



# **“Valoraciones del Curriculum Educativo desde la Cultura Juvenil”**

Perspectivas y percepciones de los estudiantes del Instituto Comercial Francisco Araya Bennett de Valparaíso respecto de curriculum educativo en el contexto de la globalización y las transformaciones del concepto de empleo

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada de Sociología y Título Profesional de Socióloga

Victoria Constanza Valdebenito Mac Farlane

Profesora Guía: María Eugenia Domínguez Saul

Marzo de 2008

## Agradecimientos

En este pedazo de papel, quiero recordar a todos aquellos que han aportado, de diversas maneras, a la concreción de este proyecto. Quiero dejar en claro que el orden en que los cite no indica una jerarquía en los sentimientos que tengo por cada uno de los aquí mencionados, es tan sólo porque nuestro modo occidental de escribir así lo impone.

A mis padres y hermanas por su inspiración y cariño sin igual; sin nuestros debates, muchas ideas nunca hubieran emergido. A todos los Valdebenito, cuya manera de amar me estimula a seguir trabajando en esto y escribir aún más.

A todas mis amistades “sociológicas” que siempre han creído en mí, María Graciela, Tamara, Karla, Cecilia, Orieta, Constanza y muchos otros, por su apoyo incondicional, tanto emocional como académico, todo este tiempo. Siempre me quedará la gratitud hacia ustedes.

A los miembros del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett por la impresionante acogida, y la buena disposición que siempre mostraron. A los estudiantes y docentes que participaron, por confiar en esta investigación y cooperar conmigo. Gracias por su tiempo, opiniones, inquietudes y sueños.

A cada uno de los jóvenes que compartieron sinceramente sus apreciaciones, sueños y temores futuros, pues sin este material, nada de lo que aquí hay hubiera sido posible y espero que el resultado de cuenta lo más fielmente posible de lo que me entregaron.

A todos quienes han sido inspiración y apoyo, muchas gracias de corazón.

## Siglas

1. CH: Científico Humanista.
2. FECH: Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.
3. GD: Grupo de Discusión.
4. INE: Instituto Nacional de Estadísticas de Chile.
5. INJUV: Instituto Nacional de la Juventud de Chile.
6. INSUCO: Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett, de Valparaíso.
7. JEC: Jornada Escolar Completa.
8. JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar.
9. LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.
10. MINEDUC: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.
11. NM 1: Nivel medio 1 (Equivale a primero medio).
12. NM 2: Nivel medio2 (Equivale a Segundo Medio).
13. OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.
14. ORELAC: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
15. OPECH: Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile.
16. PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
17. PSU: Prueba de Selección universitaria, que rinden en Chile los estudiantes que desean ingresar al sistema universitario.
18. TP: Modalidad de Educación Técnico-Profesional.
19. UIE: Instituto de Educación de la UNESCO.
20. UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
21. UTP: Unidad Técnico Pedagógica.

# INDICE

## AGRADECIMIENTOS I

---

## SIGLAS II

---

## PRIMER CAPÍTULO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 5

---

### **1. ANTECEDENTES** **5**

1.1. SOCIEDAD CHILENA Y EDUCACIÓN 5

1.2. LOS JÓVENES ANTE EL PODER 10

1.3. ACTIVOS, NO PASIVOS: LOS MOVIMIENTOS JUVENILES 12

1.4. EL CASO DE ESTE ESTUDIO 16

### **2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN** **18**

### **3. JUSTIFICACIÓN** **20**

3.1. RELEVANCIA TEÓRICA 20

3.2. RELEVANCIA PRÁCTICA 21

### **4. OBJETIVOS** **21**

4.1. OBJETIVO GENERAL: 21

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 22

### **5. HIPÓTESIS** **22**

## SEGUNDO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN 24

---

### **1. LA ACTUALIDAD DEL FUNCIONALISMO** **25**

<b>2. TEORÍAS CRÍTICAS Y TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN</b>	<b>29</b>
<b>3. AL RESCATE DEL SUJETO: LAS TEORÍAS DE LA RESISTENCIA EN EDUCACIÓN</b>	<b>32</b>
<b>4. JÓVENES: EDUCACIÓN, HEGEMONÍA Y MUNDOS DE VIDA.</b>	<b>37</b>
<b>5. JÓVENES Y CULTURAS JUVENILES</b>	<b>41</b>
<b>6. EL CURRÍCULO ESCOLAR</b>	<b>47</b>
<b>7. INCIDENCIA DE LAS MUTACIONES CULTURALES Y LOS CAMBIOS EN EL MUNDO DEL TRABAJO EN LA ESCUELA</b>	<b>52</b>
<b>8. DEFINICIONES OPERACIONALES: VARIABLES</b>	<b>58</b>
<b><u>TERCER CAPÍTULO: LA METODOLOGÍA</u></b>	<b><u>60</u></b>
<b>1. ENFOQUE METODOLÓGICO</b>	<b>60</b>
<b>2. TIPO DE DISEÑO</b>	<b>60</b>
<b>3. UNIVERSO Y MUESTRA</b>	<b>61</b>
<b>4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS</b>	<b>63</b>
<b>5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS PARA LA INFORMACIÓN RECABADA</b>	<b>65</b>
<b>6. CALIDAD DEL DISEÑO</b>	<b>67</b>
<b>7. CONDICIONES ÉTICAS</b>	<b>68</b>
<b><u>CUARTO CAPÍTULO: DESMENUZANDO EL CURRÍCULO</u></b>	<b><u>69</u></b>
<b>1. RESPECTO DE LA PREPARACIÓN PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL</b>	<b>69</b>
1.1. EL INGRESO AL INSTITUTO: LA CULTURA JUVENIL, LA CULTURA ESCOLAR Y LA CULTURA LABORAL	72
1.2. EL INSUCO AYER Y HOY	76
1.3. EL FUTURO	82
1.4. LAS EXPECTATIVAS HACIA EL MUNDO ADULTO	84

1.5. LA FORMACIÓN VALÓRICA, ¿UNA NUEVA EXIGENCIA?	88
<b>2. LA ESCUELA COMO INSTANCIA DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA: CONTENIDOS Y CONOCIMIENTOS</b>	<b>91</b>
2.1. LO QUE SE LES ENSEÑA	91
2.2. LO QUE LES GUSTARÍA APRENDER	94
2.3. ¿QUÉ HAY DETRÁS DE LOS PROBLEMAS EN LA EDUCACIÓN?: LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SEGÚN LOS JÓVENES	96
2.4. TECNOLOGÍA Y ESCUELA, UNA ALIANZA NECESARIA	99
<b>3. LOS VALORES PERSONALES: DESARROLLO Y HEGEMONÍA</b>	<b>101</b>
3.1. “LOS VALORES PROVIENEN DE LA CASA”	102
3.2. “SABER COMPORTARSE”, UN DILEMA DE TODOS. PREDICAR CON EL EJEMPLO	105
3.3. CULTURA HEGEMÓNICA Y LOS VALORES PERSONALES	106
<b>4. ¿QUÉ TIPO DE SOCIEDAD QUEREMOS FORMAR? LOS VALORES SOCIALES</b>	<b>111</b>
4.1. LA ESTRATIFICACIÓN COMO GENERADOR DE DIFERENCIAS EN LA CALIDAD EDUCATIVA	112
4.2. ¿QUÉ PIENSAN LOS JÓVENES DE LOS VALORES?	116
4.3. ¿Y QUÉ FUE DE LOS PINGÜINOS?	119
<b><u>QUINTO CAPÍTULO: CONCLUSIONES</u></b>	<b>122</b>
<b>1. VALORACIÓN DEL OBJETIVO DE INSERCIÓN LABORAL</b>	<b>124</b>
<b>2. VALORACIÓN EN TORNO A LOS CONTENIDOS ENSEÑADOS</b>	<b>127</b>
<b>3. PERCEPCIÓN DE LOS VALORES PERSONALES</b>	<b>129</b>
<b>4. PERCEPCIÓN DE VALORES SOCIALES</b>	<b>130</b>
<b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b>	<b>134</b>

**ANEXOS****PAUTA DE PREGUNTAS PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN** **II**

---

**PAUTA DE ENTREVISTAS PARA INFORMANTES****CLAVES** **V**

---

## **Primer Capítulo: Planteamiento del problema**

### ***1. Antecedentes***

#### **1.1. Sociedad Chilena y Educación**

Si preguntamos a una chilena o chileno de más de cuarenta años por el tipo de establecimiento donde cursó su educación básica y media, seguramente nos responderá que lo hizo en un liceo y/o escuela fiscal. Los menores, en su gran mayoría, habrán accedido a la enseñanza municipalizada o particular subvencionada, fruto de la Ley de municipalización de la educación de 1981.

La municipalización de las escuelas y liceos, así como la privatización de la educación superior, como parte de la Reforma educacional del gobierno militar, fueron herramientas destinadas a imponer el modelo económico y social neoliberal en el campo de la educación. En efecto, la Reforma formaba parte de una política “modernizadora” cuyo objetivo era la redefinición del papel del Estado y su repliegue desde aquellos sectores en que el capital privado podía cumplir un rol relevante. Esto implicaba, en el área de la educación, trasladar la responsabilidad de la administración de los establecimientos educacionales públicos a los municipios, para permitir la descentralización administrativa del Estado (Urzúa, 2007). A la vez, se buscaba la despolitización del sistema educativo chileno, eliminando así progresivamente el “paradigma estatal” e implementando la desestatización de la gestión educativa.

Estos hechos, de la mano de la introducción masiva de agentes privados en la educación, han resultado nocivos para el sistema mismo. El amarre legal de estas transformaciones, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), se perpetúa hasta nuestros días como el eje organizativo de la educación.

Las medidas legales que sirvieron a la vigilancia e intervención militar en la educación se establecen ya en la circular N° 866 del 6 de Noviembre de 1975, en donde se explicita que el Ministerio de Educación tiene la facultad legal y reglamentaria en materias pedagógicas, técnicas y administrativas y la “tuición” sobre la educación pública y particular. Otra forma de control sobre la comunidad escolar fue el Decreto N° 1284 de Diciembre de 1974 que suprimió la personalidad jurídica del Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación (SUTE) y la prohibición total de las federaciones de estudiantes (Urzúa, 2007). Paulatinamente, otras reglamentaciones perfeccionaron y consolidaron este nuevo modelo educacional.

Las normativas generadas por la Dictadura en materia educativa modificaron los elementos del currículo escolar anterior. La constitución de un mercado educacional diversificado, desde 1980 en adelante, fue el escenario de este proceso y, muy especialmente, se convirtió en una forma de comprender la nueva base de constitución del sujeto social. Asimismo, este mercado estableció las nuevas plataformas de representación para los diversos grupos sociales dentro de una sociedad que se caracterizó por el crecimiento ilimitado de los bienes y servicios (Urzúa, 2007). Aquí el Estado adopta un rol subsidiario en materias educativas. Se busca de esta manera que los actores privados presten servicios educativos, guiados por criterios que trasciendan la solidaridad colectiva auspiciada por el Estado Docente cuya finalidad era alcanzar un sociedad más igualitaria, justa y menos clasista.

Este proceso de municipalización se realiza sin ninguna discusión ni participación social, lo que al largo plazo, funda un sistema que agudiza las desigualdades al interior de la población chilena<sup>1</sup>.

Chile es un país de profundas desigualdades. El PNUD sitúa a Chile en el lugar 12 entre los países con peor distribución de la riqueza, es decir, sólo once países tienen una peor distribución que Chile (Informe 623, Asuntos Públicos ORG)<sup>2</sup>. A esta estructura diferencial contribuyen, en buena medida, el mundo trabajo y el mismo sistema escolar. Escuela y trabajo son los mecanismos principales por donde los sujetos reproducen, tanto estas desigualdades entre las diferentes posiciones sociales y económicas, así como sus hábitos de clase, sus gustos y sus trayectorias de vida (Bourdieu, citado en Dávila et al., 2005). La escuela se ha convertido en uno de los espacios principales de diferenciación social de capital, no sólo económico, sino también cultural y social, además de ser un lugar donde se reproducen las posiciones que ocupan los individuos en la estructura social (Bourdieu citado en Dávila et al.). Estas profundas desigualdades, de las que la Región de Valparaíso no queda excluida, nos motivan a preguntar y a reflexionar sobre las variables y elementos contenidos en la llamada "crisis de la educación", en un momento en que se afirma que es precisamente la educación el camino para dar término a la pobreza y al subdesarrollo.

---

<sup>1</sup> “Para apoyar este marco de reformas administrativas se sostiene, nuevamente, que antes de 1973 se experimentó un “período de anarquía” que hacía crecer el sistema de forma desmesurada y que habría generado confusión en los objetivos educacionales.” Urzúa Bravo, Jaime Octavio (2007).

<sup>2</sup> Palma, Andrés (2007, 13 de Agosto). *Informe N° 623: Sobre la Distribución del Ingreso y la Riqueza en Chile (I)*. Disponible en: <http://www.asuntospublicos.org/descargaPDF.php?id=4169&url=623.pdf>

El presente estudio se encuentra fuertemente motivado por estas preguntas. Quien escribe, joven investigadora, proviene de una familia dedicada a la educación desde hace más de dos generaciones en Valparaíso, una de las ciudades en las que el modelo neoliberal ha dejado más huellas. Aquí, como en el resto del país, los más desposeídos económica y socialmente, son también los más perjudicados por el actual sistema educativo.

Los jóvenes han sufrido las consecuencias de la desigualdad de nuestro actual sistema. Su entorno está administrado por el mundo adulto y los jóvenes se ven obligados a adoptar patrones y esquemas culturales preestablecidos que, como vemos, ni siquiera otorgan seguridades:

“La incapacidad del sistema educativo del Estado para ofrecer y garantizar educación para todos, el crecimiento del desempleo y de la sobrevivencia a través de la economía informal, indican que el marco que sirvió como delimitación del mundo juvenil, a través de la pertenencia a las instituciones educativas y a la incorporación tardía a la población económicamente activa, ésta en crisis.” (Reguillo, 2000a, pág. 27)

El tipo de sociedad que se quiere construir, en términos políticos, económicos y culturales, incide en el como se concibe y organiza la educación para sus nuevas generaciones. El exceso de desigualdad provoca exceso de pobreza (PNUD, 2007). Vemos entonces que el sistema educativo está en estrecha relación con lo que experimenta el resto de la estructura social, y así como éste influye en el resto de los campos sociales, ellos también afectan a la educación. Por lo tanto, la desigual distribución del ingreso y la riqueza, que afecta también a la juventud del país, podrían ser explicadas entonces, además de otros factores, por las anomalías y dificultades de la educación en Chile.

Por lo tanto, se hace necesario abrir espacios para un debate serio y comprometido con estos temas, utilizando las herramientas teóricas y metodológicas de la sociología en particular.

Estos debates y estudios son ahora necesarios para lograr que la educación contribuya, y no reste, a la construcción de una sociedad de mayor bienestar para todos.

La desigualdad en educación se vincula con las diferencias entre el sistema público (que provee el estado), el particular subvencionado y el particular. Los dos últimos comparten la característica del lucro, y como ya se ha planteado, los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional (OCDE, 2004). El fin del lucro de los establecimientos educativos no se acaba con el nuevo proyecto de ley. Este proyecto se desglosa en nueve puntos<sup>3</sup> expresados en el “Nuevo Acuerdo por la Calidad de la Educación”, firmado en Noviembre del 2007 por el Gobierno de Chile, la Alianza por Chile y la Concertación de partidos por la democracia, para reemplazar a la normativa vigente<sup>4</sup>.

Los esfuerzos por enfrentar las anomalías de nuestro sistema educativo no sólo han sido abordados desde la política oficial. Desde las ciencias sociales, se distinguen dos grandes debilidades en materia de educación (Goicovic, 2002). En primer lugar, el anacronismo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, lo que se traduce en una desmotivación de los actores del sistema. En segundo lugar, se evidencia una inequidad educativa tanto en los resultados que se obtienen en este proceso educacional, como en la calidad de estos mismos procesos (Goicovic,

---

<sup>3</sup> Dicho proyecto de ley pretende establecer “1.- Una institucionalidad pública más sólida que permita dotar a nuestra educación de un sistema de aseguramiento de la calidad. 2.- Definición clara de los roles de cada uno de los actores de la comunidad educativa. 3.- Una nueva estructura curricular para elevar la calidad de la educación. 4.- Garantizar la eficiencia y la transparencia de todo el sistema educacional. 5.- Asegurar y desarrollar la autonomía. 6.- Normas de no discriminación arbitraria y selección. 7 Financiamiento. 8 Un nuevo Consejo Nacional de Educación. 9 Mantener y desarrollar un sistema educacional de provisión mixta.”. Obtenido el 20 de octubre 2007 de: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200711131451580.acuerdocalidaddelaeducaciOn.pdf>

<sup>4</sup>Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (Noviembre, 2007). *Acuerdo por la Calidad de la Educación*. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200711131451580.acuerdocalidaddelaeducaciOn.pdf>

2002), que se muestran especialmente las diferencias entre los estudiantes de los diferentes sistemas en los puntajes del SIMCE y la PSU.

Estas flaquezas se vinculan con la “esquizofrenia” que vive el mundo escolar según Jesús Martín-Barbero (2002), en relación al desajuste de los procesos educativos con las necesidades y realidades de la actualidad. Los jóvenes de los sectores populares experimentan estas contradicciones tanto al interior del sistema educacional como en el ingreso al mundo laboral.

## **1.2. Los Jóvenes ante el Poder**

El estudiantado presenta particularidades en relación a la convivencia con el resto de los actores sociales, tanto al interior como al exterior de los establecimientos educacionales. Dichas particularidades se encuentran especialmente en su rol de educandos y jóvenes. Junto con ello, el mundo escolar no es una excepción en las luchas en el campo del poder, puesto que allí convergen agentes con funciones e interés distintos que entran en disputa, además de ser un campo en permanente vinculación con otros (Bourdieu, 2001). Como parte de este sistema, y como agentes en sí mismos, los jóvenes son capaces de agenciar acciones a nivel cultural que muchas veces confrontan o subvierten la hegemonía que la cultura escolar-institucional pretende inculcar por medio de la “educación” que estas instituciones entregan. Esto se relaciona con lo que Pierre Bourdieu dice respecto de la juventud en el texto “La juventud no es más que una palabra” (Bourdieu, 1990). Allí este autor remite la juventud a las relaciones de poder entre generaciones, esto quiere decir, que los jóvenes son los que luchan por el poder frente a los viejos.

En el último tiempo, la educación chilena ha revelado fuertes contradicciones y problemáticas, principalmente en cuanto a la calidad de enseñanza que reciben los estudiantes (OPECH, 2006). Valparaíso y sus establecimientos educativos no son la excepción a los cuestionamientos respecto de la calidad de la educación, la situación de los jóvenes, y muchos de los otros temas que preocupan a las administraciones del poder y el mundo de los adultos.

Los problemas de la educación chilena se manifiestan en las más diversas esferas, lo que nos motiva a conocer cual es la percepción que tienen los jóvenes respecto del sistema. Observar lo que sucede al interior de un establecimiento escolar concreto en la ciudad de Valparaíso y, desde allí, poder esclarecer lo qué sucede entre los alumnos y cuáles son los objetivos para los que están siendo educados y poder precisar si ellos tienen alguna opinión y una propuesta al respecto es una oportunidad para ello. Igualmente, es preciso revelar ciertas contradicciones, encuentros y desencuentros existentes, que podrían entregarnos pistas para futuras medidas a implementar en el campo educativo.

Según el INJUV, en Chile la población juvenil es de 4.019.394 personas<sup>5</sup>, correspondientes a las personas entre los 15 y 29 años de edad, por lo que puede observarse que constituye un grupo social a considerar dentro la sociedad chilena, un agente social que tiene posiciones e intereses para actuar.

---

<sup>5</sup> Instituto Nacional de la Juventud de Chile (INJUV, 2007). *Quinta Encuesta Nacional de Juventud*.

### 1.3. Activos, no pasivos: Los movimientos juveniles

Tanto los conflictos en educación como las problemáticas generacionales no son fenómenos recientes en los países latinoamericanos, y tampoco lo son para Chile. A lo largo del siglo XX las formas de participación juvenil se han desarrollado en diversos contextos en nuestro país (Contreras et al., 2005). A comienzos del siglo recién mencionado, en 1906 específicamente, el protagonismo juvenil estuvo en manos de los estudiantes universitarios. Ya antes hubo movimiento estudiantil en Chile, a partir desde la segunda mitad del siglo XIX, pero ésta tendencia sólo logra estructurarse como organización nacional con la Fundación de la Federación de Estudiantes Universidad de Chile (FECH) en ese año. En 1920 a este protagonismo universitario se le suma el de las vanguardias artísticas, la cuales no necesariamente pertenecían a la universidad, pero igualmente tenían cierto nivel de instrucción, además de desarrollar su labor cultural al alero de la FECH.

Hacia la mitad de este siglo, los estudiantes, incluyendo también los de enseñanza secundaria, son protagonistas de nuevos discursos juveniles con fuerte acento político, especialmente de izquierda, a los que se suma un nuevo sujeto en la historia de Chile: el joven poblador urbano:

“A nuestro juicio cobra importancia no sólo el hecho de que estamos en presencia del actuar del movimiento estudiantil, sujeto juvenil "clásico" en la historia del siglo XX, sino también la participación de otros jóvenes, tal vez desescolarizados, tal vez ideologizados, que emergen y hacen suya también la protesta social. Para Pedro Milos, uno de los elementos más importantes de este movimiento es precisamente el protagonismo de los obreros jóvenes y de aquellos comunistas disidentes de las políticas del partido, quienes no hacen caso de los llamados a no participar del reventón y se unen al "lumpen proletariat" en la protesta.” (Contreras et al., 2005, pág. 34)

En las décadas del 60 y 70 estos discursos juveniles politizados se diversifican aún más, tomando relevancia la lucha político militar. Por un lado están los estudiantes; por otro lado los jóvenes pobladores protagonizando movimientos como tomas de terreno; y por último, también encontramos a los artistas, sobretodo músicos: los de la Nueva Canción Chilena, las elites del rock chileno, y la Nueva Ola pensada y planificada desde el mundo adulto, que tuvo mayor difusión en los medios<sup>6</sup>.

“A partir de la década del 60 en adelante podríamos trazar una línea de continuidad, aunque fragmentada y diferenciada, en torno a proyectos de lucha político militar que han dado cabida a la formación de una cultura de la resistencia armada protagonizada principalmente por jóvenes. Estas prácticas políticas han sido desarrolladas por diversas generaciones de jóvenes herederos de la memoria de la resistencia y la violencia política... considerando que las motivaciones profundas de estos sujetos participantes, responden a un proyecto de sociedad enmarcado en la lucha revolucionaria y no son propiamente juveniles. Sin embargo, el protagonismo de cientos de jóvenes, muchos de ellos que dieron su vida en la lucha por el cambio social, no puede ser pasado por alto.” (Contreras et al., 2005, pág. 35-36)

Durante la década de los 80, a pesar de la fuerte represión ejercida por parte del gobierno militar, la oposición política y social se manifiesta. Es posible reconocer a los jóvenes estudiantes junto a los pobladores tomándose las calles e inundando la ciudad con protestas callejeras. Por otro lado, también encontramos a jóvenes artistas manifestándose en peñas clandestinas, haciendo suya la herencia de la desaparecida Nueva Canción Chilena para hacerse cargo del Canto Nuevo; y también a jóvenes anónimos muchas veces discriminados y tildados de “apolíticos” que también rescataban desde las ruinas que el Golpe y la Dictadura habían dejado, esos sonidos electrónicos del naciente Rock chileno, que darán origen a los primeros punk y metaleros.

---

<sup>6</sup> Estas corrientes musicales pueden servir como punto de partida de lo que hoy día son las diversas culturas juveniles.

A partir de los 90, es decir desde el retorno a la democracia, en un proceso que se torna complejo y se profundiza hasta la actualidad, lo juvenil se caracteriza por la diversidad. Al sujeto clásico juvenil, los estudiantes, a los pobladores y artistas se suman las denominadas tribus urbanas (Contreras et. al, 2005) mezclándose unos con otros para dar origen a culturas juveniles muchos más heterogéneas y complejas, las que invaden los espacios urbanos, ya no sólo con la protesta callejera sino con sus cuerpos, estilos y marcas identitarias que amplían enormemente el campo de la participación juvenil. Estos jóvenes ponen en práctica nuevas formas de hacer política, reflejadas en una organicidad propia, no jerarquizada, autogestionada, y de corte sociocultural, fuertemente vinculada con el quehacer cotidiano: los colectivos. Estos últimos, de distintos tipo, forma y tamaño, ocupan el espacio urbano con sus códigos estéticos y sus acciones colectivas antagónicas de las prácticas políticas formales. (Contreras et. al, 2005).

Según la cientista social, Rossana Reguillo en las últimas décadas han sido tres los procesos que han revelado al sujeto juvenil como un agente político:

“Puede decirse entonces que son tres los procesos que “vuelven visibles” a los jóvenes en la última mitad del siglo XX: la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implico ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural y el discurso jurídico.”  
(Reguillo, 2000a, pág. 26)

De acuerdo a esto, han ayudado en el último tiempo a que el sujeto juvenil se visibilice ante el resto de la sociedad, luego de constituirse como un agente activo, por los procesos industriales y las nuevas tecnologías, el mercado y las normativas legales que han abordado la temática.

Como podemos observar, la categoría de juvenil estudiante y popular se funda en la segunda mitad del siglo XX. La juventud como sujeto político cobra importancia en este periodo debido a que se vuelve capaz de oponerse y hacer escuchar sus proyectos y demandas ante el

resto de una sociedad adultocéntrica (Duarte, 2001). El ingreso masivo a la escuela, como espacio en que el Estado se legitima en la sociedad civil, contribuye a que en este espacio emerjan estas disidencias sociales. La participación juvenil se vuelve entonces un concepto a analizar y considerar. Entenderemos, desde esta perspectiva, que la participación es la posibilidad y la acción de ser tomado en cuenta e incidir en el espacio social en el que se convive (Palma, 1998; citado en Cornejo & Redondo, 2001). En este sentido, las juventudes (se prefiere hablar aquí en plural para respetar la complejidad del tejido social) son capaces de agenciar, y por tanto de crear cultura, las denominadas culturas juveniles.

Los últimos movimientos juveniles relevantes en Chile se han manifestado respecto de la educación. El debate acerca del aprendizaje, sus métodos y resultados se hace manifiesto ante los medios de comunicación y la ciudadanía en el primer semestre del año 2006. Aquí, un importante movimiento social, conformado principalmente por escolares de enseñanza media y básica, trae a la memoria una serie de problemáticas educativas, tales como la calidad de la educación, las brechas al interior de este sistema, el debate entre educación privada y educación estatal, etc., además de levantar un petitorio de exigencias, entre las cuales se encontraba la derogación de la LOCE<sup>7</sup>. Además, este sismo cultural, mostró un descontento juvenil, que reafirma y trae a la memoria, que el sector juvenil de la sociedad es un actor que ha considerarse para las decisiones que se tomen respecto del proceso escolar.

---

<sup>7</sup> LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Promulgada el 7 de marzo de 1990, tres días después de que asume Patricio Alwyn. Véase al respecto Santa Cruz Grau, Eduardo: *Sobre la LOCE y escenario actual*. Disponible en [http://www.piiie.cl/documentos/LOCE\\_17\\_%20julio.pdf](http://www.piiie.cl/documentos/LOCE_17_%20julio.pdf)

Como respuesta a las protestas y demandas de este movimiento, el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet formula la Nueva Ley General de Educación, medida que es elaborada por la Comisión por la Educación que conforma el gobierno ese mismo año, invitando a un reducido número de personalidades, del ámbito universitario, de la educación básica y secundaria. La propuesta que de allí emana pretende mejorar, pero no cambiar, a la actual Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Este nuevo marco regulatorio, se propone como tarea prioritaria de la educación “buscar mejorar significativamente su calidad y que ésta sea un derecho universal y permanente para todos y todas sin exclusión ni discriminación y en un sistema en que los recursos que se destinan al sector sean invertidos efectivamente en escuelas y liceos de todo el país”<sup>8</sup>. La normativa se organiza en torno a cuatro ejes: desarrollo docente, marco institucional, financiamiento y Superintendencia.

#### **1.4. El caso de este estudio**

Para ahondar en los elementos y variables sociales vinculados a los problemas educacionales actuales, hemos escogido el estudio de un caso particular: el Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett (INSUCO) de Valparaíso. El INSUCO, se encuentra ubicado en la comuna de Valparaíso. Esta institución es un escenario donde conviven docentes, administrativos y más de 1750 estudiantes. Del total de los jóvenes que ingresan a este establecimiento, un 30% proviene de colegios que no son de la Corporación Municipal (es decir

---

<sup>8</sup> Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH): *Mensaje de S.E. la Presidenta de la Republica con el que inicia un Proyecto de Ley que establece la Ley General de Educación. Mensaje ante Cámara de Diputados, abril 9 de 2007, Santiago, Chile.* Disponible en: [http://www.opech.cl/legislativo/institucionalidad/115\\_mensaje55-355.pdf](http://www.opech.cl/legislativo/institucionalidad/115_mensaje55-355.pdf)

de colegios particulares subvencionados principalmente) y el 70% vienen de escuelas y colegios municipalizados. Desde su creación en 1903, el INSUCO ha centrado su educación en la modalidad Técnico-Profesional, especialmente en el área comercial donde cuenta con las especialidades de Contabilidad, Administración, Secretariado, Ventas y Servicio de Turismo.

En lo que se refiere a las características socioeconómicas de sus educandos, el Índice de Vulnerabilidad de la Encuesta JUNAEB<sup>9</sup>, herramienta que sirve para distribuir las prestaciones que este organismo entrega (alimentación, salud, útiles escolares), establece una puntuación de 65, lo que indica que el estudiantado corresponde en su mayoría a sectores medios-bajos.

El INSUCO se encarga de la formación de jóvenes para su pronta inserción laboral. Este objetivo, sin embargo, muchas veces no se concreta. En parte porque la ciudad de Valparaíso tiene una de las tasas de desempleo más altas del país y a que el mercado laboral es acotado para los egresados del instituto. En efecto, según el Informe Económico Regional del trimestre Abril-Junio 2007 (INE), el número de ocupados en este trimestre disminuyó en un 3,4% respecto del periodo anterior (trimestre enero-marzo 2007). La actividad en el sector Servicios en particular baja en un 2,8% mientras que en el sector productivo la disminución es de 5,1%. Específicamente, en la comuna de Valparaíso la ocupación de Personal en Sector Servicios tuvo

---

<sup>9</sup> “Al inicio del año escolar, las direcciones regionales o provinciales de JUNAEB envían a todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados del país las encuestas de primero básico y primero medio para ser respondidas. Excepcionalmente, estas pueden ser llenadas en el transcurso del año, en el caso de los establecimientos nuevos, o de aquellos que no contestaron la encuesta. Estas encuestas son la información base para el cálculo de la vulnerabilidad de cada estudiante y del establecimiento. Con el IVE y el dato de matrícula del establecimiento, JUNAEB determina la cantidad y tipo de raciones que recibirá el colegio.” JUNTA NACIONAL DE AUXILIO ESCOLAR Y BECAS. *Programas de Alimentación escolar*. Disponible en: <http://www.junaeb.cl/alimentacion/index.htm>

una baja del 7% (INE, 2007). Estos son los campos donde un gran número de egresados del Instituto Comercial buscan empleo<sup>10</sup>.

## ***2. Formulación del Problema de Investigación***

Como ya es posible vislumbrar en los antecedentes presentados, existen problemáticas educativas que se enmarcan en una serie de conflictos económicos, de presiones sociales, políticas y culturales. El sector juvenil, que representa buena parte del mundo estudiantil, se muestra históricamente como un agente propositivo, en muchos espacios sociales, uno de ellos la escuela. Sin embargo, en la práctica sus ideas e intereses, la mayoría del tiempo, no son considerados en las decisiones finales.

El paso por la escuela es cada vez más una obligación para todos. Es, por lo tanto, relevante impulsar cambios y encontrar soluciones a los desafíos que los nuevos contextos le presentan. Una de estas problemáticas es el desfase entre la organización de la escuela y los jóvenes que cada vez más aprenden y se informan por otras instancias (Martín-Barbero, 2002), lo cual acarrea un desinterés creciente de los jóvenes hacia la escuela, especialmente hacia los contenidos y temáticas que allí se tratan y hacia las formas en que se enseña. Por esta razón, se hace necesario recoger sus percepciones y conocer qué aspectos podrían ser modificados, reemplazados o incorporados.

---

<sup>10</sup> En el desarrollo de la investigación se consultó a las autoridades del instituto acerca de la existencia de algún registro que diera cuenta de la empleabilidad de los egresados, es decir, datos que indicarán si obtienen o no trabajos al salir y cuales son estos tipos de trabajo. Se me respondió que no existe tal fuente de información, pese a que es de interés de la institución el que exista.

El currículo es una de las formas en que se definen los contenidos y prácticas a enseñar. Además, se trata de uno de los mecanismos a través de los cuales se busca colonizar la cultura juvenil. Este objetivo no es siempre alcanzado, ya que los jóvenes son capaces de mantener espacios y discursos que no se guían por las pautas curriculares, espacios en los que conforman su mundo de la vida y que confrontan las normas establecidas por el mundo adulto. Lo anterior nos señala un espacio desconocido, lo que lo hace relevante para abordado; su condición de ignorado e indómito lo hacen un tema pertinente de conocer. Es decir, es de relevancia develar cual es el discurso juvenil respecto del currículo e introducirnos así en los sentidos que los jóvenes otorgan al proceso escolar, puesto que en esos discursos juveniles podría contenerse una crítica respecto de los consensos educativos y sociales, y tal vez, esbozos de respuestas a las problemáticas, dilemas e interrogantes del campo de la educación actual en nuestra sociedad. Además es importante integrar las posiciones de los más diversos actores sociales si lo que se desea es democratizar el funcionamiento del sistema.

Para acotar el terreno se ha seleccionado al Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett. Este es un espacio que congrega a un importante sector de la población joven de la ciudad de Valparaíso, en donde se pretende resolver el siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son las valoraciones que tienen hoy los jóvenes estudiantes del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso respecto de los objetivos del currículo escolar de este establecimiento?

### **3. Justificación**

Consideramos un deber intelectual desarrollar una reflexión en torno al campo de la educación hoy. Las formidables contradicciones del sistema educativo son señaladas tanto por académicos (Monckeberg, 2005; Brunner, 2005), como por la misma ciudadanía (Movimiento secundario de 2006). El tema curricular y la evaluación ha sido definido por la UNESCO y la ORELAC como una de las tres “líneas de acción básica” a mejorar en la región de América Latina y el Caribe, junto con la capacitación docente, y la investigación y la documentación (UIE, 2003). Es por esto, que se considera necesario estudiar a fondo este aspecto del campo educativo desde una perspectiva de la sociología de la educación, intentando vincular sus problemáticas a otros elementos y variables sociales, tales como la economía, la política y la cultura. Se percibe que desde el mundo estudiantil hay un cierto malestar en relación al compendio curricular, específicamente un desinterés por las temáticas y objetivos en los que ellos están siendo socializados.

#### **3.1. Relevancia teórica**

Este estudio es relevante teóricamente debido a que articula las teorías y perspectivas en torno a la sociología de la educación, especialmente acerca del tema del currículo escolar, con la temática juvenil, la participación de este sector y los debates teóricos al respecto. El tema del currículo ha sido tratado más bien en el campo de la pedagogía, y darle un carácter sociológico se convierte en una necesidad, vinculando la temática curricular a problemáticas económicas, culturales, políticas, y del mundo del trabajo. Con este análisis que tiende a una perspectiva más integral posible avanzar en la búsqueda de soluciones, tanto en problemas concretos que

enfrenta el instituto estudiado, como para los problemas que enfrenta la educación en Chile, y que a su vez se traducen en otros problemas sociales, tales como la segregación social, la inequidad de los ingresos, etc., conformándose así un círculo vicioso.

### **3.2. Relevancia práctica**

Esta investigación tiene relevancia práctica en cuanto intenta aportar a los estudios curriculares, para motivar, tanto a los estudiantes que conforman el instituto, así como a la institución, a considerar e incluir las valoraciones y percepciones, que los mismos jóvenes hacen del currículo escolar, en relación a los objetivos y los programas de estudio, a partir de una visión marcada por su cultura y su mundo de vida. De esta manera, se pueden impulsar medidas y decisiones en este instituto, destinadas a mejorar el desempeño escolar, la convivencia y la motivación de los mismos jóvenes estudiantes.

## **4. Objetivos**

De acuerdo a la problemática de estudio anteriormente presentada, los objetivos que esta investigación se define son:

### **4.1. Objetivo General:**

Describir las valoraciones que los jóvenes realizan respecto de los objetivos del currículo escolar de la institución en cuestión.

## **4.2. Objetivos Específicos:**

- 1) Enunciar la opinión de los estudiantes respecto del objetivo de inserción laboral que expresa el liceo.
- 2) Establecer las valoraciones de los jóvenes respecto a los objetivos para inculcar valores para desenvolverse en situaciones personales.
- 3) Describir las evaluaciones de los jóvenes respecto de los procesos de aprendizaje y enseñanza que posee esta institución educativa.
- 4) Establecer los juicios de valor y las opiniones que poseen los jóvenes respecto de los objetivos del instituto para la inmersión social de estos mismos.

## **5. Hipótesis**

Al comienzo de la investigación, se establecen ciertas hipótesis que impulsan y motivan el desarrollo del estudio, especialmente la intuición que dice que los jóvenes perciben de manera crítica los objetivos en los que están siendo educados. Esta idea se puede resumir en la siguiente hipótesis:

- Los objetivos curriculares del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso son cada vez más distantes para la juventud, esto producto de cambios, especialmente en las formas de socialización y de difusión de la información, donde los medios de comunicación juegan un papel central.

Desde esta perspectiva, el distanciamiento entre la escuela y los jóvenes se evidenciaría en la deslegitimación de las opiniones de juveniles de parte de una institución que no aceptaría las

prácticas, discursos y pautas que los jóvenes portan. Este rechazo se establece tanto en consideración a la condición generacional como socioeconómica. El sistema educativo, por tanto, pretende cambiar los discursos juveniles por aquellos que son socialmente aceptados para insertarse en el mundo de los adultos; la escuela transforma así la cultura de los jóvenes, o al menos tiene la función-intención explícita de hacerlo. Este desencuentro podría explicar muchos fracasos de la institución escolar.

Este trabajo considera que los jóvenes no desempeñan un rol pasivo al interior del campo educativo, ya que éstos no siempre se actúan siguiendo los patrones que la escuela detenta, sino que más bien adaptan estas pautas y crean nuevas formas.

Además, en este contexto de distanciamiento, las expectativas juveniles habrían variado, al parecer los jóvenes tendrían hoy aspiraciones diferentes de las de insertarse al mundo laboral una vez que egresan de la educación Técnico-Profesional (T-P), queriendo muchas veces optar al ingreso a la universidad o postular para alguna institución militar.

## **Segundo capítulo: Marco teórico de la investigación**

La Sociología de la Educación se ha desarrollado y organizado en torno a tres grandes preguntas. En primer lugar, las referidas a los procesos de socialización e integración, es decir a aquellas interrogantes referidas al cómo una sociedad forma individuos autónomos en progresiva diferenciación, para responder a la necesidad que esta tiene de reproducirse y sobrevivir en el tiempo. Aquí podemos situar la propuesta teórica de Emile Durkheim, el primer sociólogo en prestar atención a la escuela como realidad social (Austín, 2000) y la teoría funcionalista de Talcott Parsons y otros, que la concibe una institución integrada y funcional a la sociedad (Austín, 2000). En segundo lugar, desde las Teorías críticas, aquellas preguntas relativas a los vínculos entre escuela y desigualdad social, más específicamente, el cómo la escuela reproduce el orden social, la desigualdad y la dominación. Para la tercera, inspirada en Max Weber, quien nunca escribió un libro exclusivamente de educación, pero cuyas numerosas reflexiones al respecto aparecen dispersas en todo su trabajo (Cataño, 2004, pág. 395), la escuela funciona de forma dual en la sociedad moderna, primero asegurando la movilidad, es decir, ascendiendo y descendiendo socialmente y, en segundo lugar, reproduciendo ciertas condiciones de estatus de los sujetos. Esta perspectiva interroga las múltiples formas por las cuales la escuela reproduce un tipo social deseado en estrecha relación con la organización del poder en la sociedad.

Estos enfoques tienen en común el hecho de estar centrados en la concepción de la educación pública, es decir en la vinculación de la escuela con el Estado. Dicha relación es un debate siempre presente, desde la modernidad, hasta nuestros días.

## **1. La actualidad del funcionalismo**

De la concepción funcionalista de la educación surge la noción de “self made man”: el hombre o la mujer se forman a sí mismos, independientes de los factores externos y las condicionantes sociales. El logro obtenido en el proceso escolar, el éxito personal, y el esfuerzo que por ellos se realice, son ideas afines. La escuela es por tanto la objetivación del logro, el cual se mide por medio de los exámenes. Para Durkheim existen dos tipos de logros (Feito, 1999). En primer lugar, un logro cognitivo que se relaciona con la información y los conocimientos que el estudiante logra retener en el proceso. El segundo tipo es un logro moral, es decir refiere a los valores que se incorporan. Ambos tipos de frutos son funcionales al mundo del trabajo. La escuela rompe con las formas socializadoras de la familia, la que es un *agente de socialización primaria* que opera sobre la base de elementos adscritos (Fernández Enguita, 1999). A diferencia de esta, la escuela es un *agente de socialización secundaria*, que no funciona con las reglas de la familia, sino que lo hace con las reglas de la sociedad y la lógica de valores adquiridos (Fernández Enguita, 1999). De esta manera se transforma en una institución de pasaje, un puente entre las familias y el mundo del trabajo. En concordancia con esto, el rol del profesor es ser un representante de la sociedad adulta.

Inspirada en estas concepciones surge la teoría del capital humano y con ella la entrada de la economía a los estudios sobre educación. Esta teoría cobra fuerza entre la década de los 50 y de los 60 principalmente con Theodore Schultz (1960) y Gary Becker (1976), ambos premio Nóbel en economía, quienes adecuan la noción de capital como riqueza capaz de generar un plusvalor, combinada con principios liberales, como la de que las personas actúan por una racionalidad con interés económico. Básicamente, el capital humano consiste en invertir en

educación y capacitación. A mayor educación, mayores competencias laborales, a mayor competencia laboral, mayor productividad y crecimiento, y a la vez mayor capacidad de movilidad social para las personas. Esta es una de las ideas centrales que guían los procesos educativos en nuestro país hoy en día.<sup>11</sup>

En el contexto de la mundialización, esta teoría toma mucha fuerza, y acentúa su vinculación con dos ideas del pensamiento liberal: en primer lugar, que el comportamiento humano está basado en un principio de interés económico, de mercado, es decir, es un proceso racional en pos de maximizar la competencia; y en segundo lugar, la idea de que la actuación económica de las naciones se funda en su stock de conocimiento y en su capacidad de aprendizaje, lo que acarrea riqueza y desarrollo. La lógica mercantilista convierte a la educación en un bien intangible transable, capaz de generar plus valor. El capital humano es entonces aquel que se invierte en los seres humanos, educación y capacitación: a mayor educación, mayores competencias laborales, mayor productividad y crecimiento. Ahora bien ¿Qué entiende la lógica de mercado por educación? Hoy, esta reflexión se hace necesaria aun más, puesto que puede señalarse que el sistema educativo chileno está en crisis (Monckeberg, 2005). Brunner (2005)

---

<sup>11</sup> Podemos mencionar el trabajo de José Joaquín Brunner, quien en su trabajo “Guiar el mercado: Informe sobre la Educación Superior en Chile” (2005), menciona una serie de funciones que la educación superior debe cumplir, entre ellas está la de formar el capital humano que Chile requiere para alcanzar un desarrollo adecuado, en un contexto en el cual el financiamiento de está debe ser el mercado guiado por una política pública (guiar el mercado). Es decir, vemos la concepción de educación que se trabaja ligada a la economía.

Asimismo podemos referirnos a Cristián Cox como un intelectual de mucha influencia en las políticas educativas en el sentido del que se habló anteriormente. Al respecto véase: Cox, Cristian (2007). *Educación en el Bicentenario: dos agendas y calidad de la política*. Disponible en: [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Cox\\_2agendas2007.pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Cox_2agendas2007.pdf)

argumenta que hoy la educación debe incrementar su contribución a la profesionalización y tecnificación de la economía, como parte de las funciones a la que ella debe ampliarse, quedando claro que el rol de la actividad se limita a la reproducción de saberes y formas establecidos. En términos de Paulo Freire hablamos de una educación bancaria, es decir un ejercicio de simple depósito de conocimientos en las mentes del estudiantado, sin ejercer ésta como práctica de libertad.

La política educacional sugerida por Brunner traería beneficios sociales tales como un mayor consumo y la flexibilidad laboral (cuestión que para lo economistas liberales es la solución al desempleo estructural). Lo anterior, se relaciona con otra conveniencia de este modelo, que según el autor chileno es la disminución del gasto social. Producto de lo anterior, Brunner observa una doble dimensión en el sistema educativo chileno: su carácter público y a la vez privado. Al respecto de la interacción del mercado en la educación, especialmente la superior, y de las intervenciones gubernamentales que en esta línea ha hecho la política pública, él nos comenta en su trabajo “Guiar el Mercado” (2005) que los resultados apuntan hacia esa vía:

“La información y el análisis presentados permiten concluir que, efectivamente, Chile se encuentra en la frontera de aquella tendencia que está llevando a los sistemas de

educación superior, alrededor del mundo, a sujetarse a las reglas del mercado. Resulta lógico, por tanto, estudiar su educación superior como un mercado, en interacción con la historia de las instituciones y con los efectos que producen las intervenciones gubernamentales de política pública.

Como resultado de esta interacción ha surgido en Chile un sistema impermeablemente separado en torno al eje público / privado. Esta división tiende a perpetuarse, e incluso a profundizarse, por la continua acumulación de ventajas y desventajas derivadas de la asignación de subsidios fiscales a la oferta y a la demanda, generándose con ello un efecto imprevisto.” (Brunner, 2005, pág.10-11)

Esta dualidad del sistema educacional justifica la educación, en tanto bien, no sea gratuita, ya que puede acarrear cuantiosas ganancias privadas. No obstante, el argumento también justifica el que el estado entregue subsidios a aquellos que no cuenten con los recursos para estudiar pero que sí desean hacerlo. Pese a lo anterior, la intervención del Estado debe limitarse a resguardar el buen funcionamiento del mercado. Ante esto, es posible argumentar que los subsidios estatales deben de preferir el bien común, y que las universidades privadas en tanto empresas deben de ser capaces de auto sustentarse (respondiendo a su propia lógica). En definitiva, no es difícil reconocer el acento neoliberal de la propuesta en general.

En relación al análisis anterior, para Brunner, el uso de los fondos públicos hasta hoy en educación es discriminatoria ya que favorece sólo a un grupo de universidades. La noción que aquí se trabaja de igualdad de oportunidades es desde una lógica neoliberal, principalmente relacionada con la idea del “achievement” (el logro) del capital humano, ya que puede que el ingreso sea más equitativo al sistema. Sin embargo, en el desarrollo del proceso educativo, la igualdad es difícil de alcanzar. En efecto, en el éxito inciden variables como el capital cultural y social que remiten a los orígenes socioeconómicos de los estudiantes, y que son muy dispares en nuestra sociedad. Entonces, igualdad de oportunidades no implica necesariamente igualdad de logros.

El rol de la educación es central en un proyecto país de un estado moderno. La escuela es para los funcionalistas (y hoy también lo es para los neoliberales) un dispositivo de reproducción de valores, creencias e informaciones que dan cohesión a una sociedad.

Según la propuesta durkheniana la función de la escuela es la mantención del orden social y, por ende, la institución principal de socialización y disciplinamiento. No obstante, hoy la realidad cuestiona esta mirada. En efecto, la escuela ya no tiene esta exclusividad

socializadora y nuevos y más potentes mecanismos de socialización tales como los medios de comunicación, desprecian los valores que ella encarna. La familia y la escuela para Dominique Pasquier (2006) han dejado de ser los vehículos principales de socialización, cambiando los canales por los que se transmiten las pautas culturales. Por lo que la reproducción de la que hablan Bourdieu y Passeron ya no es tal cual en el sistema francés ya que las condiciones sociales particulares son muy distintas. Esto sugiere desafíos para la sociología de la educación y para el análisis del sistema escolar. Los cambios en los canales de reproducción implican necesariamente cambios en la forma de abordar este tipo de fenómenos.

## ***2. Teorías críticas y teorías de la reproducción***

Gintis y Bonles en Norteamérica, Althusser, Establet y Bourdieu, los más contemporáneos como Lahire, en Europa, son algunos de los precursores de la llamada corriente crítica (De Ibarrola, 1985). Estos autores se ubican en el paradigma marxista de investigación y explicación de la realidad, y comparten la concepción de la educación como un escenario que refleja la existencia de una sociedad estructurada en clases sociales antagónicas y en conflicto, la lucha de clases (Gil Rivero, 2002). Lo que se crítica principalmente son los supuestos y postulados de la teoría funcionalista en general, proponiendo que el sistema educativo tiene una función de reproducción de las relaciones sociales propias del sistema capitalista, y observan una voluntad expresa, por parte de los grupos sociales, para apropiarse de la escuela.

El orden de la crítica atañe en primer lugar, a la idea durkheniana de la reproducción de un orden social determinando. Se valora a esta reproducción de manera negativa (a diferencia de la valoración de los funcionalistas, para quienes es positiva) considerando que el aparato escolar mantiene diferencias sociales y económicas, sobre todo de capital cultural, lo que otorga una connotación política al sistema educativo completo.

En segundo lugar, de la teoría del capital humano se cuestiona la idea que una economía funciona de manera autárquica, ahistórica y sin relación con las otras áreas humanas.

En tercer lugar, se debate el supuesto que dice que los individuos se mueven principalmente por intereses económicos. Esta no sería la única motivación para actuar, así lo demuestran muchos movimientos y actores sociales, que toman y desarrollan opciones que no son económicamente rentables.

Luego, en cuarto lugar, podemos hablar de otro debate que produce esta línea teórica al criticar el supuesto de que las competencias laborales pueden ser objetivadas, cuestionando y cuestiona así el modelo del credencialismo, como garantía del mundo del trabajo. Para esta corriente, las credenciales por sí solas no garantizan la entrada a lo laboral puesto que otros factores inciden y median este ingreso como, por ejemplo, la discriminación. Con respecto a la igualdad con que Parsons caracteriza al sistema educativo, Pierre Bourdieu argumenta la falta de igualdad al inicio (Bourdieu, 1970). Este autor francés le otorga una importancia central al capital cultural, el cual, legitima las desigualdades sociales.

La publicación del texto “La Reproducción” (1970) de Bourdieu es un antecedente clave en este sentido. Aquí, tras una reflexión sobre la universidad francesa, Bourdieu, sostiene que existe una desigualdad frente a las estructuras de la educación, en términos de habitus, de campo y de la violencia simbólica como acción pedagógica. Las personas de las clases más bajas están en desventaja en cuanto a capital lingüístico (esto es, ser capaz de activar ciertas formas de hablar sabiendo leer los contextos) y cultural. Ello determina, en primer lugar, la permanencia dentro del sistema y predispone a los más aventajados en capital a cierto tipo de carreras de mayor estatus social. El sistema escolar funciona a través de mecanismos diferenciadores, las instituciones, que van seleccionando y separando a los estudiantes hasta la universidad. Para Bourdieu la relación pedagógica o la acción educativa es básicamente violencia simbólica. Al igual que en otras obras de educación, se refiere a este sistema como “la caja negra”. Como su teoría de la educación es una proposición de relaciones sociales de dominación en la sociedad, intenta transparentar esta caja negra: los jóvenes entran al sistema educativo en tanto herederos de un capital social que no es legítimo, sino que proviene de su condición familiar y de clase. De esta forma, los herederos de cases altas legitiman su posición y las diferencias a través de los diplomas (con estatus ilegítimamente adquiridos en la familia).

Todo esto lo lleva a concluir que la promesa de Educación Pública Republicana francesa, no se cumple: la escuela premia a quienes poseen un capital cultural más elevado, mediante un sistema de legitimación de las desigualdades. En este proceso se efectúa la reproducción del orden y de la estructura dominante. En síntesis, la escuela es el principal aparato de reproducción de las clases dominantes y elites de la sociedad; ella impone violencia simbólica disimulando el hecho de que ésta corresponde a relaciones de fuerza ilegítima, a través de metodologías distintas, y al hacerlo agrega a la violencia simbólica ilegitimidad. Su propia violencia simbólica reproduce y aumenta las relaciones de fuerza.

En este sentido, inferimos, para los propósitos de la investigación, que la institución escolar, por medio del currículo escolar que se desea heredar, actúa como mecanismo para legitimar las diferencias de todos los tipos de capital, distanciándose así la realidad de lo que plantea la teoría del capital humano, especialmente del capital social, que hoy se plantea como uno de los medios principales para movilidad social. Se plantea esa proposición de acuerdo la tesis de la reproducción (Bourdieu, 2001).

Este trabajo del autor francés ha sido acusado de cargar un fuerte determinismo económico. Sin embargo, es posible ver que su obra es más bien un esfuerzo y una crítica contra esta limitación. Bourdieu introduce la noción de *habitus*, definida como los “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (Bourdieu, 1980, pág. 92), es decir la interiorización en la subjetividad de las estructuras exteriores, en un intento por superar la dicotomía epistemológica de objetividad/subjetividad. Sin embargo, para los más críticos este esfuerzo no es suficiente.

Para cuestionar y responder a las teorías de la reproducción surgen las teorías de la resistencia, las cuales se explican a continuación.

### **3. Al Rescate del sujeto: Las Teorías de la Resistencia en Educación**

La escuela es la institución en la que la sociedad deposita la confianza y la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones en los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollarse en la vida social (Sapains, R. y Zuleta, P., 2001).

La escuela, tanto en su concepción como en su práctica, encarna la idea que hay sobre la educación. La noción de educación varía según el enfoque antropológico que esté detrás de la teorización que de ella se realice. En nuestro país la legislación define la educación como un “proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de la persona y que tiene como finalidad alcanzar desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad” (LOCE, 1990)<sup>12</sup>. Según esta definición, a los estudiantes se les “transmiten” conocimientos, valores y maestrías, entendiéndose a los actores en un rol pasivo. Además, como podemos ver, la educación está estrechamente vinculada con la formación de ciudadanía, hoy de la mano con la teoría del capital humano. La educación es, entonces, la encargada de formar la mano de obra acorde a las necesidades del mercado. Por tanto la opción teórica tras de estas ideas es una visión funcional de la educación, con lo que se limita este proceso a la socialización de los valores y pautas culturales que la sociedad requiere para perpetuarse en el tiempo. Junto con ello se forma la fuerza de trabajo encargada de la producción de bienes que la sociedad necesita.

La concepción de educación por la que se opta en esta investigación es la que sustenta la denominada Teoría de la Resistencia en Sociología de la Educación, la que se aleja de la visión de la educación que sustenta a los sistemas escolares en nuestro país. Esta corriente confiere un papel importante a los sujetos. Los miembros del sistema escolar

---

<sup>12</sup> Estas ideas están contenidas en la LOCE, ley que fija los requerimientos mínimos que deben cumplir la enseñanza Básica y Media. Debe además regular el deber del Estado para su cumplimiento y norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales.

pueden constituirse en sujetos, y por tanto en agentes que actúen. De esta manera, los agentes son personas con estrategias de poder y de conocimiento. Se incorpora así la noción de resistencia al modelo de análisis de la educación, en respuesta del determinismo que, según esta corriente, supone la teoría de la reproducción.

El trabajo etnográfico de Paul Willis (1988) y el genealógico de Michel Foucault (1993) subrayan los aspectos "productivos" al interior de las instituciones escolares. Es por tanto que entenderemos que los jóvenes estudiantes no reciben pasivamente la información que los docentes y el establecimiento les entregan, sino que más bien ellos son capaces de resignificar estos conocimientos, valores, etc., a la vez que proponen y originan nuevos contenidos y enseñanzas. La escuela se entiende como un espacio de enfrentamientos "en el que se expresan las contradicciones vividas por los miembros de las culturas no dominantes en su socialización escolar" (Varela, 1993). En *Aprendiendo a Trabajar* (1977), Willis sostiene que las ideas y prácticas desarrolladas por los actores son producidas al interior de relaciones sociales y culturales específicas, en vez de ser impuestas simplemente de arriba a abajo por los grupos dominantes; y, por otro lado, el autor sostiene que las culturas de resistencia son en parte incorporadas y en parte deslegitimadas por las instituciones, en este caso, la escuela.

Entendemos entonces que los jóvenes al interior del proceso escolar, y por tanto de la escuela, son capaces de crear una Cultura de la resistencia que se opone, cuestiona y contrarresta a los pretendidos objetivos socializadores de esta institución. Esta resistencia no es exclusiva de este proceso, el ejercicio de la resistencia se desarrolla tanto al interior de la escuela, como en otros espacios sociales.

Las teorías de resistencia en educación critican, sin negar la no neutralidad de la escuela, la unidireccionalidad de la imposición ideológica que observa la teoría de la reproducción, y se reconoce el rol activo de la recepción por parte de los actores, a través de nociones como las de resistencia, etc. Si pudiésemos hacer una síntesis de las principales críticas que se realizan a la teoría de la reproducción diríamos que éstas son en tres aspectos principales:

1) En primer lugar, la reproducción deviene en un determinismo económico, en el cual no existen posibilidades para la autonomía cultural y la iniciativa de la clase oprimidas (se niega, por tanto, una producción cultural propia de los dominados).

2) Luego vendría la escasa importancia que se otorga al proceso mismo de producción en la reproducción de las relaciones sociales de producción.

3) Por último, esta la no contemplación de la lógica que resulta del conflicto de clase y de las principales contradicciones sociales (dando una imposibilidad de prácticas alternativas).

En este sentido, una de las críticas más importantes a la teoría de la reproducción, específicamente a las posiciones de Louis Althusser, apunta a la idea del rol privilegiado de la educación en la reproducción social. Paul Willis (1990) señala que al representarla como una clase dominada, la cual se limita a aguantar y soportar a las estructuras del capitalismo, la mirada se torna tautológica e ignora la producción cultural que la clase obrera realiza en el proceso educativo. La reproducción, entonces, al partir de lo que deviene mecánicamente inevitable, no contempla ni la autonomía cultural y la iniciativa de las clases subalternas, ni la lógica que resulta de la lucha y de las principales contradicciones sociales.

Otros autores situados en la perspectiva de la resistencia, como Fernández Enguita (1999), reconocen el papel funcional de la escuela en la reproducción de la fuerza de trabajo y la existencia material de prácticas y rituales de las ideologías. Pero critican la poca importancia otorgada al proceso mismo de producción en la reproducción de las relaciones sociales de producción, lo que inhabilita la capacidad práctica e ideológica propia de las clases subalternas.

Para Jurjo Torres (1994), la teoría althusseriana desemboca en un determinismo de base económica, y no permite la aparición de prácticas alternativas, ya que la escuela no puede realizar ningún aporte en la lucha por la modificación de las estructuras de producción y las relaciones sociales. La escuela es considerada como un espacio en el que en realidad no sucede nada, al seguir todo una linealidad perfecta, ya que los objetivos y contenidos de la educación no tienen posibilidades de ser analizados.

Sobre la teoría de la reproducción, Willis, al igual que señalaba en referencia a las teorías de Althusser y de Bowles y Gintis, dice que es en la carencia de producción cultural por parte de los dominados donde encuentra la mayor falla de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron. En este sentido expresa:

“dada esta falta de cualquier noción de producción cultural, relativamente independiente y específicamente cultural, en relación con la vida material y el trabajo del proletariado, no es sorprendente que el sistema de Bourdieu no tenga nada que decir con respecto a una política radical. Finalmente presenta un mundo weberiano, cerrado y tenebroso, en el que no hay escapatoria. No existe una base teórica para una política de cambio, para la producción de una conciencia alternativa o radical” (Willis, 1990, pág. 652).

Jurjo Torres utiliza la misma línea de argumentación. Para este autor el análisis de Bourdieu y Passeron se concentra en lo superestructural, en el mercado de los bienes simbólicos o estructurales, no contemplando la posibilidad de otras culturas diferentes a la dominante, ya que éstas serían eliminadas por medio de actuaciones como la violencia simbólica y el sistema de enseñanza (Torres, 1994). Asimismo, Torres nos dice que:

“Esta teoría de la reproducción cultural no explica de una manera clara, tampoco, cómo ese capital cultural con el que se abandona el sistema educativo es “negociado” en los propios lugares de trabajo, en qué condiciones ese *habitus* concreto, una vez que la persona se aleja de la institución escolar, sufre variaciones o cambios en profundidad como fruto de otras experiencias reflexivas en la praxis social; o de qué manera las disfunciones en la esfera de la producción pueden provocar contradicciones que lleven a la transformación o, incluso, la sustitución de ese modelo de producción y distribución, a pesar de los sistemas de enseñanza vigentes.” (Torres, 1994, pág. 97-98)

Willis se inscribe en la nueva sociología de la educación británica, la cual se basa principalmente en la etnografía. Él ingresa a la “caja negra” de la que habían hablado otros, para ver como funciona en la práctica la escuela. Da un giro para entender la teoría de la reproducción a partir de su texto “Aprendiendo a trabajar” (1997), en donde además de observar como se reproducen ciertas pautas, observa como funciona el sistema, el currículo de la escuela, etc. Es por estos motivos que la propuesta de este autor británico es pertinente para esta investigación. Jurjo Torres, a su vez, abre nuevas posibilidades para el estudio de la educación.

Otro autor que podemos señalar en la búsqueda de dar un rol activo a los estudiantes en el proceso educativo es Paulo Freire. Este pedagogo brasileño, que vivió en nuestro país mucho tiempo, dedicó su trabajo a develar las relaciones de poder al interior del sistema educacional, pero no a través de una concepción determinante, sino más bien concibiendo a

la educación como una práctica de libertad, donde entre otras cosas, es importante rescatar los intereses de los educandos<sup>13</sup>. De él, utilizaremos los conceptos de “educación bancaria” (Freire, 1970) y el de “educación para la libertad” (Freire, 1970). Como él, también preferiremos hablar de estudiantes, más que de alumnos, por las implicancias ideológicas que término connota. El pensamiento de este intelectual comprometido latinoamericano, que muere en 1997, es de gran actualidad, dado que su análisis lo realiza en sociedades contemporáneas. Lo central de su propuesta está escrito en un contexto de polarización política que tiene incidencia en la educación hasta nuestros días.

La teoría de la resistencia, dentro de la sociología de la educación, nos entrega la posibilidad de abrir el estudio hacia los actores que reciben y están dirigidos por el sistema educativo: los estudiantes. Si la escuela no se concibe como un aparato totalizador y reproductor absoluto de un orden, existe la posibilidad de que los estudiantes entablen relaciones de resistencia y creen nuevas formas. Dentro de estas invenciones puede estar la de concebir a la educación, y tener opiniones y propuestas sobre lo que esta institución es y sobre lo que podría ser. Las significaciones que la escuela tiene para los jóvenes se pueden describir si es que consideramos que estos actores tienen un rol activo dentro de este sistema. Para esto, la teoría de la resistencia y la propuesta de Paulo Freire son pertinentes. En relación con Freire está Antonio Gramsci, a quién también es necesario incluir en el marco teórico y en el análisis, sobre todo las nociones de hegemonía y subalternidad. Gramsci concibe a la escuela como un espacio cultural, parte de la esfera cultural más amplia. Los objetivos del currículo escolar de una institución, que en este caso corresponde al INSUCO de Valparaíso, así como los Planes y Programas, responden a la necesidad social de formación de sus miembros, en los cuales subyace cierta visión de mundo, la cual podemos afirmar no apunta en un sentido crítico.

De tras del currículo hay ideología, es decir una cierta visión de mundo, por lo tanto hay que quitar la creencia de que este hecho sea objetivo o neutro. Para Gramsci la educación es una instancia de la sociedad civil. ¿Qué es la sociedad civil para él? Sería una de las instituciones donde se disputa la hegemonía (Gramsci, 2001). Por lo tanto, la

---

<sup>13</sup> Es de esto de donde Freire se basa para elaborar su método de alfabetización.

concepción de Gramsci sobre la educación puede verse como una pedagogía crítica, en la que se trabaja para que los estudiantes critiquen las teorías y prácticas represivas, dando origen a formas liberadoras tanto individuales como colectivas, las que pueden ocasionar cambios en las condiciones de vida.

#### ***4. Jóvenes: educación, hegemonía y mundos de vida.***

En la sección siguiente se hace un repaso general a los procesos en que emerge el estado moderno chileno, y se muestra como la educación en Chile encuentra sus orígenes en paralelo a ese desarrollo. En relación a ella, y a otras esferas, se articula el sujeto juvenil. Toda esta información nos sirve para comprender como los jóvenes se vuelven sujetos activos al interior del proceso escolar, y como son capaces de agenciar y movilizarse en pos de intereses opuestos a los hegemónicos. Aparece así la noción de mundos de la vida, aquellos espacios que ni el estado ni la institucionalidad logran coactar, y que para nuestro problema de investigación, sirve para comprender la valoración desde lo juvenil.

La sociedad civil en Chile, empieza a emerger con la vida de república, en los primeros años de formación del estado-nación tal y como lo conocemos, años en los cuales nuestro país se caracteriza por seguir siendo, aún en ese entonces, un estado colonial. Es en estos tiempos que comienza a aparecer el Estado como un aparato de coacción, es decir como herramienta de integración, formación y encauzamiento de los miembros de la sociedad (Salazar y Pinto, 2002). Este proyecto de organización política se exporta desde Europa, especialmente a partir de las ideas racionalistas que inspiraron a la Revolución Francesa y a la Independencia de los Estados Unidos. Sin embargo, no es sino hasta el periodo posterior de la Comuna de París, aproximadamente, en que en el mundo, y más tarde en Chile, comienzan a practicarse las ideas del iluminismo, proyecto moderno del cual se desprende la educación tal y como la concebimos actualmente. Desde 1850 en adelante, cuando se impone el capitalismo bajo el eje liberal y concepciones liberales, se crean y difunden instituciones liberales tales como libertad de asociación, de reunión, de prensa, y es aquí donde la idea del Estado-Nación empieza a funcionar tal y como hoy lo conocemos.

Con esto, una serie de esferas comienzan a desarrollarse en pos del estado como organización política y se vuelven terrenos de fortificación para esta misma institución. Una de estas zonas, que desempeñara el rol de la integración necesaria, es la educación, instancia que se le irá dando el rol privilegiado de la socialización.

Por medio de este instrumento privilegiado es que los valores de elite dominante se van masificando. La escuela por tanto se vuelve la instancia privilegiada de formación de sociedad civil, instancia de orden cultural e intelectual, donde se disputa hegemonía.

Durante el siglo XX se experimentarán hechos que marcan una reapropiación de este espacio que hasta entonces se haya apropiado por lo estatal. Una de ellas se vive en 1918 en Córdoba, Argentina, cuya universidad pedía autonomía y autogestión, peticiones que más tarde, en 1968 vuelven a ser enarboladas en otras partes del mundo (Mayo Francés). La FECH en Chile es también un ejemplo de esto (Contreras et al., 2005).

Como formas de extensión y fortalecimiento del Estado, acompañada de medidas democráticas tales como la ampliación del derecho a voto (el cual se tornará en un poderoso mecanismo de legitimación y socialización), el Estado empieza cada vez más a ser adaptado, principalmente en América Latina, como expresión de sectores medios, que ya no corresponden propiamente a la elite. En México esto se impulsa con la Revolución a partir de 1910. En Chile esta marcado por las elecciones de Arturo Alessandri Palma.

Estos procedimientos contrarrestan la presencia elitista al interior de las decisiones de estado y van ampliando legitimación de ese aparato, el que pasa a ser considerado como un “Estado Ampliado”, y donde la sociedad civil se vuelve la extensión del Estado. Este proceso comienza en Europa y se traslada a América Latina. En Chile el mencionado proceso se vivirá principalmente después de Alessandri, mandatario que además impulsará la idea del capital-trabajo en educación, lo que fundamenta y favorece a la extensión del sistema educacional.

Los contenidos de educación, desde allí en adelante, se traducen en programas insertos en la extensión de la labor estatal y el reforzamiento de la ideología de elite, para la cual se vuelve de suma importancia la formación de la fuerza de trabajo (Salazar y Pinto, 2002).

En el desenvolvimiento de la vida real, todas las esferas de la sociedad civil se ponen en juego, por lo tanto, lo que actúa no es simplemente la coacción sino también el convencimiento de los valores de las clases dominantes. En la observación de este caso particular, buscamos conocer cómo la hegemonía desde el currículo y cuáles son las percepciones que, vistas desde los discursos juveniles, darían cuenta de un cuestionamiento o adhesión a estos objetivos.

Para ello, sin embargo, es preciso establecer aún algunas categorías y conceptos. En la relación entre Estado y educación, el concepto de hegemonía nos permitiría, siguiendo a Antonio Gramsci, penetrar la “caja negra” y conocer cómo el Estado efectúa la función de difundir una determinada visión de mundo (Ferrari, 2000). Es decir cómo este organismo crea las condiciones para que la clase social hegemónica perdure y expanda su poderío, no sólo a través de la coerción sino que, además, a través de la construcción de la hegemonía, o sea del convencimiento y la adhesión de las clases subalternas en la sociedad.

La hegemonía se consolida para una clase cuando se logra el consenso entre las sociedades política y civil. El Estado, como instrumento de hegemonía conduce al control de la conciencia. Es aquí donde podemos situar a la relación entre la función del Estado y la educación: el Estado debe concebirse como “educador” precisamente en cuanto tiende a crear un nuevo tipo de sociedad.

Para Gramsci existe una clara relación entre pedagogía y hegemonía: “Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico...” (De Ibarrola, 1985). La escuela, por lo tanto, es el espacio desde donde el cual se crea “el hombre colectivo y se logra un conformismo social que relaciona castas intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernados, élite y secuaces, dirigentes y dirigidos” (Ahumada Barajas, 2005, p. 11). En definitiva, donde se relacionan hegemonía y subalternidad.

Sin embargo, los subalternos no sólo adoptan o negocian. También pueden romper la subalternidad, disputando y proponiendo nuevas relaciones políticas y nuevas formas culturales. En la escuela, por ejemplo, ello se realiza a través de las prácticas y discursos culturales de la juventud. Ello, sin embargo, no significa que las rupturas logren siempre establecer nuevas relaciones de fuerza de manera permanente. No obstante, el intersticio, el

examen de la brecha eventual, la potencialidad de los subalternos, constituye un territorio que permite examinar desde otras perspectivas que la del dominio total.

¿Desde dónde los jóvenes podrían precisamente crear esos intersticios? Es aquí donde queremos introducir la noción de mundo de la vida.

El concepto de mundo de vida ha sido parte de variadas perspectivas sociológicas, sin embargo su tratamiento ha sido definido la mayoría de las veces de manera unilateral. Por ejemplo, los culturalistas y la fenomenología (basado principalmente en los postulados de Edmund Husserl y Alfred Schütz) entienden al mundo de la vida como un mundo intersubjetivo (Habermas, 1990), cuya estructura básica es común a todos, cuyos límites no pueden trascenderse y que se caracteriza por ser aproblemático. En la tradición de Durkheim, el funcionalismo, esta noción se define a partir de la idea de interacción social (Habermas, 1990). En la perspectiva de George Mead, la teoría de la sociedad se basa en un concepto de mundo de vida reducido en el aspecto de la socialización (Habermas, 1989).

La teoría de la acción comunicativa, centrada en el lenguaje y alejándose de la visión ultrasubjetivista de conciencia de la fenomenología, propone un concepto de mundo de la vida que integra los elementos sociedad, cultura y personalidad, dando cuenta de la complejidad de esta realidad. Jürgen Habermas (1989) sostiene que la Teoría de la sociedad planteada en términos de comunicación supone un sistema de reglas abstractas para la generación de relaciones intersubjetivas en las que también los sujetos se forman.

A la noción de mundo de vida la podemos entender como un repertorio organizado de patrones que se transmiten por cultura y por comunicación, a través de la vida cotidiana de los actores, distanciándose de una estructura institucional especial. En este espacio se dan el sentido y la comunicación, lo cual les permite organizar acciones. Este modelo de mundo de la vida da cuenta del ser histórico de los actores en la sociedad (Canales P. y Merino, R., 2003).

Los jóvenes como grupo social que detenta y comparte de ciertas características, poseen una intersubjetividad, la cual se forma en su convivencia. Las acciones de los jóvenes, el lenguaje que ellos comparten no es el mismo que el del Estado. Este mundo de la vida llega incluso a tener relativa autonomía al interior del espacio escolar, el cual puede

presentarse bajo la forma de uno o varios proyectos curriculares, los que se ajustan o no al currículo manifiesto o explícito de la institución educativa en la cual se encuentran los jóvenes.

Es decir, podemos hablar del mundo de la vida como un ámbito que la institucionalidad no logra controlar. Por ejemplo en el lenguaje, donde se comparten ciertos patrones comunes.

La noción de mundo de la vida de Habermas se inserta en el debate entre las relaciones sociales versus lo simbólico (cultura-lenguaje). Este autor pretende mezclar la cultura con las relaciones sociales, integrar las perspectivas estructurales y culturalistas, argumentando que tanto la sociología, como las ciencias sociales en general, han separado estas nociones lo cual ha significado cierta infertilidad al conocimiento de los fenómenos sociales (Habermas, 1989).

La sociología de Habermas es normativa en tanto propone una integración, en donde no haya dominación de un paradigma sobre otro. En el mundo de la vida hay un proceso de comunicación dándose. Intersubjetividad significa que hay comunicación, pero el cual se ve interrumpido, se corta por la interferencia de la escuela, el Estado, el currículo, etc. Se esboza así un tipo de sociedad caracterizado por un tipo de comunicación. Este autor alemán propone que la comunicación debe ser total para el fortalecimiento de las sociedades, lo cual incluiría considerar a los diversos sectores juveniles en la toma de decisiones.

## **5. Jóvenes y Culturas juveniles**

La labor sociológica en numerosas ocasiones se ha encargado de desmitificar discursos que por siglos han sido asumidos como naturales. Uno de ellos es la categoría de juventud. Las tendencias más recientes en los trabajos de las ciencias sociales coinciden en que no existe una juventud, sino que más bien en la realidad encontramos múltiples juventudes, cuyas características definitorias dependerán del tiempo y el contexto en que este/estos grupos sean abordados. Como nos dice Gabriel Salazar, basado en Bourdieu “No

hay duda que el “poder” de los viejos interfiere en la definición histórica de niños y jóvenes.” (Salazar, 2002, pág. 9).

Cuando comenzó a ser abordado el fenómeno juvenil desde las ciencias sociales, se le concibió como un simple periodo de transición entre la niñez y la adultez (Dávila L. Oscar; Ghiardo S. Felipe; Medrano S. Carlos, 2005). Los estudios por mucho tiempo comúnmente tendieron a asociar el concepto de juventud a la población que aun no alcanzaba la adultez y, desde el método, las estadísticas y los análisis cuantitativos, fueron una de las primeras formas de acercamiento al problema (Dávila et al., 2005). Así, se definía a los jóvenes como el sector de la población en el tramo de edad situado entre los 15 y 29 años. Sin embargo, la simple categoría etaria no sirve para un análisis profundo de las complejidades presentes, es decir de la juventud como fenómeno social.

Hoy en día, en las ciencias sociales prima, especialmente en la Antropología y la Sociología un enfoque más ancho. Esta ampliación de los focos para observar la realidad juvenil es un fenómeno relativamente nuevo:

“Hace poco más de una década, prevalecían los análisis y analistas cuyos ejes comprensivos se circunscribían a variables muy sesgadas de la realidad de los jóvenes y sus culturas, cultivando ciertos imaginarios que, en lugar de contribuir a una explicación más comprensiva de este nuevo fenómeno privilegiaban un enfoque estigmatizador, abundante en estereotipos fáciles de manipular por los medios de difusión predominantes y complacientes al interés de ciertas entes interesadas en convertir a estos segmentos juveniles en compartimientos “extraños” al orden vigente.” (Zarzuri, R.; Contreras, T. y Guajardo, S., 2005, pág.7)

La metodología cualitativa ha tenido un rol central en este giro epistemológico, y la consiguiente ampliación, para abordar esta y otras categorías:

“...las estrategias y métodos de investigación social en materia de adolescencia y juventud también está siendo un campo de debate donde el uso de estrategias de tipo cualitativas y centradas con mayor énfasis en las subjetividades de los sujetos ha cobrado marcada relevancia, sin desconocer la extendida utilización de estrategias de corte cuantitativa; pero dando a las primeras el crédito de haber ampliado el campo comprensivo desde el propio sujeto y sus entornos cercanos y lejanos, lo que ha llevado a una *toma de ubicación* diferente y que puede adentrarse con mayor profundidad analítica en las cotidianidades adolescentes y juveniles, y desde allí interlocutor e interpelar a los contextos y estructuras sociales, y a las instituciones sociales” (Dávila et al., 2005, pág. 28)

Es por esto, que al hablar hoy de juventud debemos considerar perspectivas amplias, lo que implica la construcción de categorías sociales y nociones que den cuenta de la multiplicidad de contextos en los que estas pueden desarrollarse, junto con considerar que

los sujetos atraviesan ciclos de vida definidos tanto cultural como históricamente (Sandoval, 2002; Feixa, 1999; Levy y Schmitt, 1996)

En este estudio se entenderá a la juventud como una categoría cuya definición debe estar situada histórica y culturalmente. Por lo tanto lo juvenil se concebirá como una construcción social, histórica, cultural y relacional (Dávila et al., 2005). Los procesos sociales que configuran el espacio socio-cultura han diseñado una realidad compleja, por lo cual no sería posible elaborar generalizaciones que pretendan dar cuenta de las diferentes realidades existentes.

Para hablar en este sentido de jóvenes, podemos considerar la propuesta del sociólogo chileno Klaudio Duarte. Él concibe a las juventudes como:

“...un sector social que presenta experiencias de vida heterogéneas, con capacidades y potencialidades, como un grupo social que busca resolver una tensión existencial entre las ofertas y los requerimientos del mundo adulto para insertarse en dichos ofrecimientos, aquellos que desde sus propios sueños y expectativas decide realizar y una situación socioeconómica que condiciona las posibilidades de tales proyectos.” (Duarte, 2002, pág. 100)

Podemos ver entonces que la definición de la(s) juventud(es), de su actuar y mundo de vida esta en vinculación, por un lado, con un mundo adulto, en el cual Duarte pone gran interés, y por otra parte, se encuentra determinado por la situación socioeconómica de los jóvenes. De esta manera, lo juvenil se comprende entonces como:

“...las expresiones sociales y (contra) culturales que el grupo social juventud despliega (con toda pluralidad), en la vivencia de la tensión por resolver las expectativas que el mundo adulto plantea de integración social y las expectativas propias que se van construyendo y que las más de las veces no coinciden con lo ofrecido-impuesto” (Duarte, 2002, pág.100).

Duarte es de utilidad pues nos entrega la posibilidad de recoger oposiciones o contradicciones que se generan en el espacio escolar, entre la opinión de los jóvenes y lo que la institución desea, entidad representante del mundo adulto.

Al entender que existen múltiples juventudes, y no una, podemos hablar de una diversidad de culturas juveniles. Rossana Reguillo Cruz es una cientista social mexicana que se ha centrado en torno a este concepto:

“La juventud como hoy la conocemos es propiamente una “invención” de la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó a existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de consumo” (Reguillo, 2000a, pág.23)

Esta autora ha escrito acerca de las formas organizativas de los jóvenes hoy y sus maneras de entender el mundo. Al respecto de la escuela, ella piensa que lo que suceda allí no es independiente de lo que ocurra en el resto de la sociedad (Reguillo, 2000b). Este hecho lleva, por ejemplo, hoy en día, a la criminalización de la juventud. Para ella, el primer agente en contribuir a esta idea del joven como criminal fue el propio Estado latinoamericano: “El mismo Estado encontró en la figura del delincuente juvenil un chivo expiatorio perfecto para justificar su propia incapacidad de frenar la inseguridad creciente y de resolver muchos problemas” (Entrevista con Reguillo, 2006). En esta criminalización de la juventud, que cada vez más se agudiza, los medios encontraron una mina de oro.

Para esta autora mexicana, la noción de juventud, como constructo cultural y social, depende de cada contexto particular para ser definido; se ven profundas diferencias si consideramos los contextos particulares: hay jóvenes privilegiados, jóvenes semi privilegiados, jóvenes en situación de exclusión, jóvenes en situación de muerte social terrible, etc. Según donde pongamos el foco, la definición adquirirá distintas características. Reguillo piensa que por ejemplo entre los jóvenes privilegiados, ser joven significa, de manera inédita en la historia, un acceso a un capital simbólico de ideas y de materiales que se han acumulado a lo largo de la historia:

“Es un sector de jóvenes muy favorecidos por los procesos neoliberales, que engrosan las listas de los beneficiados por la educación superior, por los títulos dobles que hoy se están dando en universidades de dos países (uno en desarrollo y otro desarrollado); jóvenes con gran capacidad de flujo, de movilidad, a lo largo y ancho del planeta.” (Entrevista con Reguillo, 2006)

Esta autora nos dice que, desde una lógica socioeconómica, siempre han existido los privilegiados; sin embargo, desde una lógica sociocultural, es evidente que estamos ante estándares inéditos, sobre todo lo que tiene que ver con el capital informativo y cultural. La brecha era antes, en términos sociales, menos evidente de lo que es hoy día. Hoy las diferencias entre jóvenes privilegiados y excluidos son ofensivas. El sector de jóvenes que no son tan privilegiados, pero que aún no han quedado excluidos, enfrenta situaciones muy duras para lograr reproducir las condiciones de bienestar de la generación anterior. No caen en la exclusión pero tienen que esforzarse el doble de lo que sus padres se esforzaron. Así aparecen jóvenes que estudian y trabajan; o ya profesionales, que tienen que trabajar en tres lugares distintos para acceder a condiciones dignas. Además, Reguillo distingue otro grupo

de la juventud, estos son los jóvenes que viven en la zona de exclusión producida por el neoliberalismo. Ellos, en primer lugar, comparten la ausencia de cualquier noción de futuro. En segundo lugar, participan de un desencanto y una desesperanza absoluta con respecto al mundo social y, sin embargo, una enorme capacidad de invención, sobre todo de nuevas formas de lazos sociales. La pandilla es la forma violenta de expresión de este fenómeno: en el seno de las pandillas, estos jóvenes son los más vulnerables a la cooptación de las redes del crimen organizado. Esta es la principal característica que atraviesa a los colectivos juveniles en las zonas de exclusión de nuestros países (Reguillo, 2006).

Al respecto de las problemáticas que representan los jóvenes para la sociedad, Rossana Reguillo considera que existen tres grandes frentes. Uno de éstos es la dificultad creciente para incorporar a los jóvenes a los mercados laborales formales; la cuestión del desempleo juvenil tiene datos verdaderamente alarmantes. Para ella es una paradoja, a la vez que una tensión, el hecho de que cada día más jóvenes se están educando, a sabiendas de que hoy la educación no es garantía de movilidad social, porque los mercados no tienen capacidad de absorción de la mano de obra calificada juvenil. El segundo frente tiene que ver con el vaciamiento de la política y la falta de confianza en las instituciones sociales: los jóvenes participan en las decisiones de una manera muy tangencial; no les importa la dimensión de lo público en el sentido de lo moderno.

El tercer frente, dice Reguillo, es el abandono social en el que se encuentran los jóvenes:

“Los hemos dejado muy solos, resolviendo con los recursos que tienen a mano los temas de la vida cotidiana, y eso a veces es muy complicado: su sexualidad, su incorporación a la sociedad, el empleo, el amor. Me parece que hay una ausencia de puentes, de canales de diálogo, entre la generación nuestra y la de ellos.” (Entrevista a Reguillo, 2006)

Esta autora contempla un concepto de juventud que puede tener distintos contenidos e interpretaciones, y es por lo tanto aplicable al contexto que será estudiado en esta investigación. Además, demuestra preocupación por conocer lo que los jóvenes valoran y sienten al respecto de muchos temas, tales como lo laboral, lo político, la educación, etc., similar a lo que se desea explorar aquí.

Además, se utilizarán los conceptos de Margaret Mead acerca de culturas *postfigurativa*, *configurativa* y *prefigurativa* (Mead, 1971), con respecto a las culturas

generacionales, junto con la propuesta de la socióloga francesa Dominique Pasquier, quienes abordan los temas de conflicto entre las culturas juveniles y el resto de la sociedad, para quien la supuesta crisis de los jóvenes se explica por un cambio en las formas de transmisión de la cultura (Pasquier, 2006).

Revisemos los conceptos de culturas *postfigurativa*, *Configurativa* y *prefigurativa*. Con el primer término Mead hace referencia a “aquella cultura en la que el pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación, de manera que el futuro de los niños está ya entero plasmado en el pasado de los abuelos, pues la esencia de esa cultura reside en el convencimiento de que la forma de vida y de saber de los viejos son inmutables e imperecederos” (Mead, 1971 citada en Barbero, 2002, pág.326). Es decir, la cultura que ya está cimentada en el presente y que tiene el valor y la fuerza para transmitirse a las nuevas generaciones. Por otro lado la cultura *configurativa* es aquella en la que el modelo de vida lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que implica que el comportamiento de los jóvenes podrá diferir en algunos aspectos del de sus abuelos y padres, es decir, en los herederos de una cultura del pasado. Y en tercer lugar, la cultura *prefigurativa* es aquella en que los pares reemplazan a los padres instaurando una *ruptura* generacional, que supuestamente es la que vivimos hoy, sin comparación en la historia, pues se refiere no solo a un cambio de viejos contenidos en nuevas formas o viceversa, sino un cambio en la “naturaleza del proceso” de transmisión cultural. La novedad se caracteriza por la aparición de una “comunidad mundial” en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas emigran en el tiempo, pero todos comparten las mismas leyes y los “sin modelos” para el futuro.

En este contexto los que jóvenes encuentran su experiencia de habitantes de un mundo cuya compleja heterogeneidad no se deja decir en “las secuencias lineales que dictaba la palabra impresa”, remitiéndose a aprendizajes fundados menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que ellos, como habitantes del nuevo mundo tecnocultural, hacen de las diversas experiencias de la vida.

## **6. El Currículo escolar**

Esta investigación se erige entendiendo al currículo escolar como los objetivos de enseñanza que entrega el MINEDUC a través de los Planes y Programas, y los objetivos expresados en el Reglamento Interno del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett. El concepto curricular es uno de los componentes del sistema educativo en el que se refleja los consensos sociales y los proyectos que se desea desplegar entre los miembros de la sociedad. Como construcción social, se ve sujeto a modificaciones y cambios de acuerdo a los contextos históricos y temporales, y también en relación a los requerimientos de otros campos (político, social, económico, cultural, etc.). En las últimas décadas se han sucedido una serie de mutaciones en materia de economía, especialmente en el empleo, y en cultura que afectan directamente en la concepción del currículo educacional. En un instituto comercial, como es el caso aquí estudiado, el currículo se encuentra estrechamente vinculado con el mundo del trabajo por lo cual es importante conocer esos cambios, y como son éstos percibidos por los actores a partir de un enfoque de la teoría de la resistencia de la que se hablo anteriormente. Acerca de las transformaciones en el contexto actual se hablará en el próximo apartado. Ahora, pasemos a la revisión en detalle de la noción de currículo.

El término *currículo* tiene raíz en la palabra latina *currere* el cual significa carrera, es decir, hace mención a la representación o presentación de un recorrido que debe ser realizado (Gimeno, S. J. y Pérez Gómez, A. I., 2000, pág. 144). La escuela es un camino para los estudiantes y el currículo el contenido y la guía de este transcurso. Este concepto clásico ingresa totalmente al lenguaje pedagógico cuando se masifica la escolarización, proceso que necesitaba estructurarse en pasos y niveles (Gimeno y Pérez, 2000, pág. 145).

La escuela, al respecto de lo que se enseña, se ha basado en la tradición anglosajona en torno al currículo, concepto que primeramente significaba los fines y contenidos de la enseñanza, pero que poco a poco se ha ido ampliando (Gimeno y Pérez, 2000, pág.141). En el pasado se separaron, para definir este concepto, los temas sobre el currículo de los de la instrucción, es decir, se aisló lo que se enseña del cómo se enseña. En las nuevas concepciones sobre el currículo, éste se trata acerca de cómo el proyecto educativo se lleva

a la práctica al interior de las salas de clases, es decir, se incorpora la dimensión dinámica de su realización (Kemmis, 1988).

En educación, los temas curriculares tienen distintos grados de generalidad. Por un lado existen problemas curriculares generales o *macrocurriculares*, los cuales han sido tratados tanto por la filosofía de la educación, como por la sociología y la didáctica general (Gimeno y Pérez, 2000, pág.142). Estos planteamientos son los que se refieren a la estructura de todo el currículo en su conjunto. También existen problemas *microcurriculares*, los cuales están relacionados con las materias y/o asignaturas particulares, y que es a la vez lo que da contenido a la didáctica o práctica educativa.

Gimeno y Pérez señalan que los problemas básicos que se presentan al tratar sobre el currículo van a depender de la orientación de la cual éste sea objeto, pero ellos los resumen en 15 preguntas, que servirán para el análisis de los datos en este trabajo:

- “1) ¿Qué objetivos desea perseguir la enseñanza en el nivel de que se trate?
- 2) ¿Qué enseñar, o que valores, actitudes y conocimientos están implicados en los objetivos?
- 3) ¿Quién está legitimado para participar en las decisiones del contenido de la escolaridad?
- 4) ¿Por qué enseñar lo que se enseña dejando de lado otras muchas cosas? (Justificación del contenido)
- 5) ¿Todos esos objetivos han de ser para todos los alumnos o solamente para alguno de ellos?
- 6) ¿Quién tiene mejor acceso a las formas legítimas de conocimiento?
- 7) ¿A qué intereses sirven esos conocimientos?
- 8) ¿Qué procesos inciden y transforman las decisiones tomadas hasta que se convierten en práctica real?
- 9) ¿Cómo se transmite la cultura escolar en las aulas y como debería hacerse? (lo que se enseña no es neutral respecto del contenido enseñado)
- 10) ¿Cómo interrelacionar los contenidos seleccionados ofreciendo un conjunto coherente para los alumnos?
- 11) ¿Con qué recursos metodológicos, o con qué materiales enseñar?
- 12) ¿Qué organización de grupos, profesores, tiempos y espacios conviene adoptar?
- 13) ¿Quién debe definir y controlar lo que es éxito y fracaso en la enseñanza?
- 14) ¿Cómo saber si ha tenido éxito o no la enseñanza y qué consecuencias tienen sobre la misma las formas de evolución dominantes?
- 15) ¿Cómo se pueden cambiar las prácticas escolares relacionadas con estos temas?” (Gimeno & Pérez, 2000, pág.143-144)

De este listado de interrogantes es posible inferir que el estudio del currículo trata sobre temas afines a la justificación, articulación, realización y comprobación de un proyecto educativo al que sirven la actividad y los contenidos a enseñar.

No hay respuestas sencillas ni certezas universales ante estas preguntas, pero si podemos abrir las discusiones en torno a la configuración, diseño y desarrollo práctico de un proyecto educativo, situando a éste en un contexto cultural determinado, por lo tanto, las acepciones del currículo se entienden en los contextos desde los que se elaboran y no existe una única acepción. El currículo es un proceso social que se crea y pasa a ser experiencia a través de múltiples contextos que interaccionan entre sí. Este proceso se materializa en diferentes plasmaciones o representaciones, que se convierten, según los autores mencionados, en los puntos de apoyo de una investigación curricular (Gimeno y Pérez, 2000, pág.159). Algunos de estos son:

- El currículo como compendio de contenido ordenados en las disposiciones administrativas.
- Los libros de texto, las guías didácticas y materiales diversos.
- Las programaciones o planes que realizan los centros educativos.
- El conjunto de tareas de aprendizaje.
- Lo que los profesores exigen en sus exámenes o comprobaciones, cómo lo exigen y cómo lo valoran.

Como ya se dijo anteriormente, aquí se consideran para el estudio curricular los objetivos expresados en el Reglamento Interno del INSUCO de Valparaíso, junto con normativas educativas que define el Ministerio de Educación de Chile<sup>14</sup> y que este establecimiento integra, es decir, entenderemos currículo como una serie estructurada de objetivos pretendidos del aprendizaje, sin dejar fuera la posibilidad de que emerja un currículo oculto (Torres, 1994) en el transcurso de la investigación. Es decir, considerando la propuesta de Gimeno y Pérez, en primer lugar, se entenderá que el estudio del currículo

---

<sup>14</sup> Estas disposiciones son principalmente el Marco para la Buena Enseñanza y los Planes y Programas.

debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en el instituto, tanto en su dimensión oculta como manifiesta, tomando en consideración las condiciones en que este proyecto se desarrolla. En segundo lugar, y en relación a lo anterior, se comprende al currículo como un proyecto históricamente condicionado, que responde a las fuerzas sociales presentes e una sociedad determinada. Además, se considera que este currículo es un campo donde interactúa la teoría con la práctica. Por último, en cuarto lugar, se entiende que este proyecto cultural condiciona el desempeño docente, pues entrega pautas a su quehacer (Gimeno y Pérez, 2000).

El mito más importante sobre el que se estructura la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en las sociedades capitalista “es el de la neutralidad y objetividad de la escolarización” (Torres, 1994, pág.14), olvidando que la educación y sus instituciones son construcciones sociales e históricas. Por estos motivos la ideología y el poder son elementos que inciden y se manifiesta en las ideas y las prácticas educativas. Es de estas ideas de donde proviene lo que entendemos por currículo oculto, tal y como lo expresa Jurjo Torres:

“El currículo oculto hace referencia todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.” (Torres, 1994, pág.198).

Según Gimeno y Pérez (2000, pág.146), de la escolarización se esperan cuatro funciones:

- 1) Dedicación a aspectos académicos (esto es, encargarse de que interioricen conocimientos, normas e informaciones)
- 2) Preparación para el desempeño de alguna actividad profesional
- 3) Atención a los aspectos de educación moral, cívica y social
- 4) Atención a aspectos relacionados con el bienestar físico, emocional, estímulo a la expresión personal, autorrealización, etc.

De acuerdo a esto, se han definido estos objetivos, clasificando las normativas expresadas por el Reglamento Interno del Instituto Superior de Comercio de Valparaíso y

los Planes y Programas del Ministerio de Educación (que señalan los contenidos a enseñar), en este caso, de las asignaturas que se enseñan.

- a.- Objetivos laborales
- b.- Objetivos de entrega de valores personales
- c.- Objetivos de enseñanza-aprendizaje
- d.- Objetivos de valores sociales

Es posible decir que el currículo posee una doble dimensión: lo que es en teoría y lo que es su práctica, lo cual significa que hay un currículo explícito y un currículo que escapa a lo expresamente estipulado en las definiciones escritas. Este último aspecto es abordado por los teóricos a través del concepto del currículo oculto (Torres, 1994). Esta dicotomía en el currículo educativo, puede ser explicada en términos del análisis estructuralistas del lenguaje, principalmente con los conceptos de la lengua y el acto del habla. El primer término se refiere al sistema normativo del lenguaje, y el segundo a su aplicación práctica, es decir el discurso, el hablar cotidiano. Es decir, esta estructura lingüística, que desarrolla Ferdinand de Saussure puede ser aplicado para entender a los sistemas curriculares en tanto explícitos y ocultos, donde la lengua concierne a la estructura curricular formal que se definen los procedimientos educativos, y el acto del habla corresponde al funcionamiento de dicha estructura en la práctica escolar, la cual no siempre se corresponde con la estructura formal previamente definida.

El proceso de aplicación del currículo fuerza al gobierno a impulsar cambios constantemente en el campo educativo, para dar respuesta a la necesidades de un mundo y realidad de por sí cambiantes.

El concepto de currículo se asocia y se erige de acuerdo a la racionalidad adultocéntrica que responde a otro mundo de la vida. Tanto en el currículo y en la práctica escolar, se deslegitima y subestima al mundo de los jóvenes, sus visiones, sus opiniones, considerándolos, por ejemplo, de inmaduros. El concepto de adolescente, quien adolece de ciertas características y facultades, predomina al interior de los establecimientos educacionales. Si imperan esas concepciones, se hace necesario develar las relaciones de

poder que se establecen de acuerdo a esas ideas en la escuela, y de esta forma, al ingresar a la comprensión del fenómeno educativo ser capaces de ampliar las miradas.

### ***7. Incidencia de las mutaciones culturales y los cambios en el mundo del trabajo en la escuela***

Educación y trabajo son dos áreas estrechamente vinculadas. El concepto de trabajo, al igual que otros fenómenos sociales no es estático y el contenido de su definición variara según la época y el lugar donde se aborde. El mundo de hoy es competitivo e inestable en cuanto a lo laboral. Los últimos estudios en torno al trabajo en países desarrollados muestran una serie de transformaciones que ha sufrido esta noción, tanto en la forma en como es concebido como en su práctica, y por lo tanto los cambios que ha sufrido el sector del empleo (Echeverría, 2002).

Magdalena Echeverría (2002) propone una síntesis de una serie de elementos que se modificarían en las nuevas relaciones laborales en el contexto de los cambios en la producción, estas son:

- La duración del empleo se vuelve ilimitada y variable.
- Así como se transforman los vínculos laborales, los cuales tienden a volverse esporádicos, transitorios y de poca duración.
- Al mismo tiempo, se verifica un cambio en la producción; ésta se vuelve cada vez más flexible, en paralelo a que los procesos productivos tienden a la fragmentación.
- El lugar de trabajo, tal como las relaciones laborales, se vuelve externo, y readequable en el desarrollo de la vida laboral, es decir ya no esta completamente establecido como antes.
- Las remuneraciones también son variables en este nuevo contexto.
- Las jornadas de trabajo se vuelven irregulares, pudiendo ser parciales o extras.

- Producto de todo lo anterior, el tiempo de trabajo, así como el descanso se convierten en periodos cada vez más cambiantes. El tiempo de trabajo y el tiempo libre poseen en la práctica por tanto límites difusos.

En Chile al respecto del trabajo se vive una ambivalencia, ya que en la estructura económica como en la ocupacional coexisten modelos tanto tradicionales como modernos.

Según Manuel Castells, hoy en día el trabajo se modifica de acuerdo a los cambios que introduce el nuevo sistema económico globalizado que se caracteriza por ser autoprogramable y genérico (Castells, 1998). El trabajo autoprogramable es aquel trabajo que se reconvierte frente a las nuevas tecnologías, en el cual el trabajador, por lo tanto, debe ser también autoprogramable, es decir, capaz de adaptarse a estas nuevas exigencias. El autor, quien distingue entre nivel de educación y cualificación, afirma que tiene mayor importancia que las personas posean una:

“capacidad general educativa de cultura general, de capacidad de asociación, de saber cuales son las cualificaciones que necesitas para las tareas que tienes que hacer, donde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas” (Castells, 1998, pág.5).

Es por lo tanto la permanente especialización y cualificación que van obteniendo aquellas personas, que pueden redefinir sus ocupaciones y saberes.

Por otro lado, con trabajo genérico Castells se refiere a que las personas, usando y educando sus capacidades en un nivel básico, solo ejecutan órdenes, reduciéndose su labor a esto, y el cual es fácilmente sustituible por el trabajo en red (de otra persona en un país donde es más barata la fuerza de trabajo) o por una máquina.

El autor español también considera que el trabajo y las relaciones de empleo actuales han contribuido a una profundización de los niveles de polarización social.

Los cambios en el trabajo y las nuevas relaciones laborales, además se dan en el tiempo de trabajo y en el espacio donde este se realiza, los cuales cada vez están menos definidos y se caracterizan por la inestabilidad laboral y la flexibilidad, es decir la certeza de la incertidumbre.

La relación laboral también ha sufrido mutaciones considerables. Las personas ya no tienen un solo empleador, sino que más bien esta se vuelve una figura cambiante. Las

formas del empleo son multidimensionales. Hoy el trabajo no siempre se materializa en el lugar donde se ubica el empleador. El tiempo libre y el de trabajo ya no se hayan tan delimitados como años atrás, de esta forma la disponibilidad laboral se hace mayor y confusa. Así mismo, ya no se trabaja con un sistema de remuneración fija.

Los jóvenes, y por lo tanto las instituciones donde estos se preparan, como lo son las escuelas, deben de adaptarse a esta nueva realidad. Las sociedades, especialmente las modernas, se organizan entorno al trabajo. Un liceo técnico profesional tiene la misión explícita de preparar a los educandos para el mundo laboral, es por esto que ante los inminentes cambios sociales surgen interrogantes imprescindibles que deben de responderse ¿En que medida se adapta la escuela hoy a estas nuevas exigencias? ¿Estará preparando trabajadores autoprogramables o genéricos? ¿Perciben los jóvenes estas nuevas exigencias del mundo del trabajo?

En el capitalismo, el trabajo adquiere un sentido característico en relación a otras épocas:

“...el trabajo ya no podrá confundirse ni con la mera actividad privada, ni con la actividad específica del oficio. Su carácter colectivo, jurídico y abstracto, conecta la función del trabajo tanto con la integración social como con la utilidad económica, el derecho y la organización empresarial moderna.” (Hopenhayn, 2001, pág. 244).

Asimismo, la figura del trabajador también asumirá una nueva forma, convirtiéndose en una persona pública, pues el trabajo se vuelve una forma de ciudadanía social lo cual le otorga derechos y deberes, rigiéndose así más por una utilidad colectiva más que económica. La estructura de relaciones laborales en el capitalismo además se caracteriza por la despersonalización y la alienación de la actividad laboral en sí (Hopenhayn, 2001).

La modernidad y el capitalismo le otorgan al trabajo el ser el eje entorno al cual se le da sentido a la vida personal y social de los individuos:

“...como principal medio de subsistencia y fin de la acción social, cristalizado en el derecho y el deber de ser trabajador, tener un empleo y ejercer una profesión; como reorganización de la moral pública acorde con la sacralización de la actividad productiva y la anatémización social de la inactividad económica; y como constitución del trabajo en factor antropológico fundamental del prestigio profesional y de la identidad psicosocial.” (Hopenhayn, 2001, pág. 245).

Este imaginario se perpetúa hasta nuestros días, sin embargo los contextos productivos han variado en demasía en el último siglo:

“El trabajo sigue inscrito con marca de hierro en el imaginario del sujeto moderno y en el orden simbólico de la civilización occidental, pero la globalización tecnológica pide cada vez más relativizar la presencia del valor-trabajo tanto en la producción como en la conciencia de la gente”.  
(Hopenhayn, 2001, pág. 246)

Se reconoce que ha habido un giro en la orientación del currículo escolar, en relación a la política pública en nuestro país, en función de las demandas laborales del mercado. Es por esta razón que se vuelve un desafío para la educación chilena, capacitar a los jóvenes con todas las herramientas que requieren para insertarse en este contexto de buena manera. José Weinstein habla de que uno de los retos para nuestro actual sistema (entre los que están las competencias para la vida ciudadana, la calidad de los aprendizajes, y la cobertura y deserción) es el fortalecimiento de la educación técnica (Weinstein, 2001).

Así como el campo de la educación y el mundo del trabajo se hayan estrechamente vinculados, también éstos se ven afectados por el contexto que los rodea. Tanto el mundo laboral, como la realidad educativa chilena se enmarcan dentro de procesos de transformaciones globales. Los signos de los tiempos nos revelan que experimentamos hoy a nivel global un *Proceso de mutación Cultural* (Sandoval, 2004). La coexistencia de variadas generaciones que se enfrentan a cambios de signos, significaciones, valores, intereses, necesidades, afectos (que le dan sentido a la vida), provoca variadas desestabilizaciones en el mundo de vida (Habermas, 1989) de las personas, ya que estas transformaciones son, muchas veces, incorporados de manera natural a la vida cotidiana, dentro del sentido común, mezclándose con pautas culturales que, cada vez más, van siendo sustituidas por las nuevas formas.

Otra de las aristas de la problemática actual de la educación la constituyen las *nuevas formas de comportamientos tanto infantiles como juveniles* (Sandoval, 2004), no en sí mismas, sino en la forma en que estas se integran/marginan a la cotidianeidad, y por como son enfrentadas por las distintos actores sociales, entre ellas, por la institucionalidad escolar. En relación con esto, y como consecuencia de ello, en las circunstancias actuales, se han evidenciado cambios en la forma en que las personas articulan el actuar, es decir en

las *Lógicas de acción* de los sujetos. Principalmente, el hoy se caracteriza por la heterogeneidad en como las personas articulan su desenvolverse en el mundo.

Estos fenómenos que se han mencionado como parte del contexto actual están acompañados de cambios económicos, específicamente *Cambios en el Sistema Capitalista* (Sandoval, 2004), impulsados sobre todo por la introducción de nuevas tecnologías y el neoliberalismo, lo que a su vez repercute en transformaciones en el trabajo. Específicamente, los cambios en el sistema económico se traducen en una serie de problemas.

En primer lugar, la precarización del empleo que se obtendrá al salir del sistema educativo, principalmente la no estabilidad de los puestos de trabajo, es una de las transformaciones que se traduce en una incertidumbre que genera conflictos, cambio evidente del concepto de trabajo hoy en día.

Por otro lado, aparece la necesidad de desarrollar nuevas habilidades y competencias. Esto, en su mayoría, lo logran los individuos más aventajados de los sistemas escolares, puestos que ellos tienen acceso a mejores bienes y servicios informacionales y educativos.

La educación, dentro de sus objetivos, prepara a la juventud para el ingreso al mundo laboral, por lo cual, al cambiar los fines para los que se socializa deberían transformarse los modos educativos. Por lo tanto, si cambia el trabajo debe cambiar el currículo que prepara para el ingreso a ese ámbito.

Como ya se ha esbozado, la *Revolución de las Comunicaciones* (Sandoval, 2004), es un elemento que inciden en las nuevas formas de comportamiento, tanto juveniles, como de la sociedad en general, y que ha generado otros obstáculos en el campo de la educación. Pese a ser un elemento presente en los más amplios contextos sociales, estas tecnologías y lenguajes se convierten en la principal división generacional, debido a que ellas provocan, tanto procesos de reafabetización que implican aprender nuevos lenguajes comunicacionales (es necesario, para poder incorporar la tecnología a la cotidianidad, aprender su lenguaje). Junto con lo anterior, esta revolución ha significado una creciente incorporación de la realidad virtual, por parte de los actores sociales, a la cotidianidad, lo

que se acompaña del fenómeno de una socialización en un mundo de pantalla (Televisión e Internet).

Por otra parte, la reconfiguración de los idearios juveniles a partir de la constitución de una sociedad en red, potenciada por la Globalización, es también uno de los efectos de esta rebelión comunicacional. La entrada de la Sociedad o Cultura de la Imagen, es un hecho que incide en gran medida en estos procesos.

Al respecto de las transformaciones de las comunicaciones y la educación, Jesús Martín-Barbero, nos dice que el mundo escolar vive hoy una esquizofrenia, lo que significa que la escuela no ha sido capaz de integrar, ni de incluir, a las “transformaciones en los modos como circula el saber”, mutación severa que han sufrido nuestras sociedades, que esta dada en su mayor parte por el efecto del *ecosistema comunicativo* (Barbero, 2002)<sup>15</sup> (circulación de información masiva):

“El cruce de dinámicas que *convierte la comunicación en ecosistema* y éste en la más fuerte diversificación y descentramiento del saber, hace cada día más manifiesta la esquizofrenia entre el modelo de la comunicación que configura una sociedad progresivamente organizada sobre la información, y el modelo hegemónico de comunicación que subyace al sistema educativo. Con el consiguiente agrandamiento de la grieta entre la experiencia cultural desde la que hablan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos” (Martín-Barbero, 2002, pág. 333).

La escuela se encuentra organizada sobre el texto escrito, el libro, como medio legitimado de difusión del conocimiento, sin embargo, cada día más, los estudiantes se informan y aprenden de otros medios que la escuela no ha integrado, ha excluido, teniendo incluso una actitud ofensiva hacia estas nuevas tecnologías.

Acompaña a los efectos de la revolución tecnológica en la escuela el modelo neoliberal, él que se impone no solo en el terreno de lo económico, sino que también lo hace en lo cultural, lo político y lo social. En el mundo de los educandos la influencia de este modelo se ha traducido, por un lado, en la *tendencia a la articulación de proyectos de vida personales en ausencia de proyectos colectivos de cambio social*. En este sentido, el discurso individual y familiar es el que adquiere mayor importancia en la construcción de sus vidas, reemplazando los proyectos sociales que alguna vez ocuparon este lugar.

---

<sup>15</sup> El subrayado es del original.

Esta tendencia, a la vez, sumada a la imposición del factor incertidumbre conformarían una Crisis de Sentido (Sandoval, 2004), tanto para sujetos y sociedades con proyectos político-culturales alternativos al modelo predominante, como para aquellos actores que se conforman con lo existente. Tener éxito en una sociedad compleja y de riesgo es uno de los objetivos que los medios de comunicación, y la misma sociedad le imponen al niño, que en un futuro será joven, y que ante la presión prefiere evadir. Por esto, a los desafíos de la acción educativa hoy, se le agrega, entre otros, el reto de motivar a sus participantes para escapar de su estado crítico de sin sentido e incertidumbre, estados que pueden afectar en las percepciones y valoraciones del currículo que los jóvenes tienen.

A nivel local, tanto para América Latina como para Chile, otro de los antecedentes que enmarcan las problemáticas actuales en educación es la *ausencia de marcos metodológicos y epistemológicos* (Martín-Barbero, 2002), para dar direcciones, objetivos y medios a esta “carrera educativa”. Para emprender los procesos educativos, no existe un planteamiento acerca de lo que se desea construir con ello. La reforma educativa que se impulsa partir del año 1995, se estructura sobre la teoría constructivista en educación (MINEDUC, 1998), pero no existe un cuestionamiento previo acerca de para que se quiere educar bajo este paradigma. Esto se encuentra estrechamente vinculado con el hecho de la carencia/ausencia de un proyecto país coherente, pues si bien los lineamientos de los gobiernos del estado, en las últimas tres décadas han adherido a una línea neoliberal, tanto en lo económico como en lo cultural, estas administraciones no han desarrolladas estrategias consecuentes a este modelo. No existe una identidad en educación chilena, ni el reflejo de algo similar en su interior.

## **8. Definiciones operacionales: Variables**

Luego de lo anterior, es posible resumir y definir las principales variables en torno a las que se articula este trabajo, estas son:

### *a) Educación:*

Como ya se dijo anteriormente, en esta investigación se entenderá al proceso educativo desde el prisma de las teorías de la resistencia. Esto implica concebir a la educación otorgar un rol activo a los jóvenes estudiantes dentro del proceso, al incorporar

la noción de resistencia, es decir, el acto educativo se convierte en posibilidad de transformar la cultura hegemónica que la escuela detenta y pretende transmitir. Considerar esto permite concebir que los estudiantes puedan realizar valoraciones respecto del currículo, entre las cuales puede estar la posibilidad de cuestionar el currículo que la escuela maneja.

*b) Jóvenes y Juventud:*

Tanto en el curso de la investigación, como en el desarrollo de este informe, se entiende a los jóvenes como una categoría histórica y cultural la cual no es homogénea, sino que más bien se caracteriza por la heterogeneidad.

Es por esta razón que se opta por hablar de juventudes y de culturas juveniles, cuyas características definitorias dependerán del contexto a estudiar. En este caso corresponde a las culturas juveniles presentes al interior del caso a estudiar, el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso.

*c) Currículo escolar:*

El currículo escolar contiene lo que se enseña a los estudiantes durante este proceso. En este trabajo, el currículo se compone por los cuatro objetivos que la escuela pretende entregar a los jóvenes estudiantes, estos son los valores sociales y personales, los aprendizajes y los objetivos de inserción laboral. Estas finalidades se extraen de dos fuentes. Por un lado, de los Planes y Programas en los que el Ministerio de Educación de Chile define lo que se va a enseñar, en cuanto a conocimientos y aprendizajes, y en segundo lugar, del Reglamento Interno del Instituto que se está investigando.

## **Tercer Capítulo: La Metodología**

### **1. Enfoque metodológico**

Con el objeto de conocer cuales son las valoraciones que los estudiantes del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso tienen respecto del currículo escolar y dar por tanto una respuesta al problema de investigación (Valles, 1997) este estudio se organizó en torno a la Metodología Cualitativa, entendiéndola como “lo referente a los discursos y al lenguaje, al significado y al sentido, que constituye una dimensión de la realidad social de importancia esencial para su conocimiento científico” (García Ferrado, Ibáñez, Alvira, 2002, pág. 46), al mismo tiempo, que la concebimos como al tipo de “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1986, pág. 20).

### **2. Tipo de Diseño**

Esta investigación se llevo a cabo entre los meses de agosto y diciembre del año 2007. Como ya se mencionó, la metodología seleccionada es del tipo cualitativa, dado los objetivos a los cuales se quería responder. Es a la vez un estudio de caso, para el cual se ha escogido el Instituto Superior de Comercio de Valparaíso Francisco Araya Bennett, seleccionado de acuerdo a criterios pragmáticos de accesibilidad, de los recursos económicos disponibles y en consideración del tiempo con que se contaba para llevar adelante el estudio, los cuales se caracterizaron por ser escasos. Además, se seleccionó este lugar como caso a estudiar pues es una institución de larga data y prestigio en la ciudad, teniendo preferencia en las postulaciones de los jóvenes que egresan de octavo año básico hacia la enseñanza media, lo que produce que a este instituto asistan jóvenes de los distintos sectores de Valparaíso.

Para evitar los peligros que conlleva el estudio de caso al observador, como por ejemplo el riesgo de pensar que se conoce al grupo estudiado a profundidad y aventurar respuestas a la problemática estudiada a partir de esta certeza (Goode & Hatt, 1970), se consideró establecer un plan de investigación que considerara este riesgo, siguiendo los pasos que evitan este sesgo, los cuales son:

- 1) Se utilizó una pauta de muestreo adecuada,
- 2) además, se estableció un marco teórico desde el comienzo,
- 3) junto a lo anterior, se categorizó y se definieron las variables que guiarían el estudio
- 4) y se puso en claro tanto las operaciones que se harían tanto para el levantamiento de datos, como las técnicas para el análisis posterior de estas informaciones.

Todo esto de acuerdo a la propuesta de Goode & Hatt (1970) al respecto. Asimismo, se escogió la técnica de estudio de caso por una de las ventajas que posee esta práctica, la cual dice relación con la entrega de hipótesis para estudios posteriores.

El estudio llevado a cabo en esta investigación corresponde al tipo descriptivo, debido a que se busca realizar una descripción de las valoraciones, en cuanto a percepción, que los jóvenes estudiantes del establecimiento en cuestión tienen acerca del currículo y el proyecto educativo de esta institución. Se trata de un diseño no experimental, donde por lo tanto no hay manipulación de variables.

### **3. Universo y Muestra**

El universo de este trabajo es la totalidad de estudiantes de la educación técnico-profesional (TP) de Valparaíso. La muestra corresponde, en este estudio de caso, al estudiantado del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de la comuna de Valparaíso (V Región). Como en la aplicación de la metodología cualitativa interesa lo particular, más que la generalidad, no se tienen pretensiones de generalizar los resultados y conclusiones a la totalidad y particularidad de las instituciones educativas de la región y el país. Lo que se pretende es realizar una descripción lo más completa y de calidad, que de cuenta de las valoraciones de los jóvenes estudiantes, con respecto al currículo, en este contexto particular, para aventurar y relacionar las significaciones de las problemáticas locales con un contexto sociocultural más amplio, la sociedad chilena.

Para definir la cantidad de grupos de Discusión que se realizarían se utilizó una “matriz de representación estructural para muestras”:

	Hombre	Mujer	Mixto
1ero y 2do Medio (Educación General)	1	1	0
3ero y 4to Medio (Educación especial)	1	1	1

No se efectuaron grupos de discusión mixtos con primeros y segundos medias puesto que se considera que en este rango edad es más difícil que los entrevistados hablen en grupos mixtos.

Para poder acceder a la muestra, al llegar a trabajar al establecimiento se realizaron observaciones participantes para familiarizarse con el entorno. Los participantes de los grupos de discusión fueron seleccionados según los criterios de la matriz (sexo, año escolar que se cursa, si habían optado ya por alguna especialidad o no), tratando de representar las variables significativas del estudio. Luego de esto, en el INSUCO se debió conversar e informar a los paradocentes de estos criterios, pues fueron ellos los que invitaron a los jóvenes participantes y los presentaron al investigador. Es decir, los profesores y paradocentes indicaron quienes eran los estudiantes que respondían a estos criterios y que podrían aportar en una instancia como esta, argumentando que al ser más personalizada la invitación comprometíamos mayormente su asistencia.

#### **4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos**

El trabajo de campo para levantar los datos se dividió en dos etapas, utilizando para ello dos técnicas diferentes. En un primer momento se llevaron a cabo 4 entrevistas a informantes claves, para determinar que preguntas y a quienes entrevistar en la segunda parte. Esta segunda etapa consistió en la ejecución de 5 grupos de discusión, (GD), el primero con estudiantes mujeres de primero y segundo medio; el segundo con hombres de estos mismos cursos, y el tercero y cuarto GD fueron mixtos con estudiantes de tercero y cuarto medio, según la tabla para la representatividad de la muestra. En cada GD participaron, en promedio, entre 6 y 8 personas.

Los informantes de las entrevista fueron un profesor del área de las especialidades y otro del área de formación general, a la Jefe de UTP y al Presidente del Centro de Alumnos del mismo instituto. Luego se prosiguió con la ejecución de los GD.

Como la investigación busca encontrar el sentido que el currículo escolar tiene para los jóvenes. El grupo de discusión aquí se entendió como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés. En efecto, un grupo de discusión permitía, a través de un procedimiento adecuado, con un moderador preparado, recabar información relevante para el objetivo central de la investigación (Martín Criado, 1997).

El grupo de discusión en la práctica comprende a un espacio artificial, él cual construye el investigador, que simula una situación ideal del habla (Canales, 2003, citado en Dávila et al., pág.92). En esta conversación se espera que los jóvenes hablen de su posición y experiencia, apropiándose del espacio, donde el investigador solo se limita a dar instrucciones e interrumpir lo menos posible. En el grupo de discusión los participantes tienen la posibilidad de afinar sus discursos e incluso de llegara a lograr un consenso entre ellos. Por esta razón, el producto de un grupo de discusión puede considerarse como el reflejo de la visión de mundo del grupo, de la ideología que esta de tras de sus discursos, y por tanto, del habla de una parte de la sociedad, en este caso de los jóvenes de sectores populares de la educación técnica profesional de Valparaíso.

Además, se escogió esta técnica ya que sus fortalezas la hacen apropiada para los objetivos planteados para este estudio. Algunas de estas ventajas son:

1) La facilidad de la conducción a la hora de formar y poner en marcha estos grupos de discusión;

2) Se realizan con pocos recursos y;

3) permite explorar temas y generar hipótesis (Taylor & Bodgan, 1986).

Otra de las grandes ventajas de esta técnica es que entrega información en profundidad, además el carácter social de esta misma, vale decir, las personas con sus comentarios influyen entre sí, se contextualiza a los sujetos en situaciones naturales. Se esperaba lograr un discurso compartido respecto de la valoración curricular, por lo cual esta técnica se hacía muy pertinente en esta investigación. Asimismo, esta técnica tiene un sentido abierto, flexible, lo que permitía, a través de la discusión entre sus integrantes, desviarse del tópico en cuestión hacia otros datos, obteniéndose así información que puede ser provechosa (Valles, 1997).

El grupo de discusión tiene una validez subjetiva, vale decir el contenido de la discusión es comprensible en el contexto en que originan, utilizándose los comentarios textuales de los integrantes de la entrevista grupal. Por otra parte, el grupo de discusión concedía una rápida disponibilidad de resultados, lo que nos dejaba preparar informes rápidos, posibilitando, además, al investigador el aumentar el tamaño de la muestra estudiada (Taylor et. al, 1986).

Lo interesante, para los propósitos de esta investigación, es que los grupos de discusión trabajan con la percepción de los integrantes, vale decir, con sentimientos, manera de pensar de los miembros del grupo, etc. Los grupos de discusión, al prestar atención a las percepciones, tienen un propósito muy definido, para el cual funcionan particularmente bien: determinar las percepciones, sentimientos y maneras de pensar de los participantes (Delgado & Gutiérrez, 1998). Desde esta perspectiva todo el material que recoge y aporta el grupo de discusión es cualitativo, ya que se trabaja sobre la base de actitudes, percepciones, opiniones, en síntesis la subjetividad de los integrantes del grupo, etc.

Para poder dar un curso adecuado a esta técnica se comenzó con un acercamiento por medio de observaciones y entrevistas informales con profesores y estudiantes, para luego definir con quienes se harán los grupos de discusión, como ya se especificó anteriormente.

### **5. Técnicas de Análisis para la información recabada**

Luego de levantar datos con el trabajo de campo se hacía necesario un análisis y lectura de ellos, y de esta forma ser capaz de interpretarlos, con base a alguna hipótesis, objetivos y teorías. Esto incluía también aplicar alguna técnica estandarizada.

Para el análisis de los datos, en esta investigación se utilizara la técnica de análisis de contenido, estrategia que “focaliza su interés en estudiar y describir *qué* dicen determinados mensajes” (Quezada, 1992, pág.19). El análisis de contenido implica dos nociones, por una parte esta su contenido, lo que esta de forma explícita y por otro lado aquellos elementos que se encuentran implícitos, que indican aspectos a considerar que pertenecen al contexto en que son dichos (Quezada, 1992).

Todo esto se complementa, en esta investigación utilizando la técnica de análisis de discurso. Ésta es una metodología cualitativa cuyo objetivo consiste en “establecer el contenido semántico de los conceptos correspondiente a los términos efectivamente utilizados en determinados textos, cuyo análisis se considera interesante para determinada finalidad” (Alonso & Callejo, 1999).

Fundamentalmente, se propone explicar, respecto de los términos relevantes, de qué modo el habla construye su contenido o significación en función del uso de tales términos en el contexto material y positivo en el que aparece. El significado es una construcción cuya materia prima es lo efectivamente dicho en el discurso, sin que sea ilícito acudir al conocimiento que pueda tenerse de la historia de las ideas o de la cultura de determinada comunidad (salvo que se aporten los textos correspondientes) y, menos todavía, a la intuición o erudición del analista.

Un estudio empírico de los actos de habla (entiéndase análisis de contenido), conduciría necesariamente a observar los fenómenos en una dimensión específica del

discurso, puesto que se entiende por discurso tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma específica de interacción social. Así, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social. Lo que distingue el análisis de discurso de la gramática de la oración es que el análisis de discurso en la práctica puede concentrarse específicamente en los fenómenos detrás de la oración. Obviamente, las palabras y oraciones declaradas son una parte integral del discurso, pero el discurso no se encuentra en sí mismo sólo en el conjunto de palabras y oraciones expresadas en el texto y el habla. Al ser el significado del discurso una estructura cognitiva, hace sentido incluir en el concepto de discurso no sólo elementos observables verbales y no verbales, o interacciones sociales y actos de habla, sino también las representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante la producción o comprensión del discurso (Van Dijk, 2002). Es decir, aquí interesa observar el discurso como un factor dinámico dentro de la investigación, sin que esto implique una falta de esquematización o normas identificables en él que nos permitan encontrar modelos para su interpretación y análisis.

En primer lugar, se deseaba comenzar con un análisis del discurso de tipo semántico, el cuál facilitaría observar cuál es el lugar que se le asigna a las propiedades presentes en este objeto de estudio, y como situar a *los* demás, a *lo* demás, y al investigador mismo, dentro del esquema social que se estudia, reflejándose esto en las estructuras discursivas manifestadas en el texto y el habla.

En el sentido más extenso, la semántica es un componente teórico dentro de una teoría semiótica más amplia acerca de comportamientos significativos simbólicos. El concepto más general utilizado para denotar el objeto específico de la teoría semántica es el concepto de "interpretación". Las interpretaciones son operaciones o procesos de atribución. Lo que es atribuido por las operaciones de interpretación son objetos semánticos de varios tipos. Un objeto semántico es el significado. Así, la interpretación de un discurso es la atribución de significados a las expresiones del discurso (Foucault, 2001).

Como ya se ha adelantado, el análisis discursivo, no sólo tiene, sino que requiere de ciertas normas y principios que faciliten su comprensión, y en este sentido, la semántica, como uno de los niveles de análisis, contiene sus propias reglas para una adecuada aproximación a las atribuciones significativas.

El análisis de discurso semántico tiene una dimensión extencional o referencial. Esto es, a qué se pueden referir las secuencias de oraciones en un discurso. Aquí, la semántica del discurso tiene la misión de asignar un valor de verdad al discurso como un todo sobre la base de los valores de verdad asignados a oraciones individuales. En este sentido, asumimos que los objetos de referencia para oraciones significativas son hechos, objetos que constituyen un mundo posible. Una teoría pragmática especificará si estos hechos son parte de un mundo dado o no, si tales hechos son pertinentes o no, de acuerdo al acto de habla, observado en el momento cuando se realiza y usa el discurso en un contexto social específico.

Estos dos principios, de funcionalidad y referencialidad nos proporcionaran una base para un análisis de discurso más profundo. Si sabemos que somos capaces de entender el contenido de un discurso y que a su vez, este ha sido emitido en una situación adecuada, podemos ahora especificar qué nociones son relevantes en la interpretación semántica del discurso. A manera de pregunta, esto sería ¿qué aspectos del significado y referencia del discurso no pueden ser simplemente descritos en términos del significado de las palabras, frases u oración aisladamente? (Van Dijk, 2002).

Un discurso no es sólo un conjunto de oraciones, sino más bien una secuencia ordenada, con restricciones convencionales sobre los posibles ordenamientos para que sea significativa y para que represente ciertas estructuras de los hechos. Pero no es sólo esto, su contenido, es decir, sus significados conceptuales y referencia, también está sujeto a ciertos principios y reglas. La secuencia de proposiciones que subyacen un discurso aceptable debe satisfacer varias condiciones de lo que es llamado coherencia.

Por tanto, el análisis discursivo sirvió para enlazar diferentes contextos lingüísticos con estructuras de hechos más generales, las cuales serían las características del contexto socio político y cultural de nuestra sociedad.

## **6. Calidad del diseño**

Respecto a la confiabilidad del trabajo que aquí se presenta, en el texto de Miguel Valles “Técnicas Cualitativas de investigación social” (1997), se señala que una de las tres formas en que generalmente se evalúa la calidad de los estudios cualitativos es redefiniendo

criterios cuantitativos. Al respecto cita a Erlandson y a otros autores, en cuyo trabajo se presentan tres grupos de criterios de calidad:

- 1) Los Criterios de *confiabilidad* (*trustworthiness*)
- 2) los Criterios de *autenticidad*
- 3) y los Criterios *éticos* (Valles, 1997, pág. 103)

Valles se refiere a éstos en términos de Credibilidad, Transferibilidad y Dependibilidad. Señala que la credibilidad de un estudio cualitativo se relaciona con el uso que se ha hecho de un conjunto de recursos técnicos. La transferibilidad es una especie de auditoria externa acerca de la investigación, en la cual se pone a disposición de otros material recogido durante el proceso de investigación, este dependiendo de la técnica (s) que se haya utilizado. Al respecto de los criterios éticos estos sirven para la protección de contextos y personas involucradas en la investigación.

Estos criterios se consideraron y aplicaron en el desarrollo de la investigación. Para guardar la credibilidad se especificaron y definieron las metodologías y técnicas que se utilizarían; para la Transferibilidad se consulto a personas vinculadas con la temática estudiada; y, de la misma forma los criterios éticos fueron establecidos tempranamente y se respetaron en todo momento.

## **7. Condiciones éticas**

Durante el transcurso de la investigación se tuvo especial cuidado con las fuentes bibliográficas ha utilizar, tanto al respecto su origen, como para citarlas correctamente.

Los criterios éticos se relacionan con los criterios con los que se medirá la calidad del estudio, como ya se señaló anteriormente. No revelar los nombres reales de los participantes de los grupos de discusión, ni de los entrevistados, es otra consideración ética que se tuvo presente.

## Cuarto capítulo: Desmenuzando el Currículo

En este capítulo se hace revisión de los principales resultados emergidos del trabajo de campo durante la realización del estudio, tales como comentarios, discursos y miradas juveniles respecto del currículo educacional. Para guiar el análisis de sus valoraciones en cuanto a los objetivos que guarda el diseño curricular de la escuela (que recordemos son la inserción laboral, la enseñanza-aprendizaje, los valores personales y sociales) se utilizan las perspectivas teóricas referidas en el marco teórico en relación a la categoría de “jóvenes”, especialmente de emergencia como agente activo, las teorías de la reproducción y la resistencia en educación, y la conceptualización del currículo escolar.

### **1. Respecto de la preparación para el desempeño profesional<sup>16</sup>**

La escuela ha sido concebida como la institución socializadora por excelencia. A ella se le ha encargado por siglos entregar a las nuevas generaciones los conocimientos, informaciones y habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad. La escuela enseña lo que la sociedad define importante saber y que no puede aprenderse sólo al interior de la institución familiar. El proceso escolar posee ciertas características que la distinguen de otros agentes socializadores, uno de ellos es la evaluación. La nota se convierte, en este sistema, en un mecanismo de reproducción legítimo, asumido tanto por la escuela, como organismo, así como por quienes ingresan a ella, los estudiantes:

“Así se teje el efecto de destino que impone el sistema escolar, que transforma en naturales, en capacidades o incapacidades innatas, propias del individuo, lo que tiene un origen social, y que llevan a aceptar como destino obvio o inevitable lo que no es sino producto de la relación entre la familia y la institución escolar.” (Dávila L. Oscar; Ghiardo S. Felipe; Medrano S. Carlos, 2005, p. 77)

---

<sup>16</sup> Según las cuatro funciones esperadas de la socialización por la escuela según Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. I., (2000).

De acuerdo a lo expresado por Dávila, la nota convierte a este sistema en un mecanismo que hace naturales los artefactos sociales, y esta naturalización se legitima ante la sociedad gracias a la evaluación.

Asimismo, la escuela, como institución administradora de conocimientos, se torna en paso obligado para la transformación del joven en adulto, primero, y, luego, de este último, en administrador de la sociedad. Es decir, la escuela perpetúa el legado de la reproducción social y lo legitima a través de un sistema de evaluación, la nota.

La manera como una sociedad concibe el proceso educativo se vincula con el tipo de proyecto social, político y cultural que la comunidad espera construir. Los lineamientos seguidos por los últimos gobiernos de Chile acentúan el carácter mercantil de la educación, acorde con el modelo económico neoliberal al cual se ha adherido desde la Dictadura.

La Constitución Política de Chile, que rige desde el 11 de Marzo de 1981, establece las líneas de acción generales bajo las cuales se ordena la sociedad en su conjunto. Consecuentemente, en esta carta fundamental, se establecen también definiciones respecto de cómo entender el papel y el carácter de la educación. El documento hace referencia explícita a la educación en el capítulo III, denominado “De los derechos y deberes constitucionales”, en el Artículo 19, apartado 10º, donde se estipula:

“La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de las personas en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos, corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. La educación básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ella a toda la población. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación, en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.” (Constitución Política de la República de Chile)

Luego, el apartado 11º, referido a la libertad de enseñanza, plantea que:

“La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia política partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. Una Ley Orgánica Constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza Básica y Media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha Ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.”

En la Constitución de 1981 se reconoce que el modelo educativo tiene como fin “el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”, con ello se confiere a la educación la tarea de permitir que las personas pueden desarrollar a través de ella sus capacidades y, por lo tanto, se reconoce que su fomento constituye una tarea del Estado. La Ley Orgánica de la que se habla es la actual LOCE, promulgada en 1990, que rige a la educación hasta hoy, junto con las disposiciones del Ministerio de Educación, que han acotado este “pleno desarrollo” a lo “autoprogramable” (Castells, 1998), es decir, a la educación permanente<sup>17</sup>, especialmente al servicio del mercado y su producción. Bajo este prisma han estado inspiradas las últimas transformaciones hechas por la Reforma Educacional.<sup>18</sup>

Otro principio básico que se establece es el de hacer de la enseñanza básica un Derecho Universal, con este motivo es que el Estado debe financiar un sistema que permita el acceso gratuito de la población a este tipo de educación. Cabe entonces preguntarse que sucede con la educación media, ya sea en la modalidad científica humanista o técnica profesional, y con la educación superior (técnica profesional superior y/o universitaria), los cuales no son incluidos como parte de este sistema gratuito estatal en la normativa vigente. Como sabemos, la educación media hasta ahora ha seguido siendo provista por el estado chileno, pero la educación superior, cada día se aleja más de la administración y financiación estatal, pasando a manos de privados. Esto tiene diversas consecuencias en los resultados educativos. Veremos pues que muchos estudiantes se ven obligados en la enseñanza media a optar por la modalidad técnico-profesional, la que es promovida principalmente por los liceos municipales (Dávila et al., 2005), puesto que este sector de la

---

<sup>17</sup> Es interesante echar una mirada a lo que se dice al respecto en el sitio Web del Ministerio Secretaria General de la Presidencia: “El esfuerzo de esta iniciativa esta dirigido a desarrollar un sistema de educación a lo largo de la vida, que permita a todas las personas desarrollar sus capacidades de creación, innovación, producción, y su pleno desarrollo personal, desde una perspectiva ética y valórica. La educación se expandirá desde ahora, bajo el nuevo concepto de educación permanente. La educación permanente es necesaria, porque en el sector moderno de la economía las personas requieren recalificarse cada vez más en breve plazo. Ello significa abrir segundas oportunidades de formación para quienes dejaron el sistema escolar a destiempo. Por lo tanto, la exigencia hacia la educación es triple: elevar el nivel de conocimientos y habilidades de base (lenguaje, matemáticas y ciencias), elevar las competencias instrumentales (idioma extranjero, alfabetización digital, formación técnica) y robustecer la formación moral”. Chile, Ministerio Secretaria General de la Presidencia. Reforma Educacional. Obtenida el 03 de noviembre de <http://www.modernizacion.cl/1350/propertyvalue-23005.html>

<sup>18</sup> Al respecto, véase Chile, Ministerio Secretaria General de la Presidencia. Reforma Educacional. Obtenida el 03 de noviembre de <http://www.modernizacion.cl/1350/propertyvalue-23005.html>

población juvenil no cuenta con el capital económico y cultural para obtener un título profesional superior y, además, debe salir prontamente al mundo laboral.

Respecto de lo anterior, es relevante conocer cuál es la percepción de los actores juveniles del sistema, quienes no han sido participes de estas decisiones. Es por esto, que en este apartado, se hará revisión de la valoración juvenil respecto de la función de preparación para el desempeño profesional que tiene el INSUCO como agente escolar municipal, de acuerdo al ordenamiento de los objetivos específicos en esta investigación.

### **1.1. El ingreso al Instituto: la cultura juvenil, la cultura escolar y la cultura laboral**

Postular e ingresar a un Instituto técnico profesional como el INSUCO es parte de una estrategia de reproducción y da cuenta de un habitus determinado. Estas estrategias y habitus se hayan estrechamente vinculados a la posición de clase de la cual provienen los sujetos y junto a esto dan cuenta de sentidos de distinción de ésta (gustos, valores, etc.).

Las clases bajas en otro tiempo centraron su estrategia de reproducción en el trabajo:

“Si hasta no hace mucho buena parte de los sectores populares, más que por la educación, basaba su reproducción en el trabajo –“yo tengo que trabajar no más”- en la actualidad esa disposición, ese habitus ha ido incorporando el ingreso a la escolaridad como una “necesidad”, como herramienta necesaria para la reproducción.” (Dávila et al., 2005, pág. 73)

De acuerdo a los últimos estudios en sociología de la educación, hoy esta función de reproducción se traslada a la estructura de la escolarización:

“Cada vez con más fuerza el principio generador de posiciones sociales se ha instalado en torno al nivel de escolaridad...Del nivel de escolarización alcanzado depende buena parte de lo que se puede llegar a ser, la posición que se puede llegar a ocupar” (Dávila et al., 2005, pág. 71).

Así, como la posición social en que se ubiquen los sujetos dependerá de los años de escolarización, también los niveles de ingresos de una persona estarán vinculados con este factor. Esto quiere decir, que aquellos resultados y logros de escolaridad más altos, tales como los títulos profesionales, indicarán el mejor o peor acceso a fuentes de trabajo: “Poseer un título profesional certificado por el Estado se ha convertido en un criterio básico para la regulación de los puestos de trabajo.” (Dávila et al., idem)

En nuestro sistema educativo coexisten dos modalidades pedagógicas, estas son la forma Científico Humanista (CH) y la modalidad Técnico Profesional (TP). Ante ambas opciones, los jóvenes deben optar por uno de los dos modelos. Sin embargo, la elección entre una y otra modalidad es más bien un dilema de las clase media baja y baja (OREALC/UNESCO, 2003). Es decir, en Chile, son estos sectores los que ingresan a la modalidad técnica profesional, mientras que los jóvenes de las clases medias y altas optan por la preparación científica humanista, la que los prepara para la educación superior universitarias. A su vez, tanto la CH como la modalidad TP conllevan destinos y posiciones diferentes.

Hay que reconocer que la modalidad CH no es exclusiva de las clases mejor posicionadas, los sectores medios bajos y bajos, también tienen la posibilidad de acceder a una educación científica y humanista, sin embargo:

“La modalidad CH no es necesariamente el puente para la educación superior, sobre todo por el alto volumen de inversión que ésta significa, difícil de cubrir cuando no se tiene el suficiente capital económico, ni se ha recibido un volumen de capital escolar necesario para revertir las desventajas marcadas por el origen social.” (Dávila et. al., 2005, pág. 79)

Como ya se ha afirmado anteriormente, entre los roles que la escuela debe cumplir hoy, uno de estos aspectos o funciones que la sociedad encarga a ella es la preparación de los jóvenes para el mundo laboral, objetivo aún más evidente en la educación TP. Como veremos, el caso estudiado en esta investigación responde directamente a esta finalidad.

En el primer párrafo del Reglamento interno del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett, lo primero en expresarse es que esta institución tiene la misión de “Formar profesionales idóneos, capaces de insertarse positiva y activamente en la sociedad y en el mundo del trabajo” (Reglamento Interno INSUCO, 2007). Es decir, la preparación para el mundo laboral es, en un Instituto técnico profesional, el objetivo principal. Para dar cumplimiento a esta finalidad, la institución ofrece cinco especialidades: Contabilidad, Administración, Secretariado, Ventas y Servicio de Turismo.

El mundo del trabajo actual se caracteriza por nuevos tipos de empleo y formas de relación en torno a lo laboral (Castells, 1998; Echeverría, 2002; Sennett, 2000). Vinculado también con lo anterior y con el fin laboral de la institución, los docentes entrevistados consideran que la oferta educativa debe adaptarse a las exigencias actuales del mercado.

Ellos afirman en las entrevistas, que la preparación entregada debe responder a las expectativas de sus “clientes”, las empresas:

*“Tenemos que adecuarnos a la realidad. Porque en estos momentos, de repente, estamos como medios, en algunos módulos, o en algunos subsectores, estamos como más atrás de lo que realmente se ve en este momento. Y eso es donde nos tenemos que adaptar nosotros, tenemos que empezar a trabajar para el trabajo. O sea, empezar a dar contenidos que estén involucrando al trabajo. Ahora, lo que es la parte valórica, eso es lo que más piden las empresas. Los empresarios nos dicen a nosotros “Nosotros le podemos enseñar todo al alumnos, pero los valores los tienen que enseñar ustedes”. Y nosotros le decimos eso, y a los apoderados también se lo decimos...” (Mujer, docente).*

Por lo anterior, el sentido del trabajo docente se establece en función de estas organizaciones y no en relación a los estudiantes. En estas afirmaciones estaría contenida la idea de “educación de mercado”, preocupada de incrementar su aporte a la tecnificación y profesionalización de la economía (Brunner, 2005). Vemos que la teoría del capital humano está presente en las concepciones y la práctica del quehacer escolar, en el que la preparación profesional de las personas es un proceso de no acabar a lo largo de sus vidas, y en la que esta especialización debe ser acorde a los requerimientos de la producción y la economía.

En relación a lo laboral, uno de los elementos que marcan en la actualidad esta realidad son las nuevas tecnologías (Castells, 1998; Echeverría, 2002). Estas, se presentan en la vida cotidiana tanto para los jóvenes como para los adultos. Para el sector juvenil, esas novedades pasan a formar parte de sus mundos de vida en la medida que los jóvenes los incluyen para desarrollarse y vincularse (Messenger, fotologs, correo electrónico, etc.).

La necesidad de incorporar las nuevas tecnologías como medios pedagógicos para la educación (especialmente en la modalidad TP que quiere preparar para el trabajo), es reconocida por los docentes, pero no ha seguido el ritmo que impone el avance de la revolución de las comunicaciones. Los docentes asumen que es importante preparar al joven para los cambios tecnológicos, pero en la práctica pedagógica priman las metodologías tradicionales (principalmente el libro y la palabra escrita).

Si el concepto de trabajo ha cambiado, la escuela debe organizar y revisar sus pautas de preparación. Según Manuel Castells (1998), hoy en día el trabajo exige que estas personas sean trabajadores del tipo “autoprogramable” o del tipo “genérico”. Por “autoprogramable”, el autor se refiere a aquel trabajador que es capaz de reinventarse de acuerdo a los cambios tecnológicos. Es, en consecuencia, aquella persona que se adapta a las nuevas exigencias que impone lo laboral. El mercado laboral global requiere para su producción de este tipo de trabajadores. No obstante, las diferencias en capitales, no sólo económico, sino también cultural, presentes en el sistema educativo chileno hacen que predomine un tipo de trabajador “genérico”, es decir aquellos sujetos que sólo ejecutan órdenes, y que por tanto son fácilmente sustituibles:

*“Aquí no nos enseñan todo para trabajar, o sea, nos enseñan lo más básico, quizás lo más teórico, cachay, tradicional. Nos enseñan lo básico y lo teórico, inclusive en algunas partes no más. Pero yo creo que esto es como la base para empezar, la introducción antes de ingresar a la universidad llegar a una carrera, o por último, en mi caso, yo no voy a seguir administración, pero por último si es que me llegara a ir mal, tengo la base.” (Mujer estudiante, 4° medio).*

Dentro de los cambios en el empleo que exigen a la escuela repensar sus programaciones, aparecen la inestabilidad y flexibilidad, los que pueden ser elementos que podrían generar inseguridades en los jóvenes. Por ejemplo, estudiar y trabajar aparecen como los planes más importantes que ellos se plantean a futuro. Sin embargo, les preocupa egresar del sistema escolar y no encontrar un trabajo:

*“No, pero ya, por ejemplo, que uno diga: ya ahora tengo esta carrera aquí y después llegue ‘pa’ fuera, al campo laboral y nada, copado todo. Entonces, la carrera que uno saque aquí no nos va a servir de nada afuera. Entonces uno pudiendo tener la otra oportunidad y sin saber...pero por ejemplo a ti te gusta administración ¿cachay? Y cuando ‘llegui’ al campo laboral no ‘encontri’ pega en nada...Ponte el caso que a ti no te pesquen, porque en todas partes hay ‘pituto’, y hay otro que tienen más ‘pitutos así y no ‘encontri’ pega...Y obligado a ir a otra cosa...Por ejemplo mi hermano salió de ventas, pero de allá del sur, yo soy de Talca, y el loco salió de ventas y no encontró en ninguna parte pega, hizo la práctica no más, entonces”. (Joven hombre, estudiante de 1° medio)*

Otra preocupación, para aquellos jóvenes que desean ingresar a estudios superiores en la universidad, es la PSU, desafío para el cual su colegio no los prepara, por corresponder a la modalidad TP. Los temores juveniles abren por lo tanto, otra serie de desafíos al sistema escolar. En síntesis, la preparación profesional que la escuela debe desarrollar se ve afectada por mutaciones estructurales en el ámbito laboral y por los efectos que estas transformaciones tienen en los agentes. Además, aquí inciden temores, tanto de algunos docentes como de ciertos estudiantes, de obtener la formación adecuada en el proceso escolar al interior del instituto. La falta de certeza e inseguridad que el INSUCO genera en ellos esta asociada a otros problemas.

## 1.2. El INSUCO ayer y hoy

El dicho popular “todo tiempo pasado fue mejor” se evidencia en la voz de los entrevistados, ya sean estudiantes o docentes. Esta percepción es compartida por muchos de los entrevistados en el sentido que el Instituto ha cambiado en relación a años atrás:

*“El mismo Instituto podría impartir técnico nivel superior. El título que el establecimiento entrega a perdido validez, sirve sólo para iniciarse. La formación ya no tiene el nivel de exigencia, por lo tanto hay menos esfuerzo por parte de los alumnos” (Hombre, docente de especialidad)*

Según lo dicho anteriormente, los docentes distinguen dos puntos de decaimiento: la calidad del esfuerzo de los estudiantes y el nivel de exigencia desde Instituto hacia estos. Existe un cambio en el estudiantado, pero este no es el “menor esfuerzo”, sino que más bien el hecho de que los estudiantes del INSUCO antes provenían mayoritariamente desde de las clases medias, mientras que hoy el ingreso se desplaza mayoritariamente hacia las clases populares, esto es hacia el sujeto juvenil popular (Dávila et al., 2005).

Los adultos entrevistados se explican estos cambios también por las transformaciones en las maneras de ser y en los intereses de las nuevas generaciones de estudiantes:

*“El alumno ya no es el de antes, él cual se identificaba con el Instituto, que le gustaba. Hoy al parecer, no es lo que quiere, ya que ve muchas opciones, por el sistema actual hay que seguir estudiando.” (Hombre, docente de especialidad).*

Esta explicación se puede vincular con las nuevas exigencias del mundo laboral de las que se habló anteriormente, tales como la necesidad de trabajadores autoprogramables que continuamente se perfeccionen y especialicen, actividad que el INSUCO es incapaz de desplegar, tanto por recursos como por su organización. Además, se complementa con el hecho de que los mismos estudiantes no tienen las posibilidades económicas para continuar especializándose y perfeccionándose.

Algunos estudiantes comparten la percepción de los profesores entrevistados sobre la “perdida de prestigio” del Instituto Comercial en el curso de los últimos años, pero a diferencia de sus mayores, en las discusiones sostenidas durante este estudio, los jóvenes responsabilizan a la docencia:

*“Pero creo que también el liceo ha como perdido como el prestigio durante los años. Porque antes, los alumnos que salían de acá eran reconocidos y de este liceo todos querían practicantes del Comercial, y creo que hoy día tenemos cada vez menos práctica o trabajo. No creo que sea tanto los alumnos, creo que el nivel de los profesores, el nivel de la pedagogía de los profesores ha bajado bastante. Los profesores están, no se si más relajados, pero personalmente creo que hay profesores que si, y yo creo que también nosotros y la sociedad también. Pero en los profesores es muy importante.” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

Como podemos ver, los jóvenes distinguen que estos cambios al interior del Instituto están asociados a transformaciones en la sociedad. También, es posible relacionar la pérdida de prestigio de los docentes con el desplazamiento que ha tenido la escuela en el proceso socializador a un lugar secundario, donde otras instancias sociales adquieran mayor protagonismo para los jóvenes.

¿A qué otros motivos se deben este cambio de percepción hacia el INSUCO? ¿Qué podría significar este desencanto hacia el tipo de información y conocimientos que entrega esta escuela? Podemos aventurar una primera hipótesis como respuesta y decir que esta comparación del liceo de antes con el de hoy responde a la confrontación entre las expectativas sociales que los jóvenes de los sectores más vulnerables (y sus familias) cifran en la educación como un medio para obtener mejores posiciones y la experiencia de que ella no siempre cumple este objetivo. Muchas veces los egresados de la formación técnica

no encuentran puestos de trabajo acorde con los títulos obtenidos, lo que genera frustración en los más jóvenes y crea un círculo de desencanto.

Asimismo, podemos plantear otra hipótesis explicativa de este cambio: puede ser que la escuela se distancie cada vez más de los modos e intereses del mundo de vida de los jóvenes y de sus culturas. En este sentido, algunos consideran que muchas veces lo que se enseña en este sistema educativo está lejos, o al menos distante, de los intereses y motivaciones juveniles:

*“El currículo está hecho para lo que el mercado espera de ellos y no para lo que ellos quieren” (Hombre, docente de especialidad)*

La educación y sus objetivos en la actualidad se encontraría entonces más cerca y al servicio del mercado y la producción, y más lejano de una formación relacionada con las inquietudes de los educandos. Aún más distante se hallaría de los intereses juveniles.

Esta percepción de un decaimiento en el establecimiento no es un fenómeno particular del INSUCO. Los jóvenes entrevistados distinguen que la gran mayoría de los liceos se encuentran en una situación similar de deterioro de la calidad de los contenidos impartidos y de las posibilidades de inserción laboral que brindan a sus egresados:

*“Es que el problema es que la gente está así, en toda la sociedad. Y ese es el problema, y es difícil. Por ejemplo antes, nosotros veíamos y mirábamos a otros colegios y decíamos “Oh, el liceo 3 es flaute, este no, aquí y allá” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

Como vemos, para los jóvenes, los problemas de la escuela trascienden este espacio, tratándose ya de problemas de la sociedad, de los cuales ellos parecen tener una mirada.

Las carreras que el INSUCO ofrece hoy son parte de esta escuela cuyo perfil ha descendido. A la vez, estos módulos son un ejemplo de la concepción de educación que se maneja en la cultura adulta y hegemónica, puesto que surgen desde quienes administran el poder, y no a partir de las inquietudes juveniles. Al consultarles a los jóvenes en los grupos de discusión acerca de cual es su opinión respecto de las carreras que aquí se imparten, muchos de ellos consideran estas son “buenas” pero que no son suficientes:

*“Sí, pero igual las carreras que ellos entregan igual ahora no hay tanto campo laboral, para todas las carreras.” (Joven hombre, estudiante de 1º medio)*

Uno de los problemas es la carencia de campo laboral, que ellos mismos notan. Por lo tanto, se vive una contradicción entre los objetivos del sistema de enseñanza y lo que sucede al salir de él. La preparación hacia el mundo del trabajo se ve truncada. Asimismo, descubrimos en el discurso juvenil otra refutación del curriculum en cuanto a la preparación para el desempeño profesional: las carreras son positivas pero no les sirven. Hay allí un sin sentido, compartido en todos los grupos de discusión, a explicar. Una hipótesis posible es que esta contradicción sea producto de la incertidumbre que genera en los jóvenes las crecientes presiones y exigencias sociales, en un mundo de riesgo e inseguridad.

Para hilar un poco más fino en la valoración respecto de este objetivo de la escuela, es necesario decir que la formación de los jóvenes para lo laboral se organiza de la siguiente manera: El Instituto imparte la modalidad de Formación Diferenciada Técnico Profesional en Tercero y Cuarto año medio<sup>19</sup>. En el primer y segundo año medio rige el plan de formación común, es decir, las asignaturas corresponden a la modalidad científico humanista. Las carreras de las especialidades se organizan en torno a módulos obligatorios y complementarios de acuerdo a las especialidades. En este establecimiento se contempla la realización de una práctica laboral para ciertas carreras y respecto de ella existe dos metodologías: el sistema dual y el sistema tradicional. El sistema dual consiste en hacer la práctica en paralelo al estudio de las asignaturas. Los alumnos que optan por esta modalidad asisten a clases al Instituto tres días a la semana y los dos restantes, van a una empresa a trabajar. El sistema tradicional tiene clases los cinco días hábiles y la práctica laboral la realiza luego de egresar de cuarto medio.

En los grupos de discusión emergieron opiniones entre los entrevistados de tercero y de cuarto medio respecto de estas modalidades de la práctica laboral. Ellos consideran que cada sistema posee ventajas y desventajas. Según ellos, los que escogen la modalidad dual

---

<sup>19</sup> Esta modalidad se ejecuta de acuerdo a los “Planes y Programas de Tercero y Cuarto año Medio de la Formación Diferenciada Técnico Profesional”, que fueron elaboradas por la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación, de acuerdo con las definiciones del marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, el cual fue definido en el Decreto N° 220, de mayo de 1998. Este Reglamento fue aprobado por el Consejo Superior de Educación, y son puestos en práctica desde el año escolar 2001.

“pierden” en cuanto a informaciones, contenidos y materias de las carreras, es decir, carecen de una “formación teórica completa”, al tener menos horas de clases. Por el otro lado, los tradicionales perderían esa “preparación” práctica que obtienen los otros con el paso por la empresa.

Para mejorar el déficit de ambos sistemas, algunos entrevistados jóvenes proponen que el Instituto debiera implementar el sistema dual en todas las carreras, pero considerando uno y no dos días de práctica, para no perder tanto de una formación teórica que ellos consideran fundamental.

Ahora bien, los jóvenes otorgan una gran importancia a la práctica. Dicen ellos que el hecho de que el Instituto les permita hacer una práctica laboral, les sirve para vencer los temores ante el futuro que les espera:

*“... se quita el miedo, el miedo de entrar al trabajo porque ya tengo ese, ya tengo ¿Cómo se dice? la experiencia, la de trabajar. Estoy en secretariado dual entonces ya se quita el miedo al trabajo, se quita el miedo a ingresar al mundo laboral, porque te prepara antes, y eso te hace ya ser más maduro entrando” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

En lo dicho tanto por los estudiantes del ciclo de formación general (primero y segundo medio) como por los alumnos de los últimos años, hay consenso en torno a la idea de que la formación y el título que el Instituto proporciona no son “suficientes para la vida” y que lo que éste entrega es más bien el inicio o la introducción de un proceso formativo:

*“Yo encuentro que esta nos preparan bien para el campo laboral pero no tan preparados, o sea, es como la base para que nosotros sigamos más adelante. Porque saliendo de aquí, con cuarto medio y la carrera tenemos la base para seguir una carrera. Aquí no nos enseñan todo para trabajar, o sea, nos enseñan lo más básico, quizás lo más teórico, ‘cachay’, tradicional, nos enseñan lo básico y lo teórico, inclusive en algunas partes no más. Pero yo creo que esto es como la base para empezar, la introducción antes de ingresar a la universidad, llegar a una carrera, o por último, en mi caso, yo no voy a seguir administración, pero por último si es que me llegara a ir mal, tengo la base. Eso es lo bueno que tiene este Instituto, que uno tiene como el asterisco, como para, si te va mal, ocupar eso.” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

Como ya hemos visto, muchos de los entrevistados reconocen que los contenidos que entrega el Instituto también les sirven para desenvolverse en la vida cotidiana:

*Por ejemplo si somos profesionales de otro ámbito, vamos a saber administrar la plata o trabajar con uno mismo, eso, interactuar en la vida cotidiana.” (Joven hombre, estudiante de 3° medio)*

Pero este diseño curricular no parece ser suficiente frente a las exigencias del mundo del trabajo:

*“Es que yo creo que antes se preocupaban de cuarto y el mundo laboral al tiro. Pero en cambio ahora, bueno la mayoría, piensa en estudios superiores porque tener cuarto medio es como un mero trámite. Entonces como que todos se preocupan de seguir estudiando.” (Joven mujer, estudiante de 4° medio)*

Vemos por lo tanto que hay una contradicción en lo que nos plantean los jóvenes entrevistados, pues, por un lado consideran buena la oferta educativa que el INSUCO les hace, pero sin embargo, piensan que está no es suficiente para ellos y su desempeño futuro. Las exigencias crecientes del campo laboral explicarían este fenómeno.

El curriculum escolar de preparación para el desempeño de alguna actividad profesional poseería entonces para los jóvenes carencias teóricas, especialmente al no abarcar la totalidad de los conocimientos básicos requeridos para ingresar al campo laboral. El problema no radicaría solamente en el curriculum, sino también en un sistema que no ha sido capaz de ir adaptándose a la necesidad de formación permanente que de respuesta a las transformaciones, principalmente en el campo de la tecnología:

*“Yo encuentro que con la tecnología que ahora hay son pocos los profesores que ocupan ‘notebook’, ocupan, no se, la pizarra, hojas transparentes y cosas así. Yo encuentro que deberían ser como más ingeniosos en ese sentido” (Joven mujer, estudiante de 2° medio).*

Además, desde nuestro punto de vista, a este déficit estaría asociado la carencia de un proyecto de sociedad que de coherencia al sistema educativo en términos de no responder sólo a las empresas pioneras sino también al bienestar social general. Junto con ello, ni en los grupos de discusión, ni en las entrevistas a informantes claves, se hizo referencia a una posible relación entre la educación y el bienestar social. ¿Qué significa este silencio? ¿Es acaso falta de interés, carencia de una opinión o de un discurso al respecto? Dudas que abran otras vetas investigativas.

### 1.3. El futuro

Ser jóvenes nos da la posibilidad de proyectarnos en un mañana que no ha ocurrido. La transición entre la niñez y la adultez que representa la juventud implica interiorizar en este periodo los requerimientos para ser parte de la sociedad. Según sus opiniones, para los jóvenes entrevistados, ser parte de la sociedad significa necesariamente ser parte del mundo laboral.

Tal y como emergió en los dichos que presentamos anteriormente, muchos estudiantes manifestaron como deseo tener a futuro una carrera distinta a la cursada en el Instituto. Para poder seguir estudiando manifiestan interés por ingresar a alguna institución como la Armada, la Escuela de Investigaciones o la universidad. Entre las razones que dan para no quedarse sólo con la credencial que el Instituto les otorga, plantean que, en la actualidad, es bueno seguir perfeccionándose y no quedarse sólo con el cuarto medio:

*“...porque si podemos aspirar a más y seguir estudiando más es mejor y perfeccionarse en otra cosa. A lo mejor lo que imparte el Instituto te va a servir y va a ser un apoyo saber Contabilidad o Secretariado. Pero si uno puede estudiar otra cosa yo creo que se debería hacer. No quedarse sólo con el cuarto medio”. (Joven mujer, estudiante de 2º medio)*

El título técnico profesional no es considerado por ellos como una credencial “profesional”, este es otro de los argumentos para que ellos deban seguir estudiando otras carreras en el futuro:

*“Porque es un título técnico-profesional, no profesional. Entonces, al salir de cuarto uno no va a ser profesional y va a necesitar tiempo para perfeccionarse.” (Joven mujer, estudiante de 2º medio).*

Como vemos, ellos también tienen nociones respecto de las nuevas exigencias del mundo laboral y una opinión al respecto. Las carreras que imparte el INSUCO les interesan, sin embargo tienen otras aspiraciones. Ese espacio, el mundo de vida, no está totalmente colonizado por el curriculum de la escuela, sin embargo si lo está por las Instituciones Armadas y la universidad. Por lo tanto, sus sueños se vinculan más con su inserción como trabajadores y consecuentemente el acceso al consumo y la estabilidad de ingresos; aquí estaría dada la satisfacción para ellos.

Pese a todo lo anterior, los jóvenes se muestran optimistas ante el futuro, confiando en que lograrán sus expectativas y planes. Piensan que están bien preparados por el liceo, pero desean estudiar otras cosas, pues perciben que el mundo actual así lo exige.

Vinculado con este interés por continuar perfeccionándose, las Instituciones Armadas constituyen una opción a barajar para hacer frente a la estrechez del campo laboral y el consecuente temor al desempleo. El futuro allí, según su opinión, está “asegurado”:

*“Tiene más posibilidades. Por ejemplo cuando uno viene de región aquí le dan casas fiscales, entonces usted no estaría pagando un arriendo, y ahí esta la plata igual. Ahí tiene seguro su familia, tiene ‘pa’ los hospitales, cosas así y adentro igual puede hacer carrera mejor que lo que ‘podi’ llegar en cualquier lugar...” (Joven hombre, estudiante de 1º medio)*

Además, a su entender, el hecho de ser parte de una institución de este tipo les daría la posibilidad de seguir estudiando, proyección compartida por muchos de los jóvenes entrevistados. Por eso no, sería posible afirmar que las carreras que imparte el Instituto se vinculen plenamente con las expectativas de los jóvenes a futuro.

La universidad es otra de las esperanzas de salida para muchos estudiantes, quedando así la preparación laboral que el Instituto entrega en un segundo plano:

*“Es que yo creo que antes se preocupaban de cuarto y el mundo laboral al tiro. Pero en cambio ahora, bueno, la mayoría, piensa en estudios superiores porque tener cuarto medio es como un mero trámite. Entonces, como que todos se preocupan de seguir estudiando” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

La licencia media es hoy considerada como el logro básico en cuanto a los niveles de escolaridad deseables para la población. La posibilidad de surgir para los jóvenes es la continuación de los estudios y uno de estos caminos es el ingreso al mundo universitario. Sin embargo, los jóvenes estudiantes del INSUCO (y de la formación TP en general) se ven enfrentados a una doble dificultad para poder ingresar a la universidad. Por un lado la falta de preparación para la PSU y por otro la falta de solvencia económica para pagar los estudios secundarios. Ellos mismos distinguen esta dificultad:

*“Creo que los estudios en este país es carísimo. Creo que si uno piensa en una persona que, no se po, porque el sueldo mínimo son 135 mil pesos y en una universidad*

*estay pagando 110. Y creo que son muy caros los estudios superiores” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

*“Es que ese es el problema y eso es lo que limita a muchas personas a seguir estudiando” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

La universidad no es sólo pagada sino que también es de alto costo económico para ellos. Frente a la imposibilidad de poder costear estos estudios y la consecuente dificultad en el acceso, aparece en ellos la frustración:

*“Yo pienso que el joven de hoy en día, no tiene dinero, el alcance laboral y por eso se frustra. Yo creo que por eso que queda ahí. Yo veo a muchos joven que tiene capacidades hoy en día pero no puede exigirla porque no tiene dinero o porque no tiene una fuente laboral, por lo mismo, no puede entrar a las universidades” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

La falta de ingresos, la inestabilidad futura, la imposibilidad de concretar sus sueños, la sensación de que no encontraran cabida en el sistema social y económico, expresan su condición de subalternos y generan grandes cuotas de desencantamiento. A ello se agrega el hecho de que los intereses propios del mundo de vida y cultura juvenil deben ser desplazados y olvidados para no cristalizar su marginación del sistema. Sin embargo, al renunciar a todo ello, tampoco encuentran espacios para desplegar lo que han aprendido a través del mundo adulto.

De acuerdo a lo expresado en este apartado, respecto del futuro hay más bien una percepción negativa: no creen que el título técnico sea suficiente, deseando hacer carrera en la universidad o en las FF.AA. Incluso más, este proyecto quizás no pueda ser concretado puesto que no poseen la seguridad económica para hacerlo. Todo esto se combina para dar forma a una imagen poco esperanzadora de lo que será su futuro.

#### **1.4. Las expectativas hacia el mundo adulto**

El mundo adulto, para el cual los jóvenes se están formando para relevar a la generación actual en su administración, se expresa en estas dos instituciones: la escuela y la familia. La institución familiar, es otra instancia en la que se les entrega a los jóvenes herramientas para construir el futuro tanto de la sociedad, como el propio.

Al consultar a los estudiantes entrevistados acerca de la existencia de conversaciones con los padres sobre el futuro, habían quienes afirmaban sostener estos intercambios y quienes no. Del grupo de jóvenes que manifestaron hacerlo, contaron que los padres los apoyan con los proyectos que se trazan a futuro. No obstante, los jóvenes afirman que muchas veces los progenitores les plantean un sin número de exigencias, lo que ellos interpretan como la expresión de los sueños que los adultos tuvieron en su juventud y que no pudieron cumplir. Ello se suele transformar en una carga que los reprime y los asusta, pues muchas veces el deseo de sus padres no coincide con el diseño de futuro que los jóvenes se han trazado:

*“Siempre los papás quieren que tu ‘seay’ mejor que ellos, es obvio” (Joven hombre, estudiante de 4º medio)*

Entonces, el peso y la influencia del discurso adulto no viene dado sólo por la escuela, sino también por los padres:

*“...pero no es lo que me llama tanto la atención. Pero como creo que igual, si tu no ‘vay’ a la universidad, como lo repito, si tú no tienes educación, de ser profesional, aquí no va a ser nada. O sea, ‘vay’ a trabajar por un sueldo mínimo que no es lo esencial, o sea, vivir lo básico, ‘cachay’. Se supone que nosotros estamos estudiando pa tener tus comodidades. Te ‘esforzay’ para eso, para tu tener tus cosas, las que tu quieres y con tu esfuerzo te las ganas ‘cachay’. Por eso yo encuentro que igual a veces los viejos se meten mucho. Yo creo que deberían decirte te apoyo, tu ‘queri’ estudiar yo te apoyo, y te ponen condiciones y eso es lo que a mi no me gusta” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

El miedo al fracaso y a la traición de los sueños de los padres son sentimientos recurrentes en este grupo juvenil. El rebelarse en contra de este mundo adulto es motivo de risas en el transcurso de las conversaciones grupales, como si lo concibieran, muchas veces, impensable:

*“Te dejan todo depresivo, con cargo de conciencia. No, pero igual voy a hablar con mi papá, no ‘sabi’ que me gusta esto, sino, ¡me voy de la casa” (Joven hombre, estudiante de 4º medio)*

El mundo adulto es también representado por los docentes que trabajan en el Instituto, sobre todo por quienes tienen con los muchachos una convivencia escolar más directa. Ellos dicen que pueden ver en los docentes su propio futuro:

*“Yo converso con los inspectores aquí en el liceo, porque aprendo de ellos. Ellos ya están en nuestro futuro entre comillas.” (Joven hombre, estudiante de 1º medio)*

En relación a la presión de los padres, podemos remitirnos a un tema ya tratado anteriormente. Como hemos visto, los jóvenes manifestaron, a lo largo de las entrevistas, un gran interés por ingresar a la universidad y desempeñarse en otros ámbitos laborales, distintos a los que se les está enseñando. Han optado por el Instituto y las carreras que allí se enseñan porque les “gustan”, pero no lo suficiente como para ejercerlas en el futuro. Esto puede ser explicado debido a la presión de los padres de “ser grandes” y trabajar, para que se mantengan, y porque además su situación socioeconómica les exige que así sea, puesto que no pudieron ingresar a un colegio científico-humanista que los prepare de acuerdo a sus expectativas futuras.

El que ellos no quieren desempeñarse a futuro con el título que el Instituto les entrega también se relaciona con que la oferta laboral no está siempre de acuerdo con lo que ellos buscan. Por lo tanto, su mundo de vida es muchas veces incompatible con las instituciones existentes, tanto escolares como de trabajo:

*“Sabes, son pocas las personas que, son muy pocas, las que siguen después la carrera. Porque, por ejemplo, yo estudio administración pero yo quiero algo súper lejano a mis intereses, a mí me gusta la pedagogía. Todos, por ejemplo yo conozco a hartas personas que estudian aquí, pero después son pocas las que siguen y muy pocas las que trabajan” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

*“La ventaja que tiene el Instituto en cuanto a los liceos como el Eduardo de la Barra es que uno sale con un título, o con conocimientos más que de la carrera que uno elige. Piensa que en el Eduardo de la Barra, que es un liceo científico, te enseñan para la PSU, y si te va mal en la PSU, no quedas en la universidad,...” (Joven hombre, estudiante de 3º medio)*

El sistema educativo actual, compuesto entre otros elementos por el curriculum escolar, no abarca la multiplicidad de intereses que posee la cultura juvenil actual. Estos intereses, según lo expresado por los estudiantes en el transcurso de la investigación, se resumen en tener la posibilidad de seguir estudios superiores para, consecuentemente, encontrar trabajos que estén remunerados correctamente, y poder lograr una mejor posición social y económica. Los estudiantes jóvenes optan dentro de sus posibilidades principalmente económicas, “adaptándose” a lo que existe y, con ello se efectúa una ruptura

entre sus gustos, sus deseos y expectativas frente a la realidad. El mundo de vida, por lo tanto, en la escuela se ve obligado a transformarse y la necesidad del trabajo se hace habitus en ellos:

*“Yo creo que nosotros mismos acá entramos por eso, por el cartón, más que porque nos gustara la carrera o porque. Creo que más para poder tener algo en la vida y poder ejercer algo. Porque también, si uno piensa, esto te puede ayudar a estudiar, te puede ayudar no se en, nuestro nivel económico no es alto, no podríamos decir, esto nos ayuda a tener algo para poder estudiar, por último para poder financiarlo” (Joven mujer, estudiante de 4° medio)*

*“A mi me gustaría ser profesora de Historia. Historia. Me gusta la Historia. Conocer de donde uno viene, de donde proviene. Creo que es muy importante la Historia. Y a mi me gusta estudiar también”. (Joven mujer, estudiante de 4° medio)*

Se puede plantear, asimismo, que el “cartón”, el hecho de tener que poseer uno o varios títulos es mucho más una exigencia social, que un propio deseo de la juventud. El título les servirá a los jóvenes para encontrar un trabajo, para mejorar sus ingresos, y poder costear lo que les va quedando de sus deleites e inquietudes:

*“Por ejemplo en mi caso yo voy a salir este año y me puse a pensar al tiro en el futuro. Me gustaría, obvio, como a toda persona, descansar. Igual son años acá en el colegio. Pero igual tomarse un año sabático es irrealista. Lo bueno es que voy a salir, voy a hacer la práctica, y después para el próximo año, tampoco podemos pedir tanto si esta institución nos da la carrera. Voy a juntar plata todo el próximo año, y entremedio voy a trabajar, y después, el próximo que viene voy a ir a la U. Pero ya eso lo tengo definido. O sea es bueno ya en cuarto medio saber lo ‘queri’ hacer” (Joven mujer, estudiante de 4° medio).*

De lo anterior se desprende que muchas veces lo que el sistema educativo logra generar son confusiones producto del enfrentamiento entre las aspiraciones juveniles y las expectativas sociales que hay sobre ellos:

*“...no se si dar la PSU todavía. De repente entro a la universidad, seguir estudiando. Todavía no se. A mi no me gustan mucho las universidades entonces. Lo que si voy a hacer es trabajar...” (Joven hombre, estudiante de 4° medio)*

El mundo adulto ejerce presiones sobre ellos. Algunas de estas son asumidas por los jóvenes, especialmente el proyecto de ingresar a la universidad, deseo que se confronta con la preparación que están recibiendo en el instituto. Pese a criticar muchas de las influencias adultas, se proyectan en ellas.

### 1.5. La formación valórica, ¿una nueva exigencia?

El MINEDUC tiene un plan curricular general para la educación, el cual cada establecimiento tiene la posibilidad de amoldar. Las Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) se encargan de definir este acomodo entre el establecimiento en particular y los Planes y Programas ministeriales. En un Instituto técnico profesional además, estas unidades median entre las empresas y este organismo estatal encargado de la educación.

A juicio de la encargada de la sección de UTP del INSUCO de Valparaíso, lo que piden hoy las empresas (futuras empleadoras de sus estudiantes) es que los colegios e institutos se orienten a la formación valórica de los jóvenes, por sobre la entrega de conocimientos prácticos. Esto significa que las empresas desean que sus empleados sean “honrados”, “responsables”, “trabajadores”, valores que a los que la formación escolar debiese orientarse, pues los conocimientos técnicos los pueden interiorizar en la misma práctica laboral. La escuela entonces refleja la:

“(…) importancia que han asumido en el mundo moderno las categorías y las funciones intelectuales: así como se ha tratado de profundizar y dilatar la “intelectualidad” de cada individuo, así se ha tratado también de multiplicar las especializaciones y de afinarlas...La escuela es el instrumento para elaborar los intelectuales de diverso grado. La complejidad de la función intelectual en los diversos Estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más extensa es el “área” escolar y cuanto más numerosos los “grados” “verticales” de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización de un determinado Estado.” (Gramsci, 2001, pág. 356)

Hoy, para que este tipo de establecimientos sean capaces de dar cumplimiento a este requerimiento empresarial se requiere una reorganización del sentido de la malla curricular, no sólo en el Instituto en cuestión, sino de la formación TP en general. Es decir si lo que se desea es estar acorde con las exigencias del mercado empresarial, es preciso reconocer una demanda de trabajadores con una fuerte formación valórica, acorde con los intereses de la empresa y la producción. Hay que recordar que la formación valórica no es un requerimiento nuevo de las empresas, puesto que este sistema requiere de ciertas valoraciones y normas para su mantenimiento.

Sin embargo, para ingresar al campo laboral, los jóvenes no sólo necesitan valores. En este punto, es necesario recordar y destacar que a la hora de emplearse no sólo cuenta el título técnico o profesional que una persona posee. Podemos decir que junto al mérito de los postulantes hay otros componentes que incidirán en la contratación:

“Hay elementos anexos como el origen familiar –el apellido, lo que representa- el tipo de establecimiento escolar de procedencia, la existencia o no de vínculos con redes sociales –lo que Bourdieu llama *capital social*- representan para los empleadores elementos que pesan al momento de decidir a quién contratar o a quién no.” (Dávila et al., 2005, pág. 75)

Esto, se asocia a lo que nos indica la teoría gramsciana, sobre que en las sociedades modernas existe la necesidad de crear una base amplia para la elaboración de intelectuales de alta calificación y la posterior selección de estos, es decir el impulso al interior de estas sociedades de una estructura democrática de la alta cultura y de la técnica. Esta estructura no esta de exenta de problemas, y quizás uno de los más evidentes es que posee el inconveniente de generar “vastas crisis de desocupación de los estratos medios intelectuales” (Gramsci, 2001, pág. 356). Por lo tanto, la amplificación del sistema educativo y de credenciales para el mundo del trabajo, no es siempre una solución para la inmersión social, ya que la estructura para su existencia y mantención requiere de fuerza de trabajo permanentemente marginada.

El futuro de los estudiantes se teje y delinea entre el estudio y el trabajo. El paso por la escuela va corroyendo el mundo de vida juvenil, los “sueños de juventud”. Para un amplio sector, su cultura se desplaza y se anula frente al mundo laboral y adulto. Y, sin embargo, esta misma escuela no es capaz de garantizar una preparación y una inserción laboral adecuada. La percepción y las expectativas hacia el mundo adulto se tiñen de una valoración negativa, producto principalmente de las presiones que ejercen los padres de los jóvenes y de las posibilidades reales que el título del instituto les entrega.

Los desafíos que la escuela impone a los jóvenes no son los mismos a los que ellos perciben desde el mundo del trabajo. Ambas realidades presentan características particulares que configuran espacios que exigen distintos requerimientos a los sujetos. Al respecto, los profesores del Instituto opinan que, en el establecimiento, deben ser introducidos tempranamente en una cultura distinta a la escolar, y especialmente, diferente a la juvenil:

*“Tú tienes que empezar a meterlo desde muy luego en la cultura de una organización, donde el chico no puede convertirse en un lunar, porque si no lo hace, no lo van a aceptar” (Mujer, docente de especialidad)*

Cabe interrogarse entonces si los jóvenes, como portadores y creadores de una cultura es decir de un “modo de vida específico” (Williams, 1983 citado por Storey, 2002), son capaces de configurar grupalmente prácticas, discursos y visiones de mundo propias, y cómo estas se relacionan con la cultura organizacional propuesta por los maestros.

La escuela se vuelve entonces una instancia de traspaso y de transición desde una cultura juvenil a una laboral. Sin embargo, este recambio cultural no es automático ni menos mecánico. Los jóvenes, como portadores y creadores de una cultura es decir de un “modo de vida específico” (Williams, 1983 citado por Storey, 2002 pág. 14), son capaces de configurar grupalmente prácticas, discursos y visiones de mundo propias. En consecuencia, sería erróneo pensar en las juventudes sólo como una etapa de paso entre la niñez y la juventud:

“Con excepciones, el Estado, la familia y la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito entre un estado y otro, como una etapa de preparación para lo que sí vale la juventud como futuro. Mientras que, para los jóvenes, su ser y su hacer en el mundo está anclado en el presente, lo que ha sido finamente captado por el mercado.” (Reguillo, 2000a, pág. 28)

Rossana Reguillo (2000b) plantea que las sociedades occidentales de la segunda mitad del siglo XX concibieron a adolescentes y jóvenes en tanto sujetos de derecho. Aún con las todas las décadas que han transcurrido desde entonces, variadas instituciones, incluida la escuela, no han aplicado esta concepción para entender y relacionarse con los jóvenes. El reconocimiento a adolescentes y jóvenes de sus derechos específicos, tales como el derecho a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia (tanto en la escuela como en el resto de los espacios sociales) a participar en la toma de decisiones, etc., no han sido implementados, y si lo fueron, no son respetados en su totalidad. El único lugar, quizás, donde los jóvenes pueden obtener estas licencias es en el mercado y en el consumo.

Los liceos TP, tal como es el caso del INSUCO, son también ejemplo de esta situación de no reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho, en la práctica escolar. El Instituto Comercial trabaja para el trabajo. Esto quiere decir, que entrega a los estudiantes contenidos orientados a lo laboral. La institución busca así propiciar el paso desde una cultura juvenil a una cultura laboral. Para los docentes entrevistados, el hecho de

que sus estudiantes no queden como marginales al interior de este sistema es fundamental. Sin embargo, desde la juventud existe la percepción de que la preparación en este sentido no es suficiente, pero su opinión no es considerada. No tiene derecho a plantear sus visiones respecto de la educación en la cotidianeidad. El movimiento secundario del 2006 fue una excepción.

## ***2. La escuela como instancia de aprendizaje-enseñanza: contenidos y conocimientos***

Entre los roles socializadores con los que cumple la escuela esta la función de dedicación a aspectos académicos (Gimeno, S. J. y Pérez Gómez, A. I., 2000). Para los propósitos de este trabajo se tradujo esta tarea escolar como el objetivo de enseñanza aprendizaje, lo cual se concibe como la función de erudición, es decir la tarea de la escuela de entregar una formación intelectual a los educandos. Aquí, se presenta el las valoraciones juveniles del INSUCO hacia esta función curricular.

La escuela es la instancia socialmente legitimada para administrar contenidos y conocimientos. En el sistema educativo chileno estas ideas se organizan y definen en las asignaturas a enseñar en el aula que están contenidas en los Planes y Programas del MINEDUC (2003). En el caso estudiado, es decir, un Instituto de formación técnico profesional, estas materias son de dos tipos, por un lado existen las asignaturas de formación general y por el otro están las asignaturas específicas para cada carrera impartida. Estos últimos dependen del año y de la carrera que estén cursando los educandos. Hay que mencionar que el liceo aún cuenta con la jornada escolar tradicional, esperando el 2008 contar con el sistema de la Jornada Escolar Completa (JEC).

### **2.1. Lo que se les enseña**

La malla de las asignaturas de la formación general está compuesta por los ramos de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Biología, Química, Física, Artes visuales, Inglés, Educación física y Música, junto con dos ramos técnicos que son parte del plan común, Introducción al Comercio y Administración. Para las carreras hay módulos especiales,

según lo que los estudiantes escojan (Contabilidad, Administración, Secretariado, Ventas y Servicio Turismo).

En el trabajo de campo, específicamente en los grupos de discusión con estudiantes de primero y segundo medio, se obtuvo una opinión compartida en torno a las asignaturas de Formación general, tales como Física, Biología, Química e Historia. Dicho acuerdo consiste en que ellos no le encuentran sentido al hecho de que al interior de la práctica del Instituto se traten estas temáticas, pues a su juicio, no tendrían ninguna relación con lo que ellos van a estudiar allí. El pasar estos ramos es, según la opinión de los jóvenes, una pérdida de tiempo. Al preguntarles porque no les interesan ellos responden:

*“Porque hay algunas cosas que sirven que sirven para el futuro y algunas no tanto.” (Joven hombre, estudiante de 1º medio)*

Así como hay ramos con los que discrepan, también reconocen otros que les gustan. Como materias de su agrado, según lo dicho en el grupo de discusión de primeros y segundo, aparecieron la Música y Educación física, ramos que en la práctica salen de la formalidad y rigidez de la sala de clases. Son para ellos “entretenidos”, “fáciles” y les sirven “para subir el promedio”.

En tercero y cuarto año medio, la Formación general es menor, es decir, de las asignaturas científico-humanistas tienen menos horas de clase a la semana. Entre los jóvenes de los últimos años también se comparte la percepción acerca de que estos ramos no se vinculan con las carreras que ellos están estudiando. No obstante, ellos justifican estas asignaturas diciendo que son conocimientos básicos que deben poseer, y que forman parte de la denominada “cultura general”. Aunque no les interesen estas temáticas, algunos jóvenes piensan que ellas les servirán en algún momento, tanto para trabajar, para resolver temas prácticos en sus propias vidas, como por ejemplo con el tema monetario:

*“Yo creo que todo esto, las carreras, nos enseñan a parte para uno mismo, sirven para aprender, si uno quiere.” (Joven hombre estudiante de 3º medio)*

*“...pero igual está bien saber. Si tu hijo llega después y te pregunta “papá ¿que es esto?” ¿Que le deci?” (Joven hombre, estudiante de 1º medio)*

¿Cuál es el sentido de este sin sentido de la formación general, que observan los jóvenes en primero y segundo medio? Se evidencia una contradicción en los discursos

juveniles, puesto que por un lado perciben de manera positiva algunos aspectos de la formación general, tales como la música, educación física, mientras que otros puntos son evaluados, por ellos mismos, de manera negativa, tal es el caso de los ramos científicos. ¿Qué tienen las artes para ser de su agrado? Quizás es por la posibilidad de distracción y evasión que en ellas encuentran, donde se da un intersticio para que emerja su creatividad y sus mundos de la vida. Por el contrario, los ramos científicos, matemática, historia, implican mayor concentración y un acercamiento a una cultura adulta, que implica de ellos mayores responsabilidades.

La preocupación por el futuro laboral se deja entrever en la percepción negativa que tienen de la formación general. Es el deseo manifiesto de estar bien preparados para las exigencias de los empleadores en los años venideros lo que parece dominar los discursos juveniles.

A pesar de las críticas que algunos jóvenes hacen de la formación general, para otros estudiantes, el saber acerca de estas materias “estaría bien”, pues en algún momento de sus vidas podría ser útil este conocimiento:

*“Yo creo que todo está bien. Pienso que lo único no vamos a involucrar para el próximo año es lo de física y biología, pero que yo creo que está bien saber eso.” (Joven mujer, estudiante de 2º medio)*

Pese a no haber optado por una carrera aún, los estudiantes de primero y segundo medio tienen ya dentro de su malla curricular ramos de especialidad, este es el caso de Introducción al Comercio y Administración, materias que forma parte del plan común de enseñanza profesional que el Instituto posee. Respecto de las asignaturas de las especialidades, manifiestan estar más de acuerdo o por lo menos que les interesan más, pero este sentir es parcial:

*“Es que esas asignaturas ya son más importantes para lo que uno va al liceo, porque si no les toma el gusto ¿cómo va a llegar a la empresa?” (Joven hombre, estudiante de 1º medio)*

De los elementos del proceso escolar, los jóvenes reconocen que algunas actividades, tales como las disertaciones o los trabajos en grupo, les servirían para desarrollar ciertas habilidades personales y de sociabilidad, como son la personalidad, la

confianza y la convivencia con otros, características importantes para desenvolverse en el mundo laboral. Por lo general, la valoración de los contenidos que se les enseñan es otro punto donde aparecen desencuentros y contradicciones entre sus apreciaciones, especialmente en relación a lo laboral, a lo que los jóvenes se remiten continuamente.

## **2.2. Lo que les gustaría aprender**

En los grupos de discusión realizados, emergieron opiniones e ideas respecto de lo que a ellos les interesaría que les enseñaran. Pese a esto, no existe una mirada común a la hora de señalar que les gustaría aprender en la escuela. Algunos manifiestan interés por instruirse en normas de comportamiento, tales como “Protocolo” en donde les enseñen:

*“De lo más básico, de cómo sentarte, de cómo hablar, de cómo estar en un debate. Deberíamos tener talleres para eso. Tenemos taller de orientación, pero no un taller que por ejemplo dijera como sentarte, como comer, como hacer esto, como hacer lo otro. Entonces se supone que nosotros, después de aquí, entre comillas, vamos a salir al campo laboral. Deberíamos saber manejarnos en todas esas áreas. Ir a una entrevista, hablar bien, y eso no lo tenemos. Se preocupan mucho de lo teórico.” (Joven mujer, estudiante de 4º medio).*

Otras materias mencionadas por los jóvenes son los idiomas, además del inglés y el chino mandarín que el Instituto ya les ofrece. Todo esto nos devela el interés y la preocupación que poseen los jóvenes por lograr una mejor preparación para el trabajo a futuro. Junto con lo anterior, se mencionaron también talleres de manualidades tales como de soldadura y mecánica para aprender a “maestrar”, o de danza y teatro, y deportes varios, pero insisten que de agregarse al plan formativo, éstas disciplinas deben contemplarse como parte del curriculum y del resto de las asignaturas, y por lo tanto impartirse dentro de la jornada escolar oficial y no como actividades extra-programáticas. Un caso aislado manifestó que le gustaría que le enseñaran Filosofía. Como vemos la gama de intereses es amplia y difusa.

Educación Física es una materia de su interés, según las propias alusiones de los jóvenes, pues apareció bien ponderada reiteradas veces en la conversación. Los estudiantes de tercero y cuarto medio no tienen esta asignatura, y manifiestan que les gustaría tenerla, y los cursos inferiores reclaman que las horas semanales que tienen actualmente de actividad física no son suficientes:

*“A mi me gustaría que debería hacer educación física dos veces en la semana y que los cuartos también tuvieran, porque, sería bueno porque con tantos temas de obesidad y cosas así, y claro nosotros estamos de lunes a viernes aquí sentados, teniendo educación física una vez a la semana, y los cuartos no tienen, entonces que más si nosotros hacemos educación física acá en el colegio, por lo menos yo a cuenta mía no hago como actividad física y a muchos les pasa lo mismo yo creo. Entonces sería bueno que tuviéramos dos veces educación física. Creo.” (Joven mujer, estudiante de 2º medio).*

Asimismo, en las conversaciones los jóvenes declararon que les preocupan temas de actualidad. Tanto los estudiantes de primero y segundo medio, como los estudiantes de cuarto y tercer expresaron que les gustaría saber más sobre lo que sucede en el país y a nivel internacional actualmente. Quisieran tener ramos acerca de la economía, la política y la actualidad donde junto con debatir se traten temáticas distintas a la historia que se pasa oficialmente en el colegio.

¿Qué refleja esta preocupación? ¿Podría ser acaso la necesidad de informarse y estudiar para poder plantear soluciones ante campos que ellos perciben como inoperante y desgastado? ¿A qué política, a que economía se están refiriendo? Tras inquietudes como estas se esconden otras interrogantes sobre la mirada de los jóvenes respecto de la sociedad. Es posible que todas estas inquietudes sean fruto del deseo de encontrar buenos puestos de trabajo al salir del mundo escolar.

Comprometiéndonos, pudiésemos suponer que lo que ellos afirman que es de su interés aprender, puede corresponder a inclinaciones socialmente heredadas, y no son parte de su interés como jóvenes. Es decir que estos gustos son la manifestación de las expectativas sociales que ellos han interiorizado como parte de la estrategia para cambiar su posición social de origen, la cual corresponde principalmente a la clase baja:

*“Aunque la rentabilidad de la estrategia típica de una clase puede dejar fracciones de esa clase a medio camino entre la desaparición y la decadencia, la dimensión histórica de estos procesos permiten a las generaciones más jóvenes orientar sus estrategias hacia los nuevos mecanismos de posicionamiento y aprovechar los remanes de capital contenidos en su herencia...Mediante la reconversión, cada clase sólo tiende, en el fondo, a mantener su posición cambiando su estrategia de reproducción, o “con mayor exactitud, en un estadio de las sociedades divididas en clases en las que no es posible conservar si no es cambiando, cada grupo se esfuerza *por cambiar para conservar*” (Bourdieu, 1988, citado en Dávila et al., 2005, pág. 70)*

En consecuencia, los jóvenes, a través de su paso por la escuela, desean lograr mejores posiciones sociales y económicas, por lo tanto el estudio se vuelve parte esencial

de su estrategia. Buscan encontrar allí las herramientas necesarias para poder acceder a una situación social más acomodada, y para ello, ellos consideran que deben ser capaces de desenvolverse en las más diversas esferas. Hay en ellos una demanda de acceso a un estatus y a credenciales distintas a las que les corresponde por origen, a través de la adquisición, no sólo de capacidades y de acceso al consumo, sino también de un mayor saber. Es por tanto posible sostener que aquí hay resistencia a la reproducción de las condiciones de vida de origen de ellos.

En relación a los que se les enseña a los jóvenes en el instituto, específicamente en la forma en que esto se hace, los terceros y cuartos medios tradicionales manifiestan querer hacer práctica laboral, por lo que apelan al sistema de alternancia que antes imperaba en el Instituto<sup>20</sup>, lo que se traduce en que todos los módulos contemplan la realización de una práctica profesional en paralelo al curso de los estudios.

Tal y como se expuso, el discurso y la opinión juvenil en el instituto, frente a lo que les enseñan y lo que ellos desean que se les enseñe está llena de controversias entre opiniones positivas y negativas ante lo existente, y también frente a lo que ellos quisieran del plan curricular.

### **2.3. ¿Qué hay detrás de los problemas en la educación?: la calidad de la educación según los jóvenes**

Al preguntarles acerca de cual es su opinión al respecto de la contingente discusión en torno a la “calidad de la educación”, uno de los temas que emergió es la queja sobre el ausentismo de los profesores y de la manera en como se resuelve este problema. Por lo general, la institución “ocupa” la hora con cualquier profesor, perdiéndose con ello la continuidad de las materias. Los estudiantes comentan que muchas veces los profesores los acusan de “flojos”, de “no estudiar”, a propósito de sus resultados académicos. Frente a ello, los jóvenes responden que con el nivel de alternancia de los docentes se pierde “la claridad” de las materias y cada vez se entienden menos los contenidos.

---

<sup>20</sup> Por ejemplo, la carrera de turismo tiene ese sistema.

La escuela puede ser a veces un lugar para el aprendizaje del ejercicio ciudadano, aunque algunas veces la escuela no ofrece ese espacio. Sin embargo, hay ocasiones en los mismos jóvenes se dan esa posibilidad, tal es el caso del movimiento pingüino. Es necesario reconocer, que como elementos juveniles, ese aprendizaje, como otros, no esta exento de contradicciones.

Los estudiantes sienten que muchas veces no se toman en cuenta sus opiniones al respecto de este tema y de otros:

*“Como que se tapan los ojos y dicen “no, si son niñitos, están mintiendo” y como que nos hacen pasar por tontos y como que uno es flojo, uno es aquí. Se dan el lujo de humillarte” (Joven mujer, estudiante de 2º medio)*

Tal y como ellos lo señalan aquí, durante el paso por esta caja negra, los jóvenes tienen la impresión de ser catalogados por los docentes como niños. Ni siquiera son considerados como jóvenes, demostrándose así el hecho de no ser incluidos en tanto sujetos de derechos en la práctica escolar (Reguillo, 2000b). El periodo que ellos están viviendo en la actualidad es estimado por el mundo adulto como un espacio de transición desde la niñez a la adultez, privándolos así de poder desplegar alas y desarrollarse apropiadamente. Ejemplo de ello es lo que sucedió con varios de los profesores durante las movilizaciones estudiantiles:

*“Hubieron hartos profesores que participaron. Yo de hecho en una marcha estuve con los profesores. Habían varios. Yo encuentro que en ese sentido aquí en el liceo se debería haber puesto más las pilas, porque, aunque, no se po, aunque el liceo, quizás el liceo lo ve un poco, nos van a catalogar mal si mis alumnos van a la marcha, ¿‘cakahay’? Y como nos meten a todos en el mismo saco, hasta la directora y cosas así, yo encuentro que en ese sentido deberían haberse puesto más la camiseta. Y decir: “si estamos educando alumnos, también tenemos inculcarle esas cosas, que luchen por sus derechos”. Porque yo encuentro que eso, eran muy pocos los profesores que llegaban con un volante y te decían “sabes que, si pueden participar vayan”. Porque ni siquiera la directora se dio el tiempo de hacer una ¿Cómo se llama? No se, pararse delante del liceo, citar a todos de primero a cuarto y decirle “oye chicos, analicense, yo los apoyo” ni nada de eso. En ese*

*sentido, debería haber sido mucho mejor el apoyo que debería haber tenido el liceo.”(Joven mujer, estudiante de 2º medio)*

Los jóvenes sienten que durante las acciones políticas del año 2006 poco apoyo desde la docencia y la dirección, la percepción de que no se les apoyaba en sus demandas y que los adultos consideraban en vano sus alegatos.

Pese a la negación de la juventud por parte del mundo adulto, como ya se ha dicho, el movimiento secundario del año 2006, y las manifestaciones populares y juveniles en las décadas pasadas, y en todo el siglo XX, han mostrado que el sujeto juvenil es un actor con un discurso y una propuesta política afín. “De manera enfática, los movimientos estudiantiles vinieron a señalar los conflictos no resueltos en las sociedades “modernas” y a prefigurar lo que sería el escenario político de los setenta” (Reguillo, 2000a, pág. 20). Igualmente, como en décadas pasadas los jóvenes hoy en día pueden hablar y participar en las discusiones sobre las tensiones no resueltas, sobretodo en el campo de la educación de la que son actores centrales.

Algunos estudios sobre juventud nos sugieren que en la actualidad, especialmente por la influencia de los medios de comunicación, el sujeto juvenil se encontraría definido, construido y reconfigurado, principalmente por el consumo cultural (especialmente por las “modas”) (Reguillo, 2000b). Hoy los mass media, entre ellos la televisión y el Internet, desplazan con su influencia a la escuela en su pretensión de institución socializadora, generando conflictos en el área educacional. En este contexto ¿Será posible encontrar otros elementos para la construcción de su identidad? Luego de las discusiones y entrevistas con los estudiantes del INSUCO, se puede aventurar que si es posible para los jóvenes articular acciones y discursos que le den identidad cultural y que lo conviertan en sujeto activo dentro de la sociedad, y que la escuela puede ser un espacio potenciador de esto. Este, sin embargo sería un aspecto a profundizar con otra investigación, puesto que no emergieron en el desarrollo del estudio elementos identitarios.

Ante el panorama actual, no es difícil plantear la idea de que existe un desinterés hacia ciertos temas por un amplio sector del estudiantado, potenciado por los medios de comunicación de masas y la escuela:

*“A veces a nosotros, a mi me tocaba que el año pasado cuando había que dar informaciones sobre las movilizaciones, sobre lo que estaba pidiendo el centro de alumnos, el curso no escucha entonces, al final uno no saca nada con hablar, pero tiene que cumplir su rol como presidenta y dar la información. A ellos tu les decis “¿tienen algo que agregar, quieren agregar algo al petitorio?” y nada. Entonces las propuesta finales las dai tu como personal, como presidenta de curso.” (Joven mujer, estudiante de 2° medio).*

Sin embargo, el interior del Instituto podría ser un lugar en el que se abrirán estos espacios de discusión y participación, y así motivar a los jóvenes a interesarse por estos debates y disputas. Pese a esta carencia, existe si un discurso y una opinión en torno al tema de la calidad de la educación por parte de los jóvenes.

Los profesores entrevistados, representantes y detentadores del discurso adulto y escolar, argumentaron que un problema de la calidad de la educación lo representa la excesiva carga horaria con la que ellos cuentan, es decir, el hecho de que deben trabajar en varios lugares, muchas horas diarias, para poder conseguir un sueldo que les permita vivir. Vemos entonces que las problemáticas educativas particulares que enfrenta el Instituto se enmarcan dentro de falencias del sistema educativo chileno en general, tal y como son los problemas económicos del profesorado, que llevan años, y están asociados a la municipalización de la educación, y que no han sido totalmente resueltos.

La resistencia juvenil, por lo visto, es parcial, se muestra en pequeños recodos, mientras que la hegemonía y la colonización del mundo adulto y del mercado parecen ser mayores. En sus discursos nos muestran que su identidad y su cultura esta fuertemente influenciada por los intereses laborales, por conocimientos establecidos, los que tienen mayor relación con la cultura hegemónica. La aceptación total no existe, pero tampoco la oposición ciega, hay matices en sus dichos, que se entremezclan en una valoración llena de contradicciones.

#### **2.4. Tecnología y escuela, una alianza necesaria**

Los espacios educativos tecnológicos con que el INSUCO cuenta han variado en el último tiempo, principalmente por el nuevo edificio que se construyó en el año 2006. Antes, sólo se contaba con tres laboratorios de computación y con el Centro de Recursos Audiovisuales (CRA) que funcionaba en las dependencias de la biblioteca del

establecimiento. En el 2007, se crearon dos laboratorios de computación con mayor cobertura (cada uno cuenta ahora con 45 computadores). El CRA recibió diez computadores destinados al uso libre de los estudiantes. Además, se dispone de cinco *data show* y siete *notebooks* para el uso en las salas de clases. Para el 2008, producto de un proyecto de ampliación financiado por el Estado, se agregarán cinco talleres de simulación (uno por cada una de las especialidades que se imparten en este Instituto) en base a los contenidos centrales, un laboratorio de idiomas y se sumará otro laboratorio de computación. Todo esto ya está en construcción.

Los cambios en el trabajo están fuertemente vinculados a la aparición y reconversión de las nuevas tecnologías, no sólo en el ámbito laboral, sino también en los espacios cotidianos de las personas. Los jóvenes parecen percibir esto. La tecnología, especialmente el computador aparecieron mencionados en el transcurso de las entrevistas con los estudiantes. Ellos consideran que es fundamental utilizar las nuevas tecnologías y para ello saber el cómo, ello resulta esencial para los trabajos futuros.

Los jóvenes señalan que no todos los profesores utilizan las herramientas tecnológicas disponibles. Para ellos, el manejo de estos instrumentos por parte de los docentes es fundamental:

*“Eso. Yo encuentro que con la tecnología que ahora hay son pocos los profesores que ocupan notebook, ocupan, no se, la pizarra, hojas transparentes y cosas así. Yo encuentro que deberían ser como más ingeniosos en ese sentido. Porque no ocupan la calidad o (sea no se entiende) En ese sentido debería ser más dinámico. O sea al menos incentivar a querer” (Joven mujer, estudiante de 2º medio).*

Para los estudiantes es algo apremiante, puesto que perciben que las nuevas tecnologías son una forma de acceder a la información y la comunicación, una parte importante de su mundo de vida. También es creciente su importancia en el mundo del trabajo, por esto la escuela debe intentar relacionarse con ellas e incluirlas. Aparece así la idea del rol que juegan las nuevas tecnologías en la vida cotidiana juvenil, y por lo tanto en la formación de una (o varias) identidades y culturas. Hay por tanto una percepción positiva de los cambios e implementación de infraestructura tecnológica del INSUCO por parte de los estudiantes. Pero en los docentes poseen una visión matizada de ello:

*“Los jóvenes de ahora, por ellos, pasarían en el computador, en Internet, esa onda y que ojalá todo les llegara de esa forma. Lamentablemente, la educación no puede llegar toda por Internet, tiene que estar el profesor, la presencia del profesor. La tecnología si es moderada es buena, si se la pasan metidos allí es mala. A todo lo que es comunicación hay que sacarle un buen provecho, pero allí los jóvenes encuentra mucha información y el problema es que no saben refinarla.” (Mujer, docente)*

Como vemos, hay puntos de vista encontrados entre jóvenes y adultos. Por un lado, los profesores piensan que debe de haber un “buen” uso de la tecnología, lo que para ellos significa, que el aprendizaje debe de estar acompañada de la guía de los profesores, quienes les entregan otro tipo de información y les enseñan a los jóvenes a usar adecuadamente la tecnología. Los jóvenes en este sentido sólo están preocupados de dominar estos medios e integrarlos cada vez más a su despeño cotidiano, no sólo en la escuela.

### **3. Los valores personales: desarrollo y hegemonía**

La atención a aspectos relacionados con el bienestar físico, emocional, los estímulos a la expresión personal, a la autorrealización, etc., son parte de la función de socialización de valores para el desarrollo personal de los sujetos que tiene la escuela para las nuevas generaciones en las sociedades modernas (Gimeno y Pérez, 2000).

Los valores personales que el INSUCO pretende inculcar a sus estudiantes están contenidos en el Reglamento Interno de este establecimiento. En esta investigación se organizaron los valores allí expresados y se consideraron los siguientes aspectos: la puntualidad, el buen comportamiento, la buena presentación personal, el buen uso del lenguaje y la asistencia a todas las actividades del instituto.

Los resultados del trabajo de campo evidencian una falta de homogeneidad respecto de las valoraciones sobre este aspecto del curriculum escolar entre los entrevistados según las edades. Es decir la opinión de los jóvenes del NM 1 Y NM 2 es distinta en relación a los

estudiantes de NM 3 Y NM 4<sup>21</sup>. No se presentaron diferencias entre las opiniones entre hombres y mujeres, éstas más bien eran compartidas sin distinción de género.

### 3.1. “Los valores provienen de la casa”

Una de las respuestas consensuadas en las conversaciones con los estudiantes, es que los valores, ya sea sociales o personales, y según los cuales los estudiantes actúan, “provienen de la casa”, es decir que lo que el instituto pretende inculcar en cuanto a formación valórica depender de la labor que el hogar de los estudiantes haga en ese sentido:

*“...quizás los inspectores y el instituto tratan de que nosotros seamos derechos y todo pero no se puede. Porque eso se trae de la casa, y si uno no está acostumbrado a ser así, o sea yo soy respetuosa y todo, pero otras personas que no están acostumbrados a ser respetuosos, y a tener buena presentación personal, al liceo le va a ser demasiado difícil lograrlo.” (Joven mujer, estudiante de 2º medio)*

Luego se afirma:

*“Es que a nosotros nos pueden decir muchas cosas pero si en el hogar no se da” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

El discurso familiar, por lo tanto, tendría para los jóvenes, un peso importante en su comportamiento. Ante estas afirmaciones, es necesario traer a colación lo que algunos estudios de la cultura juvenil y las instituciones socializadoras han mostrado.

Según investigaciones, como es el caso de “Culture: une crise des transmissions”<sup>22</sup>, de Dominique Pasquier en Francia (2006), señalan que la escuela y la familia no son los agentes exclusivos de influencia e inculcación cultural. La manera en que opera el traspaso de las pautas culturales se ve afectado por las transformaciones de las relaciones familiares, por la prolongación de la escolarización y por el paisaje mediático. La cultura institucional (representada por la escuela) y la de los padres habrían perdido así fuerza como cultura dominante al menos entre los jóvenes, quiénes hoy heredarían la cultura principalmente de

---

<sup>21</sup> El Ministerio de Educación, en los “Planes y Programas” que delimita para la educación, se remiten a primero, segundo, tercero y cuarto medio como NM 1, NM 2, NM 3, NM4 respectivamente.

<sup>22</sup> La traducción de este título es “Cultura: una crisis en la transmisión”.

sus pares, conformando culturas juveniles, en contextos particulares, tales como el espacio escolar (Pasquier, 2006). Por lo tanto, las prácticas juveniles responden más a una lógica propia de una cultura juvenil, la de los pares, que a lo que espera el resto de la sociedad, tal y como plantea la socióloga francesa Dominique Pasquier en sus últimas investigaciones (2006). Consecuentemente, en la actualidad la socialización en los valores y conocimientos para desenvolverse en el espacio social viene dado entre los jóvenes por las relaciones culturales entre los pares. En contraposición con esta mirada, los jóvenes entrevistados señalan que este cambio en el traspaso cultural no sería tal, o por lo menos tendría matices y características propias, lo cual nos abre la posibilidad de ahondar más en la transmisión cultural en investigaciones y estudios futuros.

De acuerdo a algunos estudios, el refuerzo de las relaciones de pares entre los jóvenes es al mismo tiempo un generador de pautas culturales diferentes a las que dictan los patrones institucionales. El esquema de Paul Willis (1988), el cual gira en torno a las nociones de hegemonía e ideología, nos sirve para abordar estas afirmaciones. Es en el terreno de las prácticas cotidianas donde emergen los elementos de oposición a la cultura dominante (de la cual es representante la escuela), donde los individuos resisten a la inculcación ideológica de la institución. El instituto se convierte por lo tanto, en un espacio de producción y desarrollo de la cultura juvenil. Willis utilizó el concepto de “colegas”, para referirse a los pares, a los compañeros; un tipo de relaciones en la que los estudiantes crean lazos y vínculos que desafían la imposición cultural dominante de la escuela a partir de una producción cultural propia, que se vincula al mismo tiempo con la cultura de clase familiar. La teoría del habitus (Bourdieu, 1991), que no es una trasposición mecánica, como algunos han entendido, sino más bien un sistema de disposiciones que se activan o no dependiendo de las estrategias de los actores, sirve aquí para entender que, pese al afán expreso de educar a los estudiantes en los valores anteriormente descritos, los jóvenes no actuarán mecánicamente al son de ellos.

Al respecto de lo anterior, los mismos jóvenes que participaron en los grupos de discusión reconocen que el ambiente cercano, y muy especialmente los amigos, influyen en su forma de hablar y en su conducta, mediando algunas veces mucho más que las normas

escolares en su comportamiento. Todo esto, ellos lo explican también por la alta cantidad de tiempo que comparten con compañeros y amigos:

*“También influye el ambiente de uno aquí. Por la forma depende. Si uno viene de un ambiente malo, que no habla bien, no me va a importar, porque ya me acostumbré”*  
(Joven hombre, estudiante de 4º medio)

En relación a esto mismo, algunos jóvenes en los grupos de discusión confesaron que para que ellos se comporten “bien”, es decir, como el liceo espera, tienen que estar bajo la vigilancia de algún adulto, es decir, estos valores sólo los practican delante de los profesores e inspectores, para no ser sancionados. Sin la tutela de los docentes se comportan de manera distinta a la que se les exige:

*“También la forma en que uno se expresa, no es lo mismo expresarse ante un inspector, la directora a que esté con un compañero”* (Joven hombre, estudiante de 3º medio)

Los modismos expresan estos lenguajes juveniles, inoportunos en la escuela:

*“Es que nosotros nos guiamos mucho por los modismos, hay mucho modismo que dice ‘como estay’ entonces algunas veces no nos fijamos, y están los ‘profes’ y te corrigen ‘¡pero cómo se le ocurre decir esa cosa!’ o sea use el lenguaje adecuadamente y algunas veces no lo queremos decir mal pero se nos sale, no es por querer ni mala onda”* (Joven mujer, estudiante de 4º medio)

Se trata de los códigos del grupo, donde:

*“Las juntas también influyen harto en el lenguaje de uno”* (Joven hombre, estudiante de 4º medio)

Pese a evaluar de buena manera la influencia y la importancia de la familia en la cultura, vemos una oposición entre sus opiniones, ya que de igual manera su comportamiento “real” está fuertemente influido por lo que dictan los pares. Sus modales, comportamientos, la forma de hablar, de vestirse, diversos valores personales son muchas veces transmitidos entre ellos y en algunas ocasiones escapan a lo que el discurso adulto espera, a pesar de que para los mismos jóvenes esta institución tenía un peso fundamental

en la inculcación valórica. Por lo tanto, la transmisión cultural en el INSUCO posee diferentes matices a explorar.

### **3.2. “Saber comportarse”, un dilema de todos. Predicar con el ejemplo**

En el transcurso de la investigación, los jóvenes, del mismo modo, manifestaron que ellos creen que sería beneficioso que al interior del liceo se les reforzara el “buen comportamiento”, es decir, que se tratasen estos temas valóricos y de desarrollo personal más profundamente de lo que ya se hace, de esta forma ellos pueden aprender a hablar mejor, a sentarse correctamente, etc. y así estar acorde con las requerimientos que les demanda el mundo del trabajo.

En relación a lo anterior, los jóvenes afirman que el instituto refuerza e insiste en que ellos deben ser puntuales, deben comportarse bien en todos los contextos, deben mantener una buena presentación y usar bien el lenguaje. No obstante, los jóvenes coinciden en que no siempre estos valores se practican al interior del establecimiento y ello no “corre sólo por parte de los estudiantes”. Los profesores tampoco tienen siempre un buen comportamiento, por lo cual los jóvenes hablan de “inconsecuencia” por parte de quiénes les exigen a ellos este tipo de proceder.

Lo anterior se combina con que los entrevistados sienten que hay profesores que se preocupan de ellos, mientras que hay otros que “no están ni ahí” con lo que a ellos les pueda pasar. La ausencia, dando un ejemplo, por parte de los docentes, respondería a la “falta de interés” de algunos miembros del magisterio por la actividad y por los estudiantes. La impersonalidad, el individualismo y los cambios culturales, no sólo de los jóvenes, también de los profesores, se evidencia por tanto al interior del liceo y se mezcla con los desafíos que impone el mundo de vida de los jóvenes a la cultura hegemónica:

*“Aquí yo me he fijado hay harta solidaridad, pero aquí cada uno esta preocupado de uno no más. Aquí cada uno ve lo suyo. Aquí no les importa que el otro loco ande mal...aquí por ejemplo somos todos picados...o sea aquí hay algunos que viven en una burbuja. Ellos no saben que cuesta en esta vida eso. Entonces a ellos no les importa si el resto. Porque ellos no se dan cuenta...” (Joven hombre, estudiante de 2º medio)*

Asimismo, ellos no siempre “cumplen” con el buen comportamiento. Pero opinan que no todos ellos incurren en esto, si no que más bien los que no se comportan de buena manera son los jóvenes “desordenados”. La responsabilidad de este tipo de comportamientos, que escapa a los valores personales, no correspondería al liceo, sino más bien, a cada una de las personas que conforman esta comunidad. De esta forma, el desorden no es causado por todos los estudiantes del instituto, sino que ellos mismos lo atribuyen a “grupos”:

*“También se forma el desorden porque siempre, en un curso, hay un grupo desordenado. El grupo desordenado siempre hace desorden, y si hace desorden le echan la culpa a todo el curso, esa cosa es obvia” (Joven hombre, estudiante de 4º medio)*

Por otro lado, podemos plantear que el hecho de que el “buen comportamiento” esperado no se practique por parte de los jóvenes podría significar que la intersubjetividad juvenil no logra ser colonizada por los patrones conductuales del Estado y la escuela, consiguiéndose así un cierto espacio de “libertad” para el mundo de vida juvenil. Sin embargo, hay una contradicción evidente, puesto que ellos plantean que les gustaría que les reforzarán el buen comportamiento, y aun así a la hora de actuar no se rigen por estas normas. Averiguar si les interesa o no comportarse de acuerdo a estos valores sería tarea para estudios posteriores.

### **3.3. Cultura hegemónica y los valores personales**

Nuestra hipótesis inicial suponía un distanciamiento entre los jóvenes y la propuesta curricular. No obstante, al consultar a los estudiantes acerca de su percepción de los valores personales que el INSUCO quiere enseñarles, los jóvenes afirman estar de acuerdo con estas normas, argumentando que ellas les van a ser útiles a futuro.

*“Porque uno cuando vaya a una empresa, a nosotros que nos preparan para ir a una empresa, no podemos ser falta de respeto con las personas que tienen cargos mayores que nosotros o personas que tienen el mismo cargo que uno. Y la puntualidad, ser responsable, en la presencia, en la presentación personal. Uno no puede llegar con ‘piercing’ al trabajo si estás trabajando en una empresa. ‘Teni’ que tener tu buena pinta.” (Joven Mujer, estudiante de segundo medio)*

De acuerdo a esto, algunos entrevistados consideran que los valores personales que aquí se mencionan están vinculados con el ser “buenos trabajadores”, puesto que con ellos aprenden a respetar todas las normas que tendrán en sus empleos futuros en la “empresa”, los conciben, por tanto, como valores para poder trabajar. Vemos cómo opera la hegemonía cultural, haciendo pasar los intereses de las empresas como inquietudes propias de los jóvenes, una dominación que se ejerce con el consentimiento de los dominados. Por medio de la escuela, instancia de orden cultural e intelectual, y aparato hegemónico por excelencia, los valores de la elite dominante se masifican. La escuela genera un “convencimiento” de los valores de las clases dominantes (Gramsci, 2001).

En otro orden de cosas, los alumnos de tercero y cuarto, influenciados por la cercanía de la hora de egreso de la institución escolar, perciben una exigencia mayor al respecto de temas como la buena presentación personal, a diferencia de lo que según ellos se les exige a los jóvenes de los dos primeros años de la enseñanza media. Estos jóvenes piensan que como son ellos los próximos egresar, se les pide mayormente, pues están por convertirse en representantes del liceo:

*“Nos van exigiendo más porque vamos a representar al liceo” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

La responsabilidad de representar al liceo al salir al mundo laboral demandaría de una mayor exigencia, razonamiento que en las entrevistas los estudiantes no validan del todo, produciéndose así una contradicción entre lo que el instituto quiere de ellos y ese espacio de libertad que les gustaría poseer como jóvenes:

*“Los terceros también tienen que tenerla. Los tienen que tener ordenaditos porque van a pasar después el próximo año a cuarto. Y se supone que. Yo creo que hasta tercero deberían ponerse con cuática la disciplina: pelito cortito, ordenaditos. Pero cuando ya llegamos al segundo semestre a los cuartos medios deberían dejarlos un poco.” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

*“Es que no los van a dejar porque obviamente, nos va a quedar un mes, entonces vamos a representar al liceo, ahora nosotros vamos a representar al liceo, ‘cachay’. Los terceros para abajo están acá y no muestran el liceo, pero nosotros vamos a decir que*

*venimos del INSUCO y tenemos que hacer la práctica entonces. Por eso se supone que en esta, y es ridículo, es ilógico, pero lo hacen.” (Joven mujer, estudiante de 4º medio)*

Al respecto de cada uno de los valores que componen la formación para el desarrollo personal, especialmente la buena presentación, es interesante ver el significado o la definición que los jóvenes entrevistados tienen de ellos. El buen lenguaje no sólo significa para ellos hablar correctamente, sino también decir “lo justo y necesario”. Como ya dijimos, los modos de hablar que ellos utilizan para hablar con sus profesores no son los mismos que usan con los amigos. En este sentido, muchos estudiantes confesaron que están acostumbrados a la forma de hablar de donde viven, de sus barrios, lo que les hace difícil “deshabituarse” al interior del instituto. Por ejemplo, los entrevistados de primero y segundo medio confiesan que pueden tutear a los profesores, pero al hacerlo deben estar atentos de cuidar las normas que les exigen, en lenguaje de ellos mismos deben hablar “guardando un cierto límite”:

*“...de repente uno tutea a los ‘profes’, pero tiene como su límite. No los va andar tratando de garabatos. ‘Compadre’. Un saludo. “¿Cómo está?”. De repente no lo tratan de usted sino de tu, pero de a poco...” (Joven estudiante de 2º medio)*

En síntesis, el buen comportamiento está asociado a portarse bien en clases, al buen uso de los modales, a escuchar y saber escuchar, a respetar, y a saber comportarse en el momento adecuado, hábitos que son beneficiosos para poder desarrollarse en el futuro adecuadamente.

Pasando a otro valor, para ellos la “buena presentación personal” implica estar “bien vestidos”, “arregladitos, olorosos, peinaditos”. Los jóvenes cuentan que al interior del liceo este valor suele llevarse bien a la práctica, debido principalmente a que están de acuerdo, en gran medida, con esta valía, principalmente los estudiantes de terceros y cuartos medios (que ya están estudiando alguna especialidad). A diferencia de estos últimos, los jóvenes de primero y segundo medio no adhieren totalmente a esta práctica, lo que los lleva a que a la jornada escolar “entren ordenados y salgan desordenados”, según sus mismas confesiones.

Al referirnos al valor de asistir a todas las actividades que el liceo programa ante los jóvenes, el mundo de vida y su libertad reaparecen. Los estudiantes consideran que podrían ser ellos mismo quienes decidan asistir o no de acuerdo a sus posibilidades, apelando a una mayor autonomía:

*“Es que por eso, uno tiene que tomar actividades al horario de uno... tomando las riendas si uno puede o no puede”” (Joven estudiante de 1° medio)*

Respecto de lo mismo, al consultarles si ellos llevan a la práctica esta exigencia sobre la asistencia, responden que la mayoría del tiempo se ven obligados a ello, ya que siguiendo este patrón, se ejercitan para el mundo laboral, donde la no asistencia se sanciona severamente. Para justificar el no cumplimiento de esta norma y de este tipo de exigencias, los jóvenes apelan a la voluntariedad, al gusto o no que ellos puedan tener por las actividades programadas, haciendo valer así su cultura e intereses, y mostrándose menos obedientes, menos colonizados que en otras materias.

La puntualidad es una norma que culturalmente se vuelve un desafío en Chile. En relación a esta exigencia, la juventud del INSUCO asume que no siempre la cumple, sin embargo dicen estar de acuerdo con esta medida porque, según ellos mismos, les sirve para la vida, para su desarrollo personal y social, para madurar. Los jóvenes sienten que en el instituto existe una mayor exigencia respecto de estos valores personales que lo que se exige en otros lugares, atribuyéndolo al rol profesionalizador del establecimiento técnico-profesional:

*“...Aquí este es un liceo técnico y de por si ‘teni’ que tener un buen lenguaje y mostrarlo con los ‘profes’, con los inspectores, tus compañeros. No ‘podi’ andar echando puteadas con todos, ‘cachay’. En el trabajo no ‘podi’ andar así. Por eso yo ‘cacho’ que aquí son más estrictos con eso, porque aquí a uno lo insertan al mundo laboral.” (Joven estudiante hombre de 2° medio)*

Los entrevistados manifestaron sentir que muchas veces el insistir en estos temas, el instituto pierde de vista aspectos que son de mayor relevancia e importancia para ellos y la sociedad. Sin embargo no precisan cuales serían estos contenidos relevantes:

*“En vez de preocuparse de cosas más importantes se preocupan de cosas mínimas. Tienen importancia, obvio que tienen mucha importancia, que no se po, que los chiquillos anden con el pelo largo, son importantes. Pero en vez de preocuparse de cosas mucho más coherentes, se preocupan de eso, ‘cachay’, si anda con un ‘piercing’ hay cosas más importantes si le va bien en la escuela, en lo teórico, entienden. Yo encuentro que en eso guatea el liceo” (Joven estudiante mujer de 4° medio)*

Se evidencia en su discurso ambigüedad y poca claridad al definir las “cosas importantes” o los “contenidos relevantes”, así como también al precisar sus intereses; los jóvenes no especificaron cuales eran estas materias importantes que se deberían tratar, perdiéndose la claridad de su planteamiento.

Dentro de los cambios realizados por el gobierno militar en la educación uno de los aspectos de importancia es el cambio de los currículos, en que en una primera etapa se ponía el énfasis en la depuración de los contenidos, y en una segunda etapa el acento estaba dado en una reforma con inspiración en la ideología gubernamental, que permitiese una mejor adaptación a la jerarquización del mercado laboral (Urzua, 2007). Todos los valores expresados por el INSUCO en relación al desarrollo personal apuntan en este sentido, adaptándose la preparación que la escuela ofrece y hace a los jóvenes al dictamen empresarial.

Como ya se planteó, en las respuestas concedidas por los jóvenes del instituto hay una percepción positiva y compartida de la parte valórica vinculada al desarrollo personal del curriculum escolar. Sin embargo, esta valoración sufre de ambigüedades, es decir, las opiniones presentan poca claridad, inconsistencias y contradicciones. Tal y como propone Paul Willis (1988) las ideas y prácticas desarrolladas por los actores son producidas al interior de relaciones sociales y culturales específicas, en vez de ser impuestas simplemente de arriba a abajo por los grupos dominantes, y además las culturas de “resistencia” son en parte incorporadas y en parte deslegitimadas por las instituciones como la escuela.

#### **4. ¿Qué tipo de sociedad queremos formar? Los valores sociales**

La escuela debe atender también a los aspectos de educación moral, cívica y social que una comunidad requiere para la mantención de ciertos patrones culturales e identitarios en el tiempo, y mantener al mismo tiempo una cierta estabilidad. Pese a esta necesidad, en gran parte de las sociedades modernas, de lo cual la sociedad chilena no es excepción, la formación valórica de las nuevas generaciones y sus contenidos no se hayan sistematizados de la misma manera en que se encuentra organizado el aprendizaje intelectual, así como tampoco del resto de los contenidos que se pretende enseñar, es decir, los valores no están definidos por la instancia máxima de educación, que sería en nuestro caso el Ministerio de Educación. En lugar de esto, cada establecimiento educacional posee la libertad para definir los valores sociales en los que socializará a sus educandos. La formación valórica por la que se opta se hace por lo general en relación a una concepción ética y política a la que el establecimiento adhiere, es decir, lo que se considera como bueno o malo para los miembros de una sociedad en pos de un proyecto político que se desea construir en esa comunidad.

El INSUCO de Valparaíso delimita su misión en un marco referencial diciendo que su cometido como establecimiento educacional es:

“Formar profesionales idóneos, capaces de insertarse positiva y activamente en la sociedad y en el mundo del trabajo, competentes en su especialidad y con sólidos valores, como la honradez, responsabilidad, perseverancia y solidaridad, que permitan su desarrollo personal, su proyección en el entorno laboral y su plena realización profesional”<sup>23</sup>.

En la práctica educativa de este liceo, para citar un ejemplo, una de las asignaturas que debe encargarse de la formación en este nivel valórico es la de Religión, pero este ramo es opcional para todos los estudiantes. Para que la formación valórica tenga un alcance real y más amplio, las docentes y todos aquellos que trabajan en el instituto deben de adherir con la misión y la formación que el liceo pretende entregar a sus educandos. Según lo manifestado en el trabajo de campo, los jóvenes entrevistados reconocen que algunos

---

<sup>23</sup> Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett (2007), Reglamento Interno para los alumnos (as). Disponible en “Agenda Escolar 2007”.

profesores les refuerzan aspectos valóricos en sus clases, para lo cual incluso desarrollan “talleres”, pero esto es sólo parte de la iniciativa personal de algunos adultos y no una generalidad. Además, existe un taller de Orientación dentro de la malla curricular del liceo, pero que no se desarrolla adecuada ni regularmente, según la opinión de los jóvenes.

#### **4.1. La estratificación como generador de diferencias en la calidad educativa**

Los valores sociales, entendidos como aquellos comportamientos bien apreciados o “positivos” en el espacio social, que son transmitidos a los jóvenes para que ellos se desenvuelvan en contextos colectivos y mantengan el orden, seleccionados en esta investigación, son la honradez, el respeto, la solidaridad y la perseverancia. Estos valores se encuentran especificados en el Reglamento Interno de esta institución como ya pudimos ver.

Al consultarles a los jóvenes si conocen estas normas estimadas socialmente, muchos entrevistados no mostraron interés por este tema, ni menos los reconocen tan fácilmente al escuchar el concepto, por lo cual hubo que explicarles a qué ideas nos estábamos refiriendo. Podemos suponer que no se informan respecto de esta materia puesto que no sería de su interés, ni forman parte de su cultura juvenil:

*“Los sociales, o sea, ¿para estar con la gente?” (Joven hombre, estudiante de 4º medio)*

Ante esto podemos plantear que hoy en día los patrones culturales, que se socializan en esta institución, encajarían entre dos tipos de culturas. Una de ellas es la cultura “configurativa” (Mead, 1971) la cual corresponde al tipo de cultura en la que el modelo de vida lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que implica que el comportamiento de los jóvenes podrá diferir en algunos aspectos del de sus abuelos y padres. La segunda forma a la que se amoldan en la actualidad los jóvenes es la cultura “prefigurativa” (Mead, 1971), aquella en que los pares reemplazan a los padres creando una ruptura generacional. Este fenómeno se experimenta en la actualidad, indicando un momento en el que hay no sólo un cambio de contenidos culturales viejos en nuevas

formas, sino que también se evidencia una transformación en la naturaleza del proceso mismo de transmisión cultural:

“...la aparición de una ‘comunidad mundial’ en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas emigran en el tiempo, “inmigrantes que llegan a una nueva era: algunos como refugiados, y otros como proscritos”, pero todos compartiendo las mismas leyes y sin modelos para el futuro. Un futuro que balbucean los relatos de ciencia-ficción en los que jóvenes encuentran su experiencia de habitantes de un mundo cuya compleja heterogeneidad no se deja decir en “las secuencias lineales que dictaba la palabra impresa” y que remite a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los jóvenes habitantes del nuevo mundo tecnocultural hacen de la visión, la audición, el tacto o la velocidad.” (Martín-Barbero, 2002, pág. 326-327)

Por lo tanto, dos procesos recientes como son la globalización cultural y las nuevas tecnologías configuran los procesos de transmisión cultural hacia las nuevas generaciones, las que encuentran un contexto diferente y herramientas novedosas para conformar nuevos vínculos y formas de actuar en el mundo. Con estas novedades se estrellan los patrones socializadores tradicionales que hasta hoy coexisten, quedando muchas veces como anacrónicos y sin ser tomados en consideración.

Para entrar de lleno al tema que nos convoca, haciendo revisión de las valoraciones y opiniones que los jóvenes que aquí estudian, algunos consideran que muchos docentes no actúan según estos patrones que les pretenden enseñar, que se contradicen y son inconsecuentes. Los jóvenes les critican a los adultos que no enseñen con la práctica:

*“Tendría primero que dar, partiendo él dando el ejemplo si quiere exigir valores, y eso es lo que él no hace” (Mujer estudiante 2º medio)*

Vemos entonces que la misma contradicción que se percibía de los docentes-adultos con la práctica de los valores personales, se siente en relación a los valores sociales.

Asimismo, los estudiantes entrevistados consideran que estos valores, tales como el respeto, la honradez, etc. son “positivos” para ellos, pero que, hay algunos casos de jóvenes que no los cumplen, puesto que muchas veces esos valores provienen de la casa, y no todos están acostumbrados a actuar bajo estos principios. Esa es una de las carencias que ellos reconocen y que atribuyen a la falta de inculcación en la casa:

*“Yo creo que la mayoría de los alumnos acá son el reflejo de la formación de sus casas, de sus padres. Es difícil pedirle a un niño que es desordenado que sea ordenado si en su casa viven en un chiquero y es todo desordenado porque sus papas no le enseñaron*

*de chico ese valor, que sea ordenado, que sea responsable. Entonces, es medio complicado que el liceo pueda discutir, si eso viene de la casa.” (Joven mujer, estudiante de 2° medio)*

*“Es que yo no creo que el profesor tenga que decirte tu tienes que ser honrado, o que es la honradez... es que a nosotros nos pueden decir muchas cosas pero si en el hogar no se da” (Joven mujer, estudiante de 4° medio)*

De lo anterior se desprende que el liceo tendría poco o nada que hacer si en la casa los jóvenes no han sido enseñados en estos valores. Es decir que para ellos no es posible tener estos valores solamente por el hecho de pertenecer al liceo, sino que para que esto suceda debe haber un refuerzo de estas normas en el hogar y viceversa.

En el caso del respeto, los jóvenes entrevistados tienen una visión común y se quejan de que muchas veces los docentes y otros adultos que trabajan con ellos no respetan a los alumnos. Los alumnos deben respetar a los mayores, porque si no lo hacen ellos son sancionados, y muchas veces la situación contraria (el no respetar a un alumno) pasa sin castigo. No existe por lo tanto un trato “parejo” y ellos sienten a que esto se debe a que ellos son la autoridad:

*“Como ellos son más que uno...Son la autoridad acá y pueden hacer pueden hacer lo que quieran con los alumnos.” (Joven hombre, estudiante de 1° medio)*

Tras la noción de respeto, se esconde sin embargo una contradicción, pues puede que el comportamiento juvenil sea correcto, pero esto es más bien para no ser castigados, más que porque ellos consideren a mucho de los adultos como autoridades dignas de respeto, por lo tanto se relativiza el concepto original, y además hay una reflexión de los jóvenes en torno a su derecho a ser respetados y a lo que ellos conlleva en las formas de relacionarse.

Por lo tanto, explican, pero no avalan ni justifican la asimetría del poder. Muchos interpretan este comportamiento creyendo que en el pasado los docentes que no los respetan hoy vivieron la misma situación con sus mayores, por lo tanto su comportamiento y trato actual hacia ellos sería reflejo de esto.

Algunos entrevistados manifestaron que según su conocimiento en los colegios privados, por lo general, estas cosas no pasan, y afirman que este tipo de diferencias, entre

la educación pública y la privada, no deberían existir. Aquí, podemos señalar que los jóvenes poseen una noción de la segregación escolar que hay en Chile:

*“Yo encuentro que hay un poco de contradicción en ese sentido, porque aquí el inspector, ya pongamos el caso del inspector que es lo contrario de todo eso que está ahí. Entonces lo que pasa es que es como un poco contradictorio porque si el liceo trata de inculcarnos valores, y un montón de cosas, principios, la moral y todas esas cosas que nos enseñan en la vida, yo encuentro que estamos equivocados. Porque si uno se pone a leer, no se, en el MINEDUC y todo ese tipo de cosas, como las cosas que dicen que un paraprofesor debe tener un excelente comportamiento y tiene que entregar los valores tal cual como tienen que ser. O sea no tiene que ser un tipo que te grite ni que te trate con malas palabras. Entonces yo encuentro que ahí es un poco de contradicción. Y eso es lo que yo cambiaría. O sea que vieran en ese sentido... Entonces encuentro que aquí estamos súper equivocados. Y de hecho encuentro que, me preocupa en ese sentido lo que son los liceos municipales, porque yo estuve en un colegio particular en la básica y en ningún momento vi ese tipo de cosas, ahí todos se preocupan de tener excelentes, de hacer bien su trabajo, porque los niños se dan cuenta de eso.” (Joven mujer, estudiante de 2° medio)*

Según lo manifestado, las diferencias en la calidad de la educación, para los estudiantes, se revelan incluso en la falta de fiscalización sobre el personal y los profesionales, de la cual carecerían los establecimientos municipalizados a juicio de los jóvenes entrevistados.

La estratificación educacional según algunos autores (Cortés, 2003) se vincula con tres aspectos. En primer lugar con las nuevas formas de financiamiento de la educación, porque ellas introducen un modelo de desarrollo educativo basado en la competencia por matrícula, lo que a su vez provoca una competencia por los estudiantes mejor dotados social y económicamente. Luego, en segundo lugar, la estratificación se relaciona con la aparición de proveedores privados, lo que desvirtúa la función pública de la educación, al existir facultades y obligaciones distintas entre establecimientos de administraciones privadas y públicas. Y por último, la estratificación se manifiesta en la distribución de la matrícula, puesto que ha derivado en un fuerte crecimiento de la enseñanza técnico-profesional, que se ha transformado en la alternativa educacional para los estratos socio-

económicamente más desaventajados de nuestra sociedad. El actual sistema educativo chileno por lo tanto contribuye a la segmentación social, y los jóvenes aquí estudiados, provenientes de sectores bajos y miembros de la educación TP, se dan cuenta de ello.

#### **4.2. ¿Qué piensan los jóvenes de los valores?**

Continuando con la revisión de la estimación que los jóvenes tienen de la responsabilidad, uno de valores sociales que conforman esta sección del currículum, ellos comentan que no siempre se lleva a la práctica por los estudiantes. Cuando esto sucede, es decir, cuando se actúa de forma “irresponsable” al interior del liceo, se les sanciona, por ejemplo, a través de anotaciones en el libro de clases. Esto puede llevar al alumno a un estado “condicional”, que significa que su permanencia en el establecimiento es evaluada constantemente.

Como se insinuó ya, los valores sociales son funcionales para la sociedad actual. Con ellos se puede mantener el control sobre una población cada vez más numerosa. Sin embargo, no es posible controlar totalmente a la juventud por medio de estas normas de convivencia, ya que los jóvenes poseen la capacidad de agenciar acciones que quebranten el orden. La sociedad no funciona con un termostato, es decir, no hay un mecanismo que controle totalmente y que evite que los agentes colapsen y entren en crisis o provoquen conflictos. No existe un aparato que sirva para evitar la efervescencia social, así como el que poseen ciertos aparatos tecnológicos y máquinas. La sociedad, al estar compuesta por seres humanos con ideas e intereses distintos, lleva en sí misma contenida la tensión. En el Instituto Comercial esto se verifica en todos los discursos y prácticas que escapan a las normas establecidas.

Las formas de control social han variado según las distintas épocas. Luego de los avances científicos que han permitido la prolongación de la esperanza de vida, lo que a su vez ha significado que la inserción de los jóvenes al mundo laboral deba posponerse, las nuevas generaciones deben ser retenidas durante un periodo más largo en las instituciones educativas. Esto, que se ha traducido en la ampliación en los rangos de edad para la educación y formación “no es nada más que una forma ‘inocente’ de repartir el conocimiento social, sino también, y principalmente, un mecanismo de control social y un

dispositivo de autorregulación vinculado a otras variables.” (Reguillo, 2000a, pág.24). Por lo tanto, la instrucción escolar, y su funcionamiento, no es una variable independiente.

En las ciencias sociales, los tipos de jóvenes que los estudios e investigaciones han reconocido se pueden agrupar en dos tipos: por un lado, encontramos a los sujetos juveniles “incorporados” al sistema social, y por el otro, se hayan los “alternativos” o “disidentes”, estos son los no incorporados a los esquemas de la cultura dominante. (Reguillo, 2000a, pág. 31). Los medios de comunicación han sabido explotar esta imagen de los jóvenes “disidentes”, por lo cual es necesario ver que hay detrás de este no encauzamiento por parte de un buen sector de la cultura juvenil. Ante la nueva configuración de poder dominante en las sociedades modernas, la cultura juvenil no se somete de forma completa a la hegemonía, siendo capaz de desenvolverse políticamente en contra del orden establecido. Aquí, es importante y necesario comprender que la concepción y el actuar político de los jóvenes no se corresponde a las formas y estrategias tradicionales:

“La política no es un sistema rígido de normas para los jóvenes, es más bien una red variable de creencias, un bricolaje de formas y estilos de vida, estrechamente vinculados con la cultura, entendida esta como vehículo o medio por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo” (Jameson, 1993, citado en Reguillo, 2000a)

Los jóvenes nos muestran un descontento con el orden establecido, desenmascarando lo que muchos se niegan a ver:

“...y por el cuestionamiento que explosivamente hace la juventud de las mentiras que esta sociedad se meta a sí misma para seguir creyendo en una normalidad social que el descontento político, la desmoralización y la agresividad expresiva de los jóvenes esta desenmascarando” (Martín Barbero, 1998, pág. 23)

Relacionado con los quebrantamientos al orden, en cuanto al valor de la honradez, los jóvenes confiesan que al interior del instituto se experimentan “robos entre compañeros”, y se atribuyen en gran medida la responsabilidad a ellos mismos pues llevan al liceo objetos de valor que la institución no permite, tales como celulares, MP3, etc. Estas situaciones pueden significar estrategias de escape, medios de acceso al consumo al cual se incita cotidianamente a los jóvenes, pero para los cuales no tienen herramientas económicas; el robo se puede entender como una forma de canalizar el descontento y la frustración social de aquellos que quedan marginales.

En relación al valor de la solidaridad, se estiman a sí mismos como un grupo solidario, sin embargo piensan que muchas veces, tanto los estudiantes como el resto de los miembros del establecimiento, caen en el individualismo y olvidan esta valía:

*“Aquí yo me he fijado hay harta solidaridad, pero aquí cada uno esta preocupado de uno no más. Aquí cada uno ve lo suyo. Aquí no les importa que el otro loco ande mal.”*  
(Joven hombre, estudiante de 1º medio)

Estas situaciones se vinculan con el contexto cultural actual que configura la carencia de proyectos sociales y colectivos. Un ejemplo de esto, que ellos mismos daban en las entrevistas, son las colaciones. La JUNAEB entrega a una lista de estudiantes del instituto, colaciones, las cuales son para aquellos jóvenes de escasos recursos que se han inscrito en los registros de dicha institución, pero que en la práctica finalmente obtiene cualquiera, puesto que las toman de las cajas, sin respetar el listado ya existente.

Finalmente, la perseverancia es otro de los valores sociales que conforman este segmento. Al respecto, los jóvenes estudiantes afirman que este corresponde a un valor positivo y que en su diario vivir, ellos suelen ser perseverantes, es decir:

*Seguir adelante por la vida, dejando sus problemas de tras”.* (Joven hombre, estudiante de 1º medio)

Ser perseverantes, y emprendedores en el mundo competitivo actual, se han convertido en ideas influyentes, incluso políticamente, pues reina el mito de que la perseverancia y el emprendimiento son parte de los caminos que las personas pueden tomar para contrarrestar sus carencias económicas, sociales y culturales. Socialmente, la perseverancia está bien vista y valorada. Por lo tanto, se puede suponer que los jóvenes actúan y opinan ante esta conducta influenciados por este discurso, como se espera que lo hagan, en vez de ser una actitud parte de su cultura y mundo de vida. Así, la perseverancia, como sucede con otros valores de los cuales se hizo examen aquí, es parte de la construcción de hegemonía a favor del mercado y del crecimiento económico, pasando mucha veces por sobre los sueños y expectativas de muchas personas.

De los valores, podemos decir que se inscriben dentro de la disciplina, la cual en palabras de Foucault (1989) es una herramienta que “fabrica individuos”. La escuela es

uno de los observatorios de la modernidad en los que se actúa bajo esta técnica, donde se influye a los sujetos a actuar según normas, un lugar donde se les controla y se despliegan “los medios del buen encauzamiento”, donde hay un imperativo de moralidad, es decir, donde se educa y se incita a los jóvenes actuar bajo valores y normas de una moralidad que es funcional al orden establecido. Los valores y su inculcación son por lo tanto controles para la juventud:

“Inscríbese en el corazón de la práctica de enseñanza una relación de vigilancia, definida y regulada; no como una pieza agregada o adyacente, sino como un mecanismo que le es inherente, y que multiplica su eficacia” (Foucault, 1989, pág. 181)

Los comportamientos que no se ciñen a estos valores son sancionados, tanto al interior de la escuela como en otras esferas sociales, lo cual se condice con los mecanismos de control que hay para el encauzamiento. Pese a estos sistemas de vigilancia y punición, los agentes no se someten de forma total, elaborando un discurso y una lógica para desprenderse de la disciplina y poder actuar en pos de valores, normas y fundamentos que tienen más que ver con sus mundos de vida, tal y como sucedía con el respeto en sus formas de relacionarse. Pese a lo anterior, hay por parte de este grupo juvenil gran aceptación de las normas y valores imperantes.

### 4.3. ¿Y qué fue de los pingüinos?

Muestra de toda la oposición de su cultura y mundo de vida hacia la hegemonía fueron los hechos emprendidos por el movimiento de los pingüinos en el primer semestre del 2006. Los estudiantes secundarios del Instituto Comercial fueron los últimos en Valparaíso en deponer las movilizaciones ese año. De la movilización y de su participación como grupo joven aún quedan recuerdos:

*“Y hacíamos reunión con el centro de alumnos para ver las propuestas, lo que queríamos nosotros como alumnos. Entonces se hacían reuniones y ahí era como la participación más activa.” (Mujer estudiante de 2º medio)*

Pese a estas afirmaciones, que hablan de una motivación importante, confiesan que una gran mayoría de los estudiantes no se interesó por participar en ese momento y que esto se expresa en todo momento. Existe, según lo manifestado poco interés a intervenir otras

instancias institucionalizadas e históricamente legitimadas, tales como los centro de alumnos:

*“A veces a nosotros, a mi me tocaba que el año pasado cuando había que dar informaciones sobre las movilizaciones, sobre lo que estaba pidiendo el centro de alumnos, el curso no escucha entonces, al final uno no saca nada con hablar, pero tiene que cumplir su rol como presidenta y dar la información. A ellos tu les decís “¿tienen algo que agregar, quieren agregar algo al petitorio?” y nada. Entonces las propuesta finales las da tu como personal, como presidenta de curso.” (Mujer estudiante de 2º medio)*

Los que participaron en las movilizaciones del 2006 fueron, según lo que contaron en las entrevistas, los mismos jóvenes que participan siempre en otras organizaciones.

*“Ellos reclaman, reclaman, pro el asunto del inspector. Reclaman, lo sacan como tema, pero cuando tú vas a dar una información no te pescan. Entonces eso es fome, porque al final uno termina luchando sola, por todo el curso, y siendo que a ellos ni siquiera les importa lo que dice. Uno termina luchando sola para que hagamos algo con eso.” (Mujer estudiante de 2º medio)*

En cuanto a la incidencia de los otros miembros de su comunidad educativa, nos cuentan que los docentes los apoyaron, pero a su juicio les faltó “haberse puesto más la camiseta”:

*“...yo encuentro que en ese sentido deberían haberse puesto más la camiseta. Y decir Si estamos educando alumnos, también tenemos inculcarle esas cosas, que luchen por sus derechos.” (Mujer estudiante de 2º medio)*

Los pingüinos, como movimiento social, tuvieron la capacidad de mostrar que los jóvenes pueden articularse en torno a tópicos que van más allá del mercado y el consumo y da cuenta de prácticas de resistencia que se vinculan y arraigan en su subjetividad juvenil, en sus lenguajes y en sus modos culturales compartidos. Sin embargo, este fue un pick de cambio en torno a los consensos hegemónicos establecidos, donde se alteraron las relaciones de poder.

Lo que sí, esos hechos nos demuestran que la escuela no es sólo un espacio para desplegar la hegemonía, sino que éste puede ser también resignificado como un espacio de existencia y de creación de nuevas propuestas, donde es posible tejer sueños, con modos de

ver el mundo que difieren del orden establecido, orden que pretende quebrantar los modos de escape y de rebelión, pero que finalmente no logra este aterrorador cometido, gracias a la acción de quienes resisten y creen que es posible cambiar el statu quo.

## Quinto Capítulo: Conclusiones

Sumergirse en el mundo de la educación, y en su interior, en las percepciones y en las valoraciones de uno de sus actores principales, los jóvenes, no es una tarea fácil. En un momento en el cual se acumula la producción de conocimientos, escritos, estudios, en torno al tema de la educación y la cultura juvenil, el querer plantear novedades en estos términos es todo un reto.

Luego de la investigación debemos responder a la pregunta que guió el desarrollo de este estudio, esta era:

¿Cuáles son las valoraciones que tienen los jóvenes estudiantes del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett de Valparaíso respecto de los objetivos del currículo escolar de este establecimiento, hoy?

No podemos decir que la apreciación del curriculum de los jóvenes del establecimiento estudiado sea una buena o una mala valoración; los resultados del trabajo de campo nos mostraron que no existe una uniformidad de criterios, sino por el contrario, hay tantas percepciones como personas entrevistadas. Sabemos, por lo tanto, que es posible afirmar que esta evaluación es heterogénea y contradictoria. La metodología cualitativa permitió profundizar la descripción de estas percepciones hechas por los jóvenes. Las técnicas utilizadas nos permiten ahora rendir cuenta de la variedad de los discursos y opiniones que existen al interior de este caso particular y de los vínculos de estos con un contexto socio-cultural más amplio. Además es claro que ha habido cambios sociales, políticos y culturales que configuran una nueva realidad, distinta y distante a la de hace algunas décadas. Es por esto que la escuela como institución, y las personas que la conforman y desarrollan, buscan adaptarse, no sin contradicciones, a esta configuración reciente. Junto con los cambios estructurales de la sociedad, cambian también las estrategias y las tácticas de posicionamiento de los actores.

El curriculum está compuesto por los dictámenes del MINEDUC en conjunción con las disposiciones del Reglamento Interno del INSUCO de Valparaíso. El curriculum se enmarca en la concepción de educación reinante en nuestro país desde la dictadura militar, asociada al modelo neoliberal y al traspaso de la función docente del Estado a las

municipalidades y organismos de carácter privado. Dentro de los debilitamientos que han significado estos cambios para el sistema educativo, uno de los más decisivos es el deterioro de la educación de modalidad TP. En relación a esto, como han expresado algunos autores, uno de los desafíos que nos presenta hoy la educación es el fortalecimiento de la educación técnica (Weinstein, 2001), especialmente en cuanto a poder otorgar una formación adecuada a los estudiantes, que les de las competencias para insertarse adecuadamente no sólo al mundo laboral sino también a la vida social (Dávila et al, 2005).

Además, el sistema educativo del Estado contribuye a la mantención de la estructura desigual de ingresos y posiciones sociales entre la población chilena. Sin embargo, esta reproducción no es ni pasiva, ni mecánica, ni determinante para los sujetos. Los agentes en su interior, entre ellos el sector juvenil, son capaces de cuestionar los consensos que componen a la hegemonía y de generar con ello ciertas conductas novedosas. Aunque no siempre ellas son producto de una reflexión consciente, corresponden a formas de resistencia y cuestionan el consenso. Es decir, no hay una aceptación total de la educación, lo que se traduce en el cuestionamiento de ciertos elementos del currículum educacional. Este cuestionamiento no se efectúa necesariamente desde un discurso articulado. Muchas veces el cuestionamiento se expresa simplemente desde el malestar que generan las contradicciones entre las promesas del modelo y sus incertezas o desde las distancias entre el discurso curricular y la práctica docente.

La condición de subalternidad, así como la de hegemonía, es, entonces, dinámica, lo que explica que en ciertas ocasiones estas relaciones puedan ser transformadas por los actores, resquebrajándose algunas formas de dominación. Esto ocurre cuando los jóvenes dentro del sistema escolar no se ciñen a todas las prescripciones que la escuela les hace, y además de no actuar conforme a las normas, poseen un discurso argumentativo para justificar su comportamiento; tal y como sucedía, por ejemplo, en torno a temas de valores personales como la puntualidad y la asistencia, los cuales cuestionan y no ponen en práctica.

## **1. Valoración del objetivo de inserción laboral**

En términos generales, la valoración del curriculum que hacen los jóvenes está impregnada por una serie de conflictos propios de la sociedad chilena, cada vez más inserta en un medio globalizado. Tales conflictos, que se reflejan en las opiniones, son, por ejemplo, las angustias frente a los cambios en el mundo laboral.

Al ser un liceo técnico profesional, el Instituto Comercial tiene el objetivo expreso de incorporar a sus estudiantes en el mundo del trabajo; esto implica transportar a los jóvenes de una cultura juvenil a una cultura laboral. En ese traspaso se concibe a los actores jóvenes como pasivos, y producto de esto mismo no se les incluye en las definiciones y resoluciones que se toman, tanto en el ámbito de la educación como en otras esferas sociales. Los docentes entrevistados conciben que su trabajo al interior del INSUCO es brindar servicios de formación a las empresas, idea que limita la función formativa de los profesores y la posibilidad que la escuela profundice en otros ámbitos del quehacer humano. En este sentido, esta adhesión a la teoría del capital humano y a la tecnificación y profesionalización de las instituciones educativas por parte de los docentes, despliega una concepción antropológica de la educación que es restrictiva, en el sentido de que con ella se conciben a los estudiantes como máquinas para el trabajo, dejando de lado el desarrollo de otras habilidades, destrezas, y muy especialmente de la creatividad juvenil. Los jóvenes ante eso, muestran una mirada contradictoria, pues, por un lado apelan a nuevos contenidos que desean que el instituto les entregue y nuevas formas de enseñanza, y por otro valoran positivamente esa formación para el mundo del trabajo, mostrando acuerdo con muchas de las normas estructurales que componen al curriculum actual.

La relación trabajo-educación está, hoy más que nunca vigente, puesto que el sistema educativo chileno se encauza en pos del sistema económico y los intereses de las empresas que emplean a los egresados de campo educacional aquí referido, teniendo como soporte las ideas de la teoría del capital humano.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación, en términos generales, se observa respecto del curriculum, una distancia entre ciertos elementos de éste con los intereses de los jóvenes del instituto, mostrándose este esquema más acorde a los fines del

mercado y la empresa, especialmente en sus aspectos valóricos, como por ejemplo la responsabilidad, la buena presentación personal, etc..

La valoración que los jóvenes estudiantes hacen del curriculum educacional es reflejo de su cultura juvenil, de aquellos patrones conductuales propios del segmento social y etario del que provienen nuestros entrevistados. En todo caso, no existen criterios unificados entre los jóvenes, sus discursos y prácticas son de diversas tonalidades y matices, lo que muchas veces nos muestra experiencias y dichos que se confrontan; los mundos de vida son heterogéneos. De la misma manera, la percepción juvenil del curriculum se encuentra marcada por su mundo de vida de, por sus lenguajes, sus intereses, sus maneras contradictorias de ver el mundo, sus formas de relacionarse entre pares, es decir, todos aquellos comportamientos e ideas que no se hayan colonizado ni por el Estado ni por las instituciones.

Asimismo, respecto del objetivo de inserción laboral que tiene el curriculum del Instituto, los jóvenes entienden que para el buen cumplimiento de esta función se debe vincular la práctica pedagógica a las nuevas tecnologías que se extienden por el mundo. Estas novedades exigen, cada día más, la adaptación de un sistema educativo que se encuentra organizado en torno a la palabra escrita. Los jóvenes perciben que es necesario que el instituto introduzca estas tecnologías más allá de la infraestructura, es decir que las extienda a sus metodologías de enseñanza. Los docentes, ante esto, reclaman que la preparación debe ser conducida, pues muchas veces los estudiantes sólo usan las herramientas tecnológicas para distraerse y entretenerse.

Junto con estas exigencias, las empresas necesitan y demandan trabajadores autoprogramables, capaces de reinventarse al compás de las transformaciones laborales; de no ser así los egresados quedan fuera de competencia. En relación a esto, los jóvenes desean que todas las carreras cuenten con una práctica laboral dentro de la malla, para ir interiorizándose cada vez más con el quehacer laboral, pues hay algunos que sólo tendrán una experiencia laboral al egresar de la escuela.

Impulsados por el deseo de ser parte del sistema laboral, saben que deben continuar estudiando y especializándose. Sin embargo, estas expectativas chocan con la necesidad de

trabajar para obtener ingresos que les permitan mantenerse, y con el hecho de que la modalidad TP no los prepara para la PSU, lo que es una barrera para poder ser profesionales, ese sueño que muchos esperan.

El instituto, a juicio de los docentes y de los jóvenes, ha cambiado de manera negativa. Para algunos, ello resulta de la desmotivación del estudiantado. Para otros, es la consecuencia de la insuficiencia de las carreras que el liceo ofrece en un contexto altamente competitivo.

Secundariamente, se reconoce el hecho de que la escuela está organizada en función de las necesidades laborales y del mercado, dejando de lado los intereses y motivaciones propias de los jóvenes. Ejemplo de ello es la falta de sentido que los estudiantes ven en muchas de las asignaturas de formación general, muy especialmente en las ciencias naturales, puesto que estos contenidos no tendrían aplicación en el ejercicio profesional de las carreras estudiadas, ni vinculación con el objetivo expreso con el que han ingresado el INSUCO. Además, según la percepción de los jóvenes, el decaimiento del INSUCO no sería un fenómeno particular sino una realidad compartida por otros establecimientos educativos.

El futuro que los jóvenes diseñan para sí mismo tiene muchas veces más que ver con las exigencias del mercado, y con las expectativas de las instancias socializadoras por excelencia, la escuela y la familia, que con sus inquietudes y expectativas personales. Entre las posibilidades que ellos vislumbran, se encuentran la formación universitaria y el ingreso a las instituciones armadas, donde a su juicio “esta el futuro asegurado”. Además, en sus planes futuros incide el peso del discurso familiar; en especial las expectativas que sus padres depositan en ellos les infunden temores, viéndose muchas veces forzados a guardar o posponer lo que les gustaría hacer realmente. En la práctica, en numerosas ocasiones, su mundo de vida se contrapone a los requerimientos sociales.

Todas estas exigencias se confrontan con lo que sucede realmente en el campo laboral, en donde la obtención de un contrato no pasa sólo por la propiedad de un título, ya sea este técnico o profesional; también inciden, en la decisión final del empleador, la posesión, por parte de los postulantes, de otros tipos de capitales, como son el cultural, el

lingüístico y el social. Esto se mezcla con la valoración que los jóvenes hacen de las carreras ofrecidas por el INSUCO (reflejo de lo que es la formación TP en Chile), ya que por un lado las consideran “como buenas”, pero sienten que “no les sirven”. Todo esto generaría frustraciones, pues los jóvenes se esmeran por estudiar para así poder cambiar su posición social, estrategia que no siempre alcanza resultados.

En síntesis, los jóvenes estudiados poseen diversas opiniones en torno a la función de preparación para el ámbito laboral del instituto. Por un lado esta visión tiene influencias propias de su mundo de vida juvenil, pero también se encuentra afectada por las expectativas sociales, especialmente del mundo adulto, que pesan sobre ellos. Asimismo, los jóvenes tienen la necesidad de salir a trabajar luego del egreso de este sistema, puesto que su condición socio-económica así lo exige, lo que genera discursos encontrados. Sus deseos y expectativas, en este caso realizar estudios superiores, deben ser desplazados; sin embargo no son suprimidos manteniéndose como posibilidad y esperanza. Todo esto se conjuga en opiniones y visiones diversas, amplias y divergentes respecto de este apartado curricular. Ejemplo de esa contradicción de visiones, es que las carreras sean evaluadas como “buenas”, pero que al mismo tiempo digan que no les sirven. Esas percepciones se mezclan con los cambios en el trabajo y las nuevas relaciones laborales, las que se dan en el tiempo de trabajo y en el espacio donde este se realiza, y los que cada vez están menos definidas y se caracterizan por la inestabilidad laboral y la flexibilidad, es decir la certeza de la incertidumbre, lo que evidentemente afecta a los jóvenes.

## ***2. Valoración en torno a los contenidos enseñados***

El Instituto Comercial de Valparaíso, específicamente la docencia, subraya la importancia de la formación valórica para los futuros trabajadores, por sobre los conocimientos prácticos y teóricos que les pueda entregar a los estudiantes en la formación escolar. Esta formación corresponde a valores que son funcionales a la sociedad neoliberal y donde la hegemonía logra operar sobre los discursos juveniles. Ejemplo de ello es la valoración positiva que hacen los estudiantes de los valores personales según las pautas entregadas por la escuela.

Pese a lo anterior, no todos los contenidos enseñados son valorados “positivamente” por ellos. Por ejemplo, si bien gran parte de la formación general cuenta con un amplio rechazo, cuando se les preguntó qué les gustaría que se les enseñara, manifestaron su agrado por aquellas asignaturas que escapaban de la rigidez de las exigencias, tales como la música y los deportes. En estos espacios es donde habría mayor cabida para sus gustos e inquietudes, o al menos para la distracción que desean tener además de las exigencias. A pesar de esto, están de acuerdo con que estos conocimientos podrían servirles en el futuro para desempeñarse en diversas situaciones. He aquí una de las contradicciones que, según lo dicho, compondrían sus valoraciones.

Asimismo, al pedirles que ellos propusiesen ramos para el curriculum, algunos mencionaban talleres artísticos, o que se impartieran más actividades deportivas, sin embargo se puede ver que les cuesta imaginar y plantear una malla pensada por ellos, pues nunca han tenido la posibilidad de hacerlo. Dentro de la misma pregunta, los jóvenes también señalaron que les gustaría aprender más sobre lo que requieren las empresas, más sobre temáticas y debates actuales, mostrándose así la hegemonía cultural con la cual ellos acuerdan, y junto con ello, las expectativas que ellos tienen de mejorar su situación de clase. A pesar de esta muestra de subalternidad, vemos que hay resistencia, lo que se ve en que los acuerdos con la escuela son parciales y están llenos de críticas.

La calidad de la educación, es un tema vinculado estrechamente al curriculum educacional. Al respecto, los jóvenes entrevistados opinan que estas problemáticas se vinculan con el ausentismo del profesorado, conflicto que a su vez se relaciona a la estructura ocupacional y salarial del magisterio. Por otra parte, frente a la problemáticas que enfrenta el actual sistema educativo, los docentes consideran que muchas de las explicaciones de esta falta de calidad se encuentran en las condiciones estructurales de ejercicio de su trabajo, especialmente en cuanto a lo económico.

Lo anterior se mezcla con el hecho de que muchas veces los jóvenes no son considerados como sujetos de derecho (Reguillo, 2000a) lo que provoca que se silencien sus opiniones o que no sean consideradas. Poner oído a sus percepciones y planteamientos, y considerarlos activos, como capaces de agenciar acciones y discursos políticos y de

presentar propuestas que den solución a los problemas en cuestión, podría ser un inicio en una búsqueda de caminos y enmiendas en pos de una mejor educación para todos.

En relación a los métodos de enseñanza, los jóvenes perciben la importancia de la incorporación de las nuevas tecnologías, y ven como positivos los esfuerzos realizados por el INSUCO, pero les gustaría que fuera mayor la integración de estas herramientas en la práctica.

### ***3. Percepción de los Valores Personales***

Las valoraciones juveniles en torno a este aspecto también se caracterizan por la diversidad de visiones y criterios. El discurso en torno a que los valores que se exhiben en el comportamiento final en la escuela provienen de la formación de la casa, es uno de los principales consensos obtenidos por parte de los jóvenes que participaron en esta investigación. Afinando este criterio, podemos decir que el grupo de origen y los pares tienen una influencia decisiva en las conductas de los jóvenes, produciéndose así un quiebre en la reproducción que hace la escuela. El hecho de que no se respeten ciertos valores sociales habla de una parte de la hegemonía fracasado, producto de la resistencia y la proposición de la cultura juvenil.

Además, en torno al tema valórico del curriculum los estudiantes perciben una falta de coherencia por parte de los adultos, entre lo que les exigen y lo que hacen en la práctica, no actúan según los valores que pregonan. En relación a esto, no solo los docentes incurrir en estas faltas, existen grupos de estudiantes, los “desordenados” que también lo hacen. Estos grupos desordenados de los que los jóvenes hablan pueden entenderse como espacios de libertad y rebelión ante la hegemonía y la autoridad. Un ejemplo en donde los estudiantes muestran menos subalternidad, es al respecto del valor de la asistencia a las actividades, con el cual no están de acuerdo.

Como vimos, hay ciertos aspectos de la formación valórica que son percibidos positivamente por los jóvenes. Este acuerdo y la mirada hacia ciertos valores personales, la explican diciendo que esas normativas les servirán en el futuro. Esto se puede explicar en términos de la manera en que opera la hegemonía cultural, legitimando aquellos valores funcionales al mercado y la empresa. Ejemplo de esto son el buen comportamiento que

tienen con los profesores, como aprendizaje que les será provechoso para cuando ingresen al mundo laboral. Se enfrenta a esta opinión el hecho de que ellos afirmen que muchas veces sus comportamientos es distinto ante los adultos, que ante sus pares, incidiendo este último mucho más en su actuar final.

En otro ámbito, emergió desde los jóvenes una crítica a los docentes, representantes de la sociedad adulta ante ellos, puesto que consideran que muchas veces ellos les exigen a los estudiantes comportarse de una determinada manera y ellos mismos no actúan así, no predicán con el ejemplo.

De acuerdo a la información recabada en la investigación, la distancia del interés de los jóvenes hacia ciertos aspectos del curriculum es matizada, pues muestran acuerdo con ciertos aspectos, y distancia y rechazo hacia otros, los que generalmente no son de su ventaja sino que más bien responden a la utilidad de las empresas y el mercado.

#### ***4. Percepción de valores sociales***

La definición de los valores sociales, y también de los personales, se hace en relación a una concepción ética y política, de una forma de pensar a la sociedad. En la actualidad en el sistema del INSUCO, no hay ramos o materias específicas para ello, lo que implica que esta tarea deba desplegarse en todas las prácticas al interior del establecimiento educacional.

Los jóvenes no se informan en profundidad al respecto de este tema, lo que implica que al consultarles su opinión respecto de ellos no vinculen estos valores con lo socialmente esperado y que no los reconozcan tan fácilmente. Aquí, nos enfrentamos con una cultura *prefigurativa*, es decir, con patrones que dan cuenta de una ruptura generacional, potenciada por el nuevo contexto socio-cultural que impone la globalización y las nuevas tecnologías, la que su vez es una cultura *configurativa*, en la que tiene mayor incidencia las formas de vida de los contemporáneos (Mead, 1971). Todo esto, a su vez, genera cambios en la transmisión y ejecución de pautas y comportamientos culturales entre los distintos grupos etáreos.

En el momento de abordar el tópico de valores personales en los grupos de discusión, además, los jóvenes distinguen la estratificación educativa y segregación que caracteriza a nuestro actual sistema, en el cual la modalidad técnico-profesional se ha convertido en la opción para los sectores desfavorecidos socio-económicamente, quienes necesitan un título para trabajar, pero no pueden pagar por él.

Siendo la escuela, además de una institución socializadora y transmisora de cultura, un mecanismo de control social, el no valorar ni adherir a ciertas normas y valores, puede significar el deseo quebrantar el orden establecido por parte de los actores, estado de cosas que en Chile se caracteriza por la desigualdad, tanto de poder, como de cultura y de los diversos capitales, produciéndose así un actuar crítico al proyecto de modernización neoliberal que se ha utilizado para alcanzar el desarrollo en gran parte del mundo, y que no ha logrado las promesas de justicia social y de inclusión.

La escuela, junto con ser una institución socializadora y transmisora de cultura, es al mismo tiempo un mecanismo de control social, lo que implica el hecho de que algunos actores jóvenes no valoren ni adhieran a normas y valores que ella avala. Ello puede significar el deseo, por parte de algunos, de quebrantar el orden establecido. En Chile, este orden se caracteriza por la desigualdad, tanto en la distribución del poder, como en el acceso a la cultura y a los diversos tipos de capitales. Con esta confrontación al orden establecido, se origina un actuar y una actitud crítica juvenil al proyecto de modernización neoliberal que se implementado y con el cual se ha creído posible alcanzar el desarrollo en gran parte del mundo, paradigma que sin embargo en la práctica no ha logrado responder a las promesas de justicia social y de inclusión que hizo alguna vez.

Al igual como sucedía con los valores personales, los jóvenes consideran que los adultos en el instituto les exigen actuar de acuerdo a estas formas sociales, siendo que ellos mismos muchas veces no las respetan. Asimismo, reflexionan que estas disposiciones son “buenas” para ellos pues les servirán en el futuro, pero que muchas veces no se actúa así, debido especialmente a la educación que reciben en sus casas, aspecto en el que nuevamente se ve reflejado la poca unificación y falta de claridad que se expresa en su valoración ante los aspectos curriculares de la formación en el Instituto Comercial.

Los jóvenes que aquí se han mostrado son parte de la educación actual. El sistema educativo chileno se caracteriza hoy por la descentralización administrativa del Estado hacia la instrucción, y las transformaciones que para ellos se han realizado, hechos que han devastado la calidad educativa. La subordinación de la escuela a la empresa es uno de las principales transformaciones, el que ha actuado como punto central a tratar en las políticas educacionales del último tiempo. Por lo tanto, si lo que se desea es avanzar como sociedad en los sentidos de la solidaridad y el bien común, y superar problemáticas tales como las referentes a la calidad de la educación, la consonancia entre escuela y empresa en Chile ha de ser también puesta en cuestión. Abrir este tipo de debates es por lo tanto una necesidad urgente, y donde, para mejorar, es preciso sumar a la mayor cantidad de actores sociales, que aporten sus visiones a la discusión. Aquí se encuentran propuestas juveniles, por lo que sería valioso incluir a los estudiantes en los espacios no solo de discusión, sino también de decisión, para aportar a la participación ciudadana.

La escuela no cumple su promesa de igualdad de oportunidades de la que hablaba Durkheim. El acceso, la calidad, son factores que inciden en la reproducción de un modelo desigual. En este sentido, los jóvenes ven como solución estudiar cada día más, obtener la mayor cantidad de credenciales posibles, profesionalizarse, pero muchas veces no pueden hacerlo, frustrándose así los deseos socialmente heredados.

El buen encauzamiento que pretende la institución escolar con los jóvenes no es total; existe siempre la posibilidad de quebrantar las normas, he incluso de evadir los castigos con sus acciones. Hablar de quiebres en la hegemonía debe relativizarse, puesto que no hay claridad en un discurso de resistencia en el caso estudiado. Las contradicciones en sus percepciones, el hecho de que a los jóvenes no les guste nada, o que nada los satisfaga, puede ser producto de las exigencias sociales, de un mundo que corre cada vez más rápido, que nos estresa, nos extralimita y exige en demasía. El mundo muchas veces los entristece y frustra. La vida en el mundo actual nos confunde.

Pero, sin embargo, más que lamentarse ante las comparaciones con un tiempo pasado, habría que comenzar a pensar que modificaciones y cambios se requieren para motivar a los jóvenes con el proceso escolar. Incluir sus opiniones, intereses en las decisiones organizativas, no solo de la educación, sino también dentro de otros espacios

sociales puede ser una respuesta. El movimiento secundario del 2006, que significó un cambio en las relaciones de poder, puede entenderse como un intento de reapropiación de los espacios de decisión. Sin embargo la gran mayoría de sus propuestas no fueron tomadas en consideración por la administración gubernamental, representantes de la cultura hegemónica.

Quizás, algunas pistas para las soluciones a los diversos desafíos de la sociedad estén en las voces de los históricamente acallados, uno de ellos el sector juvenil. Poner atención a sus discursos, sus opiniones y valoraciones, no solo del curriculum escolar, sino que respecto a diversos ámbitos y temáticas, nunca será un gesto que esté demás.

## Referencias Bibliográficas

### Libros y publicaciones Académicas Impresas

AHUMADA BARAJAS, Rafael (2005). *La TV y la educación. Una red interconectada*. México: Plaza y Valdés.

ALONSO, Luís Enrique, CALLEJO, Javier (1999). El Análisis del Discurso: del postmodernismo a las razones prácticas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 88, 37-73.

ALTHUSSER, Louis. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós Editores.

BECKER, Gary. (1983). *El capital humano*. Madrid: Editorial Alianza.

BOURDIEU, Pierre (1988). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Ediciones Taurus.

BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Ediciones Taurus.

BOURDIEU, Pierre (1990). *La juventud no es más que una palabra*. En *Sociología y Cultura*. México: Editorial Grijalbo.

BOURDIEU, Pierre (2001). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

CANALES, Manuel (2003). *El Grupo de Discusión*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.

CANALES, Pedro; MERINO, Rodrigo. Juventud e Imagen “regional” del “mundo”: Mundo de la vida y sociedad civil. *Revista Última Década CIDPA N° 18*, 95-110.

CONTRERAS, Tamara; GUAJARDO, Sergio, ZARZURI, Raúl (2005). *Identidad, participación e hitos de resistencia juvenil en Chile contemporáneo*. Santiago: Centro de Estudios Socioculturales (CESC).

CORNEJO, Rodrigo; REDONDO, Jesús (2001). El clima escolar de enseñanza media. *Revista Última Década CIDPA N° 15*, 11-52.

DAVILA L. Oscar; GHIARDO S. Felipe; MEDRANO S. Carlos (2005). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA Ediciones.

DE IBARROLA, María (1985). *Las dimensiones sociales de la educación (Antología)*. México: Ediciones El Caballito, Colección SEP-Cultura.

DELGADO, Juan Manuel; GUTIERREZ, Juan (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

DUARTE, Klaudio (2001). *Acerca de jóvenes, contraculturas y sociedad adultocéntrica*. San José: Ediciones Dei.

DUARTE, Klaudio (2002). Mundos Jóvenes, Mundos Adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. *Revista Última Década CIDPA N° 16*, 99-118

FERNANDEZ ENGUIA, M (1999). *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Editorial Ariel.

FREIRE, Paulo (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel (1989). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel (1993). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Editorial Altamira.

FOUCAULT, Michel (2001). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GARCÍA Ferrado, Manuel; IBÁÑEZ, Jesús; ALVIRA, Francisco (2002). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial Alianza.

GILES, H.; ROBINSON R.P. (Editores) (2002). *Psicología social y lenguaje*. Madrid: Editorial Gedisa.

GIMENO Sacristán, J.; PÉREZ Gómez, A. I. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, Novena Edición.

GOODE, William; HATT, Paul (1970). *Métodos de investigación social*. México: F. Trillas.

GOICOVIC Donoso, Igor (2002). Educación, Deserción Escolar e Integración laboral juvenil. *Revista Última Década CIDPA N° 16*, 11-53

GRAMSCI, Antonio (2001). *Cuadernos de la Cárcel*. 12/XXIX. México: Ediciones Era.

HABERMAS, Jürgen (1990). *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo II. Crítica de la Razón Funcionalista*. Argentina: Taurus Alfaguara.

HOPENHAYN, Martín (2001). *Repensar el trabajo: historia, profusión y perspectivas de un concepto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

JAMESON, Frederic (1993). *Conflictos interdisciplinarios en la investigación sobre cultura*. México: Editorial Alteridades.

KEMMIS, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morta.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago: Editorial Fondo de Cultura Económica.

MARTIN CRIADO, Enrique (1997). *El grupo de discusión como situación social*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 79, 81-112.

MEAD, Margaret (1971). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Editorial Granica.

PALMA, D. (1998). La participación y la construcción de ciudadanía. *Documento de trabajo N° 27*. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS.

QUEZADA, Maribel (1992). *El mensaje medio a medio*. Santiago: Editorial Universitaria.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2000a). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

SALAZAR, Gabriel; PINTO, Julio (2002). *Historia Contemporánea de Chile, Volumen V Niñez y Juventud*. Santiago: LOM Ediciones.

SANDOVAL, Mario (2004). Juventud: nuevas lógicas de acción. *Seminario Sociología Hoy: Los desafíos del Desarrollo*. Valparaíso 29 y 30 de mayo: Universidad de Playa Ancha.

SAPAINS, Rodolfo, ZULETA, Pablo (2001). Jóvenes urbano populares desescolarizados. *Revista Última Década CIDPA N° 15*, pp. 53-72.

SENNETT, Richard (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

SHULTZ, T. (1960). Capital formation by education, *Journal of Political Economy*. Vol. 68, No. 6. 571-583

STOREY, John (2002). *Teoría Cultural y Cultura popular*. Barcelona: Ediciones Universitarias Barcelona, Octaedro-EUB.

TAYLOR, S.J. y BODGAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.

TORRES, Jurjo (1994). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, cuarta edición.

UNIVERSIDAD ARCIS (2004). *Problemáticas del Curriculum Educacional, hoy*. Santiago: Editorial ARCIS, Serie Cuadernos de Educación, Facultad de Educación.

VALLES Martínez, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

WEINSTEIN Cayuela, José (2001). Joven y Alumno. Desafíos de la Enseñanza Media. *Revista Última Década CIDPA N° 15*. 99-119.

WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Editorial Akal.

ZARZURI C., Raúl (compilador) (2005). *Jóvenes: la diferencia como consigna*. Santiago: Ediciones CECS.

### **Tesis**

URZUA Bravo, Jaime Octavio (2007). *El Sistema Educativo chileno y su apertura a las concepciones de mercado*. Tesis de Grado para optar al título profesional de Sociólogo. Inédito. Escuela de Sociología. Universidad de Artes y Ciencias Sociales, ARCIS.

### **Publicaciones gubernamentales impresas**

MINEDUC (2000). *Planes y Programas de estudio, Tercero y Cuarto Año Medio de la Formación Diferenciada Técnico Profesional*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

MINEDUC (2003). *Planes y Programas de Educación*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

### **Internet**

AUSTÍN, Tomás (Noviembre, 2000). La socialización educativa vista por la sociología. Obtenida el 25 de Octubre 2007, de  
<http://ar.geocities.com/tomasaustinm/soced/soced.htm>

BRUNNER, José Joaquín (Enero, 2005). Guiar el mercado: Informe sobre la Educación Superior en Chile. Obtenida el 25 de Octubre 2007, de:  
[http://www.uai.cl/p4\\_postgrados/site/pags/20050728185817.html](http://www.uai.cl/p4_postgrados/site/pags/20050728185817.html)

CAMARA DE DIPUTADOS DE CHILE (2007). Mensaje de S.E. la Presidenta de la Republica con el que inicia un Proyecto de Ley que establece la Ley General de Educación. abril 9 de 2007, Obtenida el 29 de noviembre 2007, de:  
[http://www.opech.cl/legislativo/institucionalidad/115\\_mensaje55-355.pdf](http://www.opech.cl/legislativo/institucionalidad/115_mensaje55-355.pdf)

CATANO, Gonzalo (2004). Max Weber y la Educación. [Versión electrónica]. *Espacio Abierto*. sep. 2004, vol.13, no.3, 395-404. Obtenida el 14 de septiembre 2007,  
[http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/ea/v13n3/art\\_03.pdf](http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/ea/v13n3/art_03.pdf).

CASTELLS, Manuel (1998). Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa. Obtenido el 23 de noviembre 2007, de  
<http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm>.

CORTES, Pablo (2003). "Estratificación educacional y equidad social", en Alfonso Arrau (Editor): *Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual*, [Versión electrónica]. Santiago: PREDES-RIL Editores, p. 11-36. Obtenida el 30 de noviembre 2007, de:

<http://www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/2004/conflicto/modulo2/clase3/doc/cortes.pdf>

ECHEVERRIA Tortello, Magdalena (2002). Tiempo de trabajo, tiempo de sociedad. Red Académica Uruguaya (RAU). Obtenida el 27 de Octubre 2007, de:

[http://www.rau.edu.uy/universidad/inst\\_derecho\\_del\\_trabajo/tiempotra.doc](http://www.rau.edu.uy/universidad/inst_derecho_del_trabajo/tiempotra.doc)

FEITO, Rafael (nd), Teorías Sociológicas de la Educación, Biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. Obtenida el 12 de Octubre 2007, de:

<http://inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm>

FERRARI, M., Rita (nd). La educación en la teoría de Gramsci. Universidad Abierta de México. Obtenida el 27 de Octubre 2007, de

[http://www.universidadabierta.edu.mx/SerEst/ME/SocEd/FerrariRita\\_Gramsci.htm](http://www.universidadabierta.edu.mx/SerEst/ME/SocEd/FerrariRita_Gramsci.htm)

GIL RIVERO, José (2002). La educación como espacio de resistencia y transformación social. [Versión electrónica]. *Revista Laberinto, N°10*. Ediciones Departamento de Hacienda pública de la Universidad de Málaga (España). Obtenida el 15 de noviembre 2007, de <http://laberinto.uma.es>

GOBIERNO DE CHILE. *Constitución Política de la República de Chile, 2005*. Portal del Gobierno de Chile. Obtenida el 03 de septiembre 2007, de

<http://www.gobiernodechile.cl/constitucion/index.asp>

INJUV (2007). *Quinta Encuesta Nacional de Juventud*. Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). Chile. Obtenida el 07 de noviembre 2007, de:

<http://www.injuv.gob.cl/V%20encuesta%20prensa%20noviembre.pdf>

MINISTERIO SECRETARIA GENERAL DE LA REPÚBLICA (2007). Proyecto de Reforma y Modernización del Estado. Reforma Educacional. Portal de Modernización del Gobierno de Chile. Obtenida el 30 de Octubre 2007, de:

<http://www.modernizacion.cl/1350/propertyvalue-23005.html>

OCDE (2004) citado en OPECH (2006). Análisis Crítico del Proyecto de Ley de Subvención Preferencial y Propuestas de Mejora. *Coloquio El Proyecto de Ley de Subvención Escolar Preferencial: Opiniones de la Ciudadanía*. Obtenido el 1 de febrero 2008 de:

[www.educacionparatodos.cl/documentos/analisis\\_critico\\_proyecto\\_ley\\_subvencion\\_preferencial\\_propuestas\\_mejora.ppt](http://www.educacionparatodos.cl/documentos/analisis_critico_proyecto_ley_subvencion_preferencial_propuestas_mejora.ppt)

ORELAC-Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe-Instituto de Educación de la UNESCO, UIE -Instituto de Educación de la UNESCO (2003). *Conferencia de Revisión a Medio Plazo de CONFINTEA*, Bangkok: Septiembre 2003. Obtenida el 23 de Octubre 2007 de:

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado\\_arte\\_educacion\\_adultos\\_espanol.pdf?menu=/esp/atematica/alfayeduja/docdig/](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_educacion_adultos_espanol.pdf?menu=/esp/atematica/alfayeduja/docdig/)

ORELAC-Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe-Instituto de Educación de la UNESCO, UIE -Instituto de Educación de la UNESCO (2003): *La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe: Hacia un Estado del Arte*. Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a *CONFINTEA V*, Bangkok: Septiembre de 2003. Obtenida el 23 de Octubre de 2007 de:

[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion\\_jovenes\\_adultos\\_america\\_latina\\_caribe\\_hacia\\_estado\\_arte\\_2005.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion_jovenes_adultos_america_latina_caribe_hacia_estado_arte_2005.pdf)

PALMA, Andrés. (2007). Informe 623 Economía. Sobre la Distribución del Ingreso y la Riqueza en Chile. Portal electrónicoAsuntosPúblicos.org, Obtenida el 26 de noviembre 2007 de

<http://www.asuntospublicos.org/descargaPDF.php?id=4169&url=623.pdf>

PNUD (2007). Exceso de desigualdad produce un exceso de pobreza. Charla de Rebeca Grynspan directora para América Latina y el Caribe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), durante su visita a Santiago 25/04/2007. Obtenida el 28 de enero 2008 de: <http://www.pnud.cl/prensa/noticias-2007/25-04-2007.asp>

REGUILLO, Rossana (2000b). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión [Versión electrónica] en Carrasco G. M., (comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2000. Obtenida el 13 de noviembre 2007 de:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>.

SANTA CRUZ, Eduardo (2007). Sobre la LOCE y escenario actual. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Obtenida el 05 de noviembre 2007, de [www.piie.cl/documentos/documento/LOCE\\_y\\_escenario\\_actual.pdf](http://www.piie.cl/documentos/documento/LOCE_y_escenario_actual.pdf)

SCIENCES HUMAINES (2006). Culture: une crise des transmissions, Entrevista a Dominique Pasquier. [Versión electrónica]. *Sciences Humaines. Grands Dossiers N° 4 - 2006*, Obtenida el 13 de Octubre 2007, de [http://www.scienceshumaines.com/culture--une-crise-des-transmissions\\_fr\\_14770.html](http://www.scienceshumaines.com/culture--une-crise-des-transmissions_fr_14770.html)

TENEWICKI, Inés (Marzo-Abril, 2006). Entrevista con Rossana Reguillo realizada por Inés Tenewicki a Rossana Reguillo. [Versión electrónica]. *El monitor de la educación N° 6*, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Obtenida el 29 de Octubre 2007, de <http://www.comminit.com/la/entrevistas/laint/entrevistas-150.html>

VARELA, Julia (nd). Modelos críticos en Sociología de la Educación. Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid. Obtenida el 12 de noviembre 2007, de  
[http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion\\_sociologia.htm](http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm)

## **Anexos**

## ***Pauta de preguntas para grupos de discusión***

### **Objetivos Laborales**

- 1) ¿Cuáles son sus opiniones respecto de las carreras que imparte el INSUCO para que ustedes ingresen al mundo laboral?
- 2) ¿En qué les gustaría trabajar a futuro? ¿Por qué?
- 3) ¿Se relacionan las carreras del instituto con las expectativas que ustedes tienen a futuro?
- 4) ¿Cuáles son esos proyectos a futuro?
- 5) ¿Cuáles son sus preocupaciones a futuro con respecto al trabajo?
- 6) ¿Qué dicen sus padres respecto de esto?
- 7) ¿Conversan sobre el futuro?

### **Objetivos de entrega de valores personales**

- 1) ¿Conocen los valores personales que el Instituto desea enseñarles?
- 2) ¿Qué entienden por el buen comportamiento? ¿Qué opinan de esto? ¿Se cumple en la práctica aquí en el instituto? ¿Cómo se cumple?
- 3) ¿Qué entienden por la mantención de una buena presentación personal? ¿Qué opinan de esto? ¿Se cumple en la práctica aquí en el instituto? ¿Cómo se cumple?
- 4) ¿Qué entienden por el buen uso del lenguaje? ¿Qué opinan de esto? ¿Se cumple en la práctica? ¿Cómo se cumple?
- 5) ¿Qué opinan de tener que asistir a todas las actividades que el Instituto programa? ¿Qué opinan de esto? ¿Se cumple en la práctica? ¿Cómo se lleva a la práctica?
- 6) ¿Están de acuerdo con estas medidas? ¿Por qué? ¿Con cuales si? ¿Por qué?

¿Con cuales no? ¿Por qué?

7) ¿Cambiarían alguna de estas medidas?

8) ¿Qué dicen sus padres de estos valores?

### **Objetivos de enseñanza-aprendizaje**

1) ¿Qué les enseñan en las asignaturas de formación general? ¿Son estos contenidos de su interés? ¿Por qué?

2) ¿Qué les enseñan en las asignaturas de las especialidades? ¿Son estos contenidos de su interés? ¿Por qué?

3) ¿Tienen ramos de formación valórica, tales como religión? Si los tienen ¿Les gustan? ¿Están de acuerdo con ellas? ¿Por qué?

4) ¿Qué les gusta de lo que les enseñan? ¿Por qué?

5) ¿Qué NO les gusta de lo que les enseñan? ¿Por qué?

6) ¿Qué les gustaría que les enseñaran si pudiesen elegir? ¿Por qué?

### **Objetivos de entrega de valores sociales**

1) ¿Conocen los valores sociales que el Instituto desea enseñarles?

2) ¿Qué entienden ustedes por respeto? ¿Qué opinan de este valor? ¿Se lleva a la práctica este valor en el instituto? ¿Cómo se lleva a la práctica?

3) ¿Qué entienden ustedes por responsabilidad? ¿Qué opinan de este valor? ¿Se lleva a la práctica este valor en el instituto? ¿Cómo se lleva a la práctica?

4) ¿Qué es para ustedes la honradez? ¿Qué opinan de este valor? ¿Se lleva a la práctica este valor en el instituto? ¿Cómo se lleva a la práctica?

5) ¿Qué es para ustedes la solidaridad? ¿Qué opinan de este valor? ¿Se lleva a la práctica este valor en el instituto? ¿Cómo se lleva a la práctica?

6) ¿Qué significa para ustedes ser perseverante? ¿Qué opinan de este valor?

¿Se lleva a la práctica este valor en el instituto? ¿Cómo se lleva a la práctica?

7) ¿Qué dicen sus padres sobre estos valores? ¿Están ellos de acuerdo con ellos?

## ***Pauta de entrevistas para Informantes Claves***

### **Preguntas sobre los antecedentes: sobre INSUCO y Problemas**

#### **de la Educación**

- 1) ¿Cuál es la procedencia del estudiantado del INSUCO?
- 2) ¿Cuál es su opinión sobre los jóvenes que estudian aquí?
- 3) ¿Qué opina de la discusión acerca de la Calidad de la Educación en Chile?
- 4) ¿Cómo cree que se inserta el Instituto en este contexto?
- 5) ¿Cuáles piensa que son los desafíos para la educación en general y para el INSUCO en particular?

### **Preguntas sobre las movilizaciones 2006**

- 1) ¿Recuerda las movilizaciones del primer semestre del 2006?
- 2) ¿Cómo fue la participación de los jóvenes del instituto en ese momento?

### **Preguntas sobre relación (entre) jóvenes-adultos**

- 1) ¿Cómo es la relación entre los estudiantes y los profesores por lo general?
- 2) ¿Cómo observa o evalúa usted las relaciones al interior del INSUCO?

### **Preguntas sobre el Curriculum Escolar**

- 1) ¿Cuál es su visión respecto de las nuevas tecnologías y medios de información de la que los jóvenes obtienen informaciones y/o conocimientos hoy en día?
- 2) ¿El instituto incorpora estas novedades?
- 3) ¿Qué opina usted de los objetivos del curriculum escolar en cuanto a:
  - Objetivos laborales (de inserción laboral)
  - Objetivos de valores personales

- Objetivos de enseñanza-aprendizaje
- Objetivos de valores sociales

4) ¿Piensa que los jóvenes puedan tener una opinión al respecto de estos objetivos (curriculum)?

5) ¿Estos objetivos se vinculan con las expectativas de los estudiantes?