



REFLEXIONES
PEDAGÓGICAS

Jóvenes y movilizaciones estudiantiles: entre expectativas y posibilidades

Óscar Dávila León¹ y Felipe Ghiardo Soto², CIDPA Valparaíso

Las movilizaciones encabezadas por los estudiantes secundarios en el primer semestre de este año le cambiaron el rostro a este país. Con el afán de entregar insumos que sirvan para la comprensión del fenómeno vivido y, por sobre todo, para continuar escudriñando en el discurso y la fuerza del movimiento juvenil secundario en su interpelación al gobierno y la sociedad, solicitamos a investigadores del Centro de Investigación y Difusión Poblacional Achupallas, CIDPA, una de las instituciones de investigación más importantes de la realidad juvenil chilena, que elaboraran este artículo para intentar rescatar una visión de quiénes son estos jóvenes, sus expectativas y frustraciones.

1 Asistente Social de la Universidad Católica de Valparaíso, egresado de la Maestría en Ciencias Sociales Universidad ARCIS y egresado del Doctorado en el Estudio de las Sociedades Latinoamericanas de la Universidad ARCIS. Director del CIDPA.

2 Sociólogo de la Universidad de Chile, trabaja en CIDPA desde el año 2002, participa en proyectos de investigación sobre juventud urbano-popular y políticas de juventud.

La escuela no es simplemente un lugar donde se aprenden cosas, saberes, técnicas; es también una institución que otorga títulos —es decir, derechos— y confiere al mismo tiempo aspiraciones.

El antiguo sistema escolar producía menos confusión que el sistema actual con sus ramificaciones complicadas, que provocan que las personas tengan aspiraciones mal ajustadas a sus oportunidades reales.

PIERRE BOURDIEU

“La ‘juventud’ sólo es una palabra”
(2000).

El día después de las movilizaciones estudiantiles

Después de las tempestades... siempre (aunque demore) viene la calma (aunque sea aparente). Así pareciera que comienza a dibujarse el espacio social y político luego de cerca de un mes de arduas movilizaciones y jornadas de protesta estudiantil secundaria en Chile. Los liceos vuelven a una aparente normalidad y sus estudiantes a clases, dando por concluidas las tomas y paros de los establecimientos. Se ha pasado a otra etapa u otro momento en estas luchas estudiantiles, signadas en buena medida por un cauce institucional y con cambio y posta en quien dirige las acciones: ya no serán —por lo pronto— los estudiantes movilizados, sino los actores institucionales y corporativos, cada uno desde sus propios espacios y con sus propias estrategias.

Dentro de quienes se han ocupado de estudiar “lo juvenil” en Chile durante las últimas décadas, se generó una suerte de imagen discursiva que intentaba vincular a estas juventudes actuales, a los hijos e hijas de la transición política chilena, los nacidos alrededor del año 1990, con la reinauguración de la democracia y el término de la dictadura militar. Se decía que estábamos en presencia de la primera generación contemporánea de jóvenes que no tenía ninguna “misión histórica que cumplir”, que no traía consigo “ninguna mochila pesada que cargar”. Todo esto expresado desde la clásica visión sociopolítica con que nos hemos acostumbrado a leer los procesos sociales.

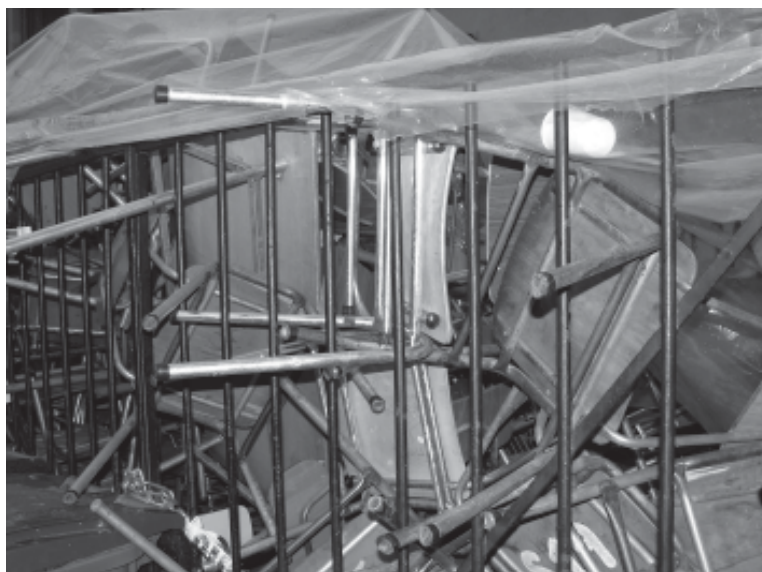
Por la potencia de los hechos que hemos presenciado, se han venido abajo estrepitosamente estas interpretaciones. Hoy no cabe duda que podemos definir a los estudiantes secundarios, con sus

particulares formas de movilización y su conjunto de demandas, como el primer movimiento social desde la transición política chilena hasta ahora. Y lo logrado hasta el momento adquiere una connotación que sobrepasa con creces una mera demanda o reivindicación sectorial en el campo de la educación: abarca y tuvo movilizado (discursivamente) al conjunto de la sociedad.

Los actores y sus razones, demandas y reivindicaciones —específicas y generales— que orientan este movimiento han estado a la vista; pero una de las ventanas para comprender el movimiento secundario puede buscarse desde lógicas de tipo socio-cultural y epocal que tienen que ver básicamente con la definición de este tipo de jóvenes que actualmente asiste al sistema público de educación.

La convicción que tuvo su discurso y la fuerza de sus movilizaciones nos hablan de un joven y una joven que buscan interpelar a la institucionalidad para que vea las condiciones actuales en que se educan y, con mayor fuerza aún, para que sienta lo que se siente cuando las alternativas que quisieran darle a sus proyectos de vida futura, sus esperanzas y altas expectativas puestas en los estudios difícilmente podrán ser satisfechas, sobre todo, cuando persiste un sistema de educación pública que no logra ni quiere romper su tendencia histórica a reproducir las desigualdades sociales de origen.

Pero junto con la demanda y propuesta hacia la institucionalidad política y del sistema educacional, también se vislumbra una interpelación generacional, la manifestación de su disgusto y la protesta hacia quienes deciden esas materias, que aparecen co-



mo agentes que operan “desde lejos” y con una dosis demasiado alta de conformismo con lo heredado tanto de la dictadura como de la “transición concertacionista”.

Los estudiantes movilizados —a fin de cuentas— interpelan al gobierno y a la sociedad en su conjunto por mayores grados de “protección social”, pues a partir de la educación pública ven seriamente amenazadas sus trayectorias escolares y de vida futura. Es el desfase entre expectativas de los jóvenes y posibilidades, o si se quiere de manera eufemística: estos jóvenes, hijos de la transición democrática, se creyeron de buena manera la *invitación integradora* sobre la necesidad de generar una nueva revolución de expectativas y aspiraciones, y que éstas serían cumplidas.

Sobre la base de estos elementos, deseamos explorar algunas conexiones que pueden identificarse a partir del proceso de movilizaciones estudiantiles, particularmente desde las miradas que podemos hacer hacia estos jóvenes secundarios de la educación pública actual, tanto desde la perspectiva más de movimiento juvenil como desde las condiciones juveniles presentes y sus formas de representación.

Como hipótesis podemos adelantar que estaríamos en presencia de un nuevo sujeto joven estudiante secundario, quien ha interiorizado —en lo discursivo y fáctico— una resignificación y elevación de expectativas y aspiraciones (no sólo en materia de metas educacionales, sino que como

configuradores de proyectos de vida), que en su percepción no tendrían posibilidades de ser cumplidas por el sistema social y educativo en cuanto a garantizar las oportunidades sociales. En dos palabras: un desfase entre altas expectativas y bajas posibilidades. A su vez, también interesa trazar algunas conexiones entre los jóvenes estudiantes y los otros actores del sistema educativo, como la escuela y los docentes, e interrogarnos sobre los posibles roles y desafíos que éstos pueden encarar en la perspectiva de favorecer y colaborar con la concreción de los proyectos educativos y vitales de los jóvenes.

No pretendemos hacer un desarrollo teórico sobre la educación o los sistemas escolares. Tampoco queremos revisar los sucesos que marcaron el rumbo del movimiento estudiantil. Más bien nos interesa orientar la mirada hacia los sujetos que fueron sus actores principales, los estudiantes del sistema municipalizado, esos que sin aviso aparecieron y se hicieron ver y escuchar, que en un mes encarnaron la esperanza y el temor, que fueron héroes para muchos y villanos para otros. ¿Quiénes son? ¿Por qué lo hicieron? Para eso nos remitiremos fundamentalmente al estudio realizado por CIDPA con jóvenes del sistema municipalizado en períodos previos a la irrupción del movimiento estudiantil (Cf. Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006). Creemos que hurgando en sus anhelos y expectativas, viéndolos a la luz de las condiciones en que se definen como sujetos, podemos contribuir a enriquecer los elementos para el análisis e interpretación de lo ocurrido.



Para entender los nuevos sujetos y sus procesos

La teoría pedagógica asume que la labor educativa implica siempre a un sujeto: el *sujeto de educación*. Los distintos enfoques pedagógicos difieren en su objetivo y forma de trabajo dependiendo de cómo definan a ese sujeto, de qué cualidades le atribuyan. La tendencia más simple ha sido definirlo sobre la base de sus características comunes, y la más inmediata y evidente para la pedagogía tradicional ha sido la etaria. Se trataría fundamentalmente de *niños y niñas*, en el caso de la educación básica, y de *adolescentes-jóvenes*, en la media. En estas dos categorías se sostiene la construcción más “clásica” de los planes y políticas educativas: distribución de contenidos por niveles, cursos distribuidos por edad.

Producto del desarrollo de las ciencias sociales y también de la propia reflexión y trabajo pedagógico (los profesores se dan cuenta de la diferencia entre niños y niñas, o entre niños “ricos” y “pobres”), se ha hecho evidente que esta sola categoría resulta insuficiente para definir a los sujetos de educación, fundamentalmente porque reduce la vida a una sola dimensión (la edad) y deja en segundo plano un conjunto de condiciones (sociales, económicas, demográficas, culturales, de gé-

nero, etc.) que son tanto o incluso más importantes. La idea de adaptar los currículos a la realidad o a las características de los sujetos, que aparece como uno de los principios centrales para la reforma que se inició el año 1996, intenta de algún modo hacerse cargo de esta falencia.

Frente a estas insuficiencias lo que aparece como más pertinente es adoptar lo que se puede definir como una *perspectiva generacional*, un enfoque que mire desde distintos ángulos, que cubra las características más evidentes, pero que las ponga a contraluz y las ubique en un contexto (social-cultural) y las observe en movimiento (histórico), para de ese modo ampliar el abanico de posibilidades de análisis de lo que ocurre hoy con el sujeto de educación de los establecimientos municipalizados.

Para ello podemos seguir varias pistas. Entre ellas, la primera y que a esta altura ya es de dominio público, tiene que ver con uno de los efectos perversos de la LOCE y la masificación de la enseñanza formal: la progresiva concentración en el sistema municipalizado de jóvenes que provienen de los sectores con menos recursos, que son al mismo tiempo los grupos o clases cuyas generaciones adultas históricamente han tenido pasos menos prolongados por la escuela.

Solamente un par de datos. Según informes de la encuesta Casen³, por ejemplo, el año 2000 más del 72% de la población que asistía a la educación media en establecimientos municipales pertenecía a los primeros cinco deciles, que corresponden pre-

3 Encuesta de Caracterización Socio-Económica. Para más información www.mideplan.cl/casen/index.html





cisamente a los de menores ingresos (MIDEPLAN, 2001). En la misma línea, esta vez de acuerdo a datos de liceos de la V Región, pero que perfectamente se pueden extender al resto del país, los promedios de ingresos de las familias de los estudiantes del sistema municipalizado se mueven entre los \$ 80.000⁴ y los \$ 300.000, pero con una marcada tendencia a concentrarse entre el ingreso mínimo (\$ 127.000) y los \$ 200.000. Otro dato que se corresponde con el anterior: la escolaridad de los padres de estos jóvenes tiende a ser baja, en su mayoría con menos de doce años de escolaridad, y una porción importante no alcanzó siquiera a completar la educación básica. Son muy pocos los jóvenes que son hijos o hijas de padres y madres profesionales (bordean el 12%), los que, además, tienden a concentrarse principalmente en los establecimientos de mayor “tradición” de las distintas ciudades, que suelen corresponder más a liceos que imparten la modalidad Científico-Humanista (CH) que la Técnica-Profesional (TP).

Veamos ahora otras dimensiones que también son ilustrativas. Si analizamos los grados de integración a las Tecnologías de la Información (TIC), que viene siendo uno de los mecanismos de integración cultural más potente, sobre todo, para la población joven, encontramos que la porción de estudiantes que maneja el lenguaje computacional más básico sigue siendo reducida (47%), la que tiene computador en su hogar es todavía bastante pequeña

⁴ Durante el mes de agosto de 2006, 1 USD (dólar) equivalía a \$ 540 (pesos chilenos).

(cerca de un 30%), y menor aún la que tiene acceso a Internet (12%). La carencia de equipos en el hogar es claramente un factor de desventaja, pues quienes sí lo tienen muestran un nivel de “alfabetización digital” notablemente superior al de quienes no están en la misma condición. A estos últimos las posibilidades que les quedan son los computadores de los propios liceos y de otros lugares extraescolares (telecentros, cibercafés), pero en el primero no siempre se puede o no siempre dejan (los directivos) y en los segundos hay que pagar.

En la misma línea, pero esta vez en términos de “consumos culturales”, de acuerdo a las variables que exploramos y los datos que obtuvimos (Cf. Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006), podemos sostener que entre los jóvenes que asisten al sistema municipalizado son en realidad bastante pocos los que se despegan de una tendencia generalizada a mantenerse alejados de las prácticas de consumo cultural “culto” (leer las “grandes obras” de la literatura, leer *la* historia, ir al cine o a otros espectáculos artísticos, etc.), es decir, de aquellas que configuran la imagen de la “persona culta” y que se esmera en serlo. Por el contrario, más parece dominar una distancia hacia estas prácticas, incluso con un grado de ironía hacia quienes sí las asumen, que suelen ser los “mejores alumnos”, los “mateos”, en una actitud que algunos autores (McLaren, 1990 y Apple, 1987) han interpretado como parte de los *mecanismos de resistencia* que los estudiantes de sectores desfavorecidos desarrollan en el cotidiano frente a la imposición cultural que encierran los contenidos que transmite la institución escolar. La gran mayoría se apega a los consumos estandarizados que ofrecen los medios de comunicación masivos, y, por lo general, son pocos los que han tenido en el último tiempo posibilidades de vivir experiencias que ayuden a construir una imagen y visión “más amplia” del mundo, como viajar más allá de los límites de la región, porque en general son prácticas que requieren tiempo y recursos.

Todas estas variables que hemos revisado son variables “estructurales” que de algún modo ayudan a graficar la posición de los jóvenes y la de sus familias en la estructura social. En este sentido representan un buen punto para comprender los marcos en que se producen la existencia y la subjetividad de estos jóvenes, y a partir de ahí, tratar de entender las diversas lógicas que ellos buscan para darle curso a su vida. Y es que las y los jóvenes están en medio de un período complejo en que todo se conjuga para que su relación con



el mundo adquiera otros matices y se dé en otros términos. En el período que corresponde a la educación secundaria les llegan transformaciones por todos lados, por procesos de distinto orden: cambia su constitución biológica y su condición como sujetos sociales: se les otorgan grados mayores de autonomía; van definiendo sus propios intereses, su propia identidad; se identifican con grupos, con actividades, con discursos; participan de “espacios de jóvenes” (fiestas, carretes, tocatas); establecen relaciones amorosas, algunos trasgreden normas culturales. Y por si fuera poco, socialmente, por la acción del sistema escolar mismo, que es uno de los espacios donde más tiempo pasan, se les obliga a tomar decisiones difíciles que los ponen de cara a su futuro personal.

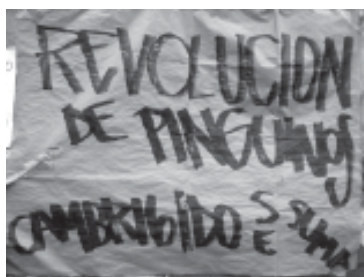
Una de ellas es decidirse por una modalidad de estudios. Hay que optar por un camino, el Científico-Humanista o el Técnico-Profesional. En principio, y también en la práctica, una y otra alternativa conducen a destinos diferentes: por un lado, la esperanza de que los estudios secundarios sean un puente de paso hacia la educación superior; por el otro, la posibilidad de obtener un oficio certificado al terminar la educación media que permita ingresar al mundo del trabajo o adelantar camino en la definición de un área de especialización. La decisión es compleja, hay que calibrar muchos factores. Lo peculiar es que el sistema escolar chileno ha venido reservando este dilema casi exclusivamente a quienes estudian en el sistema municipalizado. Prácticamente no existen establecimientos privados que impartan la modalidad técnica y son muy pocos los particulares subvencionados. La gran mayoría de las carreras técnicas se imparten en establecimientos municipalizados, y su avance ha sido tal, que si hasta hace un par de décadas la modalidad Científico-Humanista era ampliamente mayoritaria, hoy en día está prácticamente empatada con la Técnico-Profesional. Sobre este punto convergen varios factores, principalmente extraescolares: la necesidad de la industria y el comercio de contar con un contingente capacitado, pero barato; el impulso discursivo a la modalidad TP por parte de los representantes políticos de la educación; el aumento de la “oferta” TP con la inauguración de nuevos establecimientos y la conversión de establecimientos CH en TP. Pero también influyen factores que están a nivel subjetivo, que tienen que ver con el modo en que el sujeto resuelve estos procesos y delinea su proyecto de vida.

Con esto llegamos a la segunda decisión, quizás más comple-



ja, pero ligada a la anterior: la opción por un camino para cuando concluya la educación media. Aquí adquiere todo su peso el discurso social que ubica a los estudios como principal promesa de movilidad social, como *la* alternativa (ideal) para “ser alguien en la vida”. Es complejo explicarlo, sobre todo, si tenemos en cuenta que las tendencias macro demuestran la desigualdad de destinos dependiendo del tipo de establecimiento en que se estudia o la clase a la que se pertenece, al mismo tiempo que la potencia y legitimidad del discurso escolar parecen no cuestionarse.

Lo concreto es que, en general, la gran mayoría de los jóvenes pone a los estudios como un componente esencial a la hora de definir su proyecto de vida. Datos que manejamos indican que si bien no deja de ser importante el porcentaje que piensa dejar como tope de escolaridad la educación secundaria completa (22%), que en líneas generales tiende a ser más frecuente entre los hombres que las mujeres, entre quienes asisten a la modalidad TP que a la HC, y entre quienes pertenecen a familias con menores niveles de escolaridad, la mayoría se proyecta hacia el campo de los estudios superiores. Entre éstos hay diferencias en el modo en que proyectan ese paso a la educación superior: si bien la proporción más alta quisiera un paso inmediato y concentrado solamente en los estudios superiores (36%), no es menor la porción que se anticipa forzado a combinar trabajos y estudios (23%), o a postergarlos para antes trabajar un tiempo (10%), seguramente pensando en una forma de juntar recursos y experiencia.



Si visualizamos las distintas alternativas que contempla el sistema de educación superior, la que concentra la mayor parte de las aspiraciones es la Universidad. En realidad, es difícil que no lo fuera, si tenemos en cuenta que la figura de esta institución aparece como un símbolo que representa más que ninguna otra la posibilidad de vivir un “ascenso” social y cultural significativo. Al menos idealmente, muchos quisieran ser profesionales de algún campo bien posicionado, como abogados o ingenieros, algo que les asegure el futuro y les permita “surgir” o superar las condiciones en que ha transcurrido su experiencia personal y la historia de sus familias. En un segundo lugar, y varios puntos más abajo aparecen los Institutos Profesionales y, más atrás, los Centros de Formación Técnica, alternativas, en principio, menos considerada, aunque en la práctica constituyen uno de los destinos más frecuentes para la población de los quintiles de más bajos ingresos (Cf. MIDEPLAN, 2001).

Si vemos las diferencias en el nivel de las metas escolares que los estudiantes proyectan, se observa que pasan fundamentalmente por la modalidad de estudios que se encuentran cursando y el género. En términos generales, quienes siguen la modalidad TP tienden a plantearse metas más cortas, con una proporción comparativamente bastante mayor de casos que aspira dejar como tope la educación media y su título de carrera como herramienta de inserción laboral, y con una menor proporción de casos que aspira llegar a la Universidad. En un sentido, se percibe cierto conformismo con la formación



para el trabajo, que, según lo han interpretado algunos autores (Willis, 1998 y Bourdieu, 1998), no sería sino el rastro de la ideología de la clase trabajadora que se actualiza, pero que a la larga no hace más que ayudar a reproducir la estructura de clases preexistentes.

Lo que ocurre con el género es destacable, principalmente por las marcadas diferencias que se producen entre las opciones de futuro que se vienen planteando las mujeres y los hombres. Es un dato notable que tanto las proporciones que aspiran a seguir estudios superiores como las que aspiran completar estudios universitarios sean considerablemente mayores entre las mujeres que entre los hombres. Mientras el 26% de los hombres aspira ingresar a la Universidad, entre las mujeres ese anhelo representa al 55%; es decir, cerca de un 20% más que entre los hombres. Lo interesante es que en este caso se trata de mujeres jóvenes que pertenecen a los estratos de menos recursos, lo que desde ya encierra un cambio en la “mentalidad femenina” de la mayor importancia. Y es que para las mujeres la alternativa educacional ha demostrado ser la principal herramienta para integrarse de manera efectiva al mundo del trabajo. Por eso en el discurso de las jóvenes estudiantes aparece fuerte la intención de *no ser* lo que fueron o *no vivir* lo que vivieron sus madres, y asumir una nueva “imagen ideal” de mujer que tiende a despegarse de las labores del hogar o trabajos mal remunerados para acercarse más a la de mujer independiente, profesional y que participa del mundo laboral, identidades femeninas históricamente más ligadas a la situación de las mujeres en las clases medias y altas que a las de sectores obreros y populares.

Lo interesante de todos estos juegos de proyección respecto a los estudios, estos espacios para “soñar despiertos”, es que son construcciones que se ligan directamente a otras “dimensiones de la vida” que en su conjunto permiten distinguir diferentes maneras de ordenar los cursos que se anticipan para sus proyectos de vida. Se puede decir que los estudios actúan como una bisagra que articula la construcción de esos proyectos. Así, por ejemplo, mientras más años se piensa estudiar, más se pretende postergar el paso hacia la autonomía respecto del hogar, más tarde se espera ingresar al mundo del trabajo, menos se piensa en construir una familia o en mayor medida se pretende dejarlo para más tarde. La forma en que se conjuguen estos elementos (estudios-trabajo-independencia-construcción/no construcción de familia) es la que definirá, en



el fondo, el modo en que “se hizo la vida”, en que el sujeto se construyó a sí mismo.

Pero más allá de esas diferencias en los caminos que se anticipan, que no dejan de ser sólo caminos posibles, lo que es común a todos estos jóvenes es su anhelo de integrarse, de formar parte del juego, pero no en posiciones subalternas que signifiquen carencias e inestabilidad. Si en su discurso los estudios son importantes es porque se mezclan elementos *vocacionales* (“estudiar lo que me gusta”), elementos *pragmáticos* (“estudiar algo que me permita surgir”), y elementos que le dan un sentido más abstracto de desarrollo espiritual o moral (“estudiar para ser mejores personas”). Todas estas dimensiones son importantes, pero la tensión que experimentan es porque sienten que no todas se podrán cumplir... o quizás ninguna.

No es casual que independiente del camino que se quiera tomar, se percibe un ánimo general de optimismo de cara al futuro, que en el fondo resume una sensación generalizada de que “les va a ir bien”, aun cuando ellos y ellas saben que nada será fácil, que el mundo no los favorece. De hecho el discurso de los jóvenes del sistema municipalizado está marcado por el sentimiento de desventaja respecto a los “otros” jóvenes, los que están en los otros tipos de establecimientos. Por eso no resulta extraño que la mayor parte crea que, en las actuales condiciones que presenta la sociedad chilena, las posibilidades de concretar sus aspiraciones y hacer realidad sus sueños son en verdad pocas o simplemente ninguna.

Es en estas contradicciones por donde se escurren las desigualdades de todo tipo que impregnan el ambiente en Chile; por eso que ese optimismo se puede leer como un “a pesar de todo, prefiero pensar que me va a ir bien”, que más responde a la idea de no cerrarse a la posibilidad de pensar y de construir un futuro, o de no rendirse antes de empezar, que a un optimismo fundado en condiciones, si se quiere, realistas. De ahí que en este desfase entre las aspiraciones y las posibilidades, que se traduce en la distancia entre lo que se quiere o sueña con la realidad y las posibilidades que ofrece, se encuentre, a nuestro juicio, la fuente donde se vino fraguando lentamente el descontento que impregnó el movimiento de los jóvenes secundarios.



Las miradas de los docentes

Luego de esta aproximación a los sujetos de educación del sistema municipalizado, queremos ver las ligazones o conexiones que son posibles de establecer entre estos tipos de jóvenes y sus docentes, para entender de mejor manera el modo en que se produce esta relación de ida y vuelta en los espacios educativos donde ambos interactúan. Para esto vamos a basarnos en datos que pudimos obtener en el mismo estudio que citamos anteriormente.

El primer punto que queremos destacar es que, al interrogar a los profesores, se aprecian marcadas diferencias entre las metas educacionales y proyectos de egreso que se plantean los alumnos y la “visión” dominante en las opiniones y percepciones que expresan los docentes. Según los profesores, la meta que la mayoría de sus alumnos se propone al salir de la enseñanza media es trabajar (64%), seguido de estudiar una carrera universitaria (21%) y en tercer lugar estudiar una carrera técnica (15%). Estos datos se oponen a la opinión mayoritaria entre los profesores en el sentido de que la principal tarea del liceo es formar a los alumnos para que estos puedan seguir estudiando (62%) y en menor medida el formarlos para que puedan trabajar (38%).

¿A qué pueden deberse estas diferencias de opinión de los profesores entre la percepción de metas sobre sus alumnos y la misión del liceo en cuanto a formación para los proyectos al egreso de sus



alumnos? ¿Estaremos en presencia de una cierta “profecía autocumplida” o el “efecto pigmalión”, un desajuste entre el “alumno ideal” y el “alumno real”? (Cf. Castillo, 2006; López, 2005; Dubet y Martuccelli, 1998).



A nuestro entender, en esta tensión encontramos una valoración escindida sobre los estudiantes y sus metas y el quehacer del establecimiento, que se expresa en una baja expectativa hacia los alumnos, y en la tendencia a traspasar “la culpa” o las causas de estas diferencias al sujeto estudiante. Cuando preguntamos a los profesores sobre cuál pensaban ellos que era la mayor dificultad para su labor docente, la mayor parte de los profesores dijo que *el tipo de alumno* con el cual deben trabajar (61%), seguido de la larga distancia por la opción del trabajo en equipo para resolver problemas pedagógicos (15%).

En este sentido, pareciera existir una imagen construida de los estudiantes por parte de sus profesores que estaría apoyando o fundando estas percepciones. En ella, adquieren todo su peso los estereotipos de “joven excluido” que se asocia a quienes asisten al sistema municipalizado, y que actúa como un sesgo que limita la comprensión del sujeto estudiante, toda vez que implica relevar en demasía la importancia que se atribuye a las características de estos entornos, que se colocan por sobre los desempeños que pudieran tener los jóvenes en su papel de estudiantes, por sus capacidades para aprender y adaptarse a los códigos con que opera la escuela, a desarrollar lo que algunos autores han llamado *oficio de estudiante*.

Veamos algunos datos que pueden ayudar a comprender mejor esta tensión. Es ilustrativo que los profesores, más allá de lo escolar, lo que más dicen conocer de sus estudiantes es el entorno social y cultural de donde provienen (30%), y muy asociada a lo anterior, la condición social y económica de su familia (22%). Esta percepción de los docentes estaría jugando un papel clave para entender el modo en que se configura una imagen desfavorable hacia los sujetos y sus entornos de procedencia. Este “tipo de alumno con el cual deben trabajar los docentes”, de acuerdo a los mismos profesores, presentaría como problema más característico situaciones que podemos considerar como de tipo individual (el alumno), de entorno mediato (la familia) y de entorno social (bajos recursos económicos); es decir, variables atribuibles al sujeto y su contexto como variables exógenas al proceso de enseñanza/aprendizaje, no figurando

de manera relevante variables endógenas a este proceso. De estos problemas el más característico sería la desmotivación de los alumnos por los estudios (34%), la falta de apoyo familiar (27%) y la carencia de recursos económicos del alumno y su familia (23%). Menores ponderaciones adquieren el deficiente rendimiento escolar (9%), los problemas de aprendizaje (3%), las malas relaciones entre los estudiantes (3%) y la desorientación vocacional (2%).

Los problemas de la calidad de la educación no estarían en el ámbito pedagógico, sino en los sujetos. En el plano de las capacidades de aprendizaje, por ejemplo, los profesores expresan que sólo una minoría de sus alumnos (10%) puede calificarse como sujetos capaces de aprender fácilmente; por el contrario, para la gran mayoría (89%) son sujetos que *tienen dificultades para aprender*, divididos entre quienes tienen algunas dificultades (58%) y los que tienen muchas dificultades (31%). En este sentido, la tensión entre el tipo de alumnos y sus entornos, por un lado, y las tareas educativas de los liceos y sistemas de educación municipal, por el otro, se resume en la idea de que *el sistema de educación municipal estaría en condiciones de proporcionar una buena educación, pero con otro tipo de alumno*.

Un nuevo sujeto en un nuevo escenario

Al volver la mirada sobre los jóvenes, podemos establecer que estamos en presencia de adolescentes y jóvenes estudiantes distintos, con características diferentes, tanto en su ser joven como en las formas que expresan y estarían viviendo, percibiendo y significando las diferentes maneras en que asumen sus condiciones juveniles. Detrás hay una permanente intencionalidad en traer las condiciones y culturas juveniles (en plural) al espacio de la cultura escolar (en singular), lo que plantea primariamente la disputa por la pluralidad en contra de la singularidad.

Esta generación de adolescentes y jóvenes estudiantes, en propiedad son “hijos de la transición política a la democracia”, muchos nacidos y todos educados en ese contexto/espacio social y político. Sólo han vivido una sociedad democrática; a diferencia de sus padres como “hijos de la dictadura”, con todas las valoraciones y significaciones que

pueden hallarse en la base de esas experiencias vitales, sobre todo, en las referidas a las formas y modos de vivir el período de adolescencia y juventud en uno y otro contexto sociopolítico, y eso no es un antecedente menor.

Estos jóvenes estudiantes son *herederos* —en sus éxitos y fracasos— de la historia reciente, particularmente en el acelerado proceso de modernización experimentado en la sociedad chilena, lo que ha permitido en buena medida poder desplegar esas situaciones y condiciones juveniles a las cuales intentan adscribirse.

Esta es la generación joven más escolarizada de la historia, que ya exhibe niveles de escolaridad superiores a los de sus padres y madres, los cuales guiaron su vida bajo la promesa hacia sus hijos de dejarles educación y “que sean más que ellos”. Esa promesa ya se cumplió, en la gran mayoría, y en los menos, está *ad portas* de cumplirse. Es la primera generación que está completamente incorporada en la educación primaria, llegando aceleradamente al ciento por ciento en la enseñanza secundaria, y también incorporándose a trancos largos a la educación superior, pero con muy desiguales accesos de acuerdo a sus condiciones económicas familiares.

Es una generación que está contenta con la vida que lleva y manifiesta un tremendo optimismo en su futuro y en su vida futura, que adopta un sentimiento de pragmatismo, ven de manera práctica y vivencial si sus expectativas optimistas tienen correlato con sus experiencias de vida. El problema es que ya sospechan del desajuste entre esas altas aspiraciones y expectativas y reconocen que tienen pocas posibilidades para cumplirlas, por los desiguales accesos a las oportunidades sociales, de acuerdo a los orígenes familiares. Los bajos capitales heredados y la escasa movilidad social que estaría ofreciendo la sociedad chilena son factores complejos de compensar o revertir. Por no haber recibido capitales suficientes, es que se constituyen en *desheredados*, sujetos que deben extremar esfuerzos para acumular capitales, de preferencia por la vía de una mayor escolarización, lo que podría acercarlos al cumplimiento de sus aspiraciones y expectativas de vida. Ésa es una de las tensiones fundamentales que enfrentan estos jóvenes estudiantes del sistema público de educación: ¿cómo congeniar esas altas expectativas y aspiraciones con las reconocidas pocas posibilidades? Interrogante que seguirá abierta en busca de respuesta satisfactoria, y que, sin duda, seguirá interpelando a los distintos actores involucrados en el proceso educativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, MICHAEL (1987): *Educación y Poder*, PAIDOS.
- BOURDIEU, PIERRE (2000): *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- JEAN-CLAUDE PASSERON (2003): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1996): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- BOURDIEU, PIERRE (1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid
- CASASSUS, JUAN (2003): *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM.
- CASTILLO PEÑA, JORGE (2006): “¿Representación institucional del ‘rol docente’ o representación del ‘joven popular’ como alumno? Algunas reflexiones respecto a la tensión sobre la que se fundamenta ‘el proceso educativo’ en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza”. *Última Década* N° 24. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- DÁVILA, OSCAR; FELIPE GHIARDO Y CARLOS MEDRANO (2006): *Los desheredados. Condiciones de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- DUBET, FRANÇOIS Y DANILO MARTUCCCELLI (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Editorial Losada.
- LABARCA, AMANDA (1939): *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Publicaciones de la Universidad de Chile.
- LÓPEZ, NÉSTOR (2005): *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE-Unesco.
- MC LAREN, PETER (1998): *La vida en las escuelas*. Editorial. Siglo XXI
- MIDEPLAN (2004): “Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. CASEN 2003”. Santiago: MIDEPLAN.
- (2001): “Situación de la educación en Chile, año 2000. Análisis de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2000)”. *Documento* N° 4. Santiago: Mideplan.
- WILLIS, PAUL (1998): *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Ed Akal, Madrid.

