tres casos en que no hubo cambio, se ha obtenido 9 signos más y 7 signos menos, lo que da una media de 8. Si utilizamos un nivel de confianza de 0,05 y lo aplicamos al valor 8 de los signos más obtenemos $x = 7,5$. La media y la desviación standard de esta distribución son:

$$\mu = n\pi = 16(0,5) = 8$$

y

$$\sigma = \sqrt{n\pi(1-\pi)} = \sqrt{16(0,5)(0,5)} = \sqrt{4} = 2,0$$

Así, si la H_0 es verdadera, la esperanza del número de signos más es 8.

Se observa, pues, una disparidad entre la media esperada (8) y la observada

(9), la que, al aplicar el valor 0,05 del nivel de significación, deviene 8,5. Al descartar el azar como factor de tal disparidad utilizando la aproximación normal a la distribución binomial para determinar la probabilidad de obtener 8 o más signos más. “Esta probabilidad binomial queda dada por el área a la derecha de $x = 7,5$, en la distribución normal con $\mu = 8,0$ y $\sigma = 2,0$.” (Zuwaylif, Pág. 365)

Se aplica estos valores al cálculo de z en la fórmula

$$z = \frac{x - \mu}{\sigma} = \frac{7,5 - 8,0}{2,0} = \frac{-0,5}{2,0} = -0,25$$

y, bajo la curva normal, $A = 0,0987$

Por lo tanto, la probabilidad de encontrar valores para X que sean iguales o mayores que 7,5 se determina por medio de la fórmula

$$P(x \geq 7,5) = 0,5 - 0,0987 = 0,4013$$

Como esta probabilidad (0,4013) es mayor que el valor 0,05 escogido, se acepta $H_{0,2}$ que dice que la participación de los estudiantes en el componente ACLE no es factor de aumento de su autoestima social.

El grupo control en esta escala entregó 14 signos “+”, 16 signos “-“ y 3 signos “=”. Ya que n resulta de la suma de los signos “+” y “-“, se tiene $n = 30$. Por tanto,

$$\mu = n\pi = 30(0,5) = 15$$

y

$$\sigma = \sqrt{n\pi(1-\pi)} = \sqrt{30(0,5)(0,5)} = \sqrt{7,5} = 2,74$$

Aplicados estos valores al cálculo de z , se obtiene

$$z = \frac{13,5 - 15}{2,74} = 0,55$$

y a esto corresponde un $A = 0,2088$

$$\text{Por lo tanto, } P(x \geq 13,5) = 0,5 - 0,2088 = 0,2912$$

Este valor es mucho mayor que el nivel de significación 0,05 escogido, similar a la situación registrada para el caso del grupo experimental. Es decir, tampoco el grupo control varió su autoestima social a un nivel de significación de 0,05

C) Respecto de Autoestima en la Escuela

Se ha obtenido 14 signos más y 5 signos menos, lo que da una media de 9,5. Si utilizamos un nivel de confianza de 0,05 y lo aplicamos al valor 14 de los signos más obtenemos $x = 13,5$. La media y la desviación standard de esta distribución son:

$$\mu = n\pi = 19(0,5) = 9,5$$

y

$$\sigma = \sqrt{n\pi(1-\pi)} = \sqrt{19(0,5)(0,5)} = \sqrt{4,75} = 2,18$$

Así, si la H_0 es verdadera, la esperanza del número de signos más es 9,5.

Se observa, pues, una disparidad entre la media esperada (9,5) y la observada (14). Al aplicarse a esta última el valor 0,05 del nivel de significación queda en 13,5. Al descartar el azar como factor de tal disparidad utilizando la aproximación normal a la distribución binomial para determinar la probabilidad de obtener 9,5 o más signos más. "Esta probabilidad binomial queda dada por el área a la derecha de $x = 13,5$ en la

distribución normal con $\mu = 9,5$ y $\sigma = 2,18$." (Zuwaylif, Pág. 365).

Se aplica estos valores al cálculo de z en la fórmula

$$z = \frac{x - \mu}{\sigma} = \frac{13,5 - 9,5}{2,18} = \frac{4}{2,18} = 1,83$$

$$A = 0,4664$$

$$\text{Por lo tanto, } P(x \geq 13,5) = 0,5 - 0,4664 = 0,0336$$

Recordemos que el valor 0,05 escogido como nivel de significación resulta de sumar los valores 0,025 de los extremos superior e inferior de la curva normal. La probabilidad 0,0336 es superior a 0,025 y por ello aceptaríamos H_0 a un nivel de significación de 5%. Sin embargo, a un nivel de significación de 10% ($z = 1,64$) es posible rechazarla.

Por su parte, el grupo control registró la siguiente evolución en esta escala:

Signos "+": 6

Signos "-": 17

Signos "=": 10

Descontados estos últimos, se obtiene una muestra de tamaño 23, con

$$\mu = n\pi = 23(0,5) = 11,5$$

y

$$\sigma = \sqrt{n\pi(1-\pi)} = \sqrt{23(0,5)(0,5)} = \sqrt{5,75} = 2,40$$

Se aplica estos valores al cálculo de z y se obtiene

$$z = \frac{5,5 - 11,5}{2,40} = \frac{-6}{2,40} = -2,5$$

Al valor 2,5 corresponde, en la curva normal, un área de 0,4938

Por lo tanto, $P(x \geq 11,5) = 0,5 - 0,4938 = 0,0062$

El valor alcanzado es menor que el nivel de significación elegido y, en consecuencia, se concluye que el grupo control experimentó un incremento estadísticamente significativo de su autoestima en la escala escolar al 5%.

D) Respecto de Autoestima en el Hogar.

Se ha obtenido 6 signos más y 11 signos menos. Al excluir los dos casos en que no se observa cambio, se obtiene un n de tamaño 17 y, en consecuencia, una media de 8,5. Si utilizamos un nivel de confianza de 0,05 y lo aplicamos al valor 6 de los signos más obtenemos $x = 5,5$. La media y la desviación standard de esta distribución son:

$$\mu = n\pi = 17(0,5) = 8,5$$

y

$$\sigma = \sqrt{n\pi(1-\pi)} = \sqrt{17(0,5)(0,5)} = \sqrt{4,25} = 2,06$$

Así, si la H_0 es verdadera, la esperanza del número de signos más es 8,5.

Se observa, pues, una disparidad entre la media esperada (8,5) y la observada (6). Al aplicarse a esta última el valor 0,05 del nivel de significación queda en 5,5. Al descartar el azar como factor de tal disparidad utilizando la aproximación normal a la

distribución binomial para determinar la probabilidad de obtener 8,5 o más signos más. “Esta probabilidad binomial queda dada por el área a la derecha de $x = 5,5$, en la distribución normal con $\mu = 8,5$ y $\sigma = 2,06$.” (Zuwaylif, Pág. 365).

Se aplica estos valores al cálculo de z en la fórmula

$$z = \frac{x - \mu}{\sigma} = \frac{5,5 - 8,5}{2,06} = \frac{-3}{2,06} = -1,46$$

$$A = 0,4279$$

$$\text{Por lo tanto, } P(x \geq 13,5) = 0,5 - 0,4279 = 0,0721$$

Como esta probabilidad es mayor que el valor 0,05 escogido, se acepta H_0 que dice que la participación de los estudiantes en el componente ACLE no es factor de aumento de autoestima en el hogar.

El análisis del grupo control en este rubro entrega los siguientes resultados:

Signos “+”: 16

Signos “-“: 12

Signos “=”: 5

Descontados estos últimos, se obtiene una muestra de tamaño 28, con

$$\mu = n\pi = 28(0,5) = 14$$

y

$$\sigma = \sqrt{n\pi(1-\pi)} = \sqrt{28(0,5)(0,5)} = \sqrt{7} = 2,65$$

Así, si la H_0 es verdadera, la esperanza del número de signos “+” es 14.

Se observa, pues, una disparidad entre la media esperada (14) y la observada (16). Al aplicarse a esta última el valor 0,05 del nivel de significación queda en 15,5. Al descartar el azar como factor de tal disparidad utilizando la aproximación normal a la distribución binomial para determinar la probabilidad de obtener 15,5 o más signos "+". "Esta probabilidad binomial queda dada por el área a la derecha de $x = 15,5$, en la distribución normal con $\mu = 14$ y $\sigma = 2,65$." (Zuwaylif, Pág. 365)

Se aplica estos valores al cálculo de z en la fórmula

$$z = \frac{x - \mu}{\sigma} = \frac{15,5 - 14}{2,65} = \frac{1,5}{2,65} = 0,566$$

$$A = 0,2123$$

Por lo tanto, $P(X \geq 15,5) = 0,5 - 0,2123 = 0,2877$.

Este valor es mayor que el de 0,05 escogido como nivel, de modo que concluimos que no hay aumento significativo en la puntuación de autoestima del post-test en el grupo control.

E) Respecto de Autoestima Total.

Sumados los valores "T" de las distintas escalas, tanto en el pre-test cuanto en el post-test y sometidos a la prueba del signo, en el grupo experimental se ha obtenido:

Signos "+" : 11

Signos "-" : 7

Signos "=" : 1

Al excluir los dos casos en que no se observa cambio, se obtiene un n de tamaño 18 y, en consecuencia, una media de 9. Si utilizamos un nivel de confianza de 0,05 y lo aplicamos al valor 11 de los signos "+" obtenemos $x = 10,5$. La media y la desviación standard de esta distribución son:

$$\mu = n\pi = 18(0,5) = 9$$

y

$$\sigma = \sqrt{n\pi(1-\pi)} = \sqrt{18(0,5)(0,5)} = \sqrt{4,5} = 2,12$$

Así, si la H_0 es verdadera, la esperanza del número de signos más es 9.

Se observa, pues, una disparidad entre la media esperada (9) y la observada (11). Al aplicarse a esta última el valor 0,05 del nivel de significación queda en 10,5. Al descartar el azar como factor de tal disparidad utilizando la aproximación normal a la distribución binomial para determinar la probabilidad de obtener 9 o más signos "+". "Esta probabilidad binomial queda dada por el área a la derecha de $x = 10,5$, en la distribución normal con $\mu = 9$ y $\sigma = 2,12$." (Zuwaylif, Pág. 365)

Se aplica estos valores al cálculo de z en la fórmula

$$z = \frac{x - \mu}{\sigma} = \frac{10,5 - 9}{2,12} = \frac{1,5}{2,12} = 0,71$$

$$A = 0,2611$$

Por lo tanto, $P(x \geq 13,5) = 0,5 - 0,2611 = 0,2389$

Como esta probabilidad es mayor que el valor 0,05 escogido, se acepta H_0 que dice que la participación de los estudiantes en el componente ACLE no es factor de aumento de autoestima total.

Al analizar el grupo control en este escala observamos:

Signos "+": 13

Signos "-": 19

Signos "=": 1

Descontados estos últimos, se obtiene una muestra de tamaño 32, con

$$\mu = n\pi = 32(0,5) = 16$$

y

$$\sigma = \sqrt{n\pi(1-\pi)} = \sqrt{32(0,5)(0,5)} = \sqrt{8} = 2,83$$

Así, si la H_0 es verdadera, la esperanza del número de signos más es 16

Se observa, pues, una disparidad entre la media esperada (16) y la cantidad de signos "+" efectivamente obtenidos (13). Al aplicarse a esta última cifra el valor 0,05 del nivel de significación ella queda en 12,5. Al descartar el azar como factor de tal disparidad utilizando la aproximación normal a la distribución binomial para determinar la probabilidad de obtener 16 o más signos "+". "Esta probabilidad binomial queda dada por el área a la derecha de $x = 12,5$ en la distribución normal con $\mu = 16$ y $\sigma = 2,83$." (Zuwaylif, Pág. 365)

Se aplica estos valores al cálculo de z en la fórmula

$$z = \frac{x - \mu}{\sigma} = \frac{12,5 - 16}{2,83} = \frac{-3,5}{2,83} = -1,24$$

$$A = 0,3925$$

Por lo tanto, $P(x \geq 12,5) = 0,5 - 0,3925 = 0,1075$.

Este valor es mayor que el de 0,05 escogido como nivel, de modo que concluimos que no hay aumento significativo en la puntuación de autoestima total en el post-test del grupo control.

Las cifras expuestas son sistematizadas en el siguiente cuadro:

CUADRO 5
PRUEBA DEL SIGNO

	General		Social		Escolar		Hogar		Total	
	EXP	CONTR	EXP	CONTR	EXP	CONTR	EXP	CONTR	EXP	CONTR
Signos "+"	7	14	9	14	14	6	6	16	11	13
Signos "-"	10	18	7	16	5	17	11	12	7	19
Signos "="	2	2	3	4	0	10	2	6	1	1
n	17	32	16	30	19	23	17	28	18	32
π	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
$\mu = n\pi$	8,5	16	8	15	9,5	11,5	8,5	14	9	16
$(1 - \pi)$	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
$n\pi(1 - \pi)$	4,25	8	4	7,5	4,75	5,75	4,25	7	4,5	8
$\sigma = \sqrt{n\pi(1 - \pi)}$	2,06	2,83	2,00	2,74	2,18	2,40	2,06	2,65	2,12	2,83
χ	6,5	13,5	8,5	13,5	13,5	5,5	5,5	15,5	10,5	12,5
$z = \chi - \mu / \sigma$	-0,97	-0,88	0,25	-0,55	1,83	-2,50	-1,46	0,57	0,71	-1,24
Área bajo Curva Normal	0,3340	0,3106	0,0987	0,2088	0,4664	0,4938	0,4279	0,2123	0,2611	0,3925
$P(\chi \geq \chi - \mu)$	0,1660	0,1894	0,4013	0,2912	0,0336	0,0062	0,0721	0,2877	0,2389	0,1075
H_0	Aceptada		Aceptada		Rechazada		Aceptada		Aceptada	

II.- A.C.L.E. y Evolución de Rendimiento Académico

Con el objeto de someter a prueba la segunda hipótesis de este estudio, que postula que la participación en A.C.L.E. es factor del aumento del rendimiento de los estudiantes, expresado en las calificaciones anuales, se adoptó la siguiente hipótesis

nula: "La participación de los estudiantes en ACLE no es factor del aumento de sus calificaciones anuales." Para probarla, se sometió los promedios de los grupos experimental y control de los años escolares 1997 y 1998 al análisis de la diferencia de medias.

Al efecto se aplicó la fórmula

$$t = \frac{x^1 - x^2}{\sqrt{\sigma^2_1 / n_1 + \sigma^2_2 / n_2}}$$

en que

x_1 promedio de calificaciones del grupo experimental;

x_2 promedio de calificaciones del grupo control;

σ^2_1 varianza de las calificaciones del grupo experimental;

σ^2_2 varianza de las calificaciones del grupo control;

n_1 tamaño del grupo experimental; y,

n_2 tamaño del grupo control.

En el siguiente cuadro aparecen los respectivos valores:

CUADRO 6

**CALIFICACIONES DE PARTICIPANTES Y NO PARTICIPANTES
EN AÑOS ESCOLARES QUE SE INDICA**

	1997			t	área	1998			t	área
	n	x	σ^2			n	x	σ^2		
Participantes	19	5,163	0,388	1,28	0,3997	19	5,4	0,322	2,25	0,4878
No Participantes	33	4,915	0,337			33	5,23	0,318		

Fuente: Actas oficiales del Establecimiento

Se decidió un nivel de significación de 5%, a lo que corresponde un área de aceptación de 0,4750. De la aplicación de la fórmula a estos valores se ha obtenido los siguientes resultados:

El área bajo la curva normal para la diferencia de promedios de calificaciones entre los grupos experimental y control en 1997 fue de 0,3997 y una probabilidad de 0,1003, mayor que el α de 0,05 asumido. En consecuencia, a un nivel de confianza de 0,05 no es posible sostener que los promedios de calificaciones de los grupos experimental y control sean diferentes.

CUADRO 7

**DIFERENCIA DE MEDIA DE CALIFICACIONES DE PARTICIPANTES
Y NO PARTICIPANTES EN LOS AÑOS QUE SE INDICA**

OPERACIONES	1997	1998
$x_1 - x_2$	0,218	0,170
σ^2_1 / n_1	0,0204	0,017
σ^2_2 / n_2	0,0092	0,010
$\sigma^2_1 / n_1 + \sigma^2_2 / n_2$	0,030	0,027
$\sqrt{\sigma^2_1 / n_1 + \sigma^2_2 / n_2}$	0,172	0,164
$x_1 - x_2 / \sqrt{\sigma^2_1 / n_1 + \sigma^2_2 / n_2}$	1,267	1,037

El área bajo la curva normal para la diferencia de promedios de calificaciones entre los grupos experimental y control en 1998 fue de 0,3508 y una probabilidad de 0,15, también mayor que el valor límite para α de 0,05. Por lo tanto, a un nivel de confianza de 0,05, los promedios de calificaciones de los grupos experimental y control, al término del año escolar en que se realizó el experimento, no fueron significativamente diferentes

e) El Testimonio de los Jóvenes

Una vez concluida la tabulación de la información procedente del post test se reunió, en dos oportunidades, a un grupo focalizado constituido por seis alumnos que tomaron parte en las actividades involucradas en la intervención. Tres de ellos habían experimentado los mayores incrementos de puntaje en el post test respecto del pre test. Los otros tres habían experimentado las mayores bajas en las mismas mediciones. Se puede agrupar las opiniones recogidas en los siguientes temas:

- Utilidad de ACLE
- Lo bueno de este ACLE
- Los defectos de este ACLE.

Sobre Utilidad de ACLE.- El testimonio de los participantes viene a confirmar lo encontrado por V. Edwards *et al* en el sentido que los jóvenes corrientemente disponen de un prolongado tiempo ocioso versus una insuficiente, escasa y poco accesible red social que les ayude a ocuparlo con vistas a su crecimiento personal. Hiperbólicamente uno de los estudiantes manifiesta que “cuesta un poco matar el tiempo”. ACLE viene a llenar un vacío real y opresivo: no tener nada que hacer y no tener dónde hacerlo. Por ello, no hay evaluación negativa al momento de juzgar la necesidad de levantarse el día sábado tan temprano como el resto de la semana. “Igual era agradable levantarse temprano el sábado en la mañana”, dice uno de los estudiantes. Es decir, lo que en condiciones normales, v.gr. la escuela de lunes a viernes, se experimenta en términos negativos cambia de signo cuando se lo vivencia en el contexto de ACLE, meramente en función de llenar un tiempo que se percibe como muerto. Como lo expresó uno de los jóvenes: “El único objeto era no aburrirse.”

Lo bueno de este ACLE.- Para los jóvenes, las jornadas de los días sábado significaron variadas experiencias que valoraron en forma muy positiva. Por ejemplo, el poder tomar posesión del espacio escolar. “Era como el único día de la semana que

nosotros teníamos para hacer lo que queríamos”, dice uno. Y otros replican “era el único día que los profes no podían poner anotaciones.” “Si en el ACLE hubiera habido algo que no nos hubiera agradado, no habríamos venido.

También se valoró la posibilidad de entablar relaciones con sus pares de otros cursos, lo que resulta sorprendente. En efecto, la percepción del tesista como profesor de esos alumnos, compartida por otros profesores, es que los jóvenes, por el hecho de proceder del mismo barrio o de barrios cercanos dentro de la comuna, se conocen desde afuera del establecimiento y desde sus años de niñez. Pues bien, en el curso de la conversación surgió aquello de que efectivamente se conocen, visualmente, desde mucho tiempo pero fue con ocasión de las actividades de ACLE que “me hice amigos que eran alumnos de otros cursos y yo no los conocía”, “ahí me empecé a juntar con alumnos de otros cursos”, “nos socializamos más con otros compañeros que antes pasábamos por el lado: no nos conocíamos”

Considérese que los jóvenes están viviendo una etapa de su vida caracterizada, entre otras cosas, por una inestabilidad emocional que hace doblemente difícil enfrentar los problemas de cada día de donde resulta que una actitud abierta a los nuevos contactos y amistades profundas sea especialmente significativa, comprensible y normal. En este contexto, evalúese este testimonio de conocer de vista a coetáneos y, sin embargo, no haberlos saludado nunca hasta que llegó ACLE. Al parecer, los tiempos escolares normales no permiten una relación más profunda que llegue al nivel de lo que podríamos llamar “amistad”. Como dijo una de las jóvenes: “Se daba el caso que uno conversaba [con alumnos de otros cursos] solamente en el ACLE. En cambio, los días de clases, ‘hola’, ‘hola’ nomás”. En cambio en el ACLE interactuábamos”

Un tercer elemento, ya mencionado tangencialmente antes, es el de la libertad y autonomía de los jóvenes para hacer cosas. “No nos decían vamos a hacer esto y esto el día sábado; vengan. No. Uno llegaba el sábado: ‘¿Qué hacemos? Lo que

sea.” Es decir, la decisión en torno de qué hacer residió definitivamente en los jóvenes, incluso en términos de su forma cultural de hacer, consistente en no planificar (ya que planificar involucra una confianza respecto de las posibilidades del futuro mediato) sino en moverse dentro de lo posible del entorno inmediato. Por eso “salían cosas espontáneas, del momento”. Es la misma autonomía de que disponían para no hacer nada cuando “a veces no salía nada.”

Destaca en lo anterior la actitud no directiva del profesor encargado. “La única idea que puso él, que además no era de él porque la mandaban de arriba, fue de un paseo a no sé dónde, pero no se hizo.”

Desde luego, llama la atención lo espontáneo de las actividades. “Uno se venía de la casa pensando ‘¿Qué iremos a hacer hoy?’. Y luego, en la conversación “Por ejemplo, unos van a jugar en la mitad, otros van a jugar en la otra mitad. Hay una mesa de ping pong, vamos a organizar un torneo chiquitito. Hay un tablero de ajedrez, ya juguemos ajedrez entre todos”

Los defectos de este ACLE.- Desde la visión de estos jóvenes, la promesa ACLE fue mucho mejor que su concreción. Como lo dijo uno de los jóvenes, “el enganche era bueno, pero no se cumplieron las promesas.” Tales promesas incumplidas consistieron en que la autoridad educacional del municipio no prestó la colaboración material que había comprometido. Ni dinero, ni materiales de trabajo, ni financiamiento para conseguir colaboración externa. “Venía un caballero que no era profesor, pero parece que se cabrió porque no vino más”. “Algunas actividades, algunos planes quedaron en lo hablado porque a las finales no teníamos cartulinas, pinturas, esas cosas.”

La crítica de los jóvenes apunta también en otra dirección: la de la desconfianza. En efecto, cuando se dice “los jóvenes toman posesión del espacio escolar” tenderíamos a entender que, para la realización de estas actividades, se toma

las medidas administrativas para poner a disposición de los jóvenes una gran proporción de los ámbitos de la escuela, salas, talleres, etc. Pero ellos perciben otra cosa: "No se podía usar las salas", "Claro, dejaban abierta una pura sala". Una alumna recuerda el problema de las llaves: "No dejaban las llaves. Se podía sacar la pelota por la puerta chica que había. Claro, se metía uno." Y concluye otro: "Faltaba confianza para dejarnos usar las salas." El profesor encargado, por su parte, confirma lo aseverado por los jóvenes en el sentido que los espacios de la escuela puestos regularmente a disposición del proyecto se limitaban a un par de aulas y los espacios abiertos (patios), cuyo uso es difícil de restringir en la práctica.

Este problema de desconfianza se complica cuando a causa de él ingresa un elemento de inseguridad. En efecto, recuerda un alumno "Claro, faltaban las llaves de muchas cosas. Cuando yo me accidenté, por ejemplo, no estaban las llaves de la oficina como para sacar papeles. ¿Qué pasó? Que yo estuve como seis horas en la posta, sin atención. Transpiraba de dolor. No dejaban la llaves. Claro, falta de confianza."

De alguna manera, los jóvenes resienten también una falta de organización: "Yo creo que faltaba organización, no confianza. Por ejemplo, ¿dónde están las llaves?, ¿dónde están?, ¿quién las tiene?"

f.- Acerca del Testimonio

En tales condiciones, no resulta extraño que, no obstante los sentimientos positivos experimentados por los jóvenes respecto del local escolar durante la realización de las actividades ACLE, puesto que eran, por un momento, usuarios exclusivos de él, no sus dueños. Ello podría explicar que, no obstante el rechazo

estadístico a la hipótesis nula referida a la autoestima escolar, no sea posible atribuirle a la participación de los jóvenes en ACLE.

En ningún momento durante la conversación surgió alguna mención que relacionara las actividades ACLE con la comunidad que circunda la escuela. Y cuando se les pregunto directamente al respecto, los jóvenes fueron concluyentes en informar que ninguna de las actividades llevadas a cabo se había referido en modo alguno a la comunidad. “¿Cómo?”, “Na’ que ver”, “No, pa’ na’” fueron sus expresiones al respecto. Es decir, como producto de las actividades desarrolladas dentro del contexto del proyecto ACLE en el Centro Educacional “Ministro Diego Portales Palazuelos” durante el año 1998 los jóvenes participantes no incorporaron ninguna que fuera una referencia a su barrio o al entorno de la escuela. En esto quizá resida el que la escala de autoestima social tampoco registre mayores incrementos.

Al preguntárseles acerca de la opinión que se tenía en sus casas en relación con que los días sábado por la mañana, en lugar de quedarse a ayudar con los deberes domésticos, ellos salieran a la escuela, la opinión unánime fue que en la casa “no estaban ni ahí”. Vale decir, si bien las familias no pusieron objeción a la participación de los jóvenes en estas actividades, tampoco se sintieron convocadas a ellas. La prescindencia mutua podría estar explicando que no hubiera ganancias en la escala de la autoestima en el hogar. “Yo lo único que decía era ‘salgo, vuelvo luego’, y no me preguntaban más”, informa un alumno. Una joven cuenta que “en la casa no me piden nada, así que ni me echaban de menos para nada.” Otro joven informa que “Yo tengo claro que mi deber es encerrar una vez a la semana y yo elijo cuando, así que viniendo al ACLE no dejaba de cumplir.”

7.- CONCLUSIONES, PREOCUPACIONES Y SUGERENCIAS

a.- CONCLUSIONES

El análisis de las cifras obtenidas permiten concluir que los puntajes que obtuvo el grupo experimental en el post test puntajes no marcan una diferencia estadísticamente significativa con los puntajes alcanzados en el pre-test, excepto en la escala de autoestima escolar. En consecuencia, se puede asegurar que los participantes en el programa ACLE realizado en el Centro Educacional Ministro Diego Portales Palazuelos durante la temporada 1998 no exhibieron progresos en su autoestima total, general, social ni del hogar. En esta última escala incluso se registra un retroceso, expresado en términos absolutos, de un promedio de 3,9 en el pre-test a uno de 3,5 en el post-test, ambos sobre un máximo de 8. Desde otra perspectiva, esta escala de autoestima en el hogar es la única variable en que el grupo experimental se ubica en el rango BAJO de la escala de Brinkmann, Segure y Solar, a diferencia de sus pares del grupo control que en ambas tomas se ubica dentro del rango NORMAL, aumentando incluso su puntaje en el post-test. El único progreso encontrado se refiere al aumento de su autoestima escolar. Sin embargo, es preciso anotar que también el grupo control experimentó un incremento estadísticamente significativo en esta escala, por lo que no es posible atribuir el aumento del grupo experimental a su participación en ACLE.

Esta lectura de cifras guarda coherencia con lo informado por los alumnos participantes en el grupo focalizado.

Las cifras de rendimiento, por su parte, también describen una evolución que no alcanza diferencias estadísticamente significativas entre los momentos previo y posterior a la intervención.

En síntesis, la realización del programa Alternativas Curriculares de Libre Elección no significó aumentos en las variables que esta tesis estimó apropiado observar.

Si se evaluara la versión 1998 del programa ACLE llevado a cabo en el Centro Educacional "Ministro Diego Portales Palazuelos" en términos del comportamiento de tales variables, la conclusión inevitable sería que esa versión no ha sido exitosa. Sin embargo, no sería lícito exigir a una versión cualquiera de un programa sino lo que éste explícitamente se propone, v.gr. sus objetivos (ref. Anexo I, Objetivos). Y aun así, sería preciso discriminar cuáles objetivos son alcanzables en el plazo breve, cuáles en el mediano y cuáles, por su naturaleza, resultan de la creación de una cultura institucional y, en consecuencia, requieren de un mayor tiempo de maduración.

Al efecto, es útil contrastar el testimonio de los jóvenes participantes con algunos de los objetivos que aparezcan como posibles de lograr en el corto plazo (i.e. alcanzables al cabo de un año de trabajo). El ejercicio es adecuado pues no apunta a establecer si, como consecuencia de una acción, se obtuvo tal o cual resultado indirecto sino, simplemente, a determinar si se llevó a cabo las acciones previamente definidas por el propio programa. Por ejemplo, podemos proponernos averiguar si se estableció o no "nexos estables de coordinación con el cuerpo docente de los establecimientos, de modo de utilizar las actividades extraescolares como apoyo al desarrollo de los conocimientos y habilidades fomentados por las actividades curriculares, como también a la inversa, de permear prácticas pedagógicas y contenidos curriculares con las metodologías y contenidos de dichas actividades extraescolares." (Convocatoria, Objetivos Específicos punto 2). En un esquema de "sí o no", la respuesta para el caso de este objetivo en particular es negativa, porque el grueso de los profesores del establecimientos ni siquiera tuvo información sobre lo que ACLE hacía ni, en general, percibía positivamente el programa como concepto. No es posible siquiera pensar, entonces, que las actividades realizadas durante las

jornadas de los días sábado llegaran a constituirse en una propuesta de alternativa curricular. Suena enteramente razonable la pregunta que se hacen los evaluadores de ECO en el sentido de “¿qué elementos resultan tan difíciles de controlar para que en un establecimiento de, digamos 1000 alumnos pequeño la realización de actividades extraescolares de un día sábado pasen (sic) inadvertidas para la gran mayoría de los miembros de esa comunidad...?”. (E.C.O. Pág. 15).

Otro enfoque podría sugerir que el criterio de cumplimiento de objetivos no puede ser aplicado a la evaluación del programa según es llevado a cabo en un establecimiento educacional en particular, por razones diversas. Por ejemplo, porque el logro generalizado de objetivos es algo que se debe demandar del programa en su conjunto en un lapso mayor que un año escolar. Y en tal caso, para evaluar el desempeño de un establecimiento educacional se debería dirigir la mirada a otros aspectos de la convocatoria, como las *orientaciones básicas*, las *líneas de acción*, la *coordinación con otros componentes*, etc., aspectos éstos que ciertamente deben manifestarse en el nivel de cada establecimiento tomado individualmente.

También en este caso el testimonio de los estudiantes es una herramienta útil, pues dichos aspectos son expresiones tangibles que los jóvenes pueden perfectamente percibir cuando se hacen presente y echar de menos cuando faltan.

En lo relativo a las *orientaciones básicas*, los alumnos destacan como positivo la convocatoria amplia y llamativa, lo voluntario de la adhesión y el protagonismo que les cupo a ellos a la hora de decidir qué actividades emprender. No perciben, sin embargo, que se haya logrado fomentar el sentido de pertenencia al establecimiento, ni involucrar al resto del liceo en las actividades ni, menos aún, abrirse a la comunidad.

Los no-logros más notorios, no obstante, se refieren a las *líneas de acción*. En lo relativo a talleres la convocatoria los concibe permanentes y de una amplia gama

temática. Ello contrasta con los solamente dos talleres llevados a cabo, ambos en el área de deportes. Pero entre las *líneas* se consigna también otras acciones, como el desarrollo del protagonismo y liderazgo juveniles (que consulta una especial atención a los líderes naturales y a los dirigentes de cursos y de centros de alumnos), la apertura de espacios para el debate, el desarrollo de video clubs, la inclusión de la realidad de los jóvenes en el análisis y planificación del quehacer educativo del establecimiento, etc. En todos estos aspectos los jóvenes dejan constancia de desarrollos nulos.

Las deficiencias anotadas coinciden con las mencionadas ya en el informe E.C.O. comentado en un capítulo anterior. Lo que en este estudio aparece como novedoso es la atribución que hacen los estudiantes a las restricciones para el uso del local escolar: la desconfianza tanto de la autoridad cuanto del mundo adulto.

En conclusión, se observa dos desarrollos, quizá recíprocamente potenciados.

Por una parte, la versión del programa objeto de este estudio llevó a cabo sólo una parte mínima de las acciones consultadas o sugeridas por la convocatoria. Eso sí, tales acciones cumplieron con algunos de los requisitos planteados, a saber, contar con invitación abierta y adhesión libre y el ser promovidos y controlados por los propios jóvenes.

Por la otra, la autoestima de los jóvenes participantes, lo mismo que sus calificaciones anuales, no experimentaron incrementos estadísticamente significativos al durante el período en que se realizó el programa.

Empíricamente se percibe una correlación entre ambos desarrollos. En un contexto de investigación se podría hipotetizar, por ejemplo, que cuando se lleva a cabo un mayor número de las actividades consultadas en el programa, los participantes aumentan su autoestima y/o su rendimiento académico. Así, mientras menos actividades se lleva a cabo en el contexto del programa, y en ausencia de otros

acontecimientos personales o sociales significativos, se observará un menor incremento de la autoestima y de las calificaciones. Finalmente, al replicar la versión del proyecto objeto de este estudio el incremento tanto de la autoestima cuanto del rendimiento académico será estadísticamente nulo. Futuros trabajos dentro del ámbito de las preocupaciones académicas podrían hacerse cargo de estas cuestiones.

b.- PREOCUPACIONES

Desde el punto de vista de lo más inmediato, es posible exponer dos tipos de preocupaciones: educacionales y de planificación educacional.

I.- Preocupaciones en el ámbito de lo educacional.

En este ámbito de preocupaciones, recordemos que al analizar la organización curricular del sistema escolar público en Chile (pág. 25 *et seq*) esta tesis suscribía la opción de que a la escuela le compete abocarse a “lo propiamente humano” (e.g. “la integración en el nivel axiológico”), versus “el aprendizaje de materias” definido como acopio de datos e información con vistas a su uso en alguna etapa posterior de la vida. Ello conduce a un “concepto de educación y a una práctica escolar que integran el conocimiento a la vida actual de los jóvenes y sus entornos sociales”. En este contexto, reiteremos que el proyecto ACLE debe ser entendido como un intento para que la escuela empiece a hacer lo que no hace, esto es, llevar a cabo una acción que propicie tal proceso. Por lo tanto, la expectativa es que el programa sea exitoso en términos de exhibir logros en esa línea y de ese modo se constituya en estilo y modelo pedagógico conveniente y viable.

En la Introducción de esta tesis se identifica uno de los propósitos de ACLE, a saber, modificar la situación de “negación de la cultura juvenil” que caracteriza la praxis escolar de los liceos que atienden a los sectores socioeconómicos más pobres. Se afirma también que la manera por medio de la cual ACLE se propone hacerlo es abriendo espacios dentro de estos establecimientos para incorporar las percepciones, significados y aspiraciones de los jóvenes alumnos. El abrir espacios dentro del establecimientos para el despliegue del mundo juvenil durante estas actividades busca no agotarse en el programa ACLE sino trascender su límite inicial y proyectarse a todo el establecimiento. Así, en una primera aproximación se pretende que los jóvenes y los adultos acompañantes, en una forma dialogal de interacción, hayan logrado descubrir actividades que, junto con distraerlos del modo más profundo, estén premunidas de un gran potencial socializador y educativo. Pero el meta-propósito es que tal descubrimiento incite la curiosidad de otros alumnos y otros profesores no captados por el programa de modo que se atrevan a incorporar, a su quehacer habitual, temáticas, modalidades y estilos de trabajo cuya validez se haya probado en ACLE.

La lectura de los testimonios nos permite visualizar en qué medida la versión de ACLE objeto del presente estudio, desde la visión de sus jóvenes actores, ha significado una experiencia deseable de replicar. Los alumnos han disfrutado de su situación de exclusivos ocupantes del local escolar en el horario de funcionamiento del programa y de la autonomía y protagonismo que pudieron desplegar dentro de ese marco. Pero más allá de esto, evidentemente su percepción acerca de lo que se avanzó en estos temas durante la versión de ACLE en la que participaron es tan negativa como los resultados obtenidos tras el análisis estadístico.

Por lo que parece – y trascendiendo el ámbito de las expectativas y empeños de los profesores coordinadores y de los jóvenes estudiantes –, asistimos a un intento fallido de llevar a la práctica una idea concebida para logros mayores. En consecuencia, cabe suponer:

- un grado de frustración y de desesperanza entre los estudiantes respecto de una iniciativa más proveniente de la autoridad;
- desaprovechamiento de una instancia novedosa para revertir los daños psicosociales, sobre los jóvenes, atribuidos a la pedagogía tradicional.
- desaprovechamiento de una oportunidad para transformar una escuela secundaria de un barrio pobre de Chile – paradigmáticamente lugar donde unos adultos dictan lecciones a unos adolescentes – en un ámbito de desarrollo personal y profesional para jóvenes y adultos.
- desaprovechamiento de una oportunidad para estrechar la brecha que separa a los distintos estratos sociales de la población chilena.

II.- Preocupaciones en el ámbito de la planificación educacional

Desde tres fuentes el análisis de la experiencia tenida a la vista para la realización de esta tesis suscita preocupaciones abordables en el ámbito de la planificación educacional. La una está constituida por la percepción que el propio tesista tiene de la experiencia, en su doble condición de observador de una realidad y de miembro de la comunidad escolar observada. La segunda fuente es el testimonio entregado por los jóvenes participantes acerca de su percepción de la actitud de la autoridad del establecimiento hacia el programa, sus actividades y requerimientos. El tercero proviene del mismo testimonio, esta vez acerca de cómo los jóvenes evalúan el comportamiento de la autoridad educacional municipal con referencia al programa en el que ellos tomaron parte. Todas estas fuentes confluyen, a manera de resumen, en que la versión del programa ACLE usada para la realización del presente trabajo se topó con obstáculos poderosos que, ya que pertenecen a la cultura de la comunidad en estudio, siguen vigentes en ella y que, en consecuencia, es preciso identificar y conjurar.

Desde luego, y como ya se ha hecho notar, la percepción del tesista es que el programa, sus actividades, expectativas y dificultades operacionales no llegaron a ser conocidos masivamente por el resto de la comunidad escolar. En consecuencia, no constituyeron tema habitual de conversación ni se incorporaron a la cultura de la institución. En lugar de contribuir a dar solución a los problemas que frenaban la realización del programa, la actitud general de los docentes era optar por no informarse y marginarse o emitir juicios negativos acerca de él y de las autoridades del liceo, la comuna y el Ministerio de Educación las escasas veces que el programa logró abrirse camino como tema de conversación informal. Por decirlo de manera breve, el proyecto ACLE no prendió entre los docentes de este establecimiento.

Desde el testimonio de los jóvenes estudiantes, la actitud de la dirección del establecimiento está ejemplificada en el hecho de no disponer plenamente de las dependencias del local escolar y/o sus materiales, lo que ellos perciben como expresión de desconfianza.

El examen del *contenido y forma de la propuesta ACLE* (Pág. 47) demuestra que lo que el programa intenta hacer no es muy diferente de lo que ya constituye acciones escolares habituales – y por ello nada novedosas – en los establecimientos educacionales que atienden a jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos acomodados. En efecto, “en los establecimientos de élite ..estas actividades tienden a ser crecientemente valorizadas, siendo incorporadas dentro del currículum de enseñanza y constituyendo parte esencial de la vinculación entre los alumnos y la unidad educativa.” (ver Anexo 1, Nota al Pie). Así, pues, en colegios y liceos respaldados y exigidos por tradiciones, proyectos institucionales y presupuestos cualitativamente distintos de las tradiciones, proyectos y presupuestos de los establecimientos que acogen a jóvenes pobres se ofrece un currículum enriquecido por talleres, clubes y comités de todo tipo. De suyo esto significa que tales acciones tienen un real contenido educativo. Pero también significa que ellas son enteramente posibles en un entorno escolar. Sólo que su concreción depende de factores que están fuera del

control de las personas que han protagonizado la intervención objeto del presente estudio.

Por ejemplo, acerca de la escasa o nula difusión entre docentes y alumnos de las actividades del programa, cualesquiera sean los motivos que expliquen este fenómeno, hay que concluir inevitablemente que existe un problema de comunicación intracomunidad que no es posible soslayar. Los remedios para tal disfunción pueden ser sencillos (análisis frecuentes y periódicos en consejos de profesores, informes y convocatorias habituales durante las formaciones generales de alumnos, paneles, pancartas, convocatorias a concursos, etc) pero muy probablemente significarían alterar un patrón de convivencia ya establecido. Verónica Edwards ya ha dejado constancia que en las prácticas escolares de los establecimientos de los barrios pobres “a los docentes se les limita a cumplir instrucciones o directivas entregadas verbalmente o por escrito” (V. Edwards, Pág.32). Y precisamente porque se trata de operar en sentido contrario a una cultura institucional, determinadas acciones que en otro contexto podrían ser de fácil trámite, en este contexto ya no lo son.

A este respecto, hay que tener presente que toda persona y todo grupo humano actúan dentro de, y a partir de, la cultura que les es propia. La inserción exitosa, en una comunidad tan estructurada como una escuela, de un proyecto o programa que por su naturaleza no sea coherente con la cultura institucional que le sirve de contexto requiere de acciones que permitan compensar esta falta de sintonía. No basta reclutar a unos pocos profesores para llevar a cabo el proyecto, pues la posibilidad cierta es que los no reclutados se resten a respaldar el empeño, en la típica actitud de “no hacer nada y esperar que se les olvide”. La potencia de efecto multiplicador de tal actitud es en verdad sorprendente. A poco andar, la idea misma puede transformarse en un fracaso.

Otra de las debilidades de la versión del proyecto objeto de este estudio que surgen del testimonio de los jóvenes es la no concreción de las promesas de ayuda

hechas por la autoridad municipal, representada por los ejecutivos del DEM. Descontado de esto el hábito de atribuir culpas a la autoridad, es preciso hacerse cargo del hecho, respaldado por los testimonios de los actores adultos, que efectivamente tales ejecutivos prometieron ayudas materiales que nunca llegaron. No obstante, el éxito del programa depende igualmente de otras acciones de la autoridad municipal que, aunque también involucran recursos financieros, se refieren más bien a contar con más monitores externos, adecuadamente financiados; consideración, esta última, que también incluye al profesor coordinador y a otros profesores participantes: hay que tener presente que se trata de un programa experimental que se espera que tenga éxito, especialmente en los liceos pobres.

En la misma línea, es pertinente observar que, en el actual ordenamiento legal de la educación pública chilena, la principal preocupación de la autoridad local es dar cumplimiento estricto y cabal a la normativa legal vigente. Surge, por tanto, la duda respecto de si determinadas iniciativas de la autoridad central, por bien inspiradas y concebidas que sean, tienen alguna chance de ser llevadas exitosamente a cabo, particularmente en los establecimientos a que asisten los hijos el segmento menos favorecido de la población, cuando tales iniciativas exceden el límite preciso de lo que la ley les obliga (usar el dinero que reciben para financiar la puesta en práctica de los decretos de planes y programas) y adicionalmente involucran desembolsos monetarios no provistos.

No hay que olvidar que los departamentos municipales de educación son solamente transmisores de dinero, no generadores. ¿Qué puede la autoridad central responder a la autoridad local cuando ésta hace presente que no puede poner en práctica una iniciativa no incluida en los planes y programas ya que no cuenta con financiamiento para ello? ¿Cómo exigir a un administrador municipal que aprecie adecuadamente la potencia de un programa en tanto alternativa curricular si a fin de cuentas se le demandará el cumplimiento de otra opción curricular a la que está atado por imperio de la ley? ¿Cómo interpretar adecuadamente la renuencia del

administrador municipal de una comuna carencial a involucrarse materialmente con programas no financiados frente al hecho irrefutable que no tiene más fondos que los que el mismo ministerio le entrega?

Como parte del proceso general de reforma educacional, ACLE representa una opción de diversificación que incorpora discursos muy actuales en materia de currículo y corresponde a una lectura de demandas tanto de docentes cuanto de los jóvenes estudiantes. (Cox y Lamaitre en V. Edwards *et al*, Pág. iii) Y, a la vez, un esfuerzo de imaginación para crear vías para influir en la forma de llevar a cabo la educación pública. Sin embargo, la gestión administrativa de los establecimientos del sistema público está en manos del sostenedor, sea éste empresario privado o autoridad municipal. A la autoridad ministerial le atañe dictar el marco de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, supervisar la dimensión técnica del proceso y financiarlo, pero no administrarlo. Incluso la evaluación es materia en la que la autoridad central sólo fija un marco muy amplio (escala de notas, por ejemplo); aparte de ello, se limita a hacer recomendaciones pero entrega la facultad de tomar decisiones a cada establecimiento en particular.

Así pues, esta autoridad no dispone de instrumentos legales para exigir el cumplimiento de aquellos programas suyos que no estén expresamente incluidos en el marco mencionado. Esto explica que instituciones creadas por la actual Reforma Educacional, tales como el G.P.T (Grupos Profesionales de Trabajo) y el E.G.E. (Equipo de Gestión del Establecimiento), pueden pasar varios años como letra muerta, o en estado de hibernación en determinados establecimientos, a causa de la incapacidad legal del Ministerio para exigir su funcionamiento. ACLE es un caso más de lo anterior, como atestiguan los actores de la versión de ACLE estudiada por esta tesis. El Ministerio de Educación no puede garantizar que en liceos y escuelas se ejecute las acciones necesarias y suficientes para la cabal realización de sus planes, proyectos o intentos de innovación más allá de lo normado dentro de los decretos de planes y programas. Este es un hecho que se debe tener en cuenta.

La crítica de los jóvenes a la forma concreta de ACLE que conocieron implica que “aquí se está haciendo algo”, pero que “no se está haciendo bien”. Vienen a colación las palabras de Gimeno Sacristán: “Una buena escuela es aquella que hace bien lo que hay que hacer.”³ Si ACLE es algo que “hay que hacer”, los testimonios recogidos por esta investigación y las conclusiones que entregan las evaluaciones llevadas a cabo por E.C.O. y P.I.I.E. confluyen en la conclusión que los liceos ubicados en los barrios pobres, o que reciben a alumnos provenientes de esos barrios, están aún lejos de ser buenas escuelas. He aquí una tarea pendiente que no se refiere solamente a disponer de más recursos materiales.

No obstante, a la hora de las sugerencias los recursos materiales extra son cruciales.

c) SUGERENCIAS

A manera de resumen podemos concluir que en el establecimiento estudiado ACLE no ha podido funcionar en plenitud debido a la acción de los siguientes factores:

- a) Insuficiente apoyo y supervisión por parte del nivel técnico (v.gr. autoridad central) donde se origina la propuesta;
- b) Falta de apoyo financiero por parte de la autoridad educacional local.
- c) Escaso compromiso de las instancias de administración y de docentes del establecimiento.
- d) Escasa participación de los alumnos en las actividades del programa.

³ Seminario “El Currículo en una Educación Justa y de Calidad”, auspiciada por el Colegio de Profesores de Chile, Círculo Español, Santiago, 29 de Septiembre de 1999. Hay registro en video.

Todo ello ha hecho de ACLE una actividad excepcional, a la vez que administrativa y culturalmente marginal del establecimiento. Las siguientes medidas podrían ayudar a resolver estas dimensiones de excepcionalidad y marginalidad:

En primer lugar, modificar el horario de funcionamiento. Hasta ahora el programa ha funcionado los días sábado en la mañana. Aprovechando la implantación del régimen de jornada escolar completa ACLE podría funcionar dos o tres días después de almuerzo, lo que se agregaría a las reuniones del día sábado en la mañana.

En segundo lugar, ya que lo anterior significaría en la práctica funcionar dentro del horario normal, los profesores que quisieran sumarse al programa no tendrían que necesariamente descuidar otro tipo de responsabilidades, familiares o domésticas, para hacerlo. Esto permitiría integrar a más profesores y, por lo mismo, a más alumnos.

En tercer lugar, privilegiar la incorporación del profesor asesor del centro de padres, con el objeto de estimular la participación de los apoderados en las actividades del programa. De hecho, la jornada del sábado en la mañana quizá se prestaría especialmente para congregarse a este estamento en torno del proyecto y su propuesta.

En cuarto lugar, en respuesta a la demanda estudiantil por *incentivos curriculares* (E.C.O., pág. 16), se podría adoptar como norma que, cuando la realización de algunas acciones en el contexto del programa involucre actividades como cálculo, medición, redacción, dactilografiado, investigación bibliográfica o de campo, etc., los profesores de asignaturas que corresponda premien a los participantes con una o más calificaciones definidas por el método de co-evaluación.

En quinto lugar, obtener de la autoridad municipal que cada año en su plan operativo anual cree un ítem presupuestario para el financiamiento del programa. De

este renglón deberían proceder los fondos para contratar monitores calificados y adquirir los materiales necesarios para el funcionamiento de los diversos talleres.

En sexto lugar, obtener de la autoridad ministerial, del nivel que corresponda, la designación de un supervisor especializado en ACLE, de profesión profesor, que preste apoyo y orientación al profesor coordinador en la conducción del programa, a la instancia de gestión del establecimiento para relacionarse con las autoridades local, provincial y central, emprender acciones de perfeccionamiento de los profesores participantes, ayude permanentemente a reflexionar sobre la forma de superar falencias y resolver conflictos y, fundamentalmente, garantice que se lleve a cabo las actividades que el programa ACLE consulta llevar a cabo.

Este último punto no es menor, habida cuenta de que los actuales supervisores provinciales, por el hecho de tener que ver con todos los programas y desarrollos que el nivel central va elaborando, no están en condiciones de asumirlos en la profundidad necesaria. Esto, desde luego, no importa un descrédito de estos funcionarios, ni a su laboriosidad, espíritu de sacrificio, responsabilidad ni buena voluntad; es más bien un preguntarse si es exigible que cada uno de ellos domine a cabalidad cada uno de los temas involucrados en la acción educacional emprendida por la autoridad central. ACLE es una intervención fundada en una reflexión muy amplia y muy profunda acerca del rol que la escuela cumple en la sociedad y de cómo la institución escolar puede contribuir a aliviar las tensiones que amenazan a la sociedad en su conjunto. Supervisar el desarrollo de ACLE no es una tarea funcionaria más.

Si consideramos que los establecimientos llamados focalizados lo son en razón de que por diversos motivos resulta más difícil llevar a cabo en ellos la incorporación acertada de innovaciones y que sólo innovando serán capaces de prestar el servicio que sus comunidades locales y la comunidad nacional esperan, estaremos de acuerdo en que este tipo de establecimientos tiene más necesidad que otros, por

mucho que también pertenezcan al sistema público, de una supervisión especializada en cada tema.

ACLE es un programa de gran sensibilidad, lo mismo que G.P.T. y E.G.E. De su validación dependen desarrollos ulteriores en áreas como curriculum, por ejemplo, que guardan tan determinante relación con el problema de la calidad y la equidad de la educación. Conviene, pues, tomar las medidas que convengan para que se los lleve cabalmente a la práctica, particularmente en los establecimientos adonde concurren los jóvenes pertenecientes a los segmentos sociales desfavorecidos, con el objeto de disminuir la brecha social que aflige a nuestro país. Y para traer felicidad y esperanzas a sus vidas y a las de sus familias. Y a las de sus profesores.

8.- BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, LARISSA y
MELNICK, ANA Neoliberalismo y Clase Media. El Caso de los Profesores
de Chile, DIBAM, Santiago, 1998.
- APPLE, MICHEAL Ideology and Curriculum, Routledge, Chapman and Hall,
New York, 1990.
- APPLE, MICHEAL y
BEANE, JAMES Escuelas Democráticas, Morata, Madrid, 1997
- BARROS, LUIS y
VERGARA, XIMENA El Modo de Ser Aristocrático. El Caso de la Oligarquía
Chilena hacia 1900, Ediciones Aconcagua, Santiago, 1978.
- BARTCH Y TUDELA Políticas Para la Juventud Chilena en los 90, Fundación
Konrad Adenauer, Santiago de Chile, 1995.
- BEANE, JAMES Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge,
en revista Phi Delta Kappan, Abril 1995.
- BLEGER, JOSÉ Psicología de la Conducta, Centro Editor de América
Latina, Buenos Aires, 3ª. Edición, 1969, 3ª. Reimpresión,
1971.
- BRINKMANN, HELLMUT Adaptación, Estandarización y Elaboración de Normas para
SEGURE, TERESA y Cuestionario de Autoestima de Coopersmith, en Revista
SOLAR, Ma. INÉS Chilena de Psicología Vol. 10 N° 1, 1989.
- BRIONES, GUILLERMO Métodos y Técnicas de Investigación para la Investigación
de las Ciencias Sociales, Trillas, México, 1984.

- BRIONES, GUILLERMO Y COLABORADORES Usos de la Investigación Social en Chile, FLACSO, Santiago, 1993.
- CEPAL Chile: Transformaciones Económicas y Grupos Sociales, Santiago, 1988.
- COLCHERO, FERNANDO El País de los "Hijos de Pinochet", en Revista Mensaje, vol XLVIII, Junio 1999.
- CHASE Y BOWN General Statistics, John Wiley and Sons, 1986
- COMITÉ TÉCNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al siglo XXI, Editorial Universitaria, Santiago, 2ª edición, 1997.
- DURÁN, FERNANDO Paradigmas Sociales del Desarrollo, Bravo y Allende Editores, Santiago, 1995
- ECO, EDUCACIÓN Y COMUNICACIONES Sistematización de la Experiencia ACLE en 10 Establecimientos de la Región Metropolitana. Informe Final, Santiago, 1997.
- EDWARDS, VERÓNICA y COLABORADORES El Liceo por Dentro, Estudio Etnográfico sobre Prácticas de Trabajo en Educación Media, Ministerio de Educación de Chile, Santiago, 1995.
- ELLIOT, JOHN El Cambio Educativo Desde la Investigación-Acción, Morata, Madrid, 1993.
- FAZIO, HUGO Mapa Actual de la Extrema Riqueza en Chile, Santiago, 1997, 2ª. ed

- FLECK, LUDWIK La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico, Alianza Editorial, Madrid, 1986.
- FREIRE, PAULO (1) Sobre La Acción Cultural, Icirra, Santiago, 1970
- (2) La Educación Como Práctica de la Libertad, Siglo Veintiuno Editores, México, cuadragésimoquinta edición, 1997.
- (3) Cartas a Quien Pretende Enseñar, Siglo Veintiuno Editores, México, tercera edición, 1997
- FROMM, ERICH El Miedo a la Libertad, Paidós, Buenos Aires, 1998, 32ª edición.
- FUENTES, PRISCILLA Incidencia de un Programa de Educación Musical en el Desarrollo de Funciones Básicas, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Universidad de Chile, Santiago, 1997.
- GARCÍA, PEDRO Atribuciones y Resiliencia en el Éxito Escolar, Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación, Universidad de Chile, Santiago, 1998
- GARRET, HENRY Estadística en Psicología y Educación, Buenos Aires, 1974.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ El Currículo : Una Reflexión Sobre la Práctica, Morata, Madrid, 5ª edición, 1995.
- GUILFORD, J.P. Estadística Aplicada a la Psicología y la Educación, McGraw-Hill.

- HERNÁNDEZ SAMPIERI Y COLABORADORES Metodología de la Investigación, Interamericana, México, segunda edición, 1998.
- HOPKINS, HOPKINS Y GLASS Estadística Básica para las Ciencias sociales y del Comportamiento, Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1997
- INFANTE, ISABEL (Coord.) Y COLABORADORES Evaluación del Componente Jóvenes del Programa MECE-Media. Informe Final, Convenio PIIIE-Mineduc, Santiago, Abril, 1997.
- KERLINGER, N. FRED Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodología, Interamericana, México, 1975
- LUNDGREN, ULF Teoría del Currículo y Escolarización, Morata, Madrid, 1992
- MACCHINO, MIGUEL Análisis Sociológico de la Autoestima en Menores en Situación Irregular Internados en Centros Asistenciales, Tesis para Optar al Grado de Licenciado en Sociología, Universidad de Chile, 1989.
- MARTÍN, ADRIANA La Influencia de las Asignaturas de Física y Química en el Pensamiento Reflexivo de los Alumnos de 4° año de Enseñanza Media, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Universidad de Chile, Santiago, 1990.
- MATEO RIVAS, Ma. JOSÉ Estadística en Investigación Social, Paraninfo, Madrid, 1991
- MEAD, MARGARET Educación y Cultura, Paidós, Bs. Aires, 1972

- MILICIC, NEVA Y GOROSTEGUI, M. ELENA "Género y Autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica", en revista PSYCHE, Vol. 2, N° 1, 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1) Componentes Alternativas Curriculares de Libre Elección, Santiago, 1995.
- (2) Compendio de Información Estadística 1998, Santiago, 1999.
- (3) Resultados SIMCE 1999, Cuartos Medios, 10 de Julio de 2000.
- MOLINA, SERGIO El Proceso de Cambio en Chile, Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1972
- NILO, SERGIO Análisis de Investigaciones Recientes Sobre la Incidencia del Mercado en la Calidad y Equidad de la Educación, Conferencia en el marco del ciclo Diálogos Universitarios "Conversaciones sobre Estado y Educación Pública", Casa Central, 23 de Junio de 1999.
- OSLE, BERNARD Estadística Aplicada. Técnicas de la Estadística Moderna. Cuando y Dónde Aplicarlas. Editorial Limusa-Wiley S.A., México, 1965
- PLATÓN The Republic, Penguin Books, Middlesex, 1971
- RECASENS, ANDRÉS (1) Pueblos de Mar, Informe Final Proyecto Fondecyt, Santiago, Marzo 1992.

- (2) La Juventud, un Dilema para la Antropología en Bartch y Tudela, Ed., Políticas para la Juventud Chilena en los 90, Fundación Konrad Adenauer, Santiago de Chile, 1995, pp. 223 - 242.
- RIVEROS, EDGARDO Posibilidades y Restricciones Institucionales de la Participación Social de los Jóvenes, en Bartch y Tudela , Editores, Políticas para la Juventud Chilena en los 90, Fundación Konrad Adenauer, Santiago de Chile, 1995.
- ROGERS, CARL (1) El Proceso de Convertirse en Persona. Mi Técnica Terapéutica, Paidós Ibérica, Barcelona, 1989, 6ª reimpresión en España.
- (2) Psicoterapia Centrada en el Cliente. Práctica, Implicaciones y Teoría, Paidós Ibérica, Barcelona.
- SILVA, MANUEL Conceptos y Orientaciones del Currículum, en revista Presencia, N° 1, Santiago, Marzo-Abril 1984, Pág. 22 - 28.
- TORRES SANTOMÉ,
JURJO (1) El Currículo Oculto, Morata, Madrid, 5ª Edición, 1996.
- (2) Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado, Morata, Madrid, Reimpresión de la edición, 1996.
- (3) Michael Apple, El Trasfondo Ideológico de la Educación, entrevista de revista Cuadernos de Pedagogía, N° 275, Diciembre de 1998
- ZUWAYLIF, FADIL H. Estadística General Aplicada, Fondo Educativo Interamericano, México, 1977.

LISTA DE ANEXOS

- 1.- CONVOCATORIA Y DESCRIPCIÓN DE ALTERNATIVAS CURRICULARES DE LIBRE ELECCIÓN.
- 2.- INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH Y HOJA DE RESPUESTAS
- 3.- PUNTAJES DE IAE OBTENIDOS EN PRE Y POST TESTS: VALORES ABSOLUTOS
- 4.- PUNTAJES ABSOLUTOS EN IAE, CON CONVERSIÓN A PUNTAJE "T", PARTICIPANTES Y NO PARTICIPANTES POR SEPARADO.
- 5.- CONTRASTACIÓN DE PUNTAJES OBTENIDOS EN PRE Y POST TESTS CON NORMA DE BRINKMANN, SEGURE Y SOLAR
- 6.- TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A GRUPO FOCALIZADO. EXTRACTO

Anexo 1

COMPONENTE ALTERNATIVAS CURRICULARES DE LIBRE ELECCIÓN PROGRAMA MECE MEDIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

L- Introducción.

Los resultados de las investigaciones y del proceso de Conversación Nacional desarrollados en el marco del diseño del Programa MECE MEDIA, muestran que la cultura escolar vigente no incorpora el hecho que los educandos de nivel secundario constituyen un grupo etario singular. Actualmente se les considera casi exclusivamente en tanto estudiantes y no en su condición de jóvenes con una cultura particular que se integra y participa en el proceso educativo. Estos documentos enfatizan la necesidad de promover una mayor participación de los jóvenes; poner en marcha estrategias hacia los estudiantes que permitan modificar su relación con el liceo, buscando generar una mayor identidad y sentido de pertenencia con los establecimientos secundarios. El desafío es entonces, reconstruir el liceo con los jóvenes para convertirlo en su centro de referencia cultural, recreativo, social, moral y afectivo.

El propósito general del Componente Jóvenes o “Alternativas Curriculares de Libre Elección” del Programa MECE MEDIA, consiste en generar procesos al interior de los establecimientos educacionales que favorezcan la incorporación de la cultura juvenil en el liceo y, en particular, en la práctica pedagógica de los docentes. En la medida en que a los jóvenes se les presenten espacios al interior del liceo que permitan el desarrollo de iniciativas que surjan de sus intereses y aspiraciones, nos encontraremos con un joven motivado. Si el liceo, por su parte, es capaz de acoger esta motivación y trasladarla a su accionar regular, incorporándola al conjunto de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, estaremos construyendo un liceo más atractivo y acogedor, enriqueciendo la participación de los jóvenes en la unidad educativa y contribuyendo al mejoramiento de la calidad y relevancia de la educación que reciben. En síntesis, la estrategia principal consiste en la oferta de nuevas y

atractivas alternativas de uso del tiempo libre para - y con - los jóvenes, de manera de complementar y enriquecer los otros aspectos de la vida escolar como son las prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares.

La puesta en marcha del Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación en el nivel medio ofrece la oportunidad de constituir una línea de acción perdurable e integrada en esta dirección, en la medida que complementa la labor transformadora del conjunto de los demás componentes del Programa.

II. Principales Problemas de los Jóvenes en la Educación Media.

Dentro del diagnóstico general existente respecto a los jóvenes, así como de su relación con la educación media, interesa destacar cuatro problemas que tienen directa relación con la línea Jóvenes o “Alternativas Curriculares de Libre Elección”

1. Desconocimiento de la cultura juvenil en las prácticas escolares en uso.

La cultura escolar vigente tiende a considerar escasamente (si acaso) que los educandos del nivel secundario constituyen un grupo etario singular, con sus códigos culturales y desafíos psicosociales específicos. Esto se traduce en una escasa atención a la existencia de significativos procesos de cambio personal en la adolescencia, frente a los que los jóvenes no reciben formación ni información suficiente. Igualmente se tiende a ignorar pedagógicamente a la cultura juvenil emergente, no integrándola en las prácticas educativas ni fomentando su reconocimiento y divulgación entre la comunidad escolar. De manera más general, debe consignarse la ausencia de participación y protagonismo juvenil, organizado y/o informal, en la vida escolar secundaria.

2. Escaso desarrollo personal y riesgos psicosociales derivados del uso habitual del tiempo libre entre jóvenes pobres.

Los adolescentes y jóvenes en situación de pobreza suelen desarrollar acciones

rutinarias, pasivas y poco crecedoras durante su tiempo libre. Condicionados por los escasos recursos e infraestructura existente en su entorno y por prácticas culturalmente arraigadas, es habitual que predomine, especialmente entre los varones, el agrupamiento espontáneo en calles de la población, formando un colectivo informal (grupo de esquina) que ayuda a sobrellevar este “tiempo muerto”. Igualmente se presentan altos índices de exposición a la televisión y, sobre todo entre las muchachas, es frecuente que tengan significativos tiempos de inactividad y soledad en sus hogares. En contrapartida, la participación en organizaciones y grupos es escasa, así como el desarrollo sistemático de prácticas como el deporte, el excursionismo o el arte, fomentadoras de estilos de vida saludables.

Los usos del tiempo libre predominantes entre los estudiantes pobres no sólo significan la no utilización de eventuales oportunidades de desarrollo personal, sino que suelen aumentar los riesgos psicosociales asociados a las drogas, el alcohol y la violencia. Es así como muchos circuitos de daño psicosocial entre jóvenes suelen constituirse en torno a los grupos de esquina y a búsquedas transgresoras de salida de la monotonía, el aburrimiento y la falta de actividades gratificantes en su vida cotidiana.

3. Pobreza cuantitativa y cualitativa de las actividades extra-escolares de los establecimientos secundarios vulnerables.

En un contexto escolar en que las actividades extraescolares son visualizadas como secundarias y marginales,¹ aquéllas que se desarrollan en los establecimientos secundarios más vulnerables son particularmente limitadas. Así suele desarrollarse un número reducido de opciones, en un horario restringido y con una participación minoritaria de estudiantes. De igual manera, estas opciones suelen ser bastante tradicionales, realizando una escasa incorporación de los intereses y gustos de los adolescentes y jóvenes, tanto en sus contenidos como en sus metodologías de trabajo y materiales pedagógicos.

Tienden a faltar espacios en los cuales los estudiantes puedan permanecer, comunicarse y desarrollar actividades individuales y/o colectivas de su libre elección. Esta escasa participación de los adolescentes no solamente inhibe eventuales aprendizajes resultantes

de la educación extraescolar, sino que también reduce su compromiso afectivo e identificación con el establecimiento.

4. Enclaustramiento de los establecimientos secundarios más vulnerables y consiguiente aislamiento de los estudiantes.

Es sabido que la educación media, en particular, atraviesa cierta situación de enclaustramiento respecto de la sociedad, manteniendo una relación poco fluida con diversos actores y sectores externos al sistema escolar y, sin embargo, decisivos para el desarrollo de una educación relevante y de calidad. Este enclaustramiento escolar se traduce también en limitaciones y aislamiento para los estudiantes. En este sentido es que los jóvenes de un establecimiento suelen mantener escasos vínculos con sus congéneres de otras unidades educativas, dándose un débil intercambio de experiencias y conocimiento mutuo. Igualmente los estudiantes sostienen relaciones marginales con la comunidad circundante, padres y apoderados incluidos, existiendo poca injerencia de aquélla en la labor educativa, así como participando marginalmente los jóvenes de las problemáticas locales. Por último, debe considerarse que el aislamiento también es informativo, afectando, en particular, la visión de las oportunidades de futuro individual que los estudiantes se plantean. Así, sigue primando una orientación casi exclusiva hacia la universidad, con un extendido desconocimiento (y desvalorización) de las alternativas de trabajo existentes, así como de las opciones no-universitarias de continuación de estudios de nivel superior, últimas dos alternativas que sin embargo serán el destino de la mayoría de estos jóvenes.

III.- Orientaciones para la Acción.

A pesar de que, desde el componente que se describe, se abordará principalmente a los jóvenes, hay una coordinación con el resto de las líneas de acción del Programa para impactar en el trabajo con profesores y contenidos curriculares. Por lo tanto, las orientaciones para la acción que se proponen se enmarcan dentro de las definiciones más

generales del Programa, pretendiendo especificar los criterios de acción pertinentes a la implementación del Proyecto Alternativas Curriculares de Libre Elección.

1. Ampliación del espacio-tiempo para el desarrollo juvenil dentro del establecimiento secundario.

En la perspectiva de que la educación media sea contributiva - y permeable - a una educación de la juventud, debe apuntarse a que la estadía en el sistema escolar devenga más significativa en diversas dimensiones del desarrollo de los jóvenes debe enriquecerse la permanencia en el establecimiento secundario, favoreciendo el que los jóvenes permanezcan más tiempo en sus dependencias, la que per se es una protección respecto de otras instancias accesibles a los adolescentes de sectores pobres - especialmente del "mundo de la calle". Igualmente debe buscarse que existan más espacios abiertos a los estudiantes al interior de los establecimientos escolares, posibilitando un despliegue mayor de sus capacidades e intereses en cuanto jóvenes.

2. Renovación de la educación extraescolar, reforzando su impacto en la educación y formación de los jóvenes.

La transformación de la educación extraescolar constituye un requisito para impactar significativamente la formación de los jóvenes, dotándolos de mayores competencias y conocimientos.

Algunos ámbitos en que se requiere realizar esta renovación son:

- Los contenidos, incorporando contenidos que sean relevantes, interesantes y entretenidos para los jóvenes, así como para la comunidad;
- Las metodologías y técnicas;
- Los tiempos y espacios, incorporando momentos y lugares habitualmente no utilizados;
- Las relaciones entre lo extraescolar y lo escolar, haciéndolos ámbitos integrados y complementarios de enseñanza;

- Las vinculaciones entre la acción extraescolar y escolar y otros actores y sectores de la comunidad.

Debe considerarse que este mayor impacto de la educación extraescolar entre los educandos, debiera incidir en hacerla más efectiva en tanto estrategia indirecta de prevención de daños psicosociales y “conductas-problemas” entre los jóvenes.

3. Maximización del uso de recursos e infraestructura disponible en función de desarrollo de los jóvenes.

Incluso en sectores pobres, los establecimientos escolares y las comunidades locales suelen disponer de medios y oportunidades de acción que no son suficientemente utilizados por trabas burocráticas, tradición o falta de iniciativa.

Debe tenderse a maximizar el uso de esta infraestructura ociosa disponible, en particular revirtiendo la actual sub-utilización de las instalaciones escolares en un contexto de escasez de recursos físicos en localidades deprivadas socio-económicamente y con una juventud en situación de alta vulnerabilidad.

Este mismo criterio debe emplearse respecto de otras instalaciones e infraestructura existentes, de carácter público, comunitaria o privada, las que pueden ser también incorporadas para la acción educativa extra-escolar.

4. Potenciación de los recursos educativos del establecimiento.

Las actividades que se realicen deben preocuparse también de ampliar las capacidades educativas existentes en el establecimiento, de manera de asegurar su perdurabilidad en el tiempo y una mayor autonomía en su acción.

Esta potenciación debe realizarse mediante dos modalidades complementarias entre sí. Por una parte, debe mejorarse la capacidad de los recursos educativos permanentes propios

al establecimiento - por medio de la capacitación de los docentes, así como por su involucración activa en la experiencia educativa innovadora, de la que deben apropiarse. Por otra parte, deben allegarse nuevos aportes pedagógicos de la comunidad al establecimiento, mediante la integración de apoderados y monitores comunitarios a las actividades educativas - con su consiguiente habilitación, actual y futura, en cuanto recursos educativos disponibles.

5. Interconexión entre unidades educativas, así como de las unidades educativas con otras instituciones no-escolares, en la perspectiva de formación de un sistema abierto e intercomunicado para desarrollar el quehacer educativo extra-escolar con jóvenes.

La acción educativa con los jóvenes debe fortalecerse en una perspectiva de red, considerada en dos sentidos.

Por una parte, se requiere que se constituya en una red de comunicación entre pares, logrando articular y comunicar a establecimientos y estudiantes para que realicen sus acciones específicas de manera no aislada, aprendiendo mutuamente de las experiencias y concertando acciones en conjunto.

Por otra parte, se necesita conformar una red de comunicación y apoyo entre diferentes, logrando que los estudiantes y establecimientos se comuniquen con instituciones y personas externas al ámbito tradicional del sistema escolar pero eventualmente contributivos al desarrollo de la acción educativa.

Tanto la red entre pares como la red de ayuda posibilitarán que se constituya un sistema en que las acciones emprendidas trasciendan el ámbito local, cuenten con mayores recursos y se beneficien de la diversidad existente.

IV. Objetivos.

El Componente se plantea los siguientes objetivos generales:

1. Estimular el desarrollo entre los docentes de un conocimiento reflexivo sobre el mundo

de los jóvenes y la incorporación de éste en la programación y práctica de su docencia.

2. Generar o recrear las ofertas de uso del tiempo libre que los establecimientos educacionales ofrecen a sus estudiantes, posibilitando la existencia de más y mejores espacios y oportunidades formativos para el desarrollo personal y colectivo, así como asegurando su aprovechamiento efectivo por parte de los jóvenes.

Objetivos Específicos:

1. Ampliar el tiempo de asistencia de los estudiantes al liceo, para realizar actividades extra-programáticas, incorporando los días sábados del calendario escolar y parte de las vacaciones escolares de verano.
2. Establecer nexos estables de coordinación con el cuerpo docente de los establecimientos, de modo de utilizar las actividades extraescolares como apoyo al desarrollo de los conocimientos y habilidades fomentados por las actividades curriculares, como también a la inversa, de permear prácticas pedagógicas y contenidos curriculares con las metodologías y contenidos de dichas actividades extraescolares.
3. Generar nuevas y atractivas dinámicas de acción en los ámbitos de arte, deportes, medio ambiente, comunicaciones y formación para el liderazgo para cada liceo participante, ampliando su cobertura educativa,
4. Establecer una fluida comunicación entre los establecimientos participantes, interconectando en red a los estudiantes en los diversos ámbitos, así como fomentando su diálogo generacional.
5. Cualificar recursos humanos y generar recursos técnicos, de infraestructura e informativos para la acción extraescolar de los establecimientos participantes y fomentar su perdurabilidad en el tiempo.

6. Sistematizar y evaluar la experiencia, analizando su impacto entre los jóvenes, los docentes y los establecimientos participantes.

V. Descripción del Componente Alternativas Curriculares de Libre Elección.

1. Ideas Centrales.

Con la invitación **Abre la puerta... ¡Viene la Acción!** el proyecto ofrecerá a los jóvenes del liceo un abanico de actividades a desarrollar los días sábados del calendario escolar y en el mes de enero. Cada establecimiento participará durante tres años, en los que se combinarán actividades permanentes y esporádicas. Todas ellas tendrán como hilo conductor las siguientes **orientaciones básicas**:

1.1. Convocatoria amplia. Todos los estudiantes del liceo serán invitados a participar de las actividades curriculares de libre elección. Esta invitación se hará efectiva a través de una campaña de motivación al ingreso del liceo al Programa en la que se hace llegar un set de afiches, adhesivos y trípticos

1.2. Participación voluntaria de los jóvenes. El componente debe ofrecer alternativas flexibles de participación con el fin de evitar sistemas obligatorios o rígidos en las actividades y procesos que se generen, respetando así características propias del mundo juvenil.

1.3 Participación de los jóvenes en la planificación y gestión de las actividades. Progresivamente, a medida que se consolida el equipo a cargo del componente en el liceo, se buscará un mayor protagonismo juvenil en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto. El último año de participación del liceo en el Programa, el establecimiento diseñará su plan de acción con la participación activa de los jóvenes.

1.4. Fomento del sentido de pertenencia e identidad de los jóvenes con el liceo. Las distintas áreas deben incorporar intervenciones de los jóvenes en el liceo que busquen convertirlo en un espacio que interprete sus gustos o intereses, que los entretenga, los

motive y convoque a participar de las acciones que allí se realicen.

1.5 Comunicación permanente con el resto de las acciones que se desarrollan en el liceo. Uno de los pilares que dará soporte a la continuidad del componente una vez egresado el liceo del Programa, será el compromiso de toda la comunidad escolar con las alternativas curriculares de libre elección. Para esto es indispensable una difusión permanente de actividades, metodologías, productos, así como del impacto que se ha tenido en los jóvenes, buscando integrar parte de estas actividades al currículum.

1.6 Abrir el liceo a la comunidad. Buscando que los jóvenes sean reconocidos como sujetos en su entorno, sujetos que necesitan de la comunidad y que a la vez pueden ser actores importantes en su desarrollo, se harán invitaciones a la comunidad a cooperar no sólo de las actividades organizadas por los jóvenes sino también a aportar con ideas y recursos para la continuidad del programa en el establecimiento. A su vez los jóvenes realizarán una serie de acciones de aporte y promoción para la comunidad: actividades recreativas, de mejoramiento de espacios públicos, etc.

2. Líneas de Acción.

Las líneas de acción que el componente Alternativas Curriculares de Libre Elección desarrollará son las siguientes: talleres juveniles, protagonismo y liderazgo juvenil, red estudiantil, capacitación de profesores, jornadas abiertas a la comunidad, escuelas de verano y eventos de cierre. Cada una de estas líneas debe complementarse con las actividades que ya realiza la red extraescolar en cada liceo y coordinadamente deben potenciar su impacto entre los jóvenes.

A continuación, se especifica cada una de las líneas enunciadas:

2.1. Talleres.

El eje central del componente a nivel del liceo serán talleres juveniles en las áreas de

artes, medio ambiente, comunicaciones y deportes. Estos talleres tendrán un carácter permanente en el establecimiento y la propuesta contempla las siguientes actividades en cada área:

Anualmente en el liceo podrán funcionar como mínimo cinco talleres; dos del área artística, uno del área deportiva, el taller de medio ambiente y el de periodismo. Estos funcionarán los días sábados, a excepción de los liceos con población rural que podrán desarrollar sus actividades durante la semana. Al inicio de cada año el Programa hará un apoyo financiero para la implementación y adquisición de materiales para los talleres. Se financiarán también seis horas profesor a la semana pidiendo al sostenedor o contraparte el aporte de 4 a 10 horas adicionales para el funcionamiento de las actividades.

No es imprescindible que haya un profesor exclusivamente a cargo de cada taller ni que deba asumir necesariamente el profesor coordinador esta responsabilidad. Estas actividades pueden ser apoyadas también por apoderados, ex alumnos, alumnos u otros agentes externos al liceo.

Los talleres deben abarcar contingentes significativos de jóvenes tanto como cultores permanentes de la actividad, como en cuanto cultores ocasionales o bien espectadores de las mismas y sus obras. En la acción formativa que se realizará en cada área se buscará innovar en la metodología educativa, recoger intereses y gustos de los jóvenes, desarrollar competencias y habilidades transversales y fomentar el desarrollo integral de los participantes.

El área artística busca abrir en el liceo espacios para la expresión juvenil desde el mundo de la creación dar acogida a los procesos que viven los estudiantes como individuos, grupos, miembros de una institución educativa y de la comunidad. Es importante, que el profesor o animador facilite este proceso de creación y expresión, imprimiendo climas de trabajo adecuados, abriendo horizontes de alternativas y apoyando la concreción de las iniciativas de los jóvenes.

El área del medio ambiente responde al interés creciente de los jóvenes por participar más activamente de iniciativas que preserven y enriquezcan su entorno. El trabajo en talleres de ecología se complementará con jornadas de excursionismo ecológico.

El área comunicaciones tiene una doble orientación. Por una parte, las actividades de los talleres de periodismo sirven para aumentar capacidades comunicacionales dentro del propio establecimiento, contribuyendo a que se desarrollen prácticas de comunicación escrita o audio-visual en su interior. Por otra, constituyen el soporte central para la interconexión entre los estudiantes de los distintos establecimientos participantes del Proyecto Alternativas Curriculares de Libre Elección, permitiendo la conformación de una red. Esta red contempla la edición de un diario-boletín a nivel central que se alimentará de los productos de los talleres. Este diario aparecerá en calidad de suplemento de un periódico de cobertura nacional bajo el nombre «**Buenas Vibras**» y tendrá 8 ejemplares en el año. Las temáticas que abordará se referirán a intereses y gustos de los jóvenes, articulando información, educación y entretención.

2.2. Protagonismo y Liderazgo Juvenil

El propósito de esta línea de trabajo es fomentar el desarrollo de actividades que permitan acercar al joven a experiencias significativas en su proceso de desarrollo personal. Esto tiene que ver con producir momentos de significación en la cotidianidad del joven, que enfatizan el cuestionamiento de aquellos temas que le resultan más propios y la capacidad propositiva como respuesta a sus inquietudes más fundamentales.

El protagonismo juvenil - que se encuentra mediado por una nueva cultura juvenil- debe entenderse como la capacidad natural que poseen los jóvenes de ser parte de una "misión" trascendente como su potencial para producir acciones y propuestas que pongan de manifiesto sus capacidades innovadoras y emprendedoras, particularmente en aquellos ámbitos que les son más familiares y cercanos: el liceo, su barrio y su comuna. El desafío es entonces, abrir espacios para el debate, para el cuestionamiento y para la propuesta de

los jóvenes, en el marco de una experiencia significativa, que efectivamente resulte integradora, facilitadora y cuestionadora.

De acuerdo a estas ideas la primera línea de trabajo, referida al fomento del protagonismo juvenil, pretende a través de jornadas locales, obtener una participación representativa de los distintos intereses que desde los jóvenes rondan en el liceo. Como ya está dicho la pretensión es lograr abrir un espacio sin ningún vestigio de censura, que con una adecuada animación previa -realizada por el profesor coordinador- convoque a un momento grato y trascendente en la cotidianeidad del joven.

En segundo término, y a pesar de que la idea central de este programa no es entregar sistemáticamente técnicas para modelar un tipo de liderazgo al interior del liceo, se hace necesario tener una especial atención hacia quienes ocupan cargos de representación de los estudiantes. Para hacer congruente esta línea de trabajo con el conjunto del Programa y con lo señalado anteriormente, se amerita enfatizar la promoción de la autogestión, la creatividad y la libre participación de los jóvenes. Un programa de liderazgo democrático, en lo sustantivo, debe considerar el reforzamiento de la gestión estudiantil en sus organizaciones y las nuevas formas que adquiere la ciudadanía juvenil en la actualidad.

Una tercera línea de trabajo dice relación con la incorporación en este programa de los profesores. Se trata de que ellos puedan también vivir experiencias significativas -a través de jornadas preparadas para el efecto- que provoquen procesos de cuestionamiento en la relación que habitual y tradicionalmente sostienen con los estudiantes. Este cuestionamiento es el inicio de su rol de animadores y detonadores del proceso de cambio que debe desencadenarse en el liceo.

El sentido de este programa considera que, en un marco de participación de los estudiantes en un conjunto de actividades de libre elección, el espacio del liceo se constituya en un lugar oportuno y pertinente para desarrollar una serie de iniciativas y acciones que no solo conciernan al propio establecimiento, sino también al barrio o comuna que lo rodea y donde la labor de los jóvenes sea reconocida socialmente. Este proceso solo es posible en la medida que la relación que se establezca entre el profesor y el alumno sea

de comprensión y cooperación y en que la tarea de mejorar o hacer más atractivo al liceo se hace de manera compartida.

Finalmente es necesario mencionar que esta línea programática constituye un soporte importante del Componente Jóvenes, considerando que una de las expresiones del protagonismo juvenil pudiese constituirse, eventualmente, en un voluntariado para la acción, que institucionalice de manera definitiva las actividades extracurriculares del liceo.

2.3 Video-club

En cada establecimiento se habilitará un cine-club, que operará durante los sábados del calendario se habilitará un cine-club, que operará durante los sábados del calendario escolar y más intensamente en los periodos de operación del Proyecto dentro de las vacaciones escolares. Este ofrecerá videos motivantes para los estudiantes, no exhibidos habitualmente en televisión y con claras potencialidades educativas. Se promoverá la relación entre los distintos video.clubs emergentes dentro del Proyecto de Alternativas Curriculares de Libre Elección.

Junto con estas iniciativas permanentes, se realizarán algunas líneas más esporádicas en las siguientes áreas:

2.5 Capacitación de Profesores

El programa contempla una línea de capacitación con el objetivo de orientar a los profesores que participen en la ejecución de las actividades del Componente alternativas Curriculares de Libre –Elección. Esta capacitación se efectuará mediante modalidades presenciales y no-presenciales. Entre las primeras se considera la realización de jornadas de capacitación en que se congregará a dos responsables por unidad educativa para informarles del proyecto, entregarles elementos de apoyo en los contenidos atingentes y programar en conjunto las actividades que se efectuará localmente. Entre las segundas debe considerarse

la dotación a los equipos locales de materiales diversos para su formación no presencial (libros, cartillas, documentos).

Por otra parte, se considera una serie de actividades en conjunto con el Componente de gestión pedagógica, las que tienen por objetivos:

- a) Incluir en el análisis y planificación del quehacer educativo del establecimiento la realidad de los jóvenes.
- b) Integrar la experiencia acumulada realidad de los jóvenes. en el Componente alternativas Curriculares de Libre –Elección en ala programación educativa regular.

2.6 Jornadas Abiertas a la Comunidad.

Actividades de encuentro y apertura a la comunidad que persiguen comprometer a la comunidad con la labor realizada por los jóvenes y estrechar los vínculos entre éstos y la comunidad. Estas jornadas pueden tener las siguientes características:

- exhibición o muestra de las acciones realizadas,
- comunicación y recreación con los asistentes,
- visitas de personalidades al liceo. Será importante promover el que las actividades sean conocidas por personas relevantes para los jóvenes, generando un diálogo educativo entre las partes y privilegiando las visitas de personalidades atinentes a las áreas de cultura, deportes, medio ambiente y comunicaciones.

2.7. Festival de Reportajes Juveniles.

Dentro del área comunicaciones se realizará un festival de reportajes juveniles regionales que busca fomentar entre los jóvenes la expresión e intercambio de inquietudes, informaciones y vivencias. A nivel regional se organizará anualmente un concurso de noticieros estudiantiles prensa escrita, radio o audio-visual. El premio a los tres grupos

ganadores (6 alumnos por región) consistirá en una semana de capacitación en el tema de las comunicaciones en una institución de prestigio a nivel nacional.

2.8. Escuela Abierta de Verano.

En el mes de noviembre de cada año el liceo decidirá si continúa con el trabajo de los talleres en el mes de enero. Se espera que un 80% de los liceos abra sus establecimientos durante la etapa de verano. La programación de las actividades a realizar se hará en cada liceo, estimulando la coordinación con establecimientos vecinos. Para la realización de estas escuelas de verano se contará con un pago adicional al profesor encargado más un segundo profesor o monitor.

2.9. Evento Nacional.

Por último, se desarrollará una muestra a nivel nacional de las actividades que se estén desarrollado a través del Programa. Este evento recogerá las experiencias, creaciones y actividades más relevantes efectuadas por jóvenes de diversos establecimientos, proyectándolas a nivel de todo el país.

3. Coordinación con otros Componentes.

Las actividades realizadas por el Proyecto Alternativas Curriculares de Libre Elección se conectan y retro-alimentan con otras acciones del Programa. A continuación se destacan los vínculos más relevantes con los componentes de pedagogía, biblioteca, informática educativa, proyectos de desarrollo educativo e infraestructura.

3.1 Pedagogía.

En conjunto con el componente prácticas, pedagógicas se han diseñado actividades a realizar con los profesores en la perspectiva de incluir en su análisis del quehacer educativo la realidad de los jóvenes. En una primera etapa de trabajo en el liceo, la línea prácticas

pedagógicas - a través de sus talleres- introducirá el componente alternativas curriculares de libre elección. Posteriormente al menos uno de los profesores responsables del componente alternativas curriculares participarán de los grupos profesionales. Esta participación tiene por objeto dar cuenta de la experiencia con los jóvenes, describiendo las metodologías usadas, el impacto logrado en los jóvenes, el significado y demandas para la comunidad escolar, así como haciendo una invitación permanente tanto a participar de estas actividades como a estudiar la factibilidad de integrarlas dentro de la programación escolar.

Por otra parte, ambos componentes diseñarán módulos de trabajo para profesores en temas propios de la cultura juvenil.

3.2. Bibliotecas.

En la vinculación con la biblioteca destacan los siguientes elementos:

- Diseño y uso del video club juvenil que funcionará los días sábados y en las vacaciones como complemento de las actividades de los talleres. Cada liceo recibirá seis videos que se irán rotando entre los liceos.
- Capacitación a los jóvenes para el uso de la biblioteca.
- Difusión de la biblioteca en el liceo a través de los medios elaborados en los talleres de periodismo y durante las actividades de seminarios y capacitación a profesores y líderes estudiantiles.
- Dotación de bibliografía que apoye y complemente actividades del componente jóvenes.

3.3. Informática Educativa.

Con respecto a informática educativa se considera su apoyo:

- En sistemas de información relevante para los jóvenes, fundamentalmente en el área de medioambiente, comunicaciones y actividades culturales y sociales.
- Apoyo en intercomunicación a los distintos establecimientos, consolidando su vínculo en red; Y,
- Oferta de actividades para el tiempo libre. Los días sábados los jóvenes podrán acceder tanto a la red computacional, a la información disponible que apoye sus iniciativas, así como a programas educativos y recreativos.

4. Gestión del Componente Jóvenes en el liceo.

El Centro de Actividades

En el marco del fortalecimiento de las prácticas y el quehacer de las actividades de libre elección al interior de los liceos, se hace necesario ir construyendo y consolidando una instancia organizativa, al interior del establecimiento, que permita a los cuatro estamentos base de la comunidad educativa (alumnos, docentes, docentes directivos, padres y apoderados) involucrarse en esta línea, y que – a través de mecanismos de funcionamiento flexibles y abiertos – ofrezca un respaldo sólido a las actividades impulsadas. Esto permitirá facilitar la permanencia en el tiempo del Componente y asegurar un apoyo regular a las iniciativas desarrolladas en el marco del Programa MECE MEDIA. Por lo expuesto se sugiere constituir un equipo de trabajo, el «**Centro de Actividades**», que deberá estructurarse de acuerdo a la realidad de cada establecimiento, con el objeto de motivar, coordinar, apoyar, ejecutar y supervisar las actividades del componente. En este contexto, gestión de los profesores coordinadores y el apoyo de los docentes directivos es fundamental. La cohesión de este grupo de trabajo, además, permitirá facilitar:

- La proyección de aquellas acciones que se desarrollen al interior del liceo vinculadas a las actividades del componente, hacia la comunidad en general (iglesias, municipio, organizaciones comunitarias y juveniles, juntas de vecinos, etc.).

- Buscar aportes, tanto humanos como materiales que se requieran para el mejor logro de los objetivos planificados, a través de instituciones y empresas locales.
- Difundir y dar a conocer, a través de una comunicación fluida a los miembros de todos los estamentos, de la comunidad escolar, de todas aquellas actividades generadas por el componente, con el fin de recoger las opiniones y propuestas para el mejoramiento de éstas.
- Planificar, coordinar, ejecutar o sencillamente apoyar proyectos que se generen al interior de cada estamento en beneficio de los jóvenes y que surjan como un real aporte a las actividades que se ejecutan desde el Programa.

5. Actividades de Soporte para la Ejecución del Programa.

El proyecto Alternativas Curriculares de Libre Elección contempla una serie de actividades que dan soporte y viabilidad a las líneas de acción ya descritas. Estas actividades se refieren a:

5.1. Jornadas Anuales de Profesores de los Liceos del Programa. En el mes de octubre o noviembre de cada año se reunirán todos los profesores encargados del componente en el liceo a nivel regional, con el objeto de intercambiar experiencias, evaluar programar el trabajo.

5.2. Jornadas Anuales de Supervisión. Al inicio de cada año se hará una jornada con los supervisores de la red extraescolar con objeto de evaluar el trabajo del año anterior, informar de las líneas del proyecto para el año en curso -se contará con la información de los profesores encargados- y hacer la programación sus actividades.

5.3. Difusión del proyecto a nivel de los sostenedores, gobierno regionales y locales. Un aspecto relevante del proyecto son los esfuerzos destinados a asegurar la continuidad de la experiencia una vez finalizado éste. Desde el inicio se pedirá al sostenedor un aporte en

horas profesor para la ejecución del componente en el liceo. Este compromiso y la necesidad que la comunidad se apropie de la iniciativa, exige al proyecto una comunicación periódica con las autoridades del gobierno regional y local para dar cuenta de las actividades realizadas, así como del impacto y proyecciones que tiene tanto para los jóvenes como para la comunidad en general.

5.4 Red de Apoyo. Cada liceo conformará una red de apoyo voluntario a nivel comunitario, a la cual pueden acceder según demandas específicas. Por otra parte y con objeto de ofrecer a los liceos asistencia técnica para la realización de sus actividades – sean las propuestas por el proyecto u otras que surjan a nivel local – el Programa elaborará un directorio de personas e instituciones que presten servicios especialmente en el área de la capacitación. Cada liceo tendrá un monto para acceder a esta asistencia; para maximizar los recursos se promoverá la elaboración de programas entre liceos o provinciales de capacitación.

ⁱ Debe consignarse la importante distancia existente entre establecimientos de elite y el resto, en lo extra-escolar. Para los primeros estas actividades tienden a ser crecientemente valorizadas, siendo incorporadas dentro del currículum de enseñanza y constituyendo parte esencial de la vinculación entre los alumnos y la unidad educativa.

Anexo 2

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION, HDES. Y ARTE
DEPTO. CURRICULUM E INSTRUCCION

IAE DE COOPERSMITH¹

Versión en Español del Dr. Joseph O. Prewitt-Díaz de la Pennsylvania State University - 1984

Adaptación para Chile (1989): Hellmut Brinkmann,
Teresa Ségure,
M. Inés Solar.

Aquí hay una serie de declaraciones. Por favor responde a cada declaración del modo siguiente:

Si la declaración describe cómo te sientes usualmente, pon una "x" en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase "Igual que yo" (columna A) en la hoja de respuestas.

Si la declaración no describe como te sientes usualmente, pon una "x" en el paréntesis correspondiente en la columna debajo de la frase "distinto a mí" (columna B) en la hoja de respuestas.

No hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas. Lo que interesa es solamente conocer qué es lo que habitualmente sientes o piensas.

Ejemplo: Me gustaría comer helados todos los días.

Si te gustaría comer helados todos los días, pon una "x" en el paréntesis debajo de la frase "igual que yo", frente a la palabra "ejemplo" en la hoja de respuestas.

Si no te gustaría comer helados todos los días, pon una "x" en el paréntesis debajo de la frase "distinto a mí", frente a la palabra "ejemplo", en la hoja de respuestas.

**MARCA TODAS TUS RESPUESTAS EN LA HOJA DE RESPUESTAS.
NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.**

No olvides anotar tu nombre, fecha de nacimiento y la fecha de hoy en la hoja de respuestas.

1. Paso mucho tiempo soñando despierto.
2. Estoy seguro de mí mismo.
3. Deseo frecuentemente ser otra persona.
4. Soy simpático.
5. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.
6. Nunca me preocupo por nada.
7. Me da bochorno (me da "plancha") pararme frente al curso para hablar.
8. Desearía ser más joven.
9. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.
10. Puedo tomar decisiones fácilmente.
11. Mis amigos gozan cuando están conmigo.
12. Me incomodo en casa fácilmente.
13. Siempre hago lo correcto.
14. Me siento orgulloso de mi trabajo (en la escuela).
15. Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.
16. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.
17. Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.
18. Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad.
19. Usualmente mis padres consideran mis sentimientos.
20. Nunca estoy triste.
21. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo.
22. Me doy por vencido fácilmente.
23. Usualmente puedo cuidarme a mí mismo.
24. Me siento suficientemente feliz.
25. Preferiría jugar con niños menores que yo.
26. Mis padres esperan demasiado de mí.
27. Me gustan todas las personas que conozco.
28. Me gusta que el profesor me interrogue en clase.
29. Me entiendo a mí mismo.
30. Me cuesta comportarme como en realidad soy.
31. Las cosas en mi vida están muy complicadas.
32. Los demás (niños) casi siempre siguen mis ideas.
33. Nadie me presta mucha atención en casa.
34. Nunca me regañan.
35. No estoy progresando en la escuela (en el trabajo) como me gustaría.
36. Puedo tomar decisiones y cumplirlas.
37. Realmente, no me gusta ser un muchacho (una muchacha).
38. Tengo una mala opinión de mí mismo.
39. No me gusta estar con otra gente.
40. Muchas veces me gustaría irme de casa.
41. Nunca soy tímido.
42. Frecuentemente me incomodo en la escuela (en el trabajo).
43. Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo.

44. No soy tan bien parecido como otra gente.
45. Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.
46. A los demás "les da" conmigo.
47. Mis padres me entienden.
48. Siempre digo la verdad.
49. Mi profesor (jefe) me hace sentir que no soy gran cosa.
50. A mí no me importa lo que me pase.
51. Soy un fracaso.
52. Me siento incómodo fácilmente cuando me regañan.
53. Las otras personas son más agradables que yo,
54. Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.
55. Siempre sé qué decir a otra persona.
56. Frecuentemente me siento desilusionado en la escuela (en el trabajo).
57. Generalmente las cosas no me importan.
58. No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.

**HOJA DE RESPUESTAS
 IAE - COOPERSMITH**

NOMBRE
 FECHA DE NACIMIENTO EDAD

FECHA DE APLICACIÓN

Preg	Igual que Yo A	Distinto a Mí B
EJEMPLO	()	()

Preg	Igual que Yo A	Distinto a Mí B
------	-------------------	--------------------

1	()	()
2	()	()
3	()	()
4	()	()
5	()	()
6	()	()
7	()	()
8	()	()
9	()	()
10	()	()
11	()	()
12	()	()
13	()	()
14	()	()
15	()	()
16	()	()
17	()	()
18	()	()
19	()	()
20	()	()
21	()	()
22	()	()
23	()	()
24	()	()
25	()	()
26	()	()
27	()	()
28	()	()
29	()	()

30	()	()
31	()	()
32	()	()
33	()	()
34	()	()
35	()	()
36	()	()
37	()	()
38	()	()
39	()	()
40	()	()
41	()	()
42	()	()
43	()	()
44	()	()
45	()	()
46	()	()
47	()	()
48	()	()
49	()	()
50	()	()
51	()	()
52	()	()
53	()	()
54	()	()
55	()	()
56	()	()
57	()	()
58	()	()

ANEXO 3

PUNTAJES OBTENIDOS EN INVENTARIO DE AUTOESTIMA I.A.E)
EN PRE Y POST TESTS

ALUMNO N°	PRE-TEST						POST-TEST					
	G	S	E	H	M	T	G	S	E	H	M	T
1	16	4	3	3	2	26	12	5	3	0	0	20
2	14	5	3	2	0	24	15	5	2	6	2	28
3	23	6	4	4	2	37	19	6	4	7	3	36
4	16	4	6	0	2	26	16	8	3	1	2	28
5	13	4	5	4	3	26	15	6	4	5	3	30
6	21	5	4	5	4	35	21	6	5	4	2	36
7	11	2	3	0	3	16	9	4	4	3	4	20
8	6	5	3	3	0	17	21	5	4	2	3	32
9	15	3	4	1	3	23	17	7	5	1	2	30
10	16	3	6	3	3	28	11	4	4	3	3	22
11	13	5	5	6	2	29	21	5	3	6	2	35
12	21	5	4	4	2	34	16	8	3	4	4	31
13	22	4	5	6	3	37	22	6	3	6	4	37
14	16	7	5	6	4	34	17	7	6	3	3	33
15	18	3	5	4	4	30	24	4	5	8	4	41
16	16	4	3	3	4	26	21	7	4	8	4	40
17	12	4	4	6	3	26	19	6	4	1	0	30
18	14	5	5	4	3	28	19	7	5	4	2	35
19	21	5	5	6	4	37	21	3	7	5	2	36
20	12	4	3	4	4	23	7	4	3	1	4	15
21	21	6	5	6	3	38	21	8	3	4	2	36
22	15	6	2	2	3	25	12	7	1	3	2	23
23	17	3	4	5	4	29	17	6	6	4	2	33
24	17	7	7	4	1	35	21	6	6	5	3	38
25	11	5	4	6	0	26	19	6	2	6	2	33
26	21	5	6	6	2	38	20	6	5	5	1	36
27	16	2	2	6	1	26	15	4	2	2	1	23
28	20	6	5	3	1	34	21	7	7	1	1	36
29	17	7	2	7	2	33	14	5	2	7	3	28
30	13	5	4	2	1	24	18	6	6	3	1	33
31	15	2	3	2	1	22	11	4	3	2	0	20
32	19	7	7	6	4	39	19	8	8	6	2	41
33	20	4	5	6	4	35	20	5	5	4	4	34
34	4	3	2	2	0	11	13	4	2	3	0	22
35	18	6	5	5	3	34	17	5	7	4	1	33
36	18	5	6	3	2	32	23	8	7	5	1	43
37	21	5	7	6	3	39	15	5	6	5	4	31
38	18	5	5	4	4	32	16	6	5	6	4	33
39	19	4	5	3	4	31	15	5	6	2	2	28
40	16	6	5	4	3	31	19	5	4	6	2	34
41	14	7	7	5	2	33	13	6	3	1	3	23
42	23	8	3	7	3	41	23	8	3	5	4	39
43	12	7	3	4	4	26	18	7	3	3	4	31
44	13	5	1	2	3	21	19	5	3	4	1	31
45	22	6	7	4	4	39	23	5	7	6	4	41
46	18	3	2	0	2	23	19	5	7	2	4	33
47	14	5	2	3	4	24	21	8	6	4	2	39
48	14	5	3	2	1	24	18	7	4	4	4	33
49	20	5	4	6	1	35	18	5	2	3	2	28
50	15	7	3	6	0	31	19	7	6	5	1	37
51	16	4	3	1	3	24	18	6	7	5	4	36
52	22	5	7	7	0	41	20	5	6	6	3	37

ANEXO 4 - B

PUNTAJE EN INVENTARIO DE COOPERSMITH Y CONVERSIÓN A ESCALA "T".

NO PARTICIPANTES

Alumno N°	Valores	PRE					TEST					POST					TEST				
		G	T	S	T	E	T	H	T	TOT	TOT	G	T	S	T	E	T	H	T	TOT	TOT
1		16	48	4	44	3	43	3	45	26	180										
2		14	42	5	51	3	43	2	40	24	176										
3		23	71	6	58	4	49	4	49	37	227										
4		13	42	4	44	5	54	4	49	26	189										
5		11	36	2	31	3	43	0	31	16	141										
6		16	48	3	38	6	60	3	45	28	191										
7		13	42	5	51	5	54	6	59	29	206										
8		21	61	5	51	4	49	4	49	34	210										
9		22	61	4	44	5	54	6	59	37	218										
10		16	48	7	64	5	54	6	59	34	225										
1		18	53	3	38	5	54	4	49	30	194										
2		16	48	4	44	3	43	3	45	26	180										
3		12	36	4	44	4	49	6	59	26	188										
4		14	42	5	51	5	54	4	49	28	196										
5		12	36	4	44	3	43	4	49	23	172										
6		15	48	6	58	2	36	2	40	25	182										
7		17	53	7	64	7	66	4	49	35	232										
8		11	36	5	51	4	49	6	59	26	195										
9		21	61	5	51	6	60	6	59	38	231										
20		16	48	2	31	2	36	6	59	26	174										
1		17	53	7	64	2	36	7	69	33	222										
2		15	48	2	31	3	43	2	40	22	162										
3		20	56	4	44	5	54	6	59	35	213										
4		4	26	3	38	2	36	2	40	11	140										
5		21	61	5	51	7	66	6	59	39	237										
6		18	53	5	51	5	54	4	49	32	207										
7		19	56	4	44	5	54	3	45	31	199										
8		16	48	6	58	5	54	4	49	31	209										
9		23	71	8	74	3	43	7	69	41	257										
30		12	36	7	64	3	43	4	49	26	192										
1		13	42	5	51	1	26	2	40	21	159										
2		22	61	6	58	7	66	4	49	39	234										
3		18	53	3	38	2	36	0	31	23	158										
	Σ	535	1624	155	1618	134	1604	134	1650	958	6496										
	x	16,2	49,21	4,7	49,03	4,06	48,61	4,06	50	29	196,8										
	σ ²	17,5	109,1	2,41	110,7	2,56	94,25	3,43	67	46,7	801,4										

Alumno N°	Valores	PRE					TEST					POST					TEST				
		G	T	S	T	E	T	H	T	TOT	TOT	G	T	S	T	E	T	H	T	TOT	TOT
12		36	5	45	3	43	0	26	43	20	150										
15		43	5	45	2	36	6	59	28	183											
19		53	6	51	4	49	7	65	36	218											
15		43	6	51	4	49	5	54	30	197											
9		31	4	36	4	49	3	45	20	161											
11		36	4	36	4	49	3	45	22	166											
21		59	5	45	3	43	6	59	35	206											
16		43	8	65	3	43	4	49	31	200											
22		59	6	51	3	43	6	59	37	212											
17		48	7	58	6	57	3	45	33	208											
24		68	4	36	5	53	8	71	41	228											
21		59	7	58	4	49	8	71	40	237											
19		53	6	51	4	49	1	36	30	189											
19		53	7	58	5	53	4	49	35	213											
7		26	4	36	3	43	1	36	15	141											
12		36	7	58	1	26	3	45	23	165											
21		59	6	51	6	57	5	54	38	221											
19		53	6	51	2	36	6	59	33	199											
20		53	6	51	5	53	5	54	36	211											
15		43	4	36	2	36	2	41	23	156											
14		39	5	45	2	36	7	65	28	185											
11		36	4	36	3	43	2	41	20	156											
20		53	5	45	5	53	4	49	34	200											
13		39	4	36	2	36	3	45	22	156											
15		43	5	45	6	57	5	54	31	199											
16		43	6	51	5	53	6	59	33	206											
15		43	5	45	6	57	2	41	28	186											
19		53	5	45	4	49	6	59	34	206											
23		68	8	65	3	43	5	54	39	230											
18		48	7	58	3	43	3	45	31	194											
19		53	5	45	3	43	4	49	31	190											
23		68	5	45	7	64	6	59	41	236											
19		53	5	45	7	64	2	41	33	203											
	Σ	1593	182	1575	129	1557	141	1683	1011	6408											
	x	48,27	5,52	47,73	3,91	47,18	4,27	51	30,636	194,2											
	σ ²	112,3	1,38	70,45	2,4	74,22	4,27	106	46,239	665											

Anexo 6

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A GRUPO FOCALIZADO

EXTRACTO

Profesor.- Pueden hablar con toda confianza porque esto no es una conversación policial, sino un recoger opiniones de las personas acerca de la actividad ACLE.

Alumna 1.- Yo lo pasé estupendo, aunque casi no había talleres. Yo venía solamente a hacer hora. A pasarlo bien. A escuchar música un rato.

Alumno 1.- Yo tengo bien ricas experiencias. Porque los días sábado siempre hay una forma... Cuesta un poco matar el tiempo, como digo, pero era una rica forma de pasar el tiempo. Porque a pesar de que, pa' que vamos a estar con cosas, la cuestión no era muy organizada que digamos, pero lo rico era que nadie nos ponía ninguna traba. Nosotros hacíamos lo que queríamos. Era como el único día de la semana que nosotros teníamos para hacer lo que queríamos. Entonces esto era lo más rico de todo. Hartas experiencias tuve. Más de algún rasguño tuve. Una vez estaba jugando fútbol y yo me gané al arco. Golpeó la pelota en el arco y pa' demostrar un poco las deficiencias del colegio, se me cayó el fierro (travesaño) en la cabeza. Entonces, siempre ocurría algo distinto. Eso era lo rico. Me pusieron dos puntos. A mí me gusto. Yo no asistí todos los sábados, pero sí asistí regularmente

P.- ¿Fuiste al consultorio? ¿Te atendieron gratis?

Alumno 1.- Sí-

(un directivo docente entra a la sala y ocasiona una interrupción)

P.- Bueno, lo que tú decías era que ése era el único día que la escuela estaba para lo que Uds. Quisieran.

Alumno 1. Era el único día que los profesores no podían ...

Alumna 2.- ...poner anotaciones.

Alumno 2.- Nos sentíamos un poco más libres.

...

Alumno 3.- Elegíamos distintas cosas, algunos jugaban fútbol, otros basket, otros ping-pong. Otros conversábamos.

Alumna 2.- Otras hacían música. De repente alguno traía, por ahí, entre los escasos recursos que había, una película. Veíamos la película, aunque antes la hubiéramos visto como diez mil veces, pero lo rico era compartir. Sí, hubiéramos deseado que la cosa hubiera sido un poco más organizada; yo creo que tal vez lo hubiéramos pasado mejor

P.- Mejor organizado, por ejemplo, que?

Alumna 2.- No siempre estaban las llaves.

Alumno 3.- Claro, faltaban las llaves de muchas cosas. Cuando yo me accidenté, por ejemplo, no estaban las llaves de la oficina como para sacar papeles [se refiere a los formularios para informar la ocurrencia de un accidente escolar que permite obtener atención médica de urgencia y seguimiento posterior gratuitos]

Alumno 1.- Eso era. No tenían la confianza, yo creo, para dejar las llaves.

Alumno 3.- Claro. ¿Qué pasó? Que yo estuve como seis horas en la posta, sin atención. Transpiraba de dolor. No dejaban la llaves. Claro, falta de confianza.

Alumno 4.- Yo creo que faltaba organización, no confianza. Por ejemplo, ¿dónde están las llaves?, ¿dónde están?, ¿quién las tiene? Y esto ... Dejaban abierta una pura sala, algunas veces,, donde estaba para sacar la pelota de básquet. Yo dejé abierta la sala donde estaban las mesas de ping-pong las veces que yo vine. Algunos días se podía sacar las mesas cuando estaban las llaves.

P.- O sea que había veces que venían y no se podía sacar las mesas. Venían a dar vueltas, entonces.

Alumno 1.- Algunos traían sus propios balones. (Dirigiéndose a alumno 4) Tú traías tu propia pelota.

Alumno 4.- No dejaban las llaves. Se podía sacar la pelota por la puerta chica que había ... Claro , se metía uno

P.- ¿Así sacaban los balones?

Alumno 4.- Claro: ilícitos.

.....

P.- ¿Pensaron alguna vez en otras actividades, talleres? ¿O con eso estaban contentos?

Alumno 1.- No; es que al principio, yo me acuerdo fue que, empezaron a organizar obras de teatro.

Alumna 1.- Nos prometieron el cielo y la tierra

Alumno 2.- Claro, y no se cumple.

Alumna 1.- Cuando llegamos dijeron que no se podía y que esperaríamos. Y esperamos todo el año.

Alumno 1.- Claro, me acuerdo yo cuando todo esto comenzó ACLE era todo bien ... bueno, el enganche que había, parecía que ... a todos nos entusiasmaba la idea de ACLE y resultó que al final terminamos bien pocos asistiendo a la cosa, porque se deshizo todo lo que en un principio se dijo. Nunca terminó Los talleres que comenzaron se deshicieron al poco camino. Ya no había algunos talleres. Al final quedó el puro taller de básquet y de charlas entre nosotros mismos, que era lo más.

.....

Alumno 2.- Pero lo rico era que yo me encontraba ... ahí me hice amigos, que eran alumnos de otros cursos del mismo colegio y yo no los conocía.

Alumno 3.- Me hice de varios amigos del colegio. Ahí me empecé a juntar con alumnos de otros cursos. Eso era lo lindo de ACLE.

Alumno 1.- Éste después andaba pololeando.

Alumno 3.- Que uno compartió con alumnos de otros cursos.

Alumno 1.- Yo cacho que eso era lo lindo.

Alumno 4.- Bueno , si no hubiera habido ACLE se habría llegado a lo mismo, pero se hubiera demorado más.

Alumno 1.- Si no hubiera habido ACLE yo hubiera sido otro hombre en la vida.

(risas)

Alumno 1.- Bueno, exageré un poco, pero yo creo que gracias a ACLE compartimos con otra gente de otros cursos. Fue bien ... Nos socializamos más con otros compañeros que antes pasábamos por el lado: no nos conocíamos. Ahora, de repente me encuentro con ellos en la micro y nos saludamos. Tal vez si no hubiera sido por el ACLE. Entonces ...

Alumno 4.- Se daba el caso que uno conversaba solamente en el ACLE. En cambio, los días de clases "hola", "hola" no más. En cambio en el ACLE interactuábamos.

Alumno 1.- Si no hubiera sido por el ACLE yo creo que éste [indicando al alumno 4] hubiera estado muerto (risas) Se aburría en su casa. Yo no sé qué hubiera sido de su vida. Venía a lesiar con su pelota. No salvaba a nadie como basketballista, pero venía a entretenerse y a matar el tiempo. Yo creo que a lo mejor era un deseo frustrado en su vida. Nunca llegó a poder apuntarle al aro. Yo creo que eso le ayudó harto: intentarlo, por lo menos. Por eso traía su pelota.

P.- Uds. Traían muchas cosas?

Alumno 4.- Yo traía mi pelota.

Alumno 3.- Yo traía mis paletas de ping-pong.

Alumno 2.- Yo traía hambre. Venía más que nada por el desayuno.

(risas)

Alumna 1.- No siempre daban desayuno. Yo venía por no aburrirme. Jamás hacía la cimarra.

Alumno 2.- Yo venía por juntarme con los chiquillos.

Alumno 4.- Antes del ACLE yo dormía como hasta las 2 o 3 de la tarde y luego se terminaba el día.

... ..

Alumno 1.- Algunos venían porque una niña lo invitaba. Ese era otro motivo para venir. Este (dirigiéndose a otro alumno) tenía otro motivo aparte del basket.

Alumno 4.- Sí, pero a mi no me resultaba, porque a veces la persona se quedaba dormida y no venía.

Alumna 1.- Era yo.

... ..

Alumna 2.- [El taller de conversación] era taller de pelar, puro pelambre, profe.

Alumno 4.- Yo recuerdo una persona que vino del JEM. Na' que ver, del INJ.

Alumno 1.- No, del CDJ. Que aquí tenemos un montón de siglas. Un montón de jotas.

Alumna 1.- Se llamaba José.

Alumno 4.- Y vino, nos dio una charla y se fue. Inventó cómo reunirnos, que colocáramos los datos, nos anotó un montón de datos. "Yo me llamo José. Tú, ¿cómo

te llamas? (Imitación burlesca) Vino un par de veces. Después, al último, todos nos arrancábamos. Porque no correteaba para que entráramos.

Alumno 2.- Era una dictadura.

Alumno 4.- Por mi parte no me interesaba, ni me interesaba decirle a otros que no me interesaba.

Alumna 1.- Nos habló de la autoestima.

Alumno 4.- Por eso no me interesaba.

Alumno 2. Claro, éste la tenía por el suelo. La tenía peor que yo.

.....

Alumno 1.- Mi mamá me preguntaba ¿Y qué hiciste hoy día? ¿Y pa' dónde fuiste tan temprano? "No, es que tenía que juntarme con los chiquillos.

Alumno 3.- Un día sábado yo no sabía que no había ACLE y entré. Don Mena [el auxiliar residente] me dejó entrar, y vine con unos amigos porque el profe" nos había dicho "vengan con amigos para que conozcan y se hagan amigos de sus compañeros". Y yo traje a mis amigos. Y no vino nadie. Plop.

.....

Alumno 1.- Si en el Acle hubiera habido algo que no nos hubiera agradado no habríamos venido. Yo no vine mucho porque era flojo para levantarme temprano. Pero cuando me comprometía, venía.

Alumno 4.- Había gente que se comprometía e igual no venía.

Alumna 1.- Di que fui yo. Es que me quedaba dormida.

Alumno 1.- Bueno yo vine más de cuatro veces, pero las veces que llegué temprano fueron cuatro. Las otras veces llegaba a la colita.

Alumno 4.- Lo que pasa, por ejemplo, nosotros llegábamos, tomábamos los balones y nos poníamos a lanzar. Pero ocurría que esa cancha también la utilizaban para jugar baby. Entonces, los que jugaban baby par qué iban a llegar temprano si sabían que la cancha al principio estaba ocupada con el basket.. Ya colocando una hora, las 11 u 11 y media se acabó el basket, ya , baby. Y organizábamos unos partidos y no llegaban otros porque sabían que estaba ocupado. Había muchos que de repente no llegaban temprano porque sabían que el profe [se refiere al monitor] no llegaba temprano.

Alumna 2.- Otros no llegaban.

Alumno 2.- No, si hay que decir las cosas por su nombre.

... ..

Alumno 4.- Es que por eso, uno no se organizaba. O sea, no nos organizaban.

Alumno 2.- “Vamos a hacer esto el día sábado. Vengan porque vamos a hacer esto y esto”. No, uno llegaba el sábado y ¿qué hacemos? Lo que sea. En el momento, salían cosas espontáneas y en el momento.

Alumna 1.- A veces no salía nada.

Alumno 1.- Éramos realmente increíbles por las falencias, todas las cuestiones que faltaban. El único objeto era no aburrirse. Y uno se arranaba porque quería. Cuando no había pelota uno se arranaba. Lo rico era que uno se reía harto.

Alumna 2.- Y ¿qué remedio?

.....

Alumno 4.- Por ejemplo, unos van a jugar en la mitad, otros van a jugar en la otra mitad. Hay una mesa de ping pong, vamos a organizar un torneo chiquitito. Hay un tablero de ajedrez, ya juguemos ajedrez entre todos. Hay fútbol, vamos a jugar atrás. O sea, nosotros de repente vamos chuteando por un lado, “ya chutemos aquí; hagamos un partido entre nosotros”, lanzábamos el balón de lado a lado, empezábamos a jugar cada uno por su cuenta. De repente, los que jugaban pingpong de repente decían “ya, perdí mi turno, ya voy a jugar a la pelota”; o “voy a jugar basket.” Los que estaban jugando ajedrez de repente se aburrían y se ponían a jugar pingpong. Entonces, no había una organización así digamos , ya, vamos a jugar basket.

Alumno 3.- Yo pienso que eso era lo rico de este ACLE: uno hacía lo que quería en el momento.